



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

**El aula de clases, un lugar para la memoria histórica: un abordaje desde el
territorio del lenguaje**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en Educación Básica con
énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

PAOLA ANDREA PALACIO MARÌN

JUAN SEBASTIÀN BERMÚDEZ CORREA

Asesor(a)

BERTO ESILIO MARTINEZ MARTINEZ

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,
LENGUA CASTELLANA
MEDELLÍN
2016**



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 1982, p.1).

RESUMEN

Esta investigación explora, describe e interpreta las narrativas e historias de vida en los procesos de subjetivación. Lo anterior se desarrolla en el marco del tratamiento del tema del Conflicto Armado con estudiantes de secundaria, desde un enfoque biográfico-narrativo en el marco de una propuesta didáctica llevada a cabo en la Institución Educativa Fray Julio Tobón Betancur (Sede B), ubicada en el casco urbano del municipio del Carmen de Viboral, Antioquia, para aportar a la construcción de la Memoria Histórica en el aula de clases, en la escuela y su contexto. En este sentido, la investigación propone un espacio de formación y de reflexión, para la significación y la resignificación desde la creación estética, en relación con el Conflicto Armado en Colombia, en particular, con el caso del Carmen de Viboral en la década entre 1995 y 2005, para agenciar en los participantes, vías pacíficas en la resolución de los conflictos cotidianos.

Palabras clave: Conflicto armado y cotidiano, narrativas, memoria histórica, procesos de subjetivación, creación estética.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|----|
| AGRADECIMIENTOS..... | 5 |
| INTRODUCCIÓN:..... | 7 |
| El aula de clases, un lugar para la memoria histórica: un abordaje desde el territorio del lenguaje..... | 7 |
| La lora que no se callará Jamás | 9 |
| CAPITULO I: UNA MIRADA A VUELO DE PÁJARO, CON OJOS DE ÁGUILA..... | 13 |
| El municipio del Carmen de Viboral: Una aproximación a la geografía del conflicto armado en el Oriente antioqueño..... | 13 |
| Contextualización de la Institución Educativa y de los estudiantes del Fray Julio Tobón Betancur (sede B) | 19 |
| Descubriendo acertijos o la descripción del problema de investigación | 22 |
| Dialogando con otras experiencias, una forma de construir nuestras propias rutas | 28 |
| CAPÍTULO II: RUTA METODOLÓGICA O “POR LOS CAMINOS DEL SABER-HACER” | 36 |
| Los maestros abre caminos..... | 36 |
| Una tempestad de juego y una tormenta de verdad. Nuestra propuesta didáctica para construir memoria histórica | 39 |
| El puerto de la Memoria Histórica | 40 |
| El puerto de las metáforas de guerra: un abordaje literario y estético al conflicto armado y conflicto cotidiano en Colombia..... | 40 |
| El Puerto de Babel: los eufemismos de la guerra | 41 |
| El puerto del cuerpo: territorio de Conflicto y Paz..... | 42 |
| Conocimientos construidos en plural: la apuesta por las múltiples voces..... | 43 |
| CAPITULO III: LO DIALÓGICO DEL CONFLICTO Y LA MEMORIA: EN BUSCA DE LO OTRO | 45 |
| De conflictos y otras relaciones..... | 45 |
| El territorio histórico de la guerra..... | 49 |
| Tras las huellas de la memoria histórica..... | 52 |
| CAPÍTULO IV: ENTRE POIESIS Y NARRATIVAS: VIVIR, SENTIR, NARRAR..... | 58 |
| El poder de la palabra contada de una historia vivida | 58 |



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

| | |
|--|-----------|
| Nombrar el dolor para sanar el corazón: de lo individual a lo colectivo | 61 |
| CAPÍTULO V: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE: NUESTRO HORIZONTE DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA | 70 |
| Tiempos que narran la paz: una cátedra para aportar a la Memoria Histórica | 72 |
| Trazos y experiencias que se tejen en el abordaje de los temas de Conflicto Armado, Conflicto Cotidiano y Memoria Histórica | 76 |
| ENCICLOPEDIA PERSONAL | 79 |
| VOCES DE SALIDA: A MODO DE CONCLUSIONES | 84 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 86 |



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a todas las instituciones, personas, amigos, colegas y conocidos que aportaron su tiempo, sus saberes y sus recursos a este trabajo, sin las cuales nunca se hubiera podido realizar. Al asesor del trabajo de grado Berto Esilio Martínez, por su orientación, aportes, su tiempo, su interés y su carisma. A todos aquellos quienes facilitaron los trámites y las gestiones administrativas.

Queremos reconocer la colaboración invaluable, en la construcción de toda esta reflexión, pues este es apenas un tributo a todo el trabajo solidario que muchos nos han aportado en especial, el profe Preciado y su padre, sus ideas y su claridad conceptual fueron de gran aporte. A la presidenta de la asociación de víctimas Flor Gallego, de El Carmen de Viboral, quien fue firme en todo momento y es una de nuestras principales motivaciones para llevar a cabo este trabajo en el aula de clases. A la institución Educativa Fray Julio Tobón Betancur, por recibirnos con las manos abiertas y permitir que este sea el campo de acción. A todos nuestros estudiantes, por su participación, compromiso, sus narraciones, dedicación y paciencia.

Y de manera muy especial, queremos agradecer a todos nuestros familiares, amores y amistades, por su apoyo emocional, por aguantar nuestras ausencias y por sus aportes desinteresados, en primera instancia, a nuestras madres y hermanos (siempre entrometidos entre nuestras palabras y proyectos), por su apoyo constante durante todo este proceso casi interminable, también por ofrecernos y facilitarnos el espacio, los servicios, los silencios y la camaradería necesarios para que esta etapa del proyecto, llegara a su fin.

Finalmente, agradecemos los invaluable comentarios de diferentes colegas en la lectura parcial o total del presente texto, a la UNESCO, por permitirnos llevar esta propuesta a San José de Costa Rica, y poder ser socializada con colegas y amigos de diferentes países e instituciones que de una manera u otra se acercaron directa e indirectamente a los argumentos de El aula de clases: Un lugar para la Memoria Histórica: Un abordaje desde el territorio del lenguaje.



La memoria histórica, permite la reconstrucción de los hechos que vivió una persona, para que en un futuro se sane su alma u herida que tenga en su corazón.

(Felipe Jaramillo, 14 años, 2015)



DE ANTIOQUIA
1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

INTRODUCCIÓN:

El aula de clases, un lugar para la memoria histórica: un abordaje desde el territorio del lenguaje

*La campana está llena de viento,
aunque no suene.*

*El pájaro está lleno de vuelo,
aunque esté quieto.*

*El cielo está lleno de nubes,
aunque esté solo.*

*La palabra está llena de voz,
aunque nadie la diga.*

*Toda cosa está llena de fugas,
aunque no haya caminos.*

*Todas las cosas huyen
hacia su presencia.*

(Roberto Juarroz, "26", *Sexta Poesía Vertical*)

Nombramos al proyecto de investigación *El aula de clases: un lugar para la Memoria Histórica: un abordaje desde el territorio del lenguaje*, porque, en primer lugar, como maestros de lenguaje, concebimos el aula de clases, no solo como un lugar físico y geográfico que está ubicado en un espacio-tiempo determinado, sino además como un lugar de múltiples relaciones, como un lugar de acogida, como un lugar de convivencia y del encuentro con el otro, que es el que da sentido a nuestra existencia. En esta línea de sentido, el aula de clases se torna para nosotros como: el espacio de la interpelación con el otro desde nuestra disciplina, desde un área específica del saber, un espacio de investigación, un laboratorio de creación, de reconfiguración, de significación, de resignificación, de resolución de conflictos y de transformación de sujetos.

Además, asumimos el aula de clases como escenario donde ponemos en juego todo nuestro ser de maestros y sujetos de saber, nuestro hacer de teatreros, dramaturgos, magos encantadores de sombreros; nuestra capacidad de lectura, de comprensión y capacidad crítica para aportar a la construcción permanente de la cultura, esencialmente desde cada uno, como personas, o mejor, como lo expresa un estudiante de noveno, en un texto argumentativo, después de ver la película *The Help* (Taylor, 2011).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Porque al contar mi historia de vida, puedo contarle a los demás, lo que ha pasado en mi existencia [...] al contar mi vida, puedo reflexionar sobre lo que he hecho en mi vida, contándoselo a los demás para que sepan quién soy junto con mi pasado y mis experiencias de vida [...]. Al contar mi historia me desahogo de lo que me ha pasado, y pues mucho mejor si lo hacemos en el salón que es donde pasamos todo el tiempo (Santiago, 14 años, 2015, historia de vida).

Es por esta razón que traemos a nuestro caminar y a nuestra idea de decantar juntos e incluir en nuestro texto la polifonía del lenguaje, esas múltiples voces, tanto de autores como de estudiantes, directivas y participantes (los que llamamos víctimas y/o victimarios) del Conflicto Armado, dado que la mira central de este trabajo estuvo puesta en los procesos de subjetivación que sucedían en los estudiantes de noveno de la I.E Fray Julio Tobón Betancur, desde la creación de narrativas y la experiencia estética en el aula, a partir del tema del Conflicto Armado y la Memoria Histórica del Carmen de Viboral. Nuestra mirada giró en torno a problemáticas de la lectura y la escritura como práctica sociocultural, la subjetividad, el arte o la experiencia estética, las narrativas y la investigación biográfico-narrativa y el concepto de Memoria Histórica, asuntos que aparentemente distan en sus conceptos, pero que todos propician o facilitan un andamiaje teórico posible y necesario a la hora de abrirle paso a la reflexión académica sobre los procesos de paz desde la escuela y desde el lenguaje.

Una manera de abordar teóricamente nuestro objeto de estudio fue la que nos propiciaron las fuentes bibliográficas, testimonios y elaboraciones de estudiantes dentro del aula de clases, las memorias oficiales, individuales y colectivas, testimonios de la comunidad; todas ellas atravesadas por una misma noción y es la relación existente entre Conflicto Armado y Conflicto Cotidiano, Memoria Histórica, Sujeto y sus procesos de subjetivación en la escuela y su contexto; porque es el territorio del lenguaje, el que abre un campo de posibilidades inmensas para el diálogo alrededor de éstos temas, que no sólo han venido haciendo parte de la historia, sino que son problemas contemporáneos y directa o indirectamente, nos convergen a todos “porque cada persona tiene una vida diferente, y, contar nuestra historia, nos ayuda a recolectar los pedazos que hemos formado de la vida, como quien realiza un rompecabezas, para poderle dar sentido a la existencia” (Camila Gómez, 15 años, 2014) y por qué no, hacer del aula un lugar para el recuerdo, para aportar a una cultura de paz, a una sana convivencia; un lugar donde por medio de la palabra se construya no sólo la memoria de un país, sino la propia, por medio de las historias de vida, pues muchas de esas historias, reflejan las violencias y las guerras de las cotidianidades en sus contextos:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Algo que ha marcado mi vida es cuando mi papá dejó de verme como su hija, verán:

Cuando yo nací, ella estaba casada con un señor al que ella no amaba y él tampoco la amaba, ya que le pegaba y la engañaba. Él nunca compartió conmigo y si lo hacía era muy poco, a mí nunca me gustó estar con él, para mí él no es nada, nunca tuve la necesidad de estar con él, ni mucho menos verlo como un padre. Al pasar el tiempo, mi mamá conoció a otra persona, aquella persona es todo un profesional y un caballero, este hombre siempre me trató bien, él se comportaba como un padre y poco a poco se fue ganando mi confianza y mi corazón.

Un día mientras comíamos, me le senté en las piernas y le dije: Juan ¿te puedo decir papá? Desde aquel día se convirtió en un verdadero padre para mí. Fueron pasando los años y la relación de mis padres calló en crisis, quiero decir que se separaron, mi padre había engañado a mi madre. Se fue de la casa y siguió con su novia, pero obviamente, seguía respondiendo por mí y por mi hermano. Todo marchaba muy bien, cuando de repente me dejó de hablar y dejó de responder por mí (no tenía por qué hacerlo, ya que no era mi padre biológico). Esto me dolió mucho, ya que aunque sabía que no era mi padre biológico, siempre lo quise como si lo fuera.

Esto generó un conflicto conmigo, ya que siempre me culpaba de lo sucedido, me preguntaba cosas como: ¿qué hice?, ¿No fui una buena hija? En fin, el tiempo pasó y tuve que acostumbrarme a la ausencia de él, seguí sola con mi mamá sin la necesidad de un padre, como lo había hecho durante tantos años. De repente, unos años más tarde, vuelve a aparecer y me dice que lo perdonara, que fue un tonto por hacer lo que hizo, que nunca iba a volver a pasar. Yo lo perdoné, sin embargo, fue difícil volver a recuperar la confianza con él y con toda su familia y por supuesto, volver a decirle papá.

Paso poco menos de un año y volví a tenerle confianza, volví a decirle papá, ahora en día todo es maravilloso, porque volvimos a ser padre e hija y aunque en estos momentos esté lejos, nunca lo voy a dejar de ver como mi padre y mi amigo (Valeria Palacios Arango, 15 años, 2015)

La lora que no se callará Jamás



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Antes de meternos de lleno con el cómo ha sido construido este proyecto y cuál ha sido su proceso, queremos narrar la Fábula de una lora que no se callará jamás, la cual representa una visita que realizamos al municipio de Cocorná y refleja nuestra experiencia en esta salida de campo, que se constituyó como uno de los primeros impulsos para enfocarnos por nuestro objeto de estudio.

En un oriente no muy lejano, ni muy cercano, habita una lora que vivió en carne propia la crudeza del conflicto armado y que salió, igual que muchos de su época, malherida de esta historia. Pero por más herida que hubiera quedado se hizo una promesa a sí misma: “si puedo perdonar jamás voy a olvidar”. Esta ave multicolor tenía una memoria prodigiosa, que si bien le servía para “jamás olvidar” también le servía para que permaneciera en su conciencia la mayor parte del tiempo ese yugo oscuro de las imágenes pálidas, macabras y sanguinolentas de la muerte.

Esta inocente plumífera que había sido personalmente rescatada de una granada de mano, no estaba sola, junto a ella había un número, quizás incomprendible para muchos, de seres que silenciosos sufrían los dolores incurables de las heridas de la guerra, heridas que así no fueran físicas, a muchos las balas les silbaban por encima, eran heridas del alma, producto de la pérdida de sus seres queridas, en un conflicto en el que fueron obligados a participar.

La lora en su afán por conciliar el sueño y por sembrar su grano de paz decidió llamar y reunir a sus amigos del bosque, animales que como ella habían sufrido y tenían vivas las heridas, a las que, si bien se les habían hecho paños de agua tibia, algunas estaban más vivas que nunca, al sentir que la guerra, ya supuestamente exorcizada, regresaba de una manera más fría, más cruda. Ella se había dado cuenta que la guerra era un invento, que un puñado de gobernantes corruptos habían diseñado para arrebatar las riquezas de los pueblos y que durante y después de la guerra, ellos aumentarían sus ganancias, asunto que se veía reflejado en algunos discursos oficiales y en algunos proyectos que se estaban ejecutando.

La lora quiso comunicar dichos descubrimientos a sus amigos y coterráneos y por eso decidieron que se debía conformar una junta de víctimas del conflicto armado, en la cual se propuso estudiar la posibilidad de una restauración, una reconciliación y porque no, llegar a una anhelada paz para el presente de ellos y el futuro de sus hijos. Esto permitió que los animales se capacitaran en asuntos de leyes y de derechos civiles y ciudadanos y establecieron un diálogo con los actores



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

del conflicto para negociar hasta dónde podrían salir lo menos perjudicados posible, tema que no gustó mucho a ciertos interesados, pero a los cuales, sin embargo, les tocó sentarse a dialogar.

Los primeros en negociar fueron los más beneficiados. Así les hubieran cambiado la inmensidad de la selva por unas “palomeras” entre la calera y la cantera, por lo menos les tocó “casita”, pero ¿a los demás qué? Supuestamente ya se restauraron las víctimas por parte del gobierno, a cada familia se le dieron sus cuatro millones por cada uno de sus fallecidos y ya todos fueron reubicados en las casas de interés social.

Pero la lora se preguntaba ¿y a mi hermano y a los que no han reconocido ninguno de los actores del conflicto qué? Todos los participantes de la junta habían logrado, en procesos de lucha, conseguir un espacio para la reivindicación de sus derechos, llamado “la casa de víctimas”, pero ahora que el alcalde de turno decía que ya el pueblo estaba pacificado, que ya no había víctimas y que en las veredas no había minas antipersonas (mientras se instalaban dieciséis microcentrales de energía), que este espacio ya no se necesitaba y que lo iban a usar para poner una oficina del gobierno. Esta situación indignó mucho a los integrantes del grupo de víctimas y decidieron que debían denunciarla, pero ¿cómo?

Entre todos, encontraron que el arte era la estrategia más sensata y locuaz para poner en evidencia no solo sus dolores, sino también la vía para sanar sus heridas, al ver reflejadas allí sus representaciones simbólicas. Estas obras de arte no solo determinaban una época inolvidable de sus vidas, sino que representaban la posibilidad de construir con los escombros del pasado, el camino para retornar a sus tierras y habitar sus espacios de una manera digna y en paz. Es así como la lora y sus amigos están en este momento tratando de rehacer sus vidas que, aunque cotidianas y comunes, no quieren que sus voces sean silenciadas por el estruendo de la tiranía.

Con todo, vale la pena aclarar que la densidad de este proyecto, si bien su mayor potencial son las voces y las narraciones, no está conformado con la idea de hacer un marco teórico con el dolor ajeno, sus vivencias y sus experiencias contadas, sino, *que sus narraciones tienen un lugar privilegiado dentro de la estructura general de este texto*, que esperamos se evidencie con la lectura. Igualmente, es importante aclarar que cada uno de los relatos citados, conserva su ortografía original, y cada uno de los nombres, han sido cambiados para proteger la identidad de cada persona.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Hecha esta salvedad, finalmente, es necesario especificar la ruta al lector o la estructura del presente texto: el capítulo primero, es una reconstrucción de diferentes aspectos simbólicos con relación a los sujetos, el contexto y la temática trabajada.

Contextualizamos El Carmen de Viboral y nuestras experiencias recogidas en la realización de las prácticas pedagógicas, igualmente, hacemos un acercamiento a la institución educativa, a sus distribuciones particulares del espacio y a los estudiantes y sus narraciones, que nos posibilitaron elaborar las preguntas orientadoras, las categorías de análisis, los objetivos y también, presentamos las experiencias que nos permitieron construir nuestras propias rutas o en palabras más llanas, los antecedentes.

El capítulo segundo, tiene la intención de mostrar la ruta metodológica, esto quiere decir, que es este capítulo aclaramos el enfoque de investigación, presentamos cuatro puertos que configuraron los momentos de la investigación, estos son: *el puerto de la Memoria Histórica, Metáforas de guerra: un abordaje literario y estético al conflicto armado y cotidiano, el puerto de la torre de Babel: los eufemismos de la guerra y el puerto del cuerpo: un territorio de conflicto y paz.*

En los capítulos tercero y cuarto desarrollamos las maneras en que nos desenvolvimos con respecto a las relaciones presentes entre el conflicto cotidiano, el conflicto armado, la memoria histórica y las historias de vida. En el quinto capítulo damos cuenta sobre cómo nos ha atravesado la enseñanza y el aprendizaje, marcando un horizonte desde lo pedagógico, lo didáctico y lo legal. Particularmente lo relacionado con la cátedra de la Paz.

En la última parte del trabajo ubicamos la enciclopedia personal, elaborada por los estudiantes, en que ellos les dan sus propias definiciones a las palabras asociadas a los temas abordados en la investigación. Igualmente, abrimos un espacio para ubicar nuestras palabras de cierre o bien ideas que, por asuntos formales, nombramos reflexiones finales. Sin embargo, nuestra mirada aquí más que proponer conclusiones, pensamos que, durante todo el texto, en cada uno de los capítulos del trabajo, hemos ido dejando marcas, puntos clave que requieren seguirse pensando, avanzar en sus comprensiones, por lo que volver sobre ellas al final como conclusiones puede resultar reiterativo. De modo que corresponde al lector, en su recorrido y tránsito por éstas páginas ir recogiendo esas pistas y marcas para construir sus propias conclusiones y aprendizajes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

CAPITULO I: UNA MIRADA A VUELO DE PÁJARO, CON OJOS DE ÁGUILA

Cada guerra deja un legado y nos marca con huella de lo que somos hoy en día. Lastimosamente, como lo vemos a diario en los noticieros, lo olvidamos tan pronto apagamos el televisor (Juan Sebastián, 15 años, 2016)

*Esas miserias son los bienes
que el precipitado tiempo nos deja.*

*Somos nuestra memoria,
somos ese quimérico museo de formas inconstantes,
ese montón de espejos rotos*

Jorge Luis Borges, elogio de la sombra.

El municipio del Carmen de Viboral: Una aproximación a la geografía del conflicto armado en el Oriente antioqueño

El Carmen de Viboral es una entidad territorial, ubicada en la cordillera central en la zona de sur oriente de Antioquia, municipio que cuenta con una incalculable riqueza, al tener pisos térmicos variados que van desde tierra fría a los 3.000 metros de altura, lindando con el páramo de Sonsón, a los 800 metros sobre el nivel del mar, hasta tierra caliente, en la vereda La Esperanza, en límites con Cocorná. Por ello, no es casual que en este territorio tan diverso se haya presentado con altísimo impacto, el conflicto armado, dado que El Carmen hace parte de un *cordón montañoso* con inmensas reservas forestales y mucho potencial hídrico y biofísico, factores que se ponen en el ojo de los paramilitares, de la guerrilla, de las multinacionales y del Estado, por los intereses económicos que dicha región produce. Panorama que coincide con otras regiones del oriente, y como lo explica García, C. (2007), Investigadora del Grupo de Estudios del Territorio perteneciente al Instituto de Estudios Regionales (Iner) de la Universidad de Antioquia. “la geografía de la violencia de los años cincuenta, ilustra muy claramente la condición en que se encontraba el oriente antioqueño en el momento que antecede a los sucesivos conflictos que dinamizaron la reconfiguración de la región” (p. 134).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

No obstante, coincidimos, después de la revisión bibliográfica de algunos estudios realizados por distintas instancias nacionales y extranjeras, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, academias e investigadores sociales, en que el Conflicto Armado en el oriente antioqueño, tiene como detonante los cuatro mega-proyectos ejecutados en la región, que son: las hidroeléctricas de Guatapé y San Carlos, el traslado de grandes industrias del Valle de Aburrá al Valle de San Nicolás, la construcción del Aeropuerto Internacional José María Córdoba y la construcción de la autopista Medellín-Bogotá. Dichos mega-proyectos transformaron las dinámicas, las identidades y la noción de territorio en la región y agudizaron el Conflicto Armado, hasta nuestros días. Este planteamiento lo confirma Clara Inés García (2007):

El oriente antioqueño se ha reconfigurado como región. La manera como se ha situado en lo político y en lo económico en su relación con los poderes departamental, nacional y global, la clase de interacciones que ahora se dan entre sus distintas territorialidades, la constitución e interacción compleja de actores locales y regionales que se aglutinan y disputan en torno de un proyecto regional, y la manera de representarse el territorio son aspectos sobresalientes resultado del proceso de reconfiguración acaecido en las últimas décadas de su historia. Claro está que el proyecto regional por construir apenas está en ciernes, y se debate en medio de poderosas fuerzas encontradas y altas vulnerabilidades (pp. 144-145).

Esta mirada retrospectiva, nos pone de manifiesto, que la zona, la institución educativa y la población elegida, se vuelven de vital importancia a la hora de visibilizar acontecimientos locales e historias de vida, que reflejan de algún modo el aspecto macro del conflicto armado en Colombia. dichas riquezas del territorio están condensadas y expresadas en la segunda estrofa del himno de El Carmen que reza:

Recostado entre alegres colinas,

inundado por rayos del sol,

es El Carmen la perla azulina,

que el Oriente embrujado guardó.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Estas son las palabras del poeta carmelitano Alberto Acosta Tobón (1961), refiriéndose al cautivador municipio, en el que se ubica el presente proyecto, pues al sumergirnos en las prácticas pedagógicas, se convirtió en poco tiempo en la cantera de investigación, de reflexión y de teorización de nuestro objeto de estudio que consistió en comprender los procesos de subjetivación que sucedían en los estudiantes de noveno grado de la IE Fray Julio Tobón Betancur, desde la creación de narrativas y la experiencia estética en el aula, a partir del tema del Conflicto Armado y la Memoria Histórica de El Carmen de Viboral, municipio que ha sido abatido por el dolor de la guerra, pero a su vez se ha caracterizado por el tesoro que tiene en la diversidad, en sus gentes, en sus aguas, en su fauna y en su flora.

Es desde este panorama que surge el proyecto *el aula de clases un lugar para la Memoria Histórica: un abordaje desde el territorio del lenguaje*, proyecto de investigación que tuvo su origen al preguntarnos por el sentido de enseñar lengua y literatura en momentos de guerra, en momentos de conflicto y posconflicto o en medio de enfrentamientos entre grupos de paramilitares, guerrillas y Ejército Nacional de Colombia. Ese interés inicial se fue afinando y convirtiendo en las preguntas orientadoras de nuestro tejido discursivo y experiencial. Con dicho proyecto hicimos una lectura de los hechos sucedidos en el territorio, desde una mirada actual, pero enfocada específicamente en el período transcurrido entre los años 1995 y 2005, etapa histórica en la que los índices de las cifras sobre el impacto, las consecuencias y las influencias del Conflicto Armado en el oriente cercano, alcanzaron sus más altos picos; y además, son estadísticas que reflejan la necesidad de realizar estudios, investigaciones y ejercicios activadores de la memoria que muestren un microcosmos de posibilidades de resiliencia y de construcción de Memoria Histórica o como bien nos lo dicen algunos de nuestros estudiantes:

Memoria es eso que jamás se olvida. Es revivir esos momentos de dolor para sana (Jimena Zuluaga, 14 años, 2015). La memoria es para que no olvidemos, así sean cosas que no nos gusten (Rossana Ramírez, 15 años, 2016) y Memoria es no dejar la historia en el olvido, es revivir los momentos tristes para sanarlos (Paola, 15 años, 2016).

A continuación, presentamos algunos gráficos tomadas del informe del ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados) *El panorama actual del Oriente Antioqueño* (2004), en el que se muestra un informe detallado de las cifras en concordancia con los dos hitos históricos de nuestro interés, donde hubo una alta presencia de los participantes del conflicto en el oriente antioqueño, demuestra el flagelo que tuvo El Carmen de Viboral.

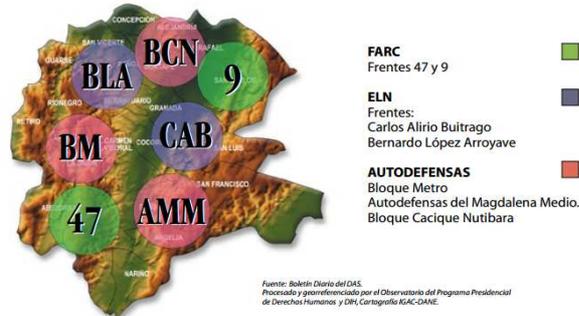


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En el gráfico 1, mostramos la localización de los grupos guerrilleros y de autodefensas asentados en este municipio.

LOCALIZACIÓN DE LOS GRUPOS GUERRILLEROS Y DE AUTODEFENSA

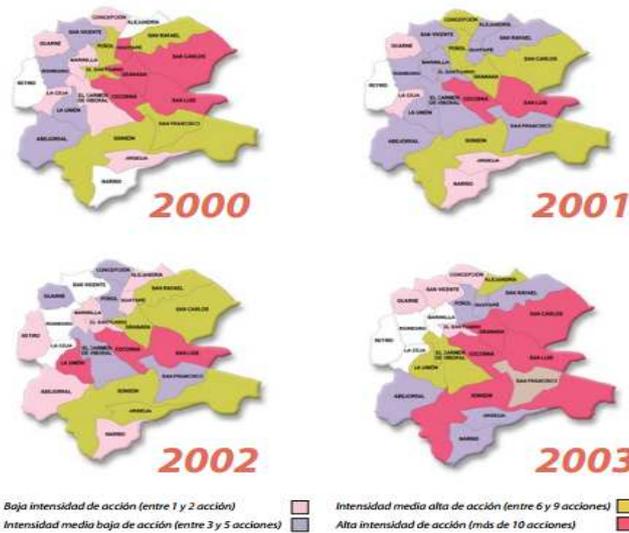


OBSERVATORIO DEL PROGRAMA PRESIDENCIAL DE DERECHOS HUMANOS Y DIH

Panorama actual del oriente antioqueño (p. 5).

En los gráficos 2 y 3, mostramos la evolución de la intensidad del Conflicto Armado y los municipios donde se cometieron asesinatos por actores armados entre el 2000 y 2003, fechas que se aproximan a las de nuestro interés.

EVOLUCIÓN DE LA INTENSIDAD DEL CONFLICTO ARMADO 2000-2003



OBSERVATORIO DEL PROGRAMA PRESIDENCIAL DE DERECHOS HUMANOS Y DIH

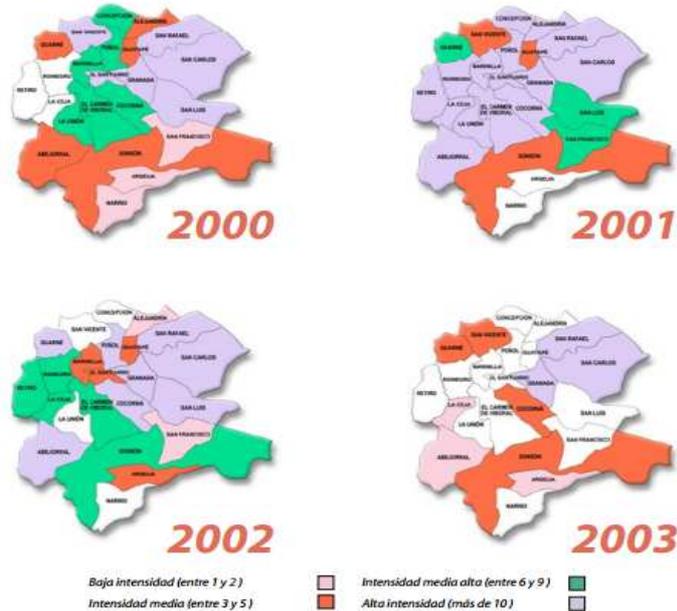
Gráfico 2. Panorama actual del oriente antioqueño (p. 5).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

**MUNICIPIOS DONDE SE COMETIERON ASESINATOS
POR ACTORES ARMADOS 2000-2003**



Fuente: Boletín Diario del DIES.
Procesado y georreferenciado por el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH,
Cartografía IGAC-DAHE.

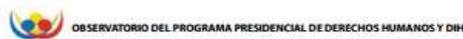


Gráfico 3.

Panorama

actual del oriente antioqueño (p. 13).

Las figuras anteriores nos sirvieron de apoyo para la representación de un problema que, si bien intuíamos al plantear dichas fechas, fue en las perspectivas de los teóricos, que se nos revelaron como un momento trascendental, distinto y relevante para comprender el problema que atraviesa esta investigación. Esta época en particular, muestra con un lente aumentado la realidad de un macro conflicto, que se dio en todo el territorio nacional, pero que se magnificó en las regiones, específicamente en El Carmen de Viboral, al ser perpetrado uno de los crímenes para la historia de nuestra nación, a manos del Ejército Nacional y de los contra la población civil, como lo fue *la masacre de la vereda La Esperanza*.

Fueron dos los momentos que consideramos fundamentales en el proceso de construcción de Memoria Histórica y la reconstrucción del tejido social, estos fueron, primero la masacre y la desaparición forzosa de dieciséis campesinos de la vereda La Esperanza a manos del grupo paramilitar del Magdalena Medio a cargo de Ramón Isaza en alianza con el Ejército Nacional,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

siendo éste el único caso¹ del oriente antioqueño, oficialmente reconocido por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en el que hubo víctimas de crímenes de Estado; segundo, la puesta en marcha de la ley 975 del 25 de julio de 2005, Ley de Justicia y Paz:

Por medio de la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios (Ley 975 de 2005).

Momento en el que se desmovilizaron las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), y con ellas los bloques que operaban en el oriente antioqueño de Carlos Castaño y Ramón Isaza (Bloque Metro, Bloque Cacique Nutibara y Autodefensas del Magdalena Medio). Dichos referentes históricos los establecemos como el marco cronológico de la población con la que realizamos la investigación, porque si bien el grupo de estudiantes de noveno grado, de la I.E Fray Julio nacieron en medio de dicho momento histórico, manifestaban a palabra viva no recordar nada o muy poco de lo sucedido sobre el Conflicto Armado dentro del municipio, incluso, cuando reconocen que “el conflicto armado, es la guerra más larga de la historia, es a las que se enfrentan la guerrilla con el Estado, osea, la justicia, contra la guerra” (Leidy Zuluaga, 14 años, 2016) o dicho en otras palabras “es un conflicto que hay entre entidades con distintas formas de pensar, en la cual se involucran armas” (Felipe Jaramillo, 15 años, 2016).

En este sentido, las narrativas forman parte importante de este proceso de subjetivación, expresado: “la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla”, escribió García Márquez en su primer tomo de su biografía inconclusa (Rotta, 2014, párrafo 1); así mismo, una estudiante de noveno, hacía referencia a unas palabras de un blog llamado *Apuntes para la memoria*, de El Carmen de Viboral y dijo que “la recuperación del pasado es indispensable, pero eso no significa que el pasado deba regir el presente, por el contrario, servirá para la construcción del futuro” (Laura, 16 años, 2015), manera que encontramos acertada y significativa, dado que es por medio de las narrativas y el contar las propias historias de vida que

¹ Caso 12.251 – Vereda La Esperanza respecto de la República de Colombia. El caso se relaciona con la desaparición forzada de 16 personas, incluyendo tres niños, y la ejecución de otra persona, ocurridas en la Vereda La Esperanza del municipio de El Carmen de Viboral, Departamento de Antioquia, entre el 21 de junio y el 27 de diciembre de 1996.

suceden los procesos de subjetivación, de apropiación de la historia y sus contextos sociales y políticos.

Contextualización de la Institución Educativa y de los estudiantes del Fray Julio Tobón Betancur (sede B)

La Institución Educativa Fray Julio Tobón Betancur, es una construcción relativamente moderna, ya que fue entregada oficialmente en el año 2007, momento en el que se dividen como una célula madura las sedes A, B y C, que en su totalidad albergan aproximadamente dos mil novecientos estudiantes de todos los estratos sociales existentes en el municipio de El Carmen de Viboral. Está ubicada en el casco urbano o cabecera municipal, tiene a cargo dos sedes rurales, y su población, siendo mixta, está integrada mayoritariamente por mujeres, correspondiendo dicho género casi a un setenta por ciento de la población educativa.

Si se mira desde el aire, nos lleva a observar la figura geométrica del rectángulo, que es la estructura que configura la arquitectura de dicha institución. Esta configuración del espacio, hace parte de toda una sintaxis y la adecuación de unos dispositivos propios de las tecnologías del poder, de unas “anatomías políticas” que tiene un fin específico y es la domesticación de los cuerpos y de la educación de sujetos productivos u hombres máquina. Esta sintaxis o configuración del espacio, que se proyecta de manera aparentemente inocente, adquiere otro sentido en relación con lo que propone Estanislao Antelo en su texto *Variaciones del espacio escolar* (2007) cuando presenta algunas formas posibles de aproximación a lo espacial en el terreno pedagógico y especifica en todas ellas, que dicha arquitectura hace referencia a un mecanismo de control.

Si, por el contrario, se lanza la mirada panorámica a la fachada de dicha institución, el observador encontrará que esta arquitectura, imita a las estructuras oficiales del Estado para albergar masas humanas como el batallón del ejército, el hospital o la cárcel. En coherencia con lo que propone Antelo (2007) “todos conocemos una versión del espacio escolar cerrado donde es sencillo identificar un repertorio de prácticas coercitivas (p.1). Desde esta perspectiva, la escuela es un lugar de formación, pero su dimensión física voluntariamente o no, fuerza a los sujetos a realizar conductas propias del ejército o del sistema de producción fabril, dado que nuestra sociedad, desde el siglo XVIII y desde la revolución industrial, se ha establecido de esa manera y por este hecho, las escuelas también encierran, separan, ordenan y disciplinan.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

De estas disposiciones particulares del espacio, se derivan los dispositivos más relevantes en las relaciones que se establecen entre maestros, administrativos y estudiantes: por un lado, está la concepción del tiempo que se tiene en esta institución. El tiempo frayjuliano es medido, dividido, planeado y comprendido de otro modo al calendario gregoriano. Se tiene un calendario de trabajo académico de cinco días, llamados cada uno con su número correspondiente, “día uno, día dos, día tres, etc.” Esta subdivisión particular del tiempo global de la semana, implica un sentimiento casi indestructible con la agenda de trabajo, o en palabras de la rectora “la ruta de trabajo”. Esto significa que, si bien el primer día del calendario escolar puede ser un lunes, también puede ser un martes, si el día anterior fue festivo, y así sucesivamente hasta llegar al día cinco.

Otro ejemplo del manejo del calendario escolar de esta institución y que lo convierte en un tiempo aún más artificial, es el de los días en que se programan reuniones de padres de familia, entregas de notas o salidas pedagógicas, por los cuales, la jornada escolar se pasa para la fecha siguiente. Esta forma particular de distribuir el tiempo en la institución tiene dos implicaciones: en primera instancia, se pretende garantizar que los estudiantes no pierdan el contenido didáctico y pedagógico de la secuencia de las clases; esto, si es por motivos administrativos, busca que la ruta de trabajo de la agenda se siga al pie de la letra; en segunda instancia, también esta concepción artificial propia del tiempo, genera un caos en la mente del estudiante y del maestro en formación, al punto de encontrarse muchas veces que la lista de cuadernos que está en su maleta no corresponde con el horario de clases del día presente o en el caso de los practicantes pierdan su ida por cambio de horario.

En los términos de nuestro proceso de investigación, nos encontramos que este tiempo o calendario artificial nos ha modificado en términos operativos las agendas de clase y las actividades propuestas, pero algo, que si bien no parece un factor positivo para nosotros como investigadores, dado que nos atrasa las clases, la planeación curricular y los encuentros consecutivos con los estudiantes, nos ha permitido generar espacios de diálogo y concertación con los maestros cooperadores y con los estudiantes para alcanzar los objetivos propuestos por el proyecto.

Esta mirada espacial y pedagógica de la I.E. y de los estudiantes del Fray Julio, nos proporcionó las herramientas para asumir el reto de indagar sobre qué asuntos eran pertinentes y nos permitían comprender la relación entre los Conflictos Cotidianos dentro del aula y el fenómeno del Conflicto Armado en el Carmen de Viboral y qué eventos nos permitían agenciar procesos de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

construcción de Memoria Histórica. Expresiones de los estudiantes, recogidas durante las primeras prácticas giraban en torno a la idea de “para qué hablar de Conflicto Armado y Conflicto Cotidiano en el Carmen de Viboral si acá no ha sucedido nada, o eso fue hace mucho tiempo” (Isabella, 14 años, 2014). Esta *vox populi*, nos reveló la importancia de hacer del aula de clases un lugar para pensar dicho fenómeno desde cinco puntos de vista o puertos: *El puerto de La Memoria Histórica*, *El puerto de Las Metáforas de guerra: un abordaje literario y estético al Conflicto armado y Conflicto Cotidiano en Colombia*, *El Puerto de Babel: los eufemismos de la guerra* y *El puerto del cuerpo: territorio de Conflicto y Paz*; estos lugares o perspectivas, se nos volvieron una posibilidad para el reconocimiento, la significación y la resignificación de la propia historia, en concordancia con la historia del municipio y del país, a la vez se configuraron como momentos que orientaron la propuesta didáctica.

El camino que recorrimos de la mano de nuestros estudiantes, nos sirvió de insumo y de apropiación conceptual, no solo para lograr la relación de los objetivos básicos de aprendizaje para el área de Lengua Castellana como disciplina, sino para la creación estética y de narrativas dentro del aula de clases. En coherencia con lo anterior, no solo el Conflicto Armado nos sirvió de pretexto, sino que lo quisimos espejar con los Conflictos Cotidianos que sucedían dentro del aula de clases, y experimentar posibles soluciones pacíficas a dichos conflictos, y por qué no, preguntarnos hasta dónde los Conflictos Cotidianos son el primer eslabón en la construcción de posteriores conflictos, como es el caso del Conflicto Armado y todas sus implicaciones, pues difícilmente en el aula de clases se pueden dejar afuera las cotidianidades de la vida, y esto, nos lo afirma un estudiante, al que veíamos taciturno y distraído:

Yo tenía la edad de tan solo siete años, vivía con mis padres y mi hermano, mi hermano tenía catorce años y yo quería estar todo el tiempo con él, pero no podía, porque ya era un chico rebelde y mantenía en la calle con malas amistades. Llegó el día que mi papá le pegó y mi familia y yo quedamos en crisis, mi hermano se fue de la casa, se fue a la casa de la abuela, me di cuenta de que era mi hermanastro, lo cual me dolió mucho, ya que yo lo quería bastante. Esto fue muy duro para mí, porque me fui dando cuenta de que mi hermano no era tal cual yo lo conocía, me entristecí mucho. Luego mi hermanastro volvió con nosotros porque nos teníamos que trasladar, cambió las amistades por el cambio de domicilio y cambió algunas cosas (para bien) (Juan Guillermo Arango, 14 años, 2016)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Por otro lado, un ejemplo de cómo los conflictos cotidianos podrían desbordarse en el aula de clases, lo podemos encontrar en un evento como la disputa por un pupitre o un espacio específico dentro del aula de clases que, por situaciones simbólicas, el estudiante lo puede considerar propio, que puede desencadenar en violencia escolar; dicha disputa por una silla o un lugar, representa claramente la lucha por el territorio dentro de un espacio, que a nivel macro, se podría entender como la lucha por la tierra y los territorios. Este ejemplo, se suma a situaciones como las evidenciadas durante las prácticas, en las que los estudiantes alzaban el tono de la voz (gritaban), se llamaban por apodos o sobrenombres, agredían el cuerpo del otro por medio de juegos violentos y un sinnúmero de *microviolencias* que se consolidan como el universo de las violencias escolares y cotidianas.

Descubriendo acertijos o la descripción del problema de investigación

Como resultado del ejercicio de contextualización realizado en las prácticas pedagógicas I y II, en el grado noveno, de la Institución Educativa Fray Julio Tobón Betancur, logramos evidenciar las pocas vías y la falta de espacios para abordar los temas de Conflicto Armado y de Memoria Histórica en la escuela de maneras concretas, dado que, “pareciera ser un tema tan cotidianamente mencionado, que ya se hubiera naturalizado” (Francisco, 14 años, 2016), y se hubiera convertido en un murmullo tan monótono del que todos creen saber o del que nadie quisiera ya escuchar, erigiendo fronteras que limitan el tema a lo que se diga en unos medios de comunicación imparciales o como dice Juan Sebastián, 14 años (2015) “cada guerra deja un legado y nos marca con huella de lo que somos hoy en día. Lastimosamente, como lo vemos a diario en los noticieros, lo olvidamos tan pronto apagamos el televisor”. Impidiéndole a la escuela avanzar transversalmente en una cultura de paz, máxime, que se le ha delegado de manera tangencial a los profesores del área de ciencias sociales o de ética, quienes en general, abordan el tema en sus espacios de formación de manera trivial o dejándolo de lado, asimilándolo desde las perspectivas impulsadas por los noticieros nacionales, los políticos de turno y los discursos rimbombantes en el contexto cercano.

En este proceso de enseñanza y aprendizaje sobre asuntos actuales y contemporáneos, se le da cabida al Conflicto Armado en dichas áreas del conocimiento, por medio de actividades como la simulación de un noticiero recreado por los estudiantes, en el que a partir de un artículo o una noticia reciente o un hecho histórico, en el que por medio de la palabra se evidencien los discursos en torno a la cuestión de interés, la cual pueden ubicar a los estudiantes en un nivel nacional, internacional o regional y utilizar un sin número de medios y herramientas para su socialización en



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

la clase, según nos cuenta un joven destacado del salón, igualmente dice que: “es de ética y valores: el diálogo, el respeto, la escucha, la empatía y la no violencia” valores que van en pro del bienestar individual y colectivo, en la línea de que en la cotidianidad no se generen violencias entre los unos y los otros.

Actividades que si bien aportan al desarrollo de competencias como la socialización, el trabajo en equipo, la creación estética, entre otras, no amplían en gran medida el significado individual y colectivo de Conflicto Armado, ni inciden en las maneras en que los estudiantes tramitan los Conflictos Cotidianos en la escuela, son actividades que si bien desarrollan habilidades comunicativas en los estudiantes, no permiten la interacción crítica, ni aportan a la no repetición de los hechos, mucho menos se agencian procesos de subjetivación para aportar a la Memoria Histórica. Dado que se quedan solo en la exposición y no causa un impacto en la sociedad, pues este tipo de procesos requiere que no se quede solo en la enunciación, ni que se quede en un simple comentario de clase.

Esta percepción la encontramos en las palabras de la coordinadora de disciplina, cuando mencionamos asuntos relativos a la Cátedra de la Paz (Ley 1732 del 01/09 de 2014), al expresar que “el tema de los acuerdos de paz y el posconflicto, se trabajan desde el programa de Escuelas Saludables”². Un proyecto en el que, si bien se menciona el tema, no lo profundizan, dado que, para cada sesión, se modifica la temática, según sea el interés más urgente dentro de la institución, en este caso particular lo son las drogas y la sexualidad, temas que están directamente relacionados con el Conflicto Armado, pero no se hace transversal y en ese programa están pensados como asuntos separados.

En esta línea de sentido, podríamos precisar dos asuntos básicos que configuran nuestro problema de investigación: 1) la ausencia de vías y espacios para tramitar los temas de Conflicto Armado, Conflicto Cotidiano y Memoria Histórica en el aula de clases, tal como arriba lo indicamos, y en segundo lugar, no es un tema que parezca de mucho interés para la institución y los estudiantes, esta idea la confirmamos en lo dicho por una de las estudiantes del grado noveno: “¿para qué hablar del conflicto, si eso ya pasó?”. Esta mirada no solo permitió la elaboración de la

² Escuela Saludable, es una “oportunidad en atención integral, dirigida a niños, niñas jóvenes y padres de familia de la I.E. Fray Julio Tobón.” en el cual intervienen la Universidad de Antioquia y la Institución educativa, con el apoyo de la Administración Municipal del Carmen de Viboral 2016-2019. Comunicado oficial.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

propuesta de investigación, sino que propició la creación de un espacio dentro del aula donde se pudieron integrar el área de lengua castellana con la cátedra de la paz. Además, nos permitió configurar un semillero de investigación literario denominado “Voces de Barro” que, a petición de los mismos estudiantes, nos permitió un proceso de acompañamiento más amplio para tratar dichos temas y hacer que la plástica, el teatro, el cine, la literatura y la investigación fueran los actores principales.

Igualmente, son las narrativas el elemento clave, dado que es por medio de ellas que los discursos de los estudiantes han quedado plasmados, sus experiencias vividas y sus historias de vida, que en palabras de Alfredo Molano (1998) “al ser contadas las propias historias, no sólo se revive el recuerdo, sino que permite sanar y resignificar lo sucedido, para comprender el mundo y las realidades de otras maneras” (p. 102). En la medida en que se exterioriza lo que se piensa, lo que se siente y lo que se vive, que se va dando apertura por medio de la palabra oral y escrita a la creación y a la construcción de la Memoria Histórica, dado que, como popularmente escuchamos: “lo escrito, escrito está” y se convierte en un tesoro que permite recordar, tener siempre presente lo sucedido y nunca olvidar, lo cual cambia radicalmente las maneras de percibir el mundo y de relacionarse con los demás. En lo cual la práctica educativa tiene un lugar fundamental.

Mantener vivo el recuerdo de nuestra propia historia, es darnos un lugar en el mundo, en la medida en que nos reconocemos y nos contamos. El contar nuestras vidas es casi como hacer “un regalo relatado” como lo expresa María Camila Jaramillo (15 años, 2015), puesto que se le está dando algo al otro, casi como un tesoro, un secreto o una reliquia, que no podría conseguir en ningún otro lugar, o como María Camila lo amplía:

Cada persona tiene una historia de vida diferente para contar, una historia de vida es la que todos tenemos, es como contar la vida de cada uno, lo que nos ha tocado vivir, de todos los momentos de nuestras vidas, es como una biografía de cada uno [...] nuestra historia de vida, es donde contamos cada cosa, a las personas que amamos, o donde contamos lo que a cada uno nos ha pasado en el transcurso de nuestra vida. Es relatar nuestra vida y contarla a las demás personas para que nos conozcan.

Para nosotros, el acto educativo toma sentido, al entenderlo como un derecho que admite explorar, experimentar, conocer, saber, elegir y hacer satisfactoriamente. La educación permite que se dé una democracia, lo cual implica una formación en conocer lo que se va a hacer y por lo que se



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

va a elegir. En este sentido, como maestros de lenguaje, se nos permitió proponer un espacio de formación, de encuentro estético en el aula y de creación de narrativas, a partir del tratamiento del tema del Conflicto Armado y de la Memoria Histórica, entendiendo la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, tal como advierte Mauricio Pérez Abril (2004):

En esas prácticas notamos que la gente lee, que hay escritura, que hay libros, que esos objetos cumplen funciones sociales, que las palabras hacen que pasen cosas entre las personas, que pasen cosas en el mundo, que en ciertas circunstancias leer y escribir son casi condiciones de supervivencia (p. 78).

Y es en ese sentido, que la lectura y la escritura como prácticas socioculturales se configuran como una posibilidad para la emancipación y la resignificación de la propia historia; y como indica Paulo Freire en su texto *La importancia de leer* (1981) “es primero la lectura del mundo, del pequeño mundo y después la lectura de la palabra que no siempre [...] fue la lectura de la “palabra mundo” (p. 1).

Así se resalta el compromiso de la escuela, de los maestros y de los estudiantes, en las formas de aportar a la Paz, en un momento histórico de diálogos con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y de la implementación de la ley de transición (1424 del 2010). Queremos enfatizar, que nuestra investigación no consiste en un análisis minucioso de los cincuenta años de la violencia en Colombia, sino que enfocamos nuestra mirada, en una época histórica específica: la sucedida entre 1995 y 2005, fechas en las que El Carmen de Viboral vivió una de las épocas más crudas de la violencia armada contemporánea, tal como arriba lo indicábamos. El problema de investigación emerge entonces de un compromiso ético y político que, como maestros, funcionarios y servidores públicos, adquirimos al entrar en los escenarios de la educación pública, y en concordancia con el pensamiento Freiriano, que admite que todo acto educativo es un acto político:

Jamás pude admitir la mistificación de que la educación es un quehacer neutral. Yo pienso lo contrario, que la educación es siempre un quehacer político. No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que esta es un acto político en sí misma. El educador es un político y un artista; lo que no puede ser es un técnico frío. Ello significa que tiene que tener una cierta opción: la educación para qué, la educación a favor de quiénes, la educación contra qué. A las clases sociales dominantes no le gusta la práctica de una opción orientada



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

hacia la liberación de las clases dominadas. Esta es mi opción: un trabajo educativo, cuyos límites reconozco que se dirija hacia la transformación de la sociedad en favor de las clases dominadas (Freire, 1987, p. 1).

Con lo anterior y partiendo del principio de que el conflicto está en relación a la humanidad, y por ende a las sociedades de cualquier orden, Sonia Paris Albert (2013) nos dice en su texto, *Naturaleza y conflicto: un estudio desde la filosofía para la paz*, que:

El hecho según el cual los conflictos no están necesariamente vinculados con la violencia, sino que también pueden ser considerados de manera positiva, siempre que tengamos en cuenta los medios pacíficos posibles que están a nuestra disposición a la hora de regularlos (p. 1)

La visión anterior es clave a la hora de abordar el tema del Conflicto Armado, del Conflicto Cotidiano y de la Memoria Histórica en el aula de clase, dado que al entender el conflicto como algo connatural e inherente al ser humano, es más fácil comprender lo otro, que es una proyección del yo; y que si encontramos vías para potenciar estos sentimientos emergentes, producto de la experiencia y de la relación, la palabra toma valor, en el sentido de escribir y contar las propias historias de vida. Estas historias de vida y estas narrativas producto de la creación estética en el aula, se tornan como herramientas posibilitadoras de nuevas formas de aprendizaje y de construcción de nuevas formas de vida. Tal como también lo asume uno de los estudiantes:

Muchas veces tenemos temor de contar nuestras experiencias, anécdotas, historias, por medio a ser criticados o que nuestras historias sean malinterpretadas. Por mi parte, cuento mis anécdotas más simples, evito contar a la gente lo que cometí o me pasó, porque el mundo se consume en ponerle un poco de picante a la situación, cuentas alguna historia y al otro día llega la noticia, se te devolvió tu historia, pero en otra versión. En fin, cada cual cuenta lo que quiere (María Isabel Martínez, 14 años, 2014).

Por lo mismo, es que confirmamos que, en el recorrido por toda esta experiencia formadora, nos dimos cuenta que el contar la propia historia de vida no es fácil, ni rápido, requiere pasar por un proceso de subjetivación, en el que se tiene que dejar a un lado muchos prejuicios, miedos y temores por el ser escuchados, de ahí que muchas voces estén silenciadas y oprimidas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En este horizonte planteado, consideramos que para la resolución pacífica de cualquier conflicto y para dar cabida a una época de paz en cualquier territorio, es una condición *sine qua non*, la formación de otro tipo de sujetos y la significación y re-significación de nuevos procesos de subjetivación. Estos sujetos van a depender de la manera como entiendan y resuelvan los conflictos, ya que sin los conflictos no sería posible el crecimiento en comunidad y estaríamos como especie, más subsumidos en la frontera difusa entre el hombre civilizado y el animal salvaje. Esta mirada positiva del conflicto coincide con nuestra visión, dado que no se niega la existencia de los conflictos, sino que se reconocen las posibles vías para solucionarlos sin acudir a la violencia.

Es desde esta panorámica que surgen las preguntas que han orientado el presente ejercicio de investigación: ¿En qué sentido las narrativas que emergen del tratamiento de los temas de Conflicto Armado, Conflicto Cotidiano y de Memoria Histórica con los estudiantes del grado noveno de la I.E Fray Julio Tobón, en El Carmen de Viboral, permiten agenciar procesos de resolución pacífica de conflictos?, ¿De qué manera los procesos de subjetivación emergentes del tratamiento de dichos temas en el aula, inciden en los modos en que los estudiantes tramitan los conflictos cotidianos en la escuela? Y, por último, ¿Qué implicaciones de tipo pedagógico y didáctico tiene abordar estos temas en el aula de clase?

A partir de lo anterior, nos propusimos como objetivo general de la investigación:

Comprender el modo en que las narrativas emergentes del abordaje de los temas del Conflicto Armado, Conflicto Cotidiano y de Memoria Histórica en el aula, permiten la configuración de formas no violentas de tramitar los conflictos en la escuela, de manera que pueda aportarse a la construcción de la Memoria Histórica del Municipio de El Carmen de Viboral.

Los objetivos específicos fueron

- Resignificar las experiencias de los estudiantes sobre el Conflicto Armado y Cotidiano, por vía de las narrativas y la creación estética.
- Implementar una propuesta didáctica que permita configurar el aula de clase como un espacio de reflexión, resignificación y construcción de procesos de subjetivación que aporten a la construcción de rutas no violentas para la resolución de conflictos.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Reflexionar sobre las implicaciones de tipo pedagógico y didáctico que se derivan para el maestro de lenguaje al abordar estos temas en la escuela.

Dialogando con otras experiencias, una forma de construir nuestras propias rutas

A continuación, describimos de manera sintética el diálogo que emprendimos con otras experiencias relacionadas con el trabajo respecto a la Memoria Histórica, al Conflicto Armado y Conflicto Cotidiano, teniendo siempre presente las palabras de nuestros estudiantes, pues fueron sus voces las que nos iluminaron el camino y el rumbo que queríamos tener, fueron enunciados potentes, sugerentes, imposibles de ignorar:

El conflicto armado ha sido muy largo, ha hecho mucho daño a personas inocentes, ha afectado a todos los territorios, es como un mal estilo de vida (Rossana Ramírez, 15 años, 2016). Solo quien ha pasado por esto, es quien puede saber que se siente perder a un ser querido. El conflicto armado es violencia, es un conflicto muy grande (Johana González, 15 años, 2016)

Y con respecto al Conflicto Cotidiano, nuestros oídos se agudizaron, puesto que eran de vital importancia sus palabras al respecto:

El conflicto cotidiano, es el conflicto que tenemos con las personas, con la comunidad en que vivimos, con nuestras familias, con los compañeros del colegio, al estado y toda la vida vamos a tener este conflicto (Leidy Zuluaga, 15 años, 2016)

El conflicto cotidiano, son los contratiempos y problemas que cada persona vive día a día y son cosas que cada persona debe solucionar personalmente y colectivamente. (Felipe Jaramillo, 15 años, 2016).

Estando atentos a todo lo anterior, dialogamos con otras experiencias y así poder tener un modo de emprender nuestras propias rutas, por ejemplo: *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad (2013)* es un informe general del grupo de memoria histórica, que busca hacer un acercamiento a la historia de Colombia, con relación al conflicto, y es un trabajo que reúne los relatos de algunas personas que dan testimonio de lo sucedido, lo cual aporta a la construcción de la Memoria Histórica.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Este informe da cumplimiento al mandato legal de la Ley 975 que hace referencia a Justicia y Paz, que toca el tema de las narrativas, y hace el intento por manifestar los relatos sobre el origen y la evolución de los actores armados ilegales. En su desarrollo, el Grupo de Memoria Histórica, se propuso dar respuesta a este requerimiento legal. En este sentido, al igual que el proyecto El aula de clases un lugar para la Memoria Histórica, *¡Basta ya!*, tiene como principal instrumento metodológico los relatos y las voces.

Por ello, hablamos de que construir Memoria Histórica, es un deber político y ético que nos compete a todos como ciudadanos, como maestros, como estudiantes y como personas. Razón por la cual, queremos unirnos a la visión que tiene el *¡Basta ya!*, en el sentido en que no deseamos hacer un informe o una narrativa sobre un pasado remoto, sino sobre una realidad anclada a nuestro presente. El antecedente citado, es un relato que se aparta explícitamente, por convicción y por mandato legal, de la idea de una memoria oficial del Conflicto Armado, este informe, no pretendió hacer un corpus sobre la historia del Conflicto Armado en Colombia solamente, sino que, se erigió como un elemento de reflexión para un debate social, académico, político y permanentemente abierto: “El país, está pendiente de construir una memoria legítima, no consensuada, en la cual se incorporen explícitamente las diferencias, los contradictores, sus posturas y sus responsabilidades y, además, se reconozca a las víctimas” (CNMH, 2013, p.16)

A diferencia de este informe, nuestro proyecto de investigación, no pretende hacer un reconocimiento específico de las víctimas y de los victimarios del Conflicto Armado, sino, que nos centramos en recoger las voces, los relatos y narrativas que, si bien no los tipificamos como producto de alguna de las dos categorías anteriormente mencionadas, tampoco descartamos la posibilidad de que alguno de nuestros estudiantes hubiera sido impactado directamente por el conflicto. En conexión con lo anterior, consideramos que las voces, las historias de vida y las narrativas de los estudiantes son de suma importancia, no solo para construir memoria sino para escuchar a otros sectores de la población que no han sido escuchadas, son los mismos estudiantes los que afirman que:

Las historias de vida, son cuando se cuenta la vida de una persona donde se habla de sus sentimientos, de su familia, de sus situaciones, para darnos una enseñanza o simplemente, para ser escuchados. El contar la historia de vida, ayuda a sanarse y también permitir que a

otras personas no les pase esto y ayuda a confrontar con la realidad, ayuda a que las se escuche lo que uno no sabe (Leidy Zuluaga, 15 años, 2016).

Y lo anterior, es corroborado, con la siguiente historia de vida que, de no haber sido por el espacio abierto en el aula para la elaboración de estos relatos, este sentir nunca lo hubiéramos conocido, pues lo tenía reservado para ella y, por lo tanto, tampoco le podríamos encontrar una solución:

Al llegar al grado que estoy cursando había compañeros con los que yo no me llevaba, ni los conocía me sentía aislada, pero con el tiempo fui conociéndolos y con los trabajos en grupo, fui teniendo confianza con ellos y aprendí muchas cosas sobre ellos y sobre sus historias de vida. Era una situación que me toca padecer a diario y sufrir porque cotidianamente, día tras día, sentía de todo para entrar al salón y esto me ponía en crisis (Camila, 14 años, 2015)

Por otro lado, *Caminando en la esperanza por justicia y dignidad (2012)*, es un proyecto realizado por la Corporación Justicia y Libertad, que tuvo como propósito central:

Acompañar a los familiares desde que ellos valerosamente denunciaron luego de ocurridos los crímenes ante las autoridades judiciales, a través de la asesoría jurídica, orientada al esclarecimiento de los hechos, al juzgamiento de los responsables y al logro de la reparación integral (p. 3)

En relación con lo anterior, es imprescindible rescatar la idea de la investigación citada que plantea que en la construcción de Memoria Histórica en la vereda la Esperanza, han participado un sin número de personas, organizaciones sociales, de derechos humanos regionales, nacionales e internacionales y comunidades, que ayudaron a la construcción de dicho proyecto regional, que si bien, sus acciones no son detalladas, se refleja la dimensión significativa de estas. Al igual que este proyecto, la intención del presente proyecto giró en torno a la necesidad de conmemorar, recordar, revivir, no olvidar, perpetuar, defender, denunciar y visibilizar situaciones que permitieron construir Memoria Histórica dentro del municipio de El Carmen de Viboral y desde el aula de clases.

En este punto del texto, para dar claridad al andamiaje conceptual, teórico, reflexivo y experiencial que nos permitió construir nuestros antecedentes, nos parece necesario reconocer una serie de iniciativas, de proyectos y experiencias que fueron fundamentales para configurar nuestras preguntas y darle la forma que tiene el presente ejercicio.



| Proyecto, Experiencia o iniciativa | Descripción | Ámbito de cobertura | Aportes o diálogo en relación con el presente trabajo. |
|---|--|---------------------|---|
| Centro Nacional de Memoria Histórica ³ . | El CNMH tiene como labor responder a la realización del deber de memoria del Estado, la reparación simbólica y la materialización de algunas de las medidas de satisfacción contempladas en la Ley 1448. | Nacional | A través de una salida pedagógica a la Fiesta del Libro y la Cultura de Medellín, 2015, dialogamos con la propuesta del CNMH a partir de un stand que disponían en la Fiesta. Ahí conocimos bibliografías, audiovisuales e hicimos vínculos con las personas que hacían parte de dicha institución. Esto nos amplió el horizonte legal, sociológico y nos permitió reconocer la pertinencia de nuestra investigación en el contexto local y nacional. |
| Museo Casa de la Memoria ⁴ . Medellín | Este proyecto urbano pretende rescatar los hechos del conflicto urbano y propiciar profundas reflexiones entre sus visitantes. Bajo la premisa “Recordar para no repetir”, el Museo Casa de la | Regional | Nos arrojó muchas luces con respecto al papel que juega el arte, la imagen, la instalación, los centros de Memoria Histórica, y los ejercicios activadores de Memoria y una |

³ www.centrodememoriahistorica.gov.co/

⁴ www.museocasadelamemoria.org/



| | | | |
|---|--|-------|---|
| | Memoria se viene consolidando como un lugar que invita a la reflexión sobre la realidad local desde la perspectiva de las violencias y el conflicto armado, y un espacio propicio para los procesos de formación de todos aquellos que pretende profundizar en lo sucedido en la ciudad y el país durante las últimas décadas. | | cantidad de elementos teóricos, históricos, y conceptuales de la guerra en Colombia y en Medellín. También fue muy enriquecedor sentirnos parte de una red de personas, profesionales, académicos y estudiosos de estos temas. |
| Salón del Nunca Más ⁵ . Granada. | El Salón del Nunca Más se encuentra en el municipio de Granada, Antioquia, y se ha construido a través del tiempo con los esfuerzos de las víctimas del conflicto armado. El propósito principal de este lugar es sensibilizar a quién llegue allí, mostrando, por medio de obras artísticas, fotografías, bitácoras y sobre todo historias, que las víctimas en este país no son una simple cifra para el Estado, son amigos, hermanos, hijos, padres de familia o sencillamente niños a quienes se les arrebató un futuro por una guerra sin nombre. | Local | El contacto con doña Gloria, que dejó sus labores cotidianas por ir a abrirnos el salón, nos sirvió para reconocer, escuchar y sentir en la propia piel, la historia de vida de una líder comunitaria que con sus voces de resistencia, no se dejó callar, y con su comunidad, recolectaron los primeros artefactos y fotografías que se consolidarían como las obras que estaría expuestas en una de las muestras representativas de las huellas del conflicto dejadas en una localidad. |

⁵ www.salondelnuncamas.org



| | | | |
|--|---|-----------------|---|
| <p>Con la ciencia en la cabeza⁶</p> | <p>Con la ciencia en la cabeza, ¡el radiality!</p> <p>Serie radial de 30 microprogramas, en formato reality, que reúne a investigadores, de ocho universidades públicas y privadas de la ciudad, con representantes de la sociedad civil para ampliar el conocimiento, y proponer posibles soluciones, en torno a siete realidades del país planteadas en las preguntas:</p> <p>¿Cómo viven las personas en las cárceles de Colombia?, ¿A qué nos referimos cuando decimos que Colombia está en conflicto?, ¿Cuál es la diferencia entre la minería legal e ilegal?, ¿Qué significa ser desplazado en Colombia?, ¿Por qué hay ricos y pobres en Colombia?, ¿Cómo se movilizan las personas en nuestras ciudades?, ¿Funciona el sistema de salud en Colombia?</p> <p>El radiality es una propuesta sin antecedentes en la historia de la radio nacional, y es posible, gracias a la estrategia de Apropiación Social</p> | <p>Regional</p> | <p>Este trabajo académico-radial, de Colciencias, nos abrió la posibilidad de entender, no sólo de manera pedagógica, filosófica, el tema del conflicto en Colombia, sino que también nos permitió ampliar la mirada desde la didáctica, específicamente desde la óptica de pensar una pedagogía para la paz y posibles herramientas multimediales para este fin.</p> |
|--|---|-----------------|---|

⁶ <http://conlacienciaenlacabeza.co/>



| | | | |
|--|---|-------|--|
| | del Conocimiento, liderada por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación –Colciencias. | | |
| Relatos de paz desde un pueblo de barro ⁷ | Relatos de Paz, desde un pueblo de barro es una propuesta carmelitana ganadora de la Beca de creación para franjas de radios ciudadanas- Fortaleciendo una cultura de paz, en el marco del Programa de Estímulos 2015 del Ministerio de Cultura, presentada por nuestro grupo local “Radialistas por la Paz”, del cual hace parte el colectivo que le da vida a la Escuela de Comunicación Comunitaria de El Carmen de Viboral. | Local | Este trabajo, realizado por estudiantes de comunicación y de trabajo social nos sirvió de referencia, para seguir ampliando, iniciativas que pensarán el arte y la estética vinculados con temas de la región y también nos permitió pensar la importancia de investigar en nuestro territorio y no en otro. |
| Organización de Víctimas de la Violencia del Municipio de Cocorná. | Esta organización busca restablecer los derechos de las víctimas del conflicto armado, en el municipio, también hacen ejercicios de memoria colectiva y la creación de murales, y son un centro activo para prácticas de investigación. | Local | De un encuentro con esta organización, surgió el libro álbum <i>Entre el destierro y la memoria</i> , creación colectiva realizada con el grupo de humanidades y lengua castellana de la Universidad de Antioquia, segunda cohorte. Esta experiencia nos afirmó el |

⁷ <https://soundcloud.com/escuela-de-comunicacion/promocional-relatos-de-paz-desde-un-pueblo-de-barro>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>interés de trabajar el tema del Conflicto Armado desde el Área de lengua castellana y desde las narrativas e historias de vida.</p> |
|--|--|--|

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

CAPÍTULO II: RUTA METODOLÓGICA O “POR LOS CAMINOS DEL SABER- HACER”

Los maestros abre caminos

Al tener configuradas las preguntas problematizadoras y luego de haber seleccionado el objeto de estudio, él mismo nos indicó el camino o el asidero por donde podríamos abordarlo. Es desde este punto, donde se intrincan los caminos, se cruzan las posturas de autores y se instauran nuevos modos de producir y entender el conocimiento. Es desde esa mirada pluridimensional que ubicamos nuestra investigación dentro del enfoque de la investigación social cualitativa, especialmente en el campo de la investigación biográfico-narrativa y como estrategias usamos las historias de vida y a la creación estética amplia en el aula.

Este enfoque de investigación cualitativo o de comprensión de la realidad y del mundo, permite afrontar las realidades de los sujetos y las relaciones que se dan entre ellos y el conocimiento, además les asigna un estatus de verdad y validez que las entiende como sustancias genuinas del conocimiento. Con respecto a esto, la profesora Eumelia Galeano en su texto *Diseño de proyectos de investigación social cualitativa* (2004) se pronuncia así: “El enfoque cualitativo de investigación social aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos genuinos de conocimiento científico” (p. 18).

Además de lo anterior el enfoque cualitativo busca comprender “desde la interioridad de los actores sociales, las lógicas del pensamiento que guían las acciones sociales, estudia la dimensión interna y subjetiva de la realidad social como fuente de conocimiento” (Ibíd.). Es por esta razón que lo elegimos como enfoque, porque sin este modo de entender y describir nuestras realidades, que como maestros en formación nos toca afrontar y testimoniar, sería muy difícil acceder a las vivencias, a los procesos significativos, a los relatos y las narraciones de las personas con las que trabajamos a diario.

Es importante también resaltar que dicho enfoque apunta a la descripción, comprensión y a la explicación de la realidad como parte de un momento de la historia, el cual no se entendería de la misma manera, por otras personas que hayan vivido en otras circunstancias. En coherencia con lo anterior Galeano (2004) precisa respecto a la investigación cualitativa:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Apunta a la comprensión de la realidad como un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial, y la interacción entre los sujetos de la investigación (p. 18)

En el marco de esa lógica cualitativa, nos adscribimos al campo biográfico-narrativo, que nos aportó ingentes luces sobre una de las cuestiones que en el fondo más nos iluminó el camino y la experiencia, como maestros en formación consideramos de vital importancia la relación entre éste método y nuestra permanente reflexión pedagógica, por ejemplo, al comprender ¿de qué nos sirve como maestros en formación conocer y usar el método biográfico-narrativo dentro de los procesos educativos? En este punto es trascendental hablar de la investigación en las palabras del profesor Gabriel Murillo (2015), que plantea que la investigación biográfico-narrativa es “de una importancia especial para la ciencia de la educación, ya que nos brinda información acerca de cómo las personas experimentan y procesan los acontecimientos de sus vidas, incluyendo las medidas educativas” (p. 22).

En nuestro caso abordamos la investigación biográfica-narrativa desde una triple dimensión, como estrategia de enseñanza-aprendizaje, como estrategia de formación y como método de investigación. Desde esta perspectiva la investigación biográfico-narrativa propone, un deber ser, una ontología del método contra la tendencia en sociología a abolir el sujeto participante en la investigación, así:

Este nuevo foco ha sido crucial para la pedagogía como campo disciplinar y profesional, en la medida en que la investigación biográfica y narrativa, conjugada con los aportes que se venían dando en el marco de la investigación acción, la formación de practicantes reflexivos y el currículo y pedagogía críticos, ha permitido afrontar la problemáticas referidas a la práctica educativa y a la formación docente a partir de una reflexividad constante que, a su vez, penetra todos los ámbitos de la vida del docente (Runge y Muñoz, 2015, p. 227)

Aquí es importante dialogar con Delory-Momberguer citada por Runge y Muñoz (Ibíd.)

En educación y pedagogía, la investigación narrativa y autobiográfica produce conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias (p. 228).

Por estas características del enfoque y del instrumento elegimos éste y no otro.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El recorrido por esta investigación nos ha permitido vislumbrar cómo el enfoque biográfico- narrativo y las historias de vida, nos ayudan a develar aspectos de las prácticas educativas que no son observables a simple vista, sino que es a partir de las relaciones y las prácticas que se dan en los contextos escolares que ayudan a preguntarnos por las estrategias metodológicas apropiadas que nos ayudan a ir a un plano más profundo donde no solamente se describieran los hechos, sino que permitieran demostrar aquellos aspectos “ocultos” de las prácticas educativas y los imaginarios que circulan en la escuela con respecto a las experiencias que maestros y estudiantes tienen en relación con el Conflicto y la Memoria Histórica.

De ahí que las labores de Memoria Histórica que realizamos, ofrecieron marcos interpretativos sobre las dinámicas de la guerra, del Conflicto Armado en sus dimensiones regionales y nacionales que surgieron como producto de la revisión de las diferentes fuentes bibliográficas, desde las elaboraciones de las propias historias de vida de los estudiantes, de sus abuelos, de maestros, hasta la revisión de archivos en centros de documentación, páginas web y con participantes directos del conflicto, para que estas vivencias individuales de los estudiantes, pudieran ser expresadas durante los talleres y logaran ser comprendidas y abordadas colectivamente, inscribiéndose por medio de estos ejercicios en la construcción de narrativas históricas, locales, regionales y nacionales. En tal lógica, el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH, 2013), advierte:

Si bien los métodos de recuperación de memoria histórica parten de rastrear las formas como se simboliza la memoria en el contexto local, su aplicación en un taller y bajo una dinámica de grupo busca activar un proceso grupal de construcción de memoria histórica que dignifique la memoria de las víctimas y visibilice las voces de las regiones (p. 65).

Desde esta perspectiva, reconocemos que el eje principal desde el que trabajamos la Memoria Histórica fue desde los relatos y narrativas estéticas construidas en el aula, con un particular énfasis en la reconstrucción de las historias de vida de los estudiantes, en la medida que este es un método social que “contribuye a la tarea de reconstrucción de memoria histórica y, en particular, a la dignificación de la memoria” (p. 102) de los participantes del Conflicto Armado. Para reforzar dicha idea, nos basamos en la concepción del CNMH (2013), cuando habla de las historias de vida:

[...] también como biografías sociales, para enfatizar como en una labor más amplia de memoria Histórica, se requiere ubicar la vida de un individuo en los varios contextos en los que se desenvuelve (familiar, social, político, organizativo, local-nacional, el conflicto) (Burke, sf). La biografía social de esta manera busca entender las trayectorias de la vida de la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

persona en relación con los procesos más amplios en que se desenvuelven dichas trayectorias (por ejemplo, la emergencia del movimiento de resistencia pacífica de las mujeres, la consolidación del dominio territorial de un grupo armado o el fracaso de un proceso nacional de paz) (p. 103).

Así, esta ruta metodológica, la de construir historias de vida, nos permitió acompañar emocionalmente a los estudiantes en sus propios procesos de resignificación del Conflicto Armado durante la implementación de la propuesta didáctica que tuvo como objetivo configurar el aula de clases como un espacio de reflexión, resignificación y construcción de procesos de subjetivación que aporten a la construcción de rutas no violentas para la resolución de conflictos. De este modo, favorecimos espacios para que los estudiantes expresaran sus vivencias, sus experiencias, sus anécdotas, sus concepciones, sus saberes previos y sus sentimientos, sobre el Conflicto Armado en Colombia, buscando que sus narraciones, salieran del ámbito privado, convirtiéndose en narraciones colectivas y con estos ejercicios, pudieron socializar su propia experiencia a la hora de narrar y contribuir así, un granito de arena, o un hilo de voz, al telar de la recuperación del tejido social y de la memoria colectiva. Este proceso de reflexión permitió la comprensión, no solo de los hechos en el marco del origen social y político del conflicto armado, sino que, además, se nos volvió de vital importancia, estar preparados para ser un soporte, un oído atento, una guía y un coadyuvante de los estudiantes y de los demás participantes con los que trabajamos.

Una tempestad de fuego y una tormenta de verdad. Nuestra propuesta didáctica para construir memoria histórica

La propuesta didáctica se concretó a través de una *secuencia didáctica*, pensada desde acciones sensibilizadoras, reflexivas y críticas frente a los temas que hemos venido indicando. Para abordar esta ruta metodológica, queremos retomar la metáfora que representa Michel Ende, en su libro *Momo* (2010), en el capítulo III: *una tempestad de fuego y una tormenta de verdad*, donde Momo y sus amigos, juegan a la barca y a la tormenta:

Desde que Momo estaba allí, sabían jugar como nunca habían jugado. No les quedaba ni un solo momento para aburrirse. Y eso no se debía a que Momo hiciera buenas sugerencias. No, Momo solamente estaba allí y participaba en el juego. Y por eso – no se sabe cómo – los propios niños tenían las mejores ideas, cada día inventaban un nuevo juego, más divertido que el anterior (p. 27).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

A partir de esta alusión que tomamos del juego del barco y de la navegación, transformamos simbólicamente el aula de clases en un navío, que nos permitió viajar a puertos desconocidos y llevar el tesoro de la incertidumbre y la capacidad de asombro y trajimos innumerables tesoros recogidos en diversos lugares.

El puerto de la Memoria Histórica

En el aula de clases abordamos el documental *No hubo tiempo para la tristeza* (2013), que el CNMH elaboró después de seis años de recolectar relatos, voces, territorios, situaciones, historias, hechos y datos referentes al Conflicto Armado. Esta narrativa da cuenta de las guerras pasadas y presentes en toda la geografía colombiana, por medio de los relatos de los participantes del conflicto. A partir de ver este documental, es que los estudiantes le dieron la importancia a la Memoria Histórica, pues vieron el poder de ella para “romper el silencio” y “tener una nueva conciencia del pasado”.

Se cumplió el objetivo de sensibilizar a los estudiantes y hacer del aula un lugar para aportar a la construcción de la Memoria Histórica. Cabe anotar que, a partir de este documental, surgieron diálogos y conversatorios alrededor del tema, de los cuales salían preguntas de los jóvenes, tal como: ¿Por qué no dejar de invertir en armas si vale más que la educación?, ¿la violencia sexual, también es conflicto armado?, ¿con plata, las víctimas si olvidarán todo lo sucedido? Preguntas, que fueron las detonantes para reflexionar, criticar, discutir y analizar académicamente desde la clase de español y así, empezamos a resignificar las experiencias sobre el conflicto armado en Colombia y desde ahí construir Memoria Histórica en el aula, particularmente en El Carmen de Viboral.

El puerto de las metáforas de guerra: un abordaje literario y estético al Conflicto armado y Conflicto cotidiano en Colombia.

El primer encuentro estético que tuvimos con el conflicto fue la elaboración de una cartografía del colegio, en que los estudiantes representaban y daban cuenta de manera espacial (a través de convenciones, dibujos o trazos) de la presencia de la guerra en su escuela, con la intención de ampliar la mirada panorámica del universo al que nos enfrentábamos. Los estudiantes, llegaron a las conclusiones de que el conflicto no solo son las armas ni el narcotráfico, porque en la socialización de este trabajo, ellos situaban los lugares clandestinos o las zonas rojas donde se consume vicio, justo en la cancha donde hacen la clase de educación física; otra representación fue

una planta de cannabis, que se alcanzaba a percibir desde la ventana del salón que dirigían la mirada hacia la calle.

Después de las vacaciones de fin de año, del reencuentro con aquellos rostros, llegó el momento de Tibily “*El Niño que no quería ir a la escuela*”, un cuento que permitiría complementar la actividad anterior y trazar la ruta para las siguientes, pues nos ayudó a comprender otras maneras de leer, no solo en el papel, sino el mundo, el contexto, las situaciones cercanas. Las películas como *The Help*, *Los colores de la montaña* y *Pequeñas Voces*, permitían tener otra mirada, no solo del Conflicto Armado, sino de los conflictos cotidianos y cómo, a partir de las historias de vida, se aporta a la configuración de nuevos sujetos, a la resolución no violenta de los conflictos. Lastimosamente, por el tiempo y las dinámicas escolares, no alcanzamos a leer una novela que teníamos pensada: *Los ejércitos*.

A partir de esos acercamientos con la literatura, la guerra, la paz y las historias de vida, se comienzan a recoger frutos que pasan de lo oral a lo escrito, los estudiantes comienzan a escribir autónomamente textos que son como regalos preciados, pues nos sorprenden con sus discursos, sus palabras, sus respuestas a la pregunta por el narrar su propia historia de vida, de ahí surgen muchos de los relatos que atraviesan este texto.

El Puerto de Babel: los eufemismos de la guerra

Este puerto lo abordamos desde la configuración de un taller que consistía en encontrar los eufemismos (cromatizadores y lexicalizadores) de la palabra *guerra*, encontrados en diez enunciados escritos por los estudiantes y en diez titulares de medios como RCN y Caracol. Identificamos que era recurrente en algunos enunciados la palabra *guerra*, nombrada de diferentes maneras por los mismos estudiantes. Estas formas de denominar dicha palabra varían según los discursos políticos, sociales, educativos y personales imperantes, que develan su carácter ideológico.

El taller tuvo varios momentos: el primero fue un rastreo de trabajos sobre los eufemismos, Sapena (2013), González (2009) y Chamizo (2004), desde los cuales cualificamos la mirada sobre lo que implica trabajar con los eufemismos, en este caso, relacionado con la *guerra*. En un segundo momento, seleccionamos 30 textos entre los que hay textos audiovisuales, fotos, imágenes, grabaciones, comentarios de clase en los cuales



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

identificaremos las múltiples maneras de nombrar la palabra “guerra”. Y un tercer momento, realizamos un proceso de análisis en relación con los asuntos que ahí emergían. En el marco de estos momentos realizamos actividades en las que fuera necesario tocar el tema del conflicto armado y sus derivados, en las cuales la única condición era que tuviera relación con el tema y un alto porcentaje personal o de sus propias historias de vida, luego, en grupo hicimos un proceso de selección y de identificación de las diversas maneras de nombrar la guerra.

El puerto del cuerpo: territorio de Conflicto y Paz

A este puerto arribamos pensando el cuerpo como un territorio de conflicto, que no queda limitado solo a lo físico y externo (la piel), sino a lo más profundo y subjetivo (las emociones y sentimientos) de nuestro ser, para hacer con él, un lugar de resistencia y de memoria. Este ejercicio fue un pretexto para ensanchar los sentidos, ampliar las visiones, desanquilozar el cuerpo, y de esta manera, despertar de los sentidos y por qué no, generar una huella en el cuerpo, en la memoria y de esta nueva realidad poder hacer que nuestra vida cotidiana sea una vida cada vez más pacífica, más amable y que nos permita el encuentro con el otro.

En un primer momento trabajamos con fotografías relacionadas con el Conflicto Armado en Colombia, así como algunas obras de arte sobre la guerra. Luego abordamos la pregunta ¿en qué lugar del cuerpo siente la palabra guerra?, a partir de esta pregunta cada participante representaba sus respuestas desde sus propias narrativas visuales o estéticas. En un momento posterior construimos colectivamente un cuerpo simbólico como territorio de conflicto. Al finalizar, volvíamos a una mirada reflexiva-teórica sobre lo construido en el taller.

Este taller nos permitió explorar la mirada y las obras artísticas nacionales que han planteado el tema del conflicto armado y de la guerra en nuestro país, con el fin, no de estetizar la guerra sino de apropiarnos de nuestra historia de vida desde una mirada ética, estética, crítica y reflexiva, llevando al cuerpo al lugar de la experiencia y del hacer. Consideramos que es a través del hacer, específicamente del hacer con manos, que queremos movilizar, plasmar y estampar el reflejo de los sentimientos, los colores, los olores, las sombras, las huellas y cicatrices que ha dejado la guerra en Colombia y en nuestro cuerpo, así hallamos sido afectados directa o indirectamente.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Conocimientos construidos en plural: la apuesta por las múltiples voces

Por otro lado, queremos resaltar lo significativo del clima de trabajo y el de los aprendizajes adquiridos a lo largo del proceso de investigación, en éste se estableció un ambiente de trabajo favorable con la mayoría de estudiantes, profesores y directivos, ambiente que se tornó ameno, propositivo y productivo para el proyecto, en términos de material abundante, para identificar nuestras categorías sensibilizadoras, al observar participativamente las relaciones directas, en contextos reales entre estudiantes, profesores e investigadores. Hemos observado cómo todos disfrutamos de las actividades propuestas en la secuencia didáctica poniendo en práctica la circulación de saberes y conocimientos.

Estas relaciones con el saber-poder, nos hicieron pensar en la concepción del conocimiento como algo horizontal y simétrico, y en estas relaciones con la población se propiciaron las reflexiones que nos llevaron a plantearnos la concepción individual y colectiva que como maestros teníamos del conocimiento y del aprendizaje. La discusión y la reflexión sobre la relación de cómo cada uno llega al saber y el conocer, coincidiendo con Freire (1982) que “el conocimiento no es bancario sino que es un constructo social que se adquiere a partir de la experiencia y del trabajo con el otro en relación al entorno” (p. 1).

Esta experiencia, la de reflexionar conjuntamente alrededor de las categorías que iban emergiendo tales como Memoria Viva⁸, Conflicto Cotidiano y Subjetivación, atravesó de manera directa nuestro proceso de formación como maestros en lenguaje e investigadores de ciencias sociales, al acercarnos a nuestra propia manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje y también, a entender cómo se conciben éstos en la escuela no solo por los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Académico y las directivas de la Institución, sino además por los profesores y los estudiantes. Estas reflexiones se han traducido en nuevos modos de entender el conocimiento mismo y la manera en que aquí damos cuenta de esta experiencia de investigación, a partir de un tejido entre las voces de los autores, los estudiantes y nuestras propias formas de comprender el mundo. Este tejido de voces es lo que nos permitió construir conocimiento, un tipo de conocimiento construido desde distintos lugares, desde diversas formas y experiencias del mundo. Por tal razón, nuestro modo de análisis desborda los habituales análisis en investigación social cualitativa, para pensarnos formas de escritura y de

⁸ El concepto de memoria viva lo extraemos del documental “No hubo tiempo para la tristeza” del Centro Nacional de Memoria Histórica. Este consiste en la construcción de memoria en medio de la guerra, o Conflicto armado y Conflicto Cotidiano.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

construcción de conocimientos en los que las voces de los estudiantes y de los autores con quienes trabajamos están desde la introducción hasta las conclusiones de este texto, pues junto a ellos aprendimos, reflexionamos y deconstruimos nuestras propias experiencias en relación con los temas que nos convocaron.

Este modo de comprender el mundo, como parte de una experiencia particular que tiene cada sujeto, al hacerse a una porción de la cultura y del mundo, nos pone de cara con nuestra mirada epistémica y con los marcos teóricos de nuestra investigación. Respecto al modo como los integrantes del proyecto de aula concebimos el conocimiento, dialogamos sobre las actividades propuestas desde la secuencia didáctica (bodymaps, cineforos, talleres de lectura y escritura de textos), y a lo que llegamos es a entender, que el conocimiento no se da, sino que se construye en comunidad, que es producto de la experiencia colectiva y de lo significativo que sea para cada individuo. Partimos de la premisa de que no todos aprendemos de la misma manera y que cada uno busca lo que le interesa del mundo, su propio deseo, es imposible saberlo todo y el conocimiento es un consenso social e histórico.

El tema de la concepción histórica del conocimiento nos trajo al nudo de la conversación el tema de la historia en Colombia y cómo esta ha estado atravesada por uno de los conflictos políticos más largos de la historia. Producto de esa reflexión es que tuvo sentido la pregunta por el lugar de la escuela y específicamente por el lugar de las prácticas de lectura y escritura en los modos de significar y resignificar el Conflicto Armado y Conflicto Cotidiano en Colombia, preguntarnos por el lugar que tiene el arte y la palabra como vía para el ejercicio dialógico, con el otro que nos interpela.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

CAPITULO III: LO DIALÓGICO DEL CONFLICTO Y LA MEMORIA: EN BUSCA DE LO OTRO

El conflicto cotidiano, es la guerra a las que se enfrentan la guerrilla con el estado, o sea, la justicia, contra la guerra. (Leidy Zuluaga, 14 años, 2015)

Es un conflicto que hay entre entidades con distintas formas de pensar, en la cual se involucran armas. (Felipe Jaramillo, 14 años, 2015)

Solo quien ha pasado por esto, es quien puede saber qué se siente perder a un ser querido. El conflicto armado es violencia, es un conflicto muy grande

(Johana González, 14 años, 2015)

De conflictos y otras relaciones

En este ejercicio investigativo, no pretendemos develar los asuntos filosóficos ni estructurales del Conflicto Armado en Colombia, no pretendemos hacerle una genealogía, ni describir, ni desbrozar los últimos cincuenta o más años de éste fenómeno social en Colombia “El conflicto armado ha sido muy largo, ha hecho mucho daño a personas inocentes, ha afectado a todos los territorios, es como un mal estilo de vida” (Rossana Ramírez, 14 años, 2015). Nuestra intención gira en torno al modo en que los sujetos encuentran rutas no violentas para tramitar sus diferencias. Es por esta razón que nos remitimos a la concepción teórica que nos presenta Milton Rojas (2015), en su texto *A qué nos referimos cuándo decimos que Colombia está en Conflicto:*

El conflicto es un resultado natural de las relaciones humanas, por lo tanto, al contrario de lo que se puede pensar, el conflicto es una parte esencial de la interacción social, es decir, inevitable. Lo importante ante un conflicto es saber cómo solucionarlo, o como algunos estudiosos dicen, transformarlo en algo positivo (p. 4).

En coherencia con lo anterior, el aula de clases se convierte en un territorio de lenguajes, de conflictos cotidianos, de encuentros y desencuentros, de procesos significativos, experiencias vividas e historias contadas como la de Carlos, 14 años (2015) cuando nos relata que:

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Para mí era tormentoso ingresar a la escuela, yo no quería ir, no me sentía bien. Ahí por la clase de español que me gustaba y la de religión que no hacíamos nada, pero de resto todas las burlas y agresiones me hacían sentir mal.

Esto supone que el aula de clases es un lugar donde convergen las diferencias, las ideologías, las relaciones de poder, y donde las relaciones humanas se tornan en relaciones de sentido; dado que es donde los estudiantes y maestros pasan la mayor parte del tiempo y es por esta condición de múltiples convergencias que suceden los procesos de subjetivación, que inherentemente están ligados a la escuela y su contexto.

Por esta razón, después de habernos preguntado a qué nos referimos cuando hablamos de conflicto en Colombia y cómo éste ha influido de manera directa o indirecta los procesos de subjetivación en la escuela, en los estudiantes y en los maestros en formación, hacemos una mirada retrospectiva de este conflicto e inferimos que hay una carencia en estudios académicos que relacionen el Conflicto Armado y los Conflictos Cotidianos en los procesos de subjetivación en el aula de clase, pero esto no fue un limitante, ni un obstáculo a la hora de trazar un horizonte de sentido que nos permitiera indagar sobre dicho tema.

En el transcurso de las prácticas de contextualización, observamos cómo un día cualquiera, dentro el aula de clases, un estudiante, discutía con su compañera sobre la propiedad del pupitre y su lugar en el salón, gritando a todo pulmón, Juan José de 14 años, dice “*quite* de aquí que ésta es mi silla y éste es mi lugar” lo cual tuvo como respuesta por parte de Carolina de 15 años: “muestre las escrituras, de cuando compró la silla y el puesto”. Esto muestra lo que Felipe Jaramillo (14 años, 2015) precisa: “el conflicto cotidiano, son los contratiempos y problemas que cada persona vive día a día y son cosas que cada persona debe solucionar personalmente y colectivamente” y que conlleva implícita la relación en el tratamiento de los recursos públicos. Esto nos puso de cara con uno de los problemas estructurales del conflicto en Colombia y es el del territorio, el de la distribución de la tierra y el manejo de lo público, con esta situación, veíamos cómo los estudiantes de noveno, de diferentes sexos, estaban teniendo los mismos conflictos que el de los terratenientes, el de los partidos políticos, el de la fuerza pública, el de los paramilitares, el de las guerrillas y el de los grupos armados organizados al margen de la ley.

Esta es una característica propia de las relaciones conflictivas, donde “deben presentarse varios participantes, es decir, se requiere más de dos partes” (Rojas, 2015, p. 4), pues, uno solo no pelea, o como reza el adagio popular “para pelear se necesitan dos”, se necesita la diferencia, se necesita que exista una interacción en sentidos contrarios con intereses y/o preferencias opuestas,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

pero es en este punto donde se encuentra lo trascendental, lo importante y lo significativo, dado que se deben llegar a acuerdos, a negociaciones, a hacer uso de la palabra y buscar salidas pacíficas a los conflictos cotidianos. Un ejemplo de esta práctica de resolución de conflictos, observamos cómo ellos mismos (los estudiantes que arriba nombrábamos), sin la intervención de ninguna autoridad dirimieron dicha situación con la siguiente expresión “pues para que no peliemos, quédese en su puesto que usted siempre se ha sentado ahí” (Carolina, 15 años, 2016) y el hecho de enfrentarse con este conflicto, no deterioró la relación cotidiana entre ellos.

Por otra parte, en este análisis que hicimos del conflicto, encontramos que éste tiene dos vertientes, por un lado, los conflictos funcionales y, por otro lado, los conflictos disfuncionales. Estas miradas amplían, cambian y transforman la percepción habitual que con la presencia de un conflicto se derivará inevitablemente en una situación violenta o negativa. En coherencia como Milton Rojas (2015):

Es posible que un conflicto pueda traer beneficios positivos para los individuos o grupos en conflicto. Estos conflictos positivos para los individuos o grupos sociales se les denominan conflictos funcionales. Se caracterizan por ser de baja intensidad y por mejorar la creatividad y el desempeño de las partes. Este mejoramiento se da porque los implicados han buscado formas de dar solución no violenta a su conflicto. Utilizando la imaginación, dan respuestas creativas para resolver el conflicto sin la necesidad del uso de la fuerza física o militar. Por medio de la negociación se llega a acuerdos de solución y se conserva una relación armoniosa entre las partes (p.5).

Con base en lo anterior, observamos que los conflictos también generan condiciones de posibilidad, de continua evaluación, de conciliación y de cambio, de ahí que Rojas (2015) nombre a los conflictos funcionales como un conflicto “beneficioso o positivo”. Por otro lado, ante esos “conflictos no positivos, estamos ante la presencia de un conflicto disfuncional” (ibíd.) los cuales, a diferencia de los positivos, son entendidos como los que:

Generan escenarios de desconfianza, de impotencia, de violación de Derechos Humanos. La solución a los mismos no es creativa y negociada, sino que la solución proporcionada es por el uso de la fuerza y casi siempre de la violencia. Por esto, los conflictos disfuncionales no permiten que los problemas sean resueltos entre las partes, sino que existe o se busca el sometimiento de una parte sobre la otra (Ibíd., p. 6).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El anterior andamiaje conceptual, cruzado con las experiencias y voces construidas en el aula, nos permitió la apertura de caminos imbricados que dieron paso a entender la importancia y la actualidad del tratamiento del tema del Conflicto Armado en el aula de clases, desde la escuela y sus territorios. Estos territorios tienen multiplicidad de variantes, los cuales son un cúmulo de las representaciones culturales, religiosas, sociales y familiares, con las cuales, los estudiantes tienen que interactuar a diario. Además, fue necesario comprender, cómo desde el lenguaje, se pueden desarrollar habilidades sociales y distintas maneras de relacionarse con el mundo y con lo otro, también como la posibilidad de deconstruir sistemas de pensamiento, construir y apropiarse del ejercicio de la democracia y de la emancipación.

De la lectura de la concepción teórica de Milton Rojas, inferimos que los conflictos cotidianos son inherentes en los procesos educativos y de subjetivación. En esta línea, se caracterizan en distintos niveles acordes a los conflictos:

En el primer lugar encontramos los conflictos a nivel intrapersonal y son aquellos que se presentan cuando un individuo tiene inconformidades consigo mismo, que lo pueden llevar a cuestionarse, permanentemente, sus propias actuaciones o preferencias. Estos conflictos, por regla general, no tienen incidencia social, es decir, no son conflictos sociales. En segundo lugar, están los conflictos a nivel interpersonal, que son los que se presentan cuando entre dos personas, o entre una o varias personas, surgen diferencias ante una situación dada. Por otra parte, los conflictos a nivel intragrupal surgen cuando al interior de un mismo grupo se presenta un escenario conflictivo. Este grupo de personas puede ser entendido como un salón de clase, compañeros de deporte, una familia o, incluso a una escala mucho más grande, una sociedad o un país (p. 6).

Quisimos en este punto, traer la voz de una estudiante que, durante un ejercicio de clase, que tenía como propósito contar un momento significativo de su vida, nos narra una situación de conflicto cotidiana en la escuela.

En el año 2011 cuando estaba cursando el grado 5to, a mitad de año tuve un accidente casero donde llegué a pensar que quedaría cicatrizada para siempre, me quemé el rostro, las manos, las piernas y una parte de la espalda. Se me explotó una olla pitadora esto ocasionó desespero para mis hermanos y hermanas, grité, grité y lo primero que hicieron fue meterme al chorro. Mi mamá no estaba en la casa, estaba en una eucaristía y recibió la llamada de que yo me había quemado, mi mamá llegó pálida del desespero y directamente al hospital, los médicos dijeron que me llevarán todos los días para rasparme, mi mamá y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

yo no quisimos. Me mandaron cremas y medicinas, tuve que dormir aparte porque me lastimaba, la bulla, que se me acercaran y tuve que taparme con sábanas. Al otro día llamamos al colegio a avisar, estuve dos semanas incapacitada, al entrar tuve que estar con un pañuelo en la frente, de gorra ya que no podía recibir rayos de sol.

Entré al salón, me saludaron y recibieron bien, algunos burlándose por lo que me había sucedido y lo que decían era: la frenti papa, o parece con cáscara de papa en la frente, la verdad me afectó demasiado, estuve en conflicto toda la semana con ellos y hasta le decía a mi mamá que no quería ir a estudiar, mi mamá habló con el coordinador y educadores para que me pusieran cuidado y hablaran con estos estudiantes. Fue tan grave que hasta la última esquina se dieron cuenta y no faltaban los chismosos, y lo bueno de estos fue que conté con el apoyo de mi familia y la fruta que me llevaron los vecinos (Lina Marcela, 16 años, 2015)

Esta noción del conflicto nos enfrentó con otra reflexión, a nuestro modo de ver, interesante y es la pregunta por los límites, las fronteras y las posibilidades de nosotros como maestros en formación de lengua castellana a la hora de nombrar temas que se suponen propios de otras disciplinas como la antropología, la sociología, la historia, la sociología, el trabajo social, la politología, el derecho, etc. Esta reflexión desde el área o territorio del lenguaje, nos aporta una mirada no solo disciplinar sino inter y transdisciplinar a asuntos tan vigentes como cátedra de la paz, la ley de justicia transicional, los diálogos de paz con la guerrilla de las FARC y la construcción de Memoria Histórica en un país en permanentes conflictos bélicos.

El territorio histórico de la guerra

A partir de estos preceptos, consideramos que el lenguaje, es generador de realidades, de mundos posibles, y de realidades simbólicas que comprometen el devenir del sujeto en el mundo. Es por ello, que el Conflicto Armado, se toma como una estrategia o como un pretexto para agenciar en el aula de clases procesos de subjetivación partiendo de los conflictos cotidianos con los que se conviven dentro del salón, pero, como dijimos anteriormente, no es de nuestro interés ahondar, desestructurar, ni abordar el origen y el recorrido histórico que ha impactado a Colombia, sino que a la hora de acercarnos a él, nos parece pertinente diferenciarlo, por motivos didácticos, en cuatro grandes momentos, sin dejar de lado que, si reconocemos que:

El conflicto colombiano ha sido heterogéneo tanto a lo largo del tiempo como en la extensión del territorio. Así mismo lo han sido sus actores, sus víctimas y sus repertorios



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

violentos [...] hecho que convierte a Colombia en el país con el conflicto sin negociar más antiguo del mundo (CNMH, 2013, p. 111)

De lo anteriormente planteado, deducimos que el Conflicto Armado, ha dejado grandes marcas a nivel histórico y personal, por un largo periodo de tiempo, en el que, como lo afirma el Centro Nacional de Memoria Histórica (2013), está dividido en cuatro grandes hitos en reconocimiento del carácter cambiante del conflicto armado, de sus protagonistas y de sus contextos.

El primer periodo (1958-1982) marca la transición de la violencia bipartidista a la subversiva, caracterizada por la proliferación de las guerrillas que contrasta con el auge de la movilización social y la marginalidad del conflicto armado. El segundo periodo (1982-1996) se distingue por la proyección política, expansión territorial y crecimiento militar de las guerrillas, el surgimiento de los grupos paramilitares, la crisis y el colapso parcial del Estado, la irrupción y propagación del narcotráfico, el auge y declive de la Guerra Fría junto con el posicionamiento del narcotráfico en la agenda global, la nueva Constitución Política de 1991, y los procesos de paz y las reformas democráticas con resultados parciales y ambiguo (p. 111).

El tercer periodo, que es precisamente el hito histórico que coincide con la etapa cronológica en la que enfocamos nuestra investigación, es el que transcurre entre los años 1996 y 2005, el cual:

Marca el umbral de recrudecimiento del conflicto armado. Se distingue por las expansiones simultáneas de las guerrillas y de los grupos paramilitares, la crisis y la recomposición del Estado en medio del conflicto armado y la radicalización política de la opinión pública hacia una solución militar del conflicto armado. La lucha contra el narcotráfico y su imbricación con la lucha contra el terrorismo renuevan las presiones internacionales que alimentan el conflicto armado, aunado a la expansión del narcotráfico y los cambios en su organización (ibíd.)

Esta etapa, coincide con el recrudecimiento y el aumento de las muertes en El Carmen de Viboral, sin embargo, esta época al ser puesta en cuestión y al ponerla en discusión en el aula de clases, la mayoría, por no decir todos, no recordaban o ignoraban como trascendentales a la hora de reconstruir la memoria histórica y el tejido social que fue afectado en este momento histórico en particular. No juzgamos el hecho de que no lo recordaran, por dos aspectos que nos parecen relevantes, el primero es el que tiene que ver con el hecho de que los participantes de la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

investigación se encuentran actualmente entre los catorce y dieciséis años de edad, lo que pone de manifiesto, que nacieron en medio de este conflicto, y por otro lado, el segundo aspecto, es el que no profundizamos en nuestra investigación, pero que nos parece interesante para posteriores búsquedas, es el papel o la función que ha tenido la *estética de la muerte*, en especial la capacidad que tienen los medios masivos de comunicación, a la hora de producir realidades a partir del uso del lenguaje, hasta el punto de hacer creer a la mayoría de los usuarios de esos medios que nada sucedió en nuestro territorio.

Pero, por el contrario, como ejemplo está el caso de la vereda La Esperanza, del municipio de El Carmen del Viboral en Antioquia, donde en 1996 desaparecieron 16 personas, incluyendo a tres niños y asesinaron otra. Referente a este caso, encontramos en el sitio web oficial de *Verdadabierta.com*, que:

Según la Fiscalía de Justicia y Paz, varias de las víctimas fueron menores de edad, entre ellas documentaron la historia de un bebé de dos meses, quien había sido abandonado luego de que ese grupo armado ilegal se había llevado a sus padres. Y después correría la misma suerte cuando 'Los Halcones' lo secuestraron con un vecino de la población, que lo tenía bajo su custodia⁹.

Más adelante en el mismo informe, coincide con la hipótesis inicial nuestra, que consistía en que la cifra de muertos y desaparecidos en la vereda La Esperanza, de El Carmen de Viboral, es un misterio que veinte años después, apenas se aclara con el caso llevado a la Corte Interamericana de Derechos Humanos en San José de Costa Rica:

Frente a este hecho existen testimonios encontrados. De un lado, pobladores que fueron testigos de estos hechos dicen que los padres del bebé habían llegado a la población 15 días antes de ser secuestrados, y que en ese momento el niño fue abandonado. De otro, los paramilitares sostienen que el menor era hijo de uno de sus hombres que había desertado de la guerrilla, a quien su mujer le había quitado el niño, y que las incursiones habían sido cometidas para rescatar el bebé y dejarlo con su padre. En un testimonio dado en 1997, Ramón Isaza aseguró que el niño no fue secuestrado y que, para ese momento, se encontraba bien y estaba con su padre, un integrante de las AUC (Ibíd.).

⁹ Disponible en <http://www.verdadabierta.com/justicia-y-paz/juicios/599-autodefensas-campesinas-del-magdalena-medio/3736-imasacre-o-genocidio>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Y, por último, el cuarto periodo, que va desde 2005 hasta el 2015, es la etapa en la que nos encontramos y al que concierne a nuestro proceso de formación como maestros y como investigadores que tenemos los intereses puestos en la región, se nos vuelve de vital importancia, hacer una mirada académica de este periodo histórico y propiciar el relevo generacional del conocimiento de la historia local. Los diálogos que adelantan desde 2012 el gobierno Nacional y las FARC, E.P., nos hizo pensar en los límites, las aporías y la incoherencia y la falta de cohesión en los discursos oficiales, legales y jurídicos con relación a los intereses de los gobernantes en una línea y de los ciudadanos, en el caso particular de maestros en formación y de estudiantes de escuela pública.

Lo que nos permite inferir que es de vital importancia hacer lectura crítica de dichos discursos hasta el punto de llegar a un constructo académico, lo más objetivo posible de dicho momento histórico, y comprender de qué modo o qué injerencias tiene el lenguaje en todo conflicto, porque además intuimos que el origen del conflicto, en especial el Conflicto Armado en Colombia, es un conflicto del lenguaje y que, por lo tanto, es a través del mismo que se podría dar salida pacífica y soluciones dialógicas a cualquier tipo de conflicto. Situación problemática contemporánea que nos remitió a la mirada que hoy tenemos como participantes de este hito del conflicto, y nos permite lanzar una mirada retrospectiva, a los otros cuatro momentos del Conflicto Armado, para entender los procesos de subjetivación, con el tratamiento del tema. Este cuarto y último periodo, es el que según el CNMH (2013):

Marca el reacomodo del conflicto armado. Se distingue por una ofensiva militar del Estado que alcanzó su máximo grado de eficiencia en la acción contrainsurgente, debilitando pero no doblegando la guerrilla, que incluso se reacomodó militarmente. Paralelamente se produce el fracaso de la negociación política con los grupos paramilitares, lo cual deriva en un rearme que viene acompañado de un violento reacomodo interno entre estructuras altamente fragmentadas, volátiles y cambiantes, fuertemente permeadas por el narcotráfico, más pragmáticas en su accionar criminal y más desafiantes frente al Estado (p. 111).

Tras las huellas de la memoria histórica

Hacer memoria es fundamental, porque el sufrimiento que las familias han vivido, solo lo entienden ellas, a estas nunca se les va a olvidar cuando le arrebataron a un ser querido (Leidy Rodríguez, 14 años, 2016)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La categoría de Memoria Histórica, nos permitió comprender que el sujeto y los procesos de subjetivación, son un devenir en permanente transformación y tienen como fundamento, el tiempo. Según el profesor Darío Betancourt (2004) haciendo referencia a la *memoria individual*, a la *memoria colectiva* y a la *memoria Histórica*, afirma que:

De una u otra manera se nos presenta aquí una mezcla de lo que podríamos llamar memoria individual, memoria colectiva y memoria Histórica. La memoria está, pues, íntimamente ligada al tiempo, pero concebido éste no como el medio homogéneo y uniforme donde se desarrollan todos los fenómenos humanos, sino que incluye los espacios de la experiencia (p. 126).

Con relación a lo anterior, emprendimos la ruta epistemológica en diálogo con los planteamientos del autor mencionado, quien argumenta que:

La memoria individual existe, pero ella se enraíza dentro de los marcos de la simultaneidad y la contingencia. La rememoración personal se sitúa en un cruce de relaciones de solidaridades múltiples en las que estamos conectados. Nada se escapa a la trama sincrónica de la existencia social actual, y es de la combinación de estos diversos elementos que puede emerger lo que llamaremos recuerdos, que uno traduce en lenguaje (ibíd.).

De la comprensión de memoria individual, se puede establecer la definición de los otros dos tipos de memoria, que el profesor Betancourt caracteriza como “memoria colectiva” y “memoria histórica”. Si bien, él las diferencia y las pone en el mismo plano, por el reconocimiento de los límites de nuestra investigación nos centramos en el concepto de Memoria Histórica, que es definido claramente por Halbwachs (citado por Betancourt, 2004, p. 126) como: “la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado”, a párrafo seguido, define memoria colectiva como “la que recomponen mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo pueden legar a un individuo o grupos de individuos”(ibíd.). De estas dos definiciones, inferimos que la “memoria colectiva” se diferencia de la “memoria histórica”, en la medida en cómo cada sujeto o cada grupo se relacionen con los demás integrantes de una comunidad mayor.

En este sentido, en nuestro caso, después de la realización y socialización de los ejercicios estéticos presentados por los estudiantes con los que realizamos nuestra investigación, contamos con la fortuna de ser invitados por Doña Flor Gallego, presidenta de la Asociación de Víctimas del Carmen de Viboral, víctima de dicha masacre y organizadora del evento de conmemoración de los



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

veinte años de la masacre de la vereda la Esperanza, en la que participamos con la presencia de los estudiantes y sus creaciones, hecho que nos parece trascendental, al posibilitar la presentación de dichas obras en contextos no escolares. Junto a estos estudiantes y un número aproximado de setecientas personas, entre las cuales se contaban observadores y organizaciones no gubernamentales internacionales y nacionales, además de varias asociaciones de víctimas del país y corporaciones de Derechos Humanos, rehicimos los pasos de una marcha similar a la que citamos a continuación:

Una gran marcha por la autopista Medellín – Bogotá, recorrido de los victimarios hace 15 años, se rehizo con el llamado de la Esperanza por la dignidad y la justicia con el canto sonoro de los compañeros y compañeras de la Red de Organizaciones Comunitarias del Carmen de Viboral que se sumaron al acto y de múltiples organizaciones sociales, sindicales, de víctimas, de jóvenes, estudiantiles y campesinos que se trasladaron desde los municipios del oriente antioqueño, de las ciudades de Medellín, Bogotá y del eje cafetero para participar en el acto de conmemoración. Marcha que culminó con una celebración eucarística preparada por la Corporación Cristianos y Cristianas por la justicia y la paz y los sacerdotes Tarsicio Gaitan y Javier Giraldo (Corporación Jurídica Libertad, 2012, p. 4).

Este evento, fue vital en el proceso formativo que se llevó con los estudiantes, pues no solo afirmaba y traía al presente, este hecho histórico, sino que permitió tener una comunicación directa con un momento del conflicto armado y permitió reconocer una época, una población y unas personas afectadas directamente por la guerra. Si bien ya argumentamos conceptualmente, por qué la elección del momento histórico en el que se enfocó nuestra investigación, en la cita siguiente, acabamos de confirmar nuestra proclamación:

Las proyecciones económicas de la región del oriente antioqueño y en especial, la autopista Medellín – Bogotá, propiciaron la militarización de la región mediante la instalación de bases militares desde el corregimiento de Doradal en el municipio de Puerto Triunfo hasta el municipio de Santuario. En 1978 surgieron los paramilitares liderados por Ramón Isaza, posteriormente conocidos como Autodefensas Campesinas del Magdalena Medio, que recibieron el apoyo del Batallón Bárbula, así como de otras compañías adscritas a las Brigadas 14ª y 4ª del ejército. En la década de los noventa hizo presencia la guerrilla del Ejército Popular de Liberación (EPL) y posteriormente aparecieron el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y esporádicamente las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). En 1994 se creó la Fuerza de Tarea Águila conformada por tropas de los batallones Pedro Nel Ospina y Héroes de Barbacoas de la Brigada 4ª y del Bárbula de la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Brigada 14^a para operar por la autopista Medellín – Bogotá, desde el sitio conocido como Monteloro hasta Alto Bonito en el Municipio de El Santuario y estaba conformada por tropas. En el año 1995 se amplió la militarización de la zona con la creación del Batallón de Caballería Mecanizado Juan del Corral con sede en el Municipio de Rionegro. El 30 de septiembre de 1996 integrantes del EPL se desmovilizaron en el Municipio del Carmen de Viboral, varios de ellos fueron incorporados como informantes del Ejército Nacional y posteriormente conformaron grupos delincuenciales que actuaron en la vereda (ibíd. p. 7-8)

Hechos que los estudiantes en un principio no reconocían claramente y dudaban de su existencia, ni conocían su impacto en el municipio, las entrevistas realizadas, los trabajos de campo, la recuperación de relatos, de fotografías y de revisión bibliográfica y cibergráfica que les tocó hacer para construir sus propias narrativas y sus ejercicios estéticos, permitieron reflexionar, sobre la pertinencia, vigencia e importancia del tema en cuestión y a la vez, saber que dicho tema es merecedor de no quedar en olvido, por el contrario, se convierte en un motivo más para la construcción de la memoria histórica de la región y del país.

Es por esta razón, que asumimos la *Memoria Histórica*, como una de las categorías importantes a la hora de nuestro análisis, porque ligada a las categorías de Conflicto Armado, de Narrativas e Historias de Vida, nos tejen una malla de posibilidades a la hora de comprender al sujeto, no solo el que está inmerso en el sistema educativo, sino también el sujeto histórico y sus procesos de subjetivación. Ahora bien, relacionamos esta noción de Memoria Histórica a la precisión que hace Thompson (1981), sobre “los procesos de construcción de la conciencia” en los que:

Representa un papel muy significativo la noción de experiencia, en sus dos momentos fundamentales: la experiencia vivida y la experiencia percibida. La primera involucra aquellos conocimientos históricos sociales y culturales que los individuos, los grupos sociales o las clases ganan, aprehenden al vivir su vida, elementos que se constituyen en los nutrientes de sus reacciones mentales y emociones frente al acontecimiento. De otra parte, la experiencia percibida comprende los elementos históricos, sociales y culturales que los hombres, los grupos, las clases, toman del discurso religioso, político, filosófico de los medios, de los textos, de los distintos mensajes culturales, en una palabra, del conocimiento formalizado e históricamente producido y acumulado (citado por Betancourt, 2004, p. 127).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

De esta idea, rescatamos que la experiencia vivida es la que se da espontáneamente y es la validación más evidente de las relaciones con los demás y con los hechos sucedidos, por lo que se puede hablar de las maneras como representamos y narramos la realidad y cómo ésta es particular para cada sujeto, en la que no sólo se incorpora al mundo a través de eso que se siente, de lo que percibe, de la relación con los demás, sino que, además se construye a partir de los procesos de subjetivación y de construcción de sentido, que son los que permiten el lenguaje y la lectura del mundo. Para profundizar en las distintas dimensiones de la Memoria Histórica, que tiene como base la experiencia vivida y narrada, el profesor Betancourt (2004), trae el planteo de Dubet (1994) cuando dice que:

A esta representación emocional de la experiencia se yuxtapone un segundo sentido: la experiencia es una actividad cognitiva; es una manera de construir lo real y sobre todo de “verificarlo”, de “experimentarlo”. La experiencia construye los fenómenos a partir de las categorías del entendimiento y la razón. Evidentemente, para el sociólogo, estas categorías son ante todo sociales, son unas “formas” de construcción de la realidad. Desde este punto de vista la experiencia social deja de ser una “esponja”, una manera de incorporar el mundo a través de emociones y sensaciones, para tornarse en una manera de construir el mundo (p. 128)

En concordancia con la manera en como cada sujeto, vive, revive, transforma, narra y construye su experiencia, evidencia cómo la memoria individual, no se desliga de la memoria colectiva, traemos la voz, la historia de vida que nos regala una estudiante, que narra su experiencia vivida en relación al conflicto social que ha padecido desde una corta edad. Es una muestra de las dinámicas del currículo oculto y que no podemos dejar a un lado, por cumplir la obligación estándar de la institución:

Mi nombre es María Isabel, pero me dicen la “tata”. La cosa que más ha marcado la vida son las drogas y la plata. Cuando yo cumplí 11 años la vida me empezó a cambiar en muchos sentidos, ya yo me había dado cuenta, pero esculqué algo en el bolso de mi mamá. Tenía que haber un bolso de Marihuana, pero grande niño grande yo probé la marihuana y no me gustó, pero el perico sí me gustó mucho y siempre me pegaba mi huelengue, casi a diario o cuando se me daba la oportunidad. Cuando tenía 12 años conseguí trabajo en plaza siempre pagaban 20 Lukas por jornada de 6 a 6, como a mí me iba bien en el colegio yo me escapaba y me iba, probé el roche y me gustó, probé otros muchos tipos de drogas y no me gustaron en eso salió muy de moda el Popper y sí normal, es un relajante, lo tengo que admitir aprendí a tomar a



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

los 13 años, lo que más me gusta cresa y regular pero cuando no hay plata me toca con pangola aun así mi mayor vicio es el perico. Desde que tenía 11 años me gusta y más cuando lo mezclo con un bareto. Bueno, cómo fue que pasaron las cosas que aún me persiguen. Cuando tenía 12 años tenía unas parceritas que vivían en el centro, todas prostitutas, todas con hijos, no pasaban de 14 a 18 años a una de esas parceras, la yami, la mataron y yo me ofrecí a correr todo el costo, la plata que me entraba de la plaza más la tox que siempre me daban diario los daba en eso. El año pasado de esa misma gente, la reina, una de esas me mando a matar. ¿Razón? No se sabe, aún sigo caliente si es que es verdad, a mí el que me dijo fue maicol, era hijo de reina. Maicol se murió este año, lo mataron. Yo no volví a la plaza, nadie sabe de mí, ni lo sabrá. Yo supe de la gente hasta el año pasado. La verdad lo que más me marcó la vida fue eso. Haber perdido todo, perdido mi inocencia, mi familia, mi casa, mi dignidad. A los 12 mi mamá me echó de la casa, yo llegué drogada hasta el putas a la casa y mi mamá y yo nos cascamos y después de muchos malas palabras e insultos me fui, pasé por casas y me fui a vivir con mi mamita, viví un año con ella y dejé más o menos el vicio. Después me mandaron para un internado aquí en El Carmen y no he podido dejar las drogas, ni yo, ni mi mamá, las drogas me cambiaron la vida y me quitaron todo lo que tenía (María Isabel, 15 años, 2014)

Es por narraciones como la anterior, que retomamos la metáfora del telar, como la que ayuda a construir la memoria histórica, donde cada historia individual se constituye como un hilo fundamental de la trama general, que son el conjunto de historias narradas y llevadas al orden de la memoria como un asunto de todos y una responsabilidad del Estado. Del tejido de historias construido dentro de nuestra práctica pedagógica, extraemos la historia de vida de esta estudiante, en la cual se refleja y se narran sucesos cotidianos de su ayer, pero que reviven en el presente, las experiencias cotidianas de muchos de los niños de nuestro país, convirtiéndose, una narración personal en un ejemplo vivido colectivamente, lo que le asigna el estatus de sinecdótica o que revela la parte por el todo y nos permite entender una historia personal como símbolo de la historia de una población y de una época.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

CAPÍTULO IV: ENTRE POIESIS Y NARRATIVAS: VIVIR, SENTIR, NARRAR

Mi historia de vida debe contarse, porque es mi marca personal y lo que me diferencia de los demás (Cristian, 14 años, 2015)

¿Qué es lo que hace que la literatura sea literatura? ¿Qué es lo que hace que el lenguaje que está escrito ahí sobre un libro sea literatura? Es esa especie de ritual previo que traza en las palabras su espacio de consagración. Por consiguiente, desde que la página en blanco comienza a rellenarse, desde que las palabras comienzan a transcribirse en esta superficie que es todavía virgen, en ese momento cada palabra es en cierto modo absolutamente decepcionante en relación con la literatura, porque no hay ninguna palabra que pertenezca por esencia, por derecho de naturaleza a la literatura.

Foucault

El poder de la palabra contada de una historia vivida

Para desarrollar, deconstruir e interpretar, la categoría de Narrativas e Historias de Vida que, por motivos de comprensión en nuestro análisis, las consideramos como una sola, porque están íntimamente ligadas en nuestro ejercicio investigativo, pero que por funciones didácticas y de comprensión textual, diferenciamos en el presente capítulo. En esta intención es posible reconocer un uso de categorías traídas de otros conceptos disciplinares como son las nociones hermenéuticas de Paul Ricoeur, sobre la configuración del tiempo en la narración histórica o sobre la relación entre tiempo histórico y tiempo narrado. Es característica propia de todo acontecer narrativo, la relación entre historia narrada y tiempo narrado, de los cuales Ricoeur (1989), afirma que:

Se encuentran dos clases de tiempo en toda historia relatada: por una parte, una sucesión discreta, abierta y teóricamente indefinida de incidentes, uno siempre puede preguntarse: ¿y después qué?, ¿y después qué? Por otra parte, la historia relatada presenta otro aspecto temporal que se caracteriza por la integración, la culminación y la conclusión gracias a lo cual la historia recibe una configuración. Yo diría en este sentido que componer



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

una historia es, desde el punto de vista temporal, extraer una configuración de una sucesión (p. 2).

Al respecto, conviene decir que, una historia, es una historia ya vivida, soñada, sentida, configurada, como un hecho real y al mismo tiempo ficticio, concibiendo de este modo, la historia narrada como la materialización duradera de un momento que pasó, que hace parte del pasado y que por lo mismo puede ser parte del olvido, o de un acontecimiento narrado que se vuelve indeleble a partir de la escritura, de la narración y de las historias de vida de cada sujeto. Podemos inferir que la historia narrada se fundamenta en la ficción, pero que, a su vez, se va configurando en un campo semántico más amplio, que lleva implícito representaciones simbólicas, reales e imaginarias.

Creo que mi historia de vida es importante contarla, ya que en ella se daría a entender mi forma de ser. Además, es bueno que las personas se enteren del pasado de los demás, así los entenderían mejor y los podrían ver como qué cosas tienen en común etc... además de eso creo que muchas personas se sentirían identificadas, ya que sé que a muchas personas les ha pasado lo mismo. Y no solo hablar del pasado, sino también del presente... y por qué no del futuro de cómo uno quiere que sea ese futuro, etc... por esto y otros motivos, creo que es importante contar mi historia y la de los demás. (Melisa Atehortua, 15 años, 2016)

Esta es una de las razones que argumenta una vez más, la importancia de contar su propia historia de vida. En las palabras de esta estudiante, reconocemos que los procesos de subjetivación se dan en la medida que se relaciona con el otro, permitiendo de esta manera, que se construya una memoria colectiva en reconocimiento con las historias en común de todos los participantes. En este sentido, las narrativas, aportan a la construcción del tejido social deteriorado, deconstruido, lastimado y olvidado, pero es en la constante relación, interacción y socialización con el otro, que se permite el reconocimiento de mi propia historia en relación con la de los demás, lo cual implica el no sentirse solo en la elaboración del duelo, por el contrario, el identificarse con el otro, viabiliza la elaboración del duelo a partir de la palabra y la magia del lenguaje.

O como lo dice Lina Paola (15 años, 2016), refiriéndose a la importancia de contar su propia historia de vida:

Mi vida, mi mundo... contando mi propia historia a otra persona estoy compartiendo hechos de mi vida, me estoy desahogando, mostrándole a las personas mis sentimientos y emociones, estaría narrando un tipo de cuento donde el protagonista principal sería yo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

También esto es muy importante porque al contar cómo he vivido, yo me sentiría libre, sin nada que guardar, estaría mostrando cómo es mi vida, mi forma de ser, mis sentimientos y las personas se enterarían de quien soy yo, cómo fue mi pasado, qué propósitos tengo y además me aconsejarían sobre cómo tener un futuro mejor.

Para entretener el hilo discursivo de la categoría de conflicto armado y conflicto cotidiano, e imbricándolo con las historias de vida, en el texto *Estado y sociedad frente a las Víctimas de la Violencia*, la profesora María Teresa Uribe (2015), nos arrojó estas preguntas:

¿El duelo por las violencias es un asunto privado, íntimo quizá, que ocurre en los consultorios de especialistas, donde los individuos, con ayuda terapéutica, ventilan su dolor y sufrimiento para sobrellevar de la mejor manera posible la carga psicológica y afectiva por pérdidas irreparable? O, por el contrario, ¿el duelo por las violencias debe ser un concepto colectivo, público y abierto, en el tiempo y en el espacio, mediante el cual pueblos y las naciones enfrenten los temas trágicos, dramáticos o vergonzosos, para construir con bases más firmes las posibilidades de la convivencia social?, ¿el duelo social colectivo y público está dirigido solo a las víctimas de manera por las violencias y las guerras? O por el contrario, ¿su necesidad atañe también a los que han convivido con ambientes conflictivos y bélicos, en el pasado y en el presente, es decir, al conjunto de la sociedad? ¿quiénes analizan y explican las razones y sin razones de las guerras y los conflictos armados, pueden desentenderse del dolor y sufrimiento de las víctimas y del olvido de los pueblos, que directa o indirectamente se han visto inmiscuido en ellas? ¿o es que la ciencia política, la filosofía, o la llamada violentología tienen que hacerse cargo también, política, cultural y ética del sufrimiento del dolor humano? (p. 82).

Estas preguntas tienen sentido, porque nos encuadran la pertinencia, las implicaciones, los retos, los límites, las barreras y los alcances, de pensar el aula de clases como un lugar para la Memoria Histórica, desde un abordaje del territorio del lenguaje, y aunque no tengan respuestas únicas, sí podemos extraer la hipótesis central del texto anteriormente citado, que consiste en que:

Sociedades como la Colombiana, que han vivido situaciones de guerra y violencia endémica, también se enfrentan al dolor y al sufrimiento y exigen, como cualquier individuo, la elaboración de un duelo que es social y colectivo y que debe ser enfrentado a través de la recuperación de la palabra y la Memoria histórica (Ibíd.)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Un duelo que, al ser social y colectivo, pero a la vez individual, exige reparaciones económicas, políticas, psicológicas, físicas, éticas y culturales, mediante las cuales los participantes del Conflicto Armado y las gentes que habitan estos territorios, puedan crear con el lenguaje e incorporar sus historias de vida, personales y familiares y sus dolores privados e individuales en contextos donde puedan otorgarle un sentido a las situaciones trágicas que han vivido. Siendo ésta una demostración de que por medio del contar y el narrar, se agencian procesos de subjetivación, que posibilitan hacer el duelo y tener un reconocimiento social, con el cual sea posible, encontrar formas de convivencia con quienes han producido grandes sufrimientos a otras personas. En esta reconstrucción del tejido social, la escuela y el maestro se vuelve de vital importancia, en la medida en que la escuela asuma el papel de agente activo en aportar y construir otras formas de tramitar los conflictos.

Con referencia a la conexión del duelo público y el duelo privado, traemos a colación la siguiente narración, que cuenta la historia de vida de su infancia con la separación de sus padres que, sin la puesta en público, la elaboración del duelo hubiera sido más difícil.

Mi recuerdo. Este recuerdo es algo que me ha marcado mucho ya que nunca pensé que pasara algo como esto... Se trata de la separación de mis padres lo cual me dolió (y me duele), fue algo que no esperaba que me pasara ya que siempre se veían felices. Lo más triste y frustrante es que uno de los problemas se dio cuando era mi primera comunión ya que ese día mi padre llegó mal (borracho) y empezó a insultar a mi madre y a algunas de mis tías, ese momento no se me olvida ya que se supone que era un día feliz para mí, para mí resultó siendo el peor (Anónimo, 2015).

Nombrar el dolor para sanar el corazón: de lo individual a lo colectivo

Al margen de lo anterior, pretendemos hacer ahora la reflexión sobre tres de las dimensiones básicas de lo que se han llamado los duelos públicos y colectivos que según la profesora María Teresa Uribe (2015), son:

La conjura del silencio y el olvido, la puesta en común del dolor y el sufrimiento y la reconstrucción colectiva de una Memoria Histórica que recupere para las gentes y los pueblos, lo que los pactos jurídicos de perdón y olvido, pretenden borrar de la historia del país (p. 83).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En este punto, aclaramos que *la conjura del silencio y el olvido*, consiste en el poder de la palabra, “hay, pues, una “magia” de las palabras y una virtud en ellas, para la curación de las heridas morales y para la mitigación del dolor” (ibíd.), un valor innegable que se le atribuye al contar, al narrar, al escribir y al expresar todos los sentimientos, pensamientos, sensaciones y situaciones que hacen “ponerles palabra al dolor”, por lo tanto es un acto importante en los procesos curativos y en los procesos de subjetivación, en el que al ser simbolizados, representados y contados, se reconstruye la narración y se posibilita el duelo, evitando de este modo el silencio y el olvido.

Para ilustrar mejor, María Teresa Uribe (2015), citando las ideas de Hannah Arendt, cuando decía que:

Lo que ocurre en la esfera íntima de las personas, es de muy difícil expresión y comunicación; por eso, para ella, el amor, el dolor, el sufrimiento, los afectos y las pérdidas, sólo pueden darse a conocer a través del arte y la literatura (p. 83)

Pues bien, son en nuestro caso las narrativas y las historias de vida, las que nos permitieron representar, consignar, significar y resignificar las expresiones más íntimas de los seres humanos con los que trabajamos; igualmente, quien los aprecie, los lea o los escuche, logrará captar las dimensiones del dolor ajeno, en la medida en que reconozca su propia historia de vida en la de los demás, y de este modo, *la magia de las palabras* y la potencia del lenguaje, fue la que posibilitó el encuentro con el otro, con sus sentimientos y sus historias de vida, dejando a un lado el miedo por las retaliaciones, por los estigmas y juicios. La palabra se convierte en este caso, en un lazo que ayuda a construir un tejido social que tiene al perdón como una meta individual, pero también colectiva.

El olvido y el silencio, son condiciones a las cuales lleva también el miedo a la revictimización. Quienes han sido víctimas de las violencias y las guerras temen ser victimizados de nuevo, que no se conceda crédito alguno a sus palabras, que se piense que está mintiendo o exagerando, que se diga que si algo les pasó fue porque lo debían, que quieren desprestigiar al gobierno de turno o que detrás de sus historias, se esconden tretas para conseguir algo (Uribe, 2015, p. 86).

Como ejemplo, de las posibilidades curativas que tiene el narrar, encontramos un texto muy particular de uno de nuestros estudiantes, en el cual da respuesta de por qué es importante contar su propia historia de vida:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Es importante contar mi historia de vida, porque al contarla podemos desahogarnos de todas esas penas y tristezas del pasado, nos podemos perdonar y arrepentirnos de todos los errores que cometimos. Al contarla podemos romper esas cadenas las cuales te atormentan el alma, las cuales día a día te hacen recodar el pasado, lo que fuiste, lo que hiciste, lo que ocasionaste, etc. Tarde o temprano la vas a tener que contar, no vas a poder más con tus cadenas, ellas presionan tu cuello para expulsar todo, tu alma siente la necesidad de soñar, de olvidar, de volver a comenzar. Cuando por fin cuentes tu historia, te sentirás libre y no solo eso, también podrás darte cuenta de quién eres, podrás descubrir tu identidad y que lo que quedó en el pasado, se queda en el pasado, comenzaras de nuevo, renovado, con nuevo pensamiento, nueva alma (Valeria Palacios Arando, 14 años, 2015)

Lo anterior, no sólo se da cuenta de las posibilidades que permiten las palabras, esa “magia” que contiene para construir, para sanar, para recordar y para olvidar y en este sentido, es maravilloso que los estudiantes reconozcan la importancia de contar su propia historia de vida, no solo por la práctica social de escribir y leer, sino, para agenciar y resignificar sus procesos de subjetivación en la medida que comparta su experiencia con ese otro oyente con el que puede existir un reconocimiento de la propia historia, o simplemente, hacer de sus cotidianidades, una experiencia formadora y favorable para su condición de sujeto político y educativo.

La segunda dimensión es *la puesta en público y para el público del dolor y el sufrimiento*, y apunta a:

Sacar los relatos de las víctimas de su hábitat natural, de la esfera privada y doméstica; de contárselos a otros para que tengan una visión más compleja y diferenciada de la naturaleza de la violencia, de las gramáticas y las lógicas de la guerra; y para que puedan deshacerse de imágenes dicotómicas, de buenos y malos, tan nefastas para entender e interpretar la vida y el devenir de los pueblos y las naciones (Uribe, 2015, p. 93)

En otras palabras, es propiciar el afloramiento de las verdades parciales, fragmentadas, incompletas, fomentando el derecho de poder decir la verdad y ejercer su derecho a la expresión y a la democracia, que como dice Todorov citado por Uribe (ibíd.)

El derecho a buscar la verdad y de darla a conocer, forma parte de los derechos ciudadanos y de una democracia; es decir, no se trata solamente del derecho de las víctimas a



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

decir la verdad, sino del derecho de las sociedades a buscarla, cuando se vive en un sistema democrático (p. 96).

No obstante, para su profundización, nos hicimos las siguientes preguntas, de la mano de María Teresa Uribe

¿Es suficiente para los órdenes sociales, la recuperación de las palabras, de las víctimas, su derecho a ser escuchadas, a narrar sus historias de dolores y pérdidas y a ser creídas por sus interlocutores y la sociedad en su conjunto? Es decir, ¿resulta suficiente desbaratar la conjura del olvido y el silencio, liberar la memoria de las víctimas atrapadas en la guerra? ¿enferman las sociedades como las personas por los recuerdos reprimidos? O por el contrario, ¿la puesta en presente de un pasado traumático puede inducir a las naciones y a los sujetos a anclarse en ese pasado, a convertirlo en la fundamentación del devenir histórico y a erigirlo como la clave de interpretación de las vidas personales y sociales? (p. 93)

Nuestras propias historias de vida dan cuenta de ello, *el olvido que nunca fue* es la historia de vida de Paola Palacio, investigadora en el presente trabajo.

Ciertas preguntas orientadoras para mi trabajo, me han hecho recordar ciertos acontecimientos de mi vida y que tal vez es este el momento de sacarlos y desatragantarlos, de liberarme un poco del peso que sofoca y tal vez es este relato el que me desahoga un poco.

Rutas por elegir, opciones por escoger, líneas por seguir y retos por cumplir [...] El pensar en el reto que la academia me exige y mi profesión, el no saber qué elegir, escoger, seguir y cumplir, hace que el remolino de ideas me dirija años atrás, cuando ni siquiera tenía claro el ser maestra de qué. Si bien, siempre tuve patente que quería serlo, nunca me había detenido tan detalladamente en el por qué ... Mi madre dice que cuando niña yo quería ser profe para ayudar a los niños pobres. Ahora pienso cómo una maestra ayuda a los niños pobres. Mi tía me cuenta que yo quería ser profe de niños especiales para que se aliviaran. Ahora sé que no solo es mi responsabilidad, sino mi elección y mi pasión... y yo recuerdo que quería ser profe, principalmente en la zona rural, aquel lugar alejado donde nadie quiere estar, aquel donde mi ideal de educación espera con manos abiertas el poder ser fortalecido.

Al elegir lengua castellana, imaginaba solo aquellas buenas historias que disfrutaba a diario, veía rondar las letras escritas y contadas, soñaba con lo imaginario y contaba con una



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

realidad idealizada. Y ahora, ahora solo sé que aparte de todo eso, la lengua castellana es todo un universo...

Un reto cumplido, pero que me pone de frente con lo que definirá mi línea del saber... esto mueve más fibras de lo que puedo recordar, sudo, lloro, recuerdo.... Escribo.

El conflicto armado, zona rural, escuela, necesidades, educación, maestra.... Temas con los que encuentro más afinidad de todas las opciones propuestas... tal vez por la sensibilidad que me causa el saber todas las consecuencias, tal vez por mi impotencia de no saber qué hacer o tal vez por verme reflejada en una realidad tan cercana... Las noticias me hacen llorar y mi vida.... cúmulo de nervios captadores de las experiencias por las que otros viven a diario. Aunque nadie lo sabe, he tenido una fuerte relación con la violencia, desde mi infancia tengo (aunque mi madre no lo sabe) imágenes que me rondan hasta hoy, de cómo mi padre la golpeaba y ella huía... también después del desaparecimiento de él, las palabras son claras y nunca olvidadas...

Él era constructor y para la época eligió trabajar para Pablo Escobar, aquel reconocido, mencionado y por algunos, temido narcotraficante colombiano que marcó la vida para mucho y para mí sí que más, el pensar cuánto daño hizo y yo porto su sangre... aunque nadie lo mencione y al preguntarme por él, yo diga no saber nada, quizás por vergüenza, por duda o por no alargar el tema, sé que no se desapareció de la nada y que ese hilo que lo unía con la maldad, tiene todo que ver...

Gracias a dios no me ha hecho falta nada, y por la grandiosa mamá las consecuencias en mi vida no fueron muchas, pero no alcanzo a imaginar cómo es la vida para muchos con los que le toca enfrentarse con la realidad colombiana. Vacío que he querido suplir con otras cosas, un novio militar que tal vez contribuirá a combatir los hechos y sentirme protegida...

Sé que el no poder tocar estos temas y después de tanto tiempo apenas hoy me decido a escribirlos, me afina con el trabajo de grado y que, si en este momento no soy capaz de terminarlo de nombrar con palabras, quiero poder escribir mi memoria e historia de vida que cada mañana le da golpecitos a mi corazón (Paola Palacio, 21 años, maestra en formación, 2015).

En este punto, es oportuno decir que, los diálogos públicos, la construcción colectiva de narrativas, y el abordaje de estos temas desde la escuela y desde las distintas instituciones sociales,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

causa un gran impacto en la reconstrucción del tejido social, y tiene una repercusión muy importante en lo que la profesora Uribe, define como un proceso de ajuste de cuentas con el pasado, sobre todo cuando “este entraña situaciones de dolor, situaciones dramáticas y vergonzosas, como ocurre con los países que han sufrido guerras civiles, entre ciudadanos del mismo estado” (p. 97).

Entre tanto, la tercera dimensión que Uribe (2015), nos presenta, consiste en *la reconstrucción de una memoria colectiva como memoria ejemplar*, es clara al situarse en que es de mucha importancia la construcción de la memoria histórica, lo cual hace emerger la pregunta por cómo hacer que las memorias autobiográficas y las narrativas, trasciendan hacia lo que Todorov llama “la construcción de una memoria ejemplar”, pero no solo eso, sino cómo esta memoria, permite construir rutas para la no repetición y la resolución de los conflictos por vías no violentas, es decir, la configuración otras subjetividades, entendiéndolo como los procesos mediante los cuales las personas modifican, resignifican sus experiencias, sus creencias, sus vivencias, sus expresiones culturales y sus experiencias sociales. Esta perspectiva de las memorias ejemplares, parte de un principio ético muy importante:

Si la puesta en escena del dolor y el sufrimiento propios y la confrontación con el ajeno, no tiene propósitos curativos, es decir, sino tiene una orientación hacia el aprendizaje social para transformar las condiciones que hicieron posible el drama político que golpeó a las víctimas y envolvió a los victimarios, se pierde, el carácter liberador de las memorias biográficas puestas en público y las sociedades pueden quedar encerradas en el laberinto de los espejos. Un laberinto donde la víctima de ayer, es el victimario de hoy, en una cadena semejante en la de la serpiente urubouros, que siempre se muerde la cola hasta su total aniquilación (Uribe, 2015, p. 102).

Desde esta perspectiva es que consideramos pertinente una investigación como la nuestra, la cual permite agenciar procesos de subjetivación a partir de la construcción de la memoria histórica en la escuela, dentro del aula de clases y desde cada estudiante y maestro en formación y aunque partimos del precepto, que hay un murmullo general en relación al trabajo con las víctimas, con el conflicto armado, las violencias y los procesos de paz en Colombia, pues consideramos que la escuela, es un lugar fundamental para generar un escenario posible para poner a dialogar públicamente las memorias individuales que aportan, como las caras del diamante pulido, a vislumbrar, a visualizar, a identificar, y a comprender, asuntos que si no es a partir de esos procesos individuales, sería muy difícil comprenderlos colectivamente.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Es pertinente ahora, traer las palabras de Todorov, citado por Teresa Uribe (2015), cuando menciona que:

La memoria ejemplar, es aquella que logra ser colectiva e incluyente, pero que al mismo tiempo tiene una dimensión pedagógica y un sentido político de futuro. Se trata, como el mismo lo dice, de aprovechar las lecciones de la injusticia, del dolor y del sufrimiento de las víctimas, para luchar contra situaciones similares, que se están produciendo en el presente: es un viaje del yo hacia el otro (p. 103).

De lo anterior, rescatamos la idea de la importancia que tiene el contexto escolar para propiciar el encuentro con el otro, con eso Otro diferente que nos habita y que habita el mundo. Ese Otro que enriquece la diversidad necesaria para comprender y convivir con la diferencia.

Si bien, estas voces suelen estar ocultas, silenciadas, oprimidas o desmeritadas, sabemos que, en el ejercicio docente, está dentro del perfil del maestro, un maestro lector, un maestro escritor y un maestro investigador o en palabras de Parra Sandoval citado por Murillo (2012), cuando dice que el ejercicio recurrente de la escritura, son procesos de democratización de la experiencia investigativa que facilitan:

[...] la aparición de un maestro que no existía, el maestro que investiga su mundo, su trabajo, intenta comprenderlo y ofrecer caminos de mejoramiento, que escribe y publica trabajos que sí leen sus colegas. Se establece así un diálogo entre maestros que puede significar una verdadera transformación de la profesión docente en Colombia (p. 11).

Lo anterior, nos permitió tener una mirada más amplia para pensar en las historias de vida de los maestros no sólo como una tarea asignada de más al profesor, o como una red de transmisión de información sobre las propias historias de vida, sino, que por el contrario, el hecho de que partamos del ejemplo de que como maestros en formación también narremos nuestra historia, permite que el tejido social entre educadores, estudiantes y comunidad, resignifique los procesos de subjetivación, individuales y colectivos, no sólo dentro de la institución educativa, sino, fuera de ella, generando un impacto que permite en conjunto, aportar a la memoria histórica de nuestro país.

Por ello, consideramos importante, como una forma de cerrar este capítulo, incluir aquí la voz de Juan Sebastián Bermúdez, investigador en este trabajo, *un maestro metamorfosis*, en el título de su historia de vida.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El maestro en formación se quedó dormido y cuando despertó, el sueño aún seguía allí... El sueño proyectaba un niño sentado al lado de su padre, conversaban alrededor de una fogata y bajo una noche inundada de estrellas y luciérnagas, el padre hablaba sobre lo fugaz de la vida y evocaba una leyenda que decía que cada que se muere una persona en la tierra, se apagaba una luz en cielo y que cada estrella le servía a los antiguos para leer el cielo porque éste hacía parte de unas signos mayores que se llamaban constelaciones a las cuales muchas culturas atribuían el poder de mostrar el destino a los hombres.

De pronto todo se quedó oscuro y al empezar la proyección del sueño esto fue lo que apareció:

Era una esquina de un barrio cualquiera (bueno, no cualquiera) este barrio tenía un nombre particular El hoyo. Allí en esa esquina estaba un renacuajo paseador que buscaba encontrarse con unos ratones vecinos e ir juntos a donde doña ratona a hacer una francachela y una comilona. Dicho y hecho, estos se dirigieron al lugar convenido que quedaba a poca distancia del lugar de encuentro. En medio de la francachela a renacuajo se le ocurrió ir a traer algo de la tienda, se habían acabado los cigarrillos. Renacuajo, que contaba con aproximados quince años, vio al devolverse hacia la fiesta que un ganso malvado y armado le dirigió su pistola hacia el rostro y solo se escuchó ¡boom!;

Otra proyección del sueño fue esta: la familia de renacuajo está montando sus corotos a un camión, porque se van de ese barrio, de ese municipio, de su casa, porque la violencia no los deja vivir. Doña rana, reza y agradece al cielo que esa bala no se haya llevado a su hijo, que parece más a un gato de siete vidas, también oraba para que esto no volviera a suceder.
Fin

Como maestro investigador en formación, me doy a la tarea de indagar sobre el papel que cumple el lenguaje, el arte, en especial las narrativas, en momentos de guerra, conflicto y posconflicto, porque creo personalmente que para mí ha sido la única vía que me ha trastocado la vida, porque recordar cómo ha sido mi camino para formarme como humanista y maestro de lengua castellana, ha sido mucho en contacto con el arte, con los lenguajes, con la literatura.

Pensar el conflicto, me implicó volver sobre el pasado y sobre situaciones particulares en las que me vi cara a cara con el rostro de la muerte y el rostro de la violencia. Pensarme



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

como maestro en formación implica reconocer el rostro del otro, de eso otro que me interpela y reconocer que ese rostro tiene una historia de vida que no es solo el presente que nos toca vivir juntos, sino, un proceso permanente de subjetivación elegí pensar el lenguaje, las humanidades, el arte y la literatura como una de las vías posibles para resignificar el conflicto, ya que a partir de la imagen y de la estética se hace memoria y creo que lo que nos pasa por el cuerpo es lo realmente significativo, formativo y educativo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

CAPÍTULO V: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE: NUESTRO HORIZONTE DESDE LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA

Trazando un horizonte de sentido en dirección de lo pedagógico y didáctico, no podemos dejar de lado, que en el aporte que hacemos a la construcción de Memoria Histórica y a la configuración de vías no violentas para la resolución de los conflictos, hemos tenido presente que:

El ejercicio de construir Memoria Histórica debe ser: Responsable: analizando los hechos en su conjunto, recopilando no solamente aquellos aspectos loables de nuestras comunidades de pertenencia, sino también los desaciertos y los errores cometidos. Democrático: reconociendo y respetando la diversidad de voces y de subjetividades en su interpretación. Ético: documentando, evaluando y reconociendo públicamente todos los hechos violentos, cometidos por los actores del conflicto, en particular aquellos hechos que infringen el Derecho Internacional Humanitario o violan los derechos humanos (CNMH, 2013, p. 25).

En este punto queremos dejar claro, que ninguno de nosotros detenta una única postura, pero como investigadores sociales, consideramos de máxima importancia tener presente estas tres instancias referentes a la construcción y a la reconstrucción de la Memoria Histórica: ser responsable, democrático y ético, puesto que el agenciar estos procesos de subjetivación, nos posibilita afrontar el pasado y nos implica reconocer que el contar las historias de vida, no solo se quedan en las biografías, sino que pueden pasar al ámbito social y público.

Frente a esto, no podemos olvidar que tanto las memorias colectivas como las memorias individuales, no solo son históricas, sino también políticas, sociales y culturales o en concordancia con el Centro Nacional de Memoria Histórica:

Los recuerdos que aprendemos a juzgar como inocuos, impropios o abiertamente contrapuestos al interés de la nación, las instituciones, los grupos o las comunidades tienen muy poco de azar y mucho de construcción política y social. Las personas que ocupan un lugar de reconocimiento en sus comunidades y las instituciones se constituyen en mediadores que transforman una multitud de eventos en memorias colectivas. Además de adhesiones y desafectos, las mediaciones pueden inculcar sentimientos de pudor y criterios de lo que debe y puede contarse en público o frente a la comunidad, y lo que debe reservarse al silencio y al olvido, y autocensurarse (Ibíd., p. 32).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Esto implica que, al abordar esta temática desde la investigación biográfico-narrativa, y al haber utilizado las historias de vida como método, presupone que el hacer historia en Colombia es adoptar una postura política y ética, cuando le damos voz al oprimido, al excluido, al silenciado y a los subordinados, a los que no vencieron, ni tuvieron sus propios historiadores. Por ello, reconocemos y hacemos públicas las voces de los estudiantes, de los jóvenes, de los niños y de la infancia, como una estrategia de resistencia activa y de memoria viva, con el fin de evitar el olvido y la amnesia colectiva, de la cual parece que padeciéramos todos los sectores de la sociedad, incluida la escuela, además es importante mostrar, que, si bien no todos se reconocen como víctimas, el conflicto nos afecta a todos, como sujetos, como institución, como sociedad y como país.

En este contexto, el concepto de participantes del Conflicto armado, lo asumimos desde la mirada múltiple que implica que en todo conflicto existen unos actores, que ellos asumen unos roles determinados y que depende de su rol, el impacto en los derechos humanos. Desde esta perspectiva nuestra mirada se enfocó en el sustantivo *participantes*, entendiendo de antemano que víctimas y victimarios son dos categorías distintas y diametralmente opuestas. Esta comprensión de los roles y actores, nos fortaleció en los procesos de subjetivación que estábamos viviendo como maestros en formación y utilizamos el concepto de participantes del conflicto como una herramienta de comprensión del valor que poseen cada una de las historias narradas; en un sentido más amplio, cambió las concepciones que teníamos hasta el momento y a la vez, nos permitió una mirada sin prejuicios, a dichos actores.

Este ejercicio implicó leer, escribir, hablar y escuchar la voz del otro, posibilidades que permitieron aportar a la Memoria Histórica y dieron paso a la socialización y a la reflexión personal dentro del aula de clases, configurándola como un lugar desde donde pensar, teorizar, apropiarnos, construir y reconstruir memoria, abordaje que se hizo desde el territorio del lenguaje o en palabras del CNMH (2013), “el trabajo con la memoria Histórica puede promover la creación de espacios respetuosos y seguros para las personas que quieran incorporar sus historias a los relatos históricos” (p. 42). Si bien estas narraciones, no se incorporan en los relatos históricos, sí tienen un lugar en las experiencias estéticas en los ejercicios de clase, en las experiencias vividas por los estudiantes y tienen un reconocimiento por la propia historia vivida, en los acontecimientos que le han sucedido a otras personas y al ser contadas, adquieren una significación mayor al sentirse parte de una macronarración, en la que todos somos participantes y nos vuelve solidarios con la historia del otro que narra.

Tiempos que narran la paz: una cátedra para aportar a la Memoria Histórica

Facultad de Educación

En una entrevista al coordinar de la Institución, respecto a la Ley 1734 sobre la pertinencia de la implementación de la cátedra de la paz en el plantel educativo, él nos responde:

Yo considero que este es otro fenómeno producto de la oleada de cátedras y proyectos de relleno, que nos toca asumir a las instituciones educativas públicas, y que se vuelven una papa caliente, que gira de mano en mano entre administrativos, coordinadores académicos y maestros, que sin tener la suficiente formación en una pedagogía para la paz se vuelven víctimas de las ordenanzas del Ministerio de Educación Nacional. (Entrevista, coordinador académico, 2016).

Lo anterior nos dirigió la mirada a la pregunta por la pertinencia y por la importancia que se le está dando en los colegios a la cátedra de la paz, y hasta dónde se convierte en una asignatura más. Un primer artículo que abordamos para intentar resolver esta problemática fue el escrito por Juan José Toro (2015) *¿Qué se está enseñando sobre conflicto y paz en los colegios?* que plantea que la educación básica y media en Colombia está sufriendo una crisis que se agudiza al introducir un concepto como la cátedra de la paz en un momento coyuntural, donde está puesta la mirada de grandes instituciones sociales como la ONU, el PENUD, la UNESCO, el FMI, el BID, entre otras y que están exigiendo el crecimiento de la calidad de la educación, para sus inversiones en el país. En palabras del columnista se enuncia así:

La educación básica y media en Colombia parece tener un bloqueo creativo. Los profesores, los estudiantes y hasta los que ven desde afuera el sistema educativo se quejan de la forma en que se enseña en los colegios. La objeción más grande apunta a que van años y más años de replicar modelos de enseñanza que ya no son vigentes. (Toro, 2015, p. 1).

Esta situación pone de manifiesto la brecha que se abre entre las expectativas que tiene el MEN en materia de la construcción de planes de estudio, de cursos y cátedras que coadyuven a reconstruir un tejido social, que lleva más de medio siglo en constante impacto por la guerra, y las necesidades reales que tienen la comunidad en general, las instituciones sociales, y en particular la escuela, de tratar un asunto que ha frenado el desarrollo, no solo en los ámbitos sociales, políticos y económicos, sino también en cuestiones de humanidad. En este sentido es que Juan José Toro (2015), nos plantea:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El rechazo es todavía más grave cuando se pone la lupa sobre algunos temas en particular. Ahora, por ejemplo, el país vive un momento histórico: los actores de la guerra que lleva más de medio siglo están sentados en una mesa negociando cómo salir de ese pantano. Y a la vez que ellos discuten en La Habana, Cuba, en toda Colombia muchas voces se preguntan cómo se les está hablando del conflicto a niños y jóvenes. (ibíd.).

Las ideas anteriores se consolidan como una malla conceptual que nos permitieron preguntarnos: ¿Será la cátedra de la paz una asignatura más? Sin el ánimo de resolverla de una manera dicotómica o cerrada con un sí o un no, permitámonos ir de la mano con los autores y elaborar conclusiones menos cargadas de subjetividad. Más adelante en su artículo Juan José Toro (2015), en relación a cómo se está tratando el tema del conflicto y de la paz en los colegios dice:

Una primera mirada confirma la sospecha de que el conflicto se aborda con miedo, con sesgo o con menos importancia de la que debería. Una mirada más profunda muestra cómo, en medio de un terreno difícil, tratan de florecer iniciativas que respondan a las exigencias de un país que trata de no estancarse (Ibíd.).

El argumento anterior demuestra, que por más que se hable de posconflicto, todavía permanece un miedo y un tabú en la sociedad para tratar ciertos temas, en especial el de la guerra, ya que existen y persisten fantasmas o presencias simbólicas que limitan la discusión, la exposición libre y el debate de las ideas, lo que influencia y quizás estanca el progreso en la comprensión del problema planteado. Más adelante, en relación a lo que no se está enseñando sobre conflicto y paz, el argumento de Toro (2015) es que no se le está dando la importancia debida a los fenómenos históricos que como país hemos vivido. Como ejemplo de lo anterior encontramos que:

En abril de este año, en el marco de la Cumbre de Arte y Cultura para la Paz, hubo un panel donde varios expertos reflexionaban sobre el papel del arte para hacer memoria del conflicto. Nicolás Montero, uno de los panelistas, le preguntaba al público, lleno de jóvenes de colegio, si conocían episodios como la masacre de Chengue o la toma de Mitú. La respuesta fue un silencio que duró hasta que Nicolás retomó su intervención (Ibíd.).

Esta ausencia de la capacidad para recordar o reconocer nuestra historia, o en otras palabras, la ausencia de Memoria Histórica, no nos permite ver más allá de las narices, en lo que nos atañe como sociedad en un momento histórico que involucra la posibilidad de una salida negociada a un conflicto, que como ya se ha dicho, cumple más de cincuenta años; esta amnesia colectiva, si es que se puede llamar así, resalta a nuestro modo de ver, la importancia de la implementación, no de un



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

programa, ni de una cátedra fragmentada, sino de una cultura de paz y de no violencia. En ese mismo sentido y continuando con la cita anterior:

La pregunta desató un debate sobre cómo se ha enseñado el conflicto en colegios y por qué, a pesar de vivir en una época privilegiada por la cantidad de información, los jóvenes no saben lo que ha pasado a su alrededor. Aunque no se trata de buscar culpables, y aunque la verdad y la memoria son conceptos que van mucho más allá de lo que se enseña en el colegio, es inevitable preguntarse qué hacen las secretarías de Educación y el ministerio de Educación y cómo repercute esto sobre colegios públicos y privados (ibíd.).

Para continuar con nuestra red argumentativa apelamos, a partir de este punto a las columnas de opinión *La paz se construye desde cada colombiano* (2016) de El Espectador y *La paz que no se ve* (2015), de la Revista Semana, que nos permiten dar cuenta de la pregunta planteada, a saber, que la cátedra de la paz no se puede convertir en un cliché, ni en una cátedra de relleno, sino que se debe aprovechar como un espacio de reflexión que aporte a la memoria histórica y promueva la resiliencia. La paz no se construye en la habana con el acuerdo entre el gobierno y representantes del Conflicto Armado y Conflicto Cotidiano, la paz la construye cada individuo en el contexto donde se encuentre inmerso, asumiendo el respeto por las diferencias y estableciendo relaciones constructivas con el otro, que aporten a la finalización del conflicto con ayuda también de los diálogos entre pares.

El Conflicto armado en Colombia ha sido uno de los más duraderos, por tanto exige una mayor participación del gobierno y de la comunidad afectada por el conflicto, no es de gratis la negociación, pues si bien se ha hecho un previo avance y unas posibles soluciones al problema que aqueja al país, el acuerdo no es nuevo, pero es ahora cuando finalmente se está logrando un común acuerdo entre ambos “bandos” y haciendo una comparación entre épocas, ésta ha sido la más interesante en cuanto a la negociación. Ahora, entre más minuciosa y detallada sea la negociación, hay más posibilidad de sostenibilidad, hay que tener en cuenta que hay muchos temas por tratar, pero la ambición no puede ir más allá, debe haber prioridades y abrirse a la participación de delegaciones que representan a las comunidades afectadas, así como espacios de escucha y debates que aporten a la construcción de paz.

La comunidad civil, representa un papel fundamental en la negociación, pues, si hay más participación hay más posibilidad de cumplimiento del acuerdo, ello vendría siendo una puerta que se abre al cambio y transformación de la sociedad, tanto política, económica y culturalmente; por tanto, es erróneo pensar que la paz solo se construye con las entidades representativas, se requiere



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de la comunidad civil. Lederach (2016), en el artículo *La paz se construye desde cada colombiano*, la compara la situación del país, con una pirámide, es decir, en la punta se ubicarían las entidades que se encuentran en La Habana (gobierno y agentes armados de izquierda) y en las columnas o cuerpo se hallaría la comunidad afectada por el conflicto. La construcción de paz, consiste en permitir que la gente participe de forma más directa y logrando conectar tanto las instituciones, la comunidad y los partidos de izquierda, para desde allí empezar a sanar heridas y caminar de la mano con la paz.

Según Lederach (2016) no se puede esperar que tras la firma se acabe el conflicto, como en todo se esperaría formas de violencia residual; es la tarea de cada colombiano omitir esas fuerzas negativas que impiden el avance de la construcción de paz y solucionar los posibles problemas con el diálogo, porque si después de la firma se ven este tipo de situaciones, se esperaría otra negociación, otro pacto, pues el conflicto no se detiene y por tanto la negociación tampoco, con ello se quiere decir que cada persona desde cualquier lugar puede aportar un grano de arena a la construcción de paz, pues como se mencionó anteriormente se requiere de una apropiación y reflexión en torno a los problemas que se generan cada día en el país.

En este sentido, el presidente Juan Manuel Santos, al dar luz verde a la negociación en la Habana, afirmó que la paz no es ajena al contexto diario de cada colombiano, se debe trabajar desde diferentes sectores, la guerra ha estado durante mucho tiempo en el territorio y ello ha causado una interiorización inconsciente del conflicto, provocando así la solución de los mismos de manera agresiva y perjudicial. Del mismo modo María Emma Wills, asesora del Centro Nacional de Memoria Histórica, hace puntual énfasis en que los conflictos han existido, existen y seguirán existiendo, por lo que se debe trabajar por la solución de dificultades de manera sana y procurando el diálogo, y el respeto por las diferencias del otro.

Por eso es importante que la cátedra de paz traspase el plano de una clase. Wills, en el artículo *La paz que no se ve*, afirma que la educación para la paz “no se puede convertir en manuales de educación cívica, porque realmente las personas no aprendemos normativamente sino cuando confrontamos dilemas y evaluamos las opciones que tenemos para tramitar el conflicto” (p. 1) En pocas palabras, el colegio y las escuelas deben convertirse en el territorio por excelencia de la no violencia.

El viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media, Luis Enrique García se refiere a la cátedra de la paz, en el artículo *La paz que no se ve*, como “un tema transversal, resultado de los colegios en los que se implementa en todos los espacios de convivencia y debe estar presente en



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

todas las áreas de conocimiento” (p. 1) La cátedra debe ser la herramienta que permita la interacción entre saberes, y ayude desde el contexto educativo a generar conciencia y reflexión de los problemas que han estado presentes en el país. Para la revisión y el análisis de la cátedra de la paz, incluimos en el texto la cartilla de la Cátedra de la Paz de la editorial Santillana (2016), propuesta en alianza con la Universidad Javeriana, donde se lleva a cabo de manera concreta un dispositivo didáctico que pretende constituirse como una de las herramientas para la implementación de la cátedra de la paz dentro de las instituciones educativas.

Trazos y experiencias que se tejen en el abordaje de los temas de Conflicto Armado, Conflicto Cotidiano y Memoria Histórica

Dentro del hacer del maestro de lengua castellana, la lectura y la escritura, son un eje problemático permanente, esta postura reflexiva de nosotros como maestros, se justifica cuando se comprende la dimensión trascendental y sustantiva de estas prácticas en los procesos de formación de nuevos sujetos. De igual forma reconocemos las tensiones, los distintos puntos de vista y las diferentes problemáticas que las cruzan cuando se ubican en la escuela, por lo que de ahí se derivan implicaciones disciplinares, pedagógicas, institucionales, políticas, sociales e históricas para nuestro lugar como maestros. Este reconocimiento nos puso de cara con nuestro hacer propio de maestros, lo cual implicó pensar de maneras distintas, diversas y ajustadas al contexto escolar, las realidades del país y los temas sociales problemáticos, controversiales, que implicaba mediar con las diferentes posturas de los estudiantes, llegar a consensos, de modo que pudiéramos poner en marcha ejercicios de contextualización de los saberes, de los saberes escolarizados y de esto, pensar una educación pertinente, vigente y en cierto modo “derrumbar las mallas de la escuela”, lo cual nos permitió pensar en proyectos y actividades dentro del aula de clase en otras lógicas.

El abordar temas como el Conflicto Armado y la Memoria Histórica, por medio de las narrativas, tuvo grandes implicaciones de carácter pedagógico y didáctico que derivan para nosotros como maestros en formación, pensarnos como teatreros, narradores, cuenteros, artesanos y artistas dentro del aula, igualmente, nos permitió aprender a vivir y a convivir juntos y a aceptar las particularidades de cada persona, desarrollando de este modo, la capacidad de comprensión del otro y la percepción de poder realizar proyectos comunes en los que se diera lugar al tratamiento de estos temas, desde el respeto por el pluralismo, la historia y la paz. Desde este punto, también nos implicó reconocer que estos temas son importantes llevarlos al aula de clase, no solo por ser contemporáneos, sino porque el abordar temas relacionados con los derechos humanos, es un reto complejo que como docentes debemos asumir.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Si bien, la educación al tratar temas que a las humanidades se refiere, no resuelve todos los acontecimientos que el contexto actual nos presenta, el conocerlos tuvo como fin construir nuevos escenarios para una cultura de tolerancia, justicia, libertad y memoria, y desde esta perspectiva, consideramos que se lograron aprendizajes significativos que causaron en nuestros estudiantes, asumir de una manera diferente la realidad que vive el país, especialmente en el municipio y reconstruir el pasado que sufrió. A partir de clases magistrales, foros y trabajos de campo, generamos un ambiente de sana convivencia, sensibilidad, reflexión y saberes.

En este sentido, es importante decir que con los estudiantes comprendimos que si bien una de las formas más utilizadas para resolver los conflictos es la violencia, es de vital importancia, mirar cuáles son esas otras vías pacíficas por las cuales se podrían resolver, así mismo, visualizamos que hay diferentes formas en las que se expresa el conflicto en la sociedad, en el hogar, en el colegio, en la calle, en la política y en los demás contextos donde nos desenvolvemos; es por ello que afecta directamente la vida cotidiana, pero al nombrarlo, de manera oral o escrita, no solo hay un desahogo, sino que se contribuye a la no repetición de los hechos. Otro punto a favor es que al reconocer lo anterior, en el aula no solo existe un aporte a la Memoria Histórica, sino que, de manera personal y colectiva, abogamos al respeto por la vida, por el otro, por la dignidad y la convivencia pacífica dentro del salón.

El devenir constante como maestros, también derivó en la reflexión en que fuéramos no educadores, sino formadores y motivadores para moderar los debates en torno al tema, juntos aprendimos a reconocer que el aula se convertiría poco a poco en un lugar para darle respuesta a esas preguntas difíciles desde el diálogo; aceptamos que la sociedad se construye desde la palabra, desde el debate, desde la crítica, desde la reflexión y del consenso de las diferencias. Igualmente, confirmamos que dicha participación como sujeto político y educativo, conllevaba a que comprendan que el tratamiento de estos temas debe ser, centralmente, un proceso personal e íntimo, pero también colectivo y social.

Igualmente queremos decir que a nosotros como maestros investigadores, nos implicó un doble reto, al elaborar el proyecto juntos, puesto que el hecho de cumplir horarios, planear actividades, adecuar el lenguaje, combinar los estilos de cada uno y estar en permanentes conflicto, diálogos, rupturas, tensiones y consensos, nos enriqueció no solo el aparato conceptual, sino también las experiencias, los modos de ser y así no solo pensar la academia, sino la vida y pensar

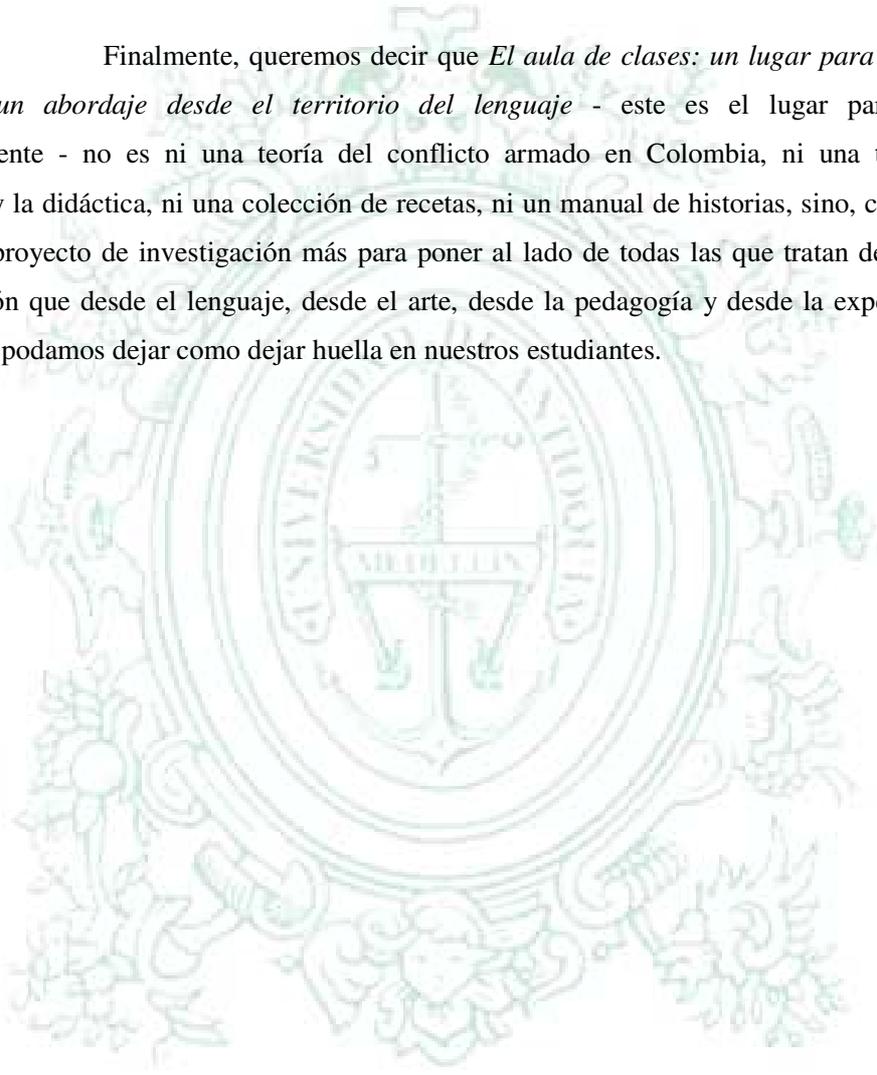


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

los contextos laborales, las luchas por los egos, pero indistintamente de esto, siempre buscando el estar juntos.

Finalmente, queremos decir que *El aula de clases: un lugar para la memoria histórica: un abordaje desde el territorio del lenguaje* - este es el lugar para aclararlo definitivamente - no es ni una teoría del conflicto armado en Colombia, ni una teoría de la pedagogía y la didáctica, ni una colección de recetas, ni un manual de historias, sino, creemos, que este es un proyecto de investigación más para poner al lado de todas las que tratan de enriquecer una reflexión que desde el lenguaje, desde el arte, desde la pedagogía y desde la experiencia que formadores podamos dejar como dejar huella en nuestros estudiantes.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

ENCICLOPEDIA PERSONAL

Las palabras, hay que elegirlas para contar las historias y con estas crear los relatos que cada persona pueden contar, estos relatos, están compuestos por toda una vida sucedida.

(Felipe Jaramillo, 15 años, 2016)

En lo personal, creo que es más peligrosa una persona con un libro en la mano, que una persona con un fusil, porque como dicen por ahí, la sabiduría, vence a la ignorancia.

(Juan Sebastián, 14 años, 2015)

Partiendo de la idea de que, en todo proceso formativo, es imprescindible dialogar con los saberes y experiencias de los estudiantes, quisimos hacer una actividad en el mes de noviembre del año 2015, en la clase de lengua castellana, donde se diera lugar al significado y al significante, de algunas palabras rimbombantes en la contemporaneidad y en la cotidianidad de los medios de comunicación y de las conversaciones del día a día. Para esto, acudimos a la estrategia de imitar a la estructura del diccionario, pero en este caso, arrojamos una lista de palabras sugeridas, al margen del discurso convencional que gira en torno al conflicto armado y sus implicaciones. Los mismos estudiantes, desde su conocimiento, su experiencia y su sentir, le dieron el significado, lo cual permitió tener otra visión antagónica a la definición que ya en la RAE está establecida, asumiendo de este modo una postura como sujeto político, crítico y educativo.

En este camino el presente capítulo da cuenta de esas voces, de esos sentires de los estudiantes al momento de significar una serie de palabras que usamos como pretexto para conversar.

A

AMOR: Es un valor con el que podemos solucionar problemas. El amor es que una persona quiera, respete y valore a los demás. (Eliana Marcela Buitrago).

ARMAS: Son los objetos o palabras para amenazar, ofender y lastiman a cualquier persona sea cual sea, se usan más que todo en momentos de rabia y de conflicto. (Jorge García).

C

Facultad de Educación

CAMPESINO: Es una persona que vive en el campo y vive de la labor de sus propias manos, pero muchas veces son discriminados y desvalorizados por las personas y por el Estado (Anónimo).

CONFLICTO ARMADO: Es cuando hay enfrentamiento entre la guerrilla, por la cual estos se enfrentan con los pueblos, ciudades o países y usan armas para matarse o lastimarse. (Eliana Marcela Buitrago).

CONFLICTO COTIDIANO: Consta de los problemas del día a día de las personas, así como las discusiones familiares (Mariana Quintero Betancur).

D

DIGNIDAD: Dignidad es un derecho humano que no puede ser pisoteada ni estropeada por el otro, así porque sí. (Anónimo).

DOLOR: El dolor, se podría definir en dos partes, serían la física y la emocional. La física es cuando alguien te golpea o cuando tú misma sientes mucho dolor. La emocional, es cuando te pasó algo por lo cual sentiste demasiado dolor y no crees que sane fácil (Tatiana Quintero).

DESTIERRO: El destierro es el desplazamiento forzado de las personas, éstas deben agarrar todo lo que más puedan de sus casas lo más rápido posible e irse para un lugar nuevo donde tendrán que empezar de nuevo, adaptarse a sus nuevas vidas. Tal vez serán discriminados y sólo por el hecho de correr para salvar sus vidas (Valeria Palacios).

F

FAMILIA: Es un grupo de personas que conviven y tienen un proyecto de vida en común (David Orozco).

G



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

GUERRA: Es un conflicto el cual afecta a cada ser vivo. Por culpa de este conflicto han muerto personas inocentes, dejando familias incompletas. (Valeria Palacios).

Es algo que se ve mucho en todas partes del mundo, ya que se da por muchas cosas, hay guerras que destruyen a muchas personas y que no tienen que ver con nada, solo por el simple hecho de mostrar una lucha de poder, donde alguien gana o pierde (Melisa Martínez).

H

HISTORIAS DE VIDA: Son donde una persona cuenta algo que le haya sucedido así haya sido bueno o malo. Donde se relata un hecho, también se relata la propia biografía de vida. (Juan Carlos López).

HAMBRE: Es una necesidad que todo ser humano tiene y que algunas personas no pueden suplir por sus condiciones económicas y porque es una consecuencia de la violencia del país. (Anónimo).

J

JUSTICIA: Es el principio moral que inclina a obrar y juzgar respetando la verdad y dándole a cada uno lo que le corresponde. (Anónimo).

Es hacer lo correcto, poner la cara frente a los asuntos y las situaciones ante la gente y defender lo que es de uno, justicia es lo que queremos y necesitamos (Leidy Rodríguez).

L

LIBERTAD: Es tener derecho a expresarnos como queremos. Cada persona tiene derecho a la libertad, la libertad significa que cada uno decida de qué religión es, que ropa usar, como ser y que cada uno tenga libre expresión (María Camila Jaramillo)

M

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

MIEDO: Es un temor oculto que tiene una persona hacia algo, ya sea a fracasar, a perder a alguien o a algo, el miedo no deja vivir tranquilo ni en paz (Lina Paola Jiménez)

MISERIA: Estado de pobreza extrema, personas que no tienen nada [...] una persona que lo tenía todo y quedó en la ruina (Maryini Osorio)

MUERTE: Yo entiendo por muerte eternidad... la muerte es vida invertida (María Isabel Martínez).

Es perder a un ser querido (Juliana Arrieta)

P

PAZ: La paz es algo muy importante en el mundo, porque acá en Colombia más que todo no hay paz, por eso es que el país está como está [...] la paz la tenemos que hacer todos, porque la guerrilla no va a arreglar nada, antes va a empeorar las cosas, así que pensemos bien lo que vamos a hacer para cambiar el mundo o antes empeorarlo. (Steven Suaza)

POLÍTICA: Podría definirla como un régimen que sigue cierta parte de la sociedad en un territorio determinado, es decir, las reglas o leyes que se le imponen a un grupo de personas, una población o un territorio. (María Isabel Londoño)

Yo no lo llamaría política, sino robo legal, antes se hablaba de democracia y este era muy legal y transparente, actualmente es un robo constante, no puedo decir nada, apenas soy una niña y tengo “miedo” a las críticas, pues este Estado colombiano es una manada de falsedad donde solo le importa a la gente el sucio dinero. (María Isabel Martínez)

R

RECONCILIACIÓN: Es perdonarse más de dos personas por un problema o disgusto tenido por situaciones diferentes [...] la reconciliación es muy importante en todas las situaciones, ya que si se pelean y no tienen reconciliación, esta pelea tendrá conflictos en un futuro, podría volverse en una guerra o en un conflicto armado. (Valentina Carmona)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

RECONSTRUCCIÓN: Es una nueva construcción de una cosa destruida, deteriorada o dañada, generalmente edificios, pero también, corazones heridos. (Mariana Zuluaga)

REPARACIÓN: Este expresa la acción de reparar un daño tanto material como mental o sentimental, reparar es reconstruir, arreglar, armar algo que haya quedado mal. (Melany Ramírez)

RETORNO: Irse de un lugar y volver, un claro ejemplo de retorno, son los desplazados por los grupos terroristas, pero ellos ya no vuelven a sus casas por miedo a que los maten. (Anyela Jaramillo)

S

SILENCIO: Es privarse de decir algo frente a una situación ya sea con presión, o voluntariamente. En el caso del conflicto armado, miles de familias tuvieron que guardar silencio para asegurar el bien de ellos y sus familiares, pero también lo hicieron bajo presión por miedo a que sus semejantes fueran lastimados. (Valeria Gómez)

SOLEDAD: Tiene que ver más con una persona sola, aislada de los demás, con el alma fría, amargada y sin rumbo fijo. Muchas veces, acaba con la vida de una persona, ya que se le cierran los caminos. Por ejemplo, cuando las mujeres casadas quedaron viudas por la violencia (Anónimo).

La soledad es una palabra que muchas personas temen escuchar, por el simple hecho de que en muchas ocasiones, han caído en una soledad y eso les ha marcado la vida (Camila Gómez Giraldo)

T

TERRITORIO: Es un lugar, un espacio determinado, que tiene límites y fronteras, donde ocurren cosas, donde hay culturas y razas, es el lugar que uno hace respetar. (Isabel Londoño)

TERROR: Es el sentir un estado de miedo extremo a algo, la mayoría le tienen esta sensación a la muerte, es el ocaso del mundo. (José Alejandro Tangarife)

TRISTEZA: Se puede dar de dos maneras, la propia y la ajena. La propia, como el nombre lo dice, es de sí mismo, interno y la ajena, es cuando tu sientes tristeza por lo que le paso a otra persona. La



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

tristeza, solo tú la entiendes, aunque todos la puedan ver, muchos no la podrán entender
(Tatiana Quintero)

V

VICTIMAS: Es una persona afectada por algo o alguien, puede ser por la guerra, por el clima o por el desplazamiento forzado (Juan Guillermo Arango)

VIOLENCIA: Yo lo tomo como una palabra de guerra, hay palabras que trauman, eso es violencia psicológica. (Anónimo)

Injusticia, gente sufriendo, muertos, violencia intrafamiliar, eso es la violencia, porque esto no lleva a nada bueno, más que a ver muertos. (Lina Marcela)

VOCES DE SALIDA: A MODO DE CONCLUSIONES

Ante la convicción de que la Memoria Histórica es un asunto de todos, pero que esencialmente el Estado está obligado a generar procesos que tengan como objetivo principal la reconstrucción del tejido social, es pertinente el abordaje de dichos temas en el escenario escolar. A partir de esta premisa es que nos surge la pregunta ¿hasta dónde la escuela es la encargada de coadyuvar al cumplimiento de la ley para agenciar procesos de Memoria Histórica? ¿Quiénes son los convocados a asumir el reto y la responsabilidad de garantizar que dichos procesos de construcción de Memoria Histórica, tengan asidero en la sociedad, pero específicamente en propuestas curriculares de la escuela? Y, por último, ¿Qué modelo de sujeto lleva implícita una propuesta pedagógica y didáctica como ésta?

Son corresponsables, la sociedad, la familia y el Estado que durante mucho tiempo se han desentendido, han ignorado acciones fundamentales para agenciar procesos de significación con la Memoria Histórica, es corresponsable la escuela. Esta también es la representación de una micro



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

sociedad que debe tenerse en cuenta a la hora de escuchar las voces de los distintos estamentos que conforman la sociedad.

Es corresponsable el estudiante. Al asumir el compromiso que tenemos como sujetos vinculados a una institución pública, con respecto la construcción de la memoria histórica, tiene todo que ver con el asumir sus propias historias: particulares- personales o colectivas - sociales, con las memorias de la historia del municipio y del país, es por ello que nos valimos de los discursos orales y escritos de nuestros estudiantes para hacer de sus pensamientos, percepciones, creaciones, recuerdos, relatos, narraciones y distintos modelos de representar y describir, para aportar a la construcción de la memoria. Igualmente, valoramos dichas construcciones, permitiendo diferentes procesos de subjetivación dentro del aula de clases. La creación de sus relatos, constituye una estrategia de activación de la memoria histórica y al revivirlas, le dimos sentido e interpretación a un pasado escondido o silenciado, y al traerlo al presente, se le otorgo otro tipo de significación, ya que los relatos nos sirvieron como anclajes entre los hechos “muertos”, pero los comprendimos desde la apuesta por la resolución de conflictos por vías pacíficas.

Es corresponsable el maestro. Su rol , también reclama, no solo vuelta a reescribir su propia historia de vida, a su ser mismo, a su propia autobiografía, a su hacer, a sus apuestas políticas, éticas y estéticas, pedagógicas, didácticas y cognoscitivas, que no solo lo involucran en su devenir histórico, sino en su devenir de permanente de sujeto, puesto que el estar inmersos en el contexto educativo, nos lleva a realizar un proceso constante de reflexión y tener un pensamiento que nos lleve a la praxis distintas, en el que podamos movernos constantemente en espiral. De este modo, podemos visualizar las problemáticas de distintas maneras y es por esta razón que se nos facilita un cambio en las percepciones, conceptos e ideologías que tenemos frente al tema, para ello, nos valimos de nuestra creatividad, para no limitar nuestra capacidad de ver otras alternativas y así no ceñirnos a un pensamiento rígido y excluyente.

Si uno de los retos de la educación, como lo plantea Freire (1991), es la permanente búsqueda de la liberación, la escuela está llamada a este reto, ¿podrá lograrse, podrá pagarse la deuda de la Memoria Histórica? ¿cómo reconfigurar desde las prácticas pedagógicas otros sujetos, otras maneras de vivir y convivir juntos, asumiendo desde otros lugares la resolución de los conflictos?

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Facultad de Educación Alto Comisionado De Las Naciones Unidas Para Los Refugiados (ACNUR) (2004). *Panorama actual del Oriente Antioqueño*. Recuperado el 2 de febrero de 2016 de: <http://www.acnur.org/t3/recursos/informacion-sobre-pais-de-origen/detalle-documento-coi/panorama-actual-del-oriente-antioqueno/>
- Antelo, E. (2007). *Variaciones sobre el espacio escolar*. Las formas de lo escolar. Ciudad de Buenos Aires. Editorial del Estante.
- Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y Memoria Histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En: *La práctica investigativa en Ciencias Sociales*. Bogotá: UPN. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf> Recuperado el 17 de octubre de 2016.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2014). Caso No. 12.251, *vereda La Esperanza, Colombia*. <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/corte/12251NdeREs.doc>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad*. Resumen. Bogotá: Pro-OffSet. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/resumen-ejecutivo-basta-ya.pdf> Recuperado el 16 de octubre de 2016
- Centro Nacional de Memoria Histórica y University of British Columbia (2013) *Recordar y narrar el Conflicto: herramientas para reconstruir Memoria Histórica*. Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Corporación Jurídica Libertad (2012). *Caminando en la esperanza por justicia y dignidad*. Medellín. Disponible en <http://www.cjlibertad.org/files/Caminando%20en%20la%20Esperanza.pdf>
- Chamizo, P. (2004). *La función social y cognitiva del eufemismo y del disfemismo*. Panacea: boletín de medicina y traducción, Vol. V (15). pp. 45-51. http://www.tremedica.org/panacea/IndiceGeneral/n15_tribuna-ChamizoDominguez.pdf Recuperado el 18 de mayo de 2016.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El Espectador (2015). *La paz la construye cada colombiano*.

<http://www.semana.com/educacion/articulo/mas-alla-de-la-paz-en-la-habana/442232-3>

Recuperado el día 1 de junio de 2016.

Ende, M. (2010) *Momo*. Bogotá: Alfaguara Juvenil

Freire, P. (1982). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.

Galeano, E. (2004) *Diseño de proyectos de investigación social cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT.

García, C (2007). *Conflicto, discursos y reconfiguración regional. El oriente antioqueño: de la Violencia de los cincuenta al Laboratorio de Paz*. Controversia No. 189. Bogotá: IPC, FNC, CINEp.

González, V. (2009). *Palabras en la guerra*. Universidad Externado de Colombia. <http://revistas.uexternado.edu.co/index.php/comciu/article/view/1831> Recuperado el 1 de junio de 2016.

Ley 1424 de 2010 (diciembre 29). Recuperado de <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/leyes/Documents/Juridica/Ley%201424%20de%202010.pdf>

Ley 975 de 2005. <http://www.fiscalia.gov.co/jyp/wp-content/uploads/2013/04/Ley-975-del-25-de-julio-de-2005-concordada-con-decretos-y-sentencias-de-constitucionalidad.pdf> Recuperada el 1 de junio de 2016.

Molano, A. (1998). *Mi historia de vida con las historias de vida*. Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales. Santafé de Bogotá, Universidad Externado de Colombia, V. 1, p. 102-111.

Murillo, G. (2012) Narrativa en educación y cantos de experiencia En: Clementino de Souza, Elizeu (Org). *Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*. Brasil: Salvador do Bahia, EDUFBA.

Murillo, G. (2015) *Narrativas, autobiografías y educación*. Argentina: Editorial Buenos Aires



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Paris, S. (2013) *Naturaleza y conflicto: un estudio desde la filosofía para la paz*. Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico FFI2010-21639-C02-0. <http://www.revistadefilosofia.org/50-09.pdf> Recuperado el 15 de abril de 2016.

Pérez, M (2004) *Leer escribir participar un reto para la escuela una condición de la política*. Universidad del Valle, Lenguaje N°32. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/997-leer-escribir-participar-un-reto-para-la-escuela-una-condicion-de-la-politicapdf-ZIWI2-articulo.pdf>

Revista Santillana Versión Virtual (2016). *Cátedra de la paz*. <http://santillanaplus.com.co/pdf/cartilla-catedra-de-paz.pdf> Recuperado el 31 de mayo de 2016.

Revista Semana Educación. (2015). *La paz que no se ve*. Recuperado de <http://www.semana.com/educacion/articulo/mas-alla-de-la-paz-en-la-habana/442232-3>

Ricoeur, P. (1989) La vida: un relato en busca de narrador. En: *Educación y política*. Buenos Aires: Docencia. pp. 45-58. <http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/ricoeur-la-vida-un-relato-en-busca-de-narrador.pdf> Recuperado el 31 de mayo de 2016.

Rojas, M. (2015) *¿A qué nos referimos cuando decimos que Colombia está en Conflicto* <http://www.conlacienciaenlacabeza.co/conflicto.html> Recuperado el 15 de octubre de 2016.

Rotta, A. (2014). *Morir para contarla*. El tiempo. <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13884721> . Recuperado el 05 de noviembre de 2016

Runge, A. y Muñoz, S. (2015) Los docentes y la tematización de sí: Formación y narración de sí en clave antropocrítica. En Murillo, G. *Narrativas de experiencia escolar y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Universidad Autónoma de Buenos Aires.

Sapena, A (2013). *El eufemismo en el discurso político. Distintos géneros, distintos usos*. Universidad de Almería. <http://repositorio.ual.es:8080/jspui/bitstream/10835/2841/1/Trabajo.pdf> Recuperado el 1 de junio de 2016.

Taylor, T. (2011) *The help*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=_Smg-uJ5oTo



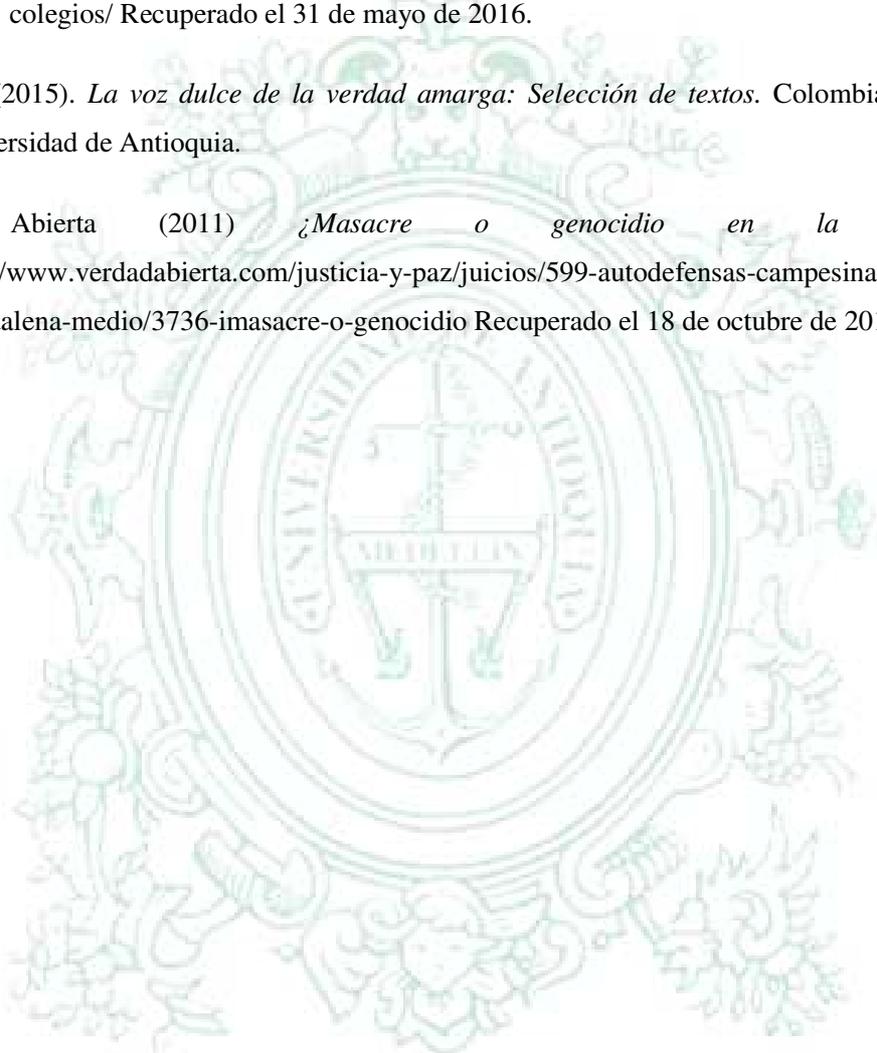
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Toro, J. (2015). *¿Qué se está enseñando sobre conflicto y paz en los colegios?* Artículo de El pacifista. <http://pacifista.co/como-se-esta-ensenando-el-conflicto-y-la-paz-en-los-colegios/> Recuperado el 31 de mayo de 2016.

Uribe, M. (2015). *La voz dulce de la verdad amarga: Selección de textos*. Colombia, Medellín: Universidad de Antioquia.

Verdad Abierta (2011) *¿Masacre o genocidio en la esperanza* <http://www.verdadabierta.com/justicia-y-paz/juicios/599-autodefensas-campesinas-del-magdalena-medio/3736-imasacre-o-genocidio> Recuperado el 18 de octubre de 2016.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 1982, p.1).

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803