



Tonos y trazos que despliegan la vida: literatura y artes en la configuración de la subjetividad política de los jóvenes en ámbitos escolares de la Comuna 13 de Medellín¹

Prisila Natalia Alzate Yepez

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Tutora

Erica Elexandra Areiza Pérez

Doctora en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

¹ Este ejercicio investigativo se inscribe en el proyecto “*Subjetividades políticas en ámbitos comunitarios y en el quehacer de maestros y maestras de la Comuna 13 de Medellín: prácticas de re-existencia y manifestaciones artísticas para otros acontecimientos pedagógicos y culturales*”, propuesta aprobada en la Convocatoria Programática de Ciencia Sociales, Humanidades y Artes 2018, realizada por Comité para el Desarrollo de la Investigación –CODI- de la Universidad de Antioquia al que me articulé como estudiante de Maestría.

Cita	(Alzate Yepez, P. 2022)
Referencia	Alzate Yepez, P. (2021). Tonos y trazos que despliegan la vida: literatura y artes en la configuración de la subjetividad política de los jóvenes en ámbitos escolares de la Comuna 13 de Medellín. [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XIX.

Grupo de Investigación Somos Palabra: Formación y Contextos.

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/director: Wilson Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Gratitud infinita a la Comuna 13, especialmente a los jóvenes de las instituciones educativas, maestras y maestros, líderes y lideresas de los diversos colectivos que contribuyeron a este proyecto desde sus experiencias, sentires y saberes, fundamentales para seguir apostándole a la paz.

Gracias a la maestra Erica Areiza por su dedicación, compromiso y paciencia en este seguir tejiendo desde la condición humana, formadores convencidos de la necesidad de una escuela de sueños y esperanzas donde se pincelan tonos y trazos que transforman al mundo.

Contenido

Resumen	8
Abstract	9
Preludio	10
Capítulo I	13
Entre las fuerzas ciclópeas y los hilos de Ariadna: construcción del problema de investigación	13
Hacia un paisaje de posibilidades: preludio de una maestra.....	14
Encuentro con otras voces: antecedentes investigativos.....	16
Colombia, un escenario de constantes luchas	20
Vidas efímeras en la ciudad: jóvenes en los lentes de la literatura, el cine y los medios	23
Los trazos de la historia en la Comuna 13	26
Subjetividades juveniles en la 13.....	31
Apuestas por otras formas de re-existir en el mundo o justificación	33
Propósitos de viaje	36
Capítulo II	38
Tejido de horizontes o perspectivas en la construcción teórica y conceptual	38
La pedagogía pensada en la libertad y en la crítica	39
Pedagogías críticas y construcción de paz en Colombia	43
Hacia la configuración de una subjetividad política en los jóvenes	45
Una relación entre literatura, artes, narrativas y educación	49
Capítulo III	54
Hilos por sendas laberínticas: perspectivas, estrategias y voces de la investigación o ruta metodológica	54
La Investigación Narrativa (auto)biográfica para entender el mundo de la vida.....	55

Caminantes en un viaje errático: participantes y escenarios escolares	62
Exploración y aproximación a los contextos	63
Construcción de horizontes conceptuales y rutas metodológicas	64
Rutas de vida y de saber.....	65
Sentidos, voces y relatos: tejidos interpretativos	66
Devolución a la comunidad y consideraciones éticas.....	68
Capítulo IV	70
Pliegues y despliegues de acontecimientos.....	70
Movimiento I.	71
Prismas que des-componen los Zarys, ¿portadores de sueños?.....	71
Rostros visibles ¿Estudiantes caídos?	78
La ventana de Ana	80
El sentido de la rotación del girasol.....	81
Orfeo y su lira	82
Movimiento II.....	84
La chica del cabello rojizo. Entre intimidades y resistencias	84
Aka, la semilla del sí futuro.....	87
Movimiento III.....	92
Sentidizando momentos. Mundo de flores y ruiseñores.....	92
Mixturas. Entre profecías oscuras y cantos de musas	93
Capítulo V.....	98
Ensanchar las miradas: movimientos y comprensiones emergentes.....	98
Horizonte ético: la memoria como artefacto que reivindica al sujeto a través del reconocimiento de sí	101
Horizonte estético: la literatura y las narrativas como actos de creación y resistencia	111

Horizonte político o despliegue de subjetividades en una escuela que se compone con otros paisajes	119
Epílogo	127
Referencias.....	133

Lista de figuras

Ilustración 1. Fuerzas ciclópeas en la 13 (Santiago Londoño, 2021).....	13
Ilustración 2. <i>La semilla</i> (Zian Ya Najera, 2007).....	24
Ilustración 3. Ojo de Orión (Santiago Londoño, 2021).....	28
Ilustración 4. Fotografía (Jesús Abad Colorado, 2002).....	29
Ilustración 5. Tejidos de jóvenes (Santiago Londoño, 2021).....	38
Ilustración 6. Sendas de colores (Santiago Londoño, 2021)	54
Ilustración 8. Huellas y sentidos (Taller artístico con Jóvenes de la Loma, 2021).....	60
Ilustración 8. Narrativas del pasado reciente. Adaptación máquina del tiempo estudiante grado once (Santiago Londoño, 2021).....	70
Ilustración 9. Proyecto educativo Zary (Fotografía tomada de página de la I.E. Blanquizal)	72
Ilustración 10. Homenaje a estudiante caído. (Fotografía tomada de la página del Museo Escolar de la Memoria, 2018).....	78
Ilustración 11. Casa Loma (Taller artístico con jóvenes de la Vereda La Loma, 2017).....	84
Ilustración 12. Jardines vivos en el cementerio de la América (Fotografía tomada de la página de Agroarte, 2019)	87
Ilustración 13. Proyecto máquina del tiempo (estudiante del grado once, 2021)	106
Ilustración 14. La jaula (Isabela Ramírez, 2019)	116
Ilustración 15. Máquina del tiempo (estudiante del grado once)	125

Resumen

Como maestra, me sitúo como un ser que se ha reinventado para anudar la enseñanza con tramas que se entretejen en la cultura, la historia, las memorias, la significación y los lenguajes artísticos, como posibilidades de recrear y repensar los modos en los que habitamos el mundo. Es justo desde allí que se posibilita un descentramiento y proliferación de subjetividades llamadas a deconstruir y construir otros sentidos en la escuela, que le permitan al sujeto configurar una cosmogonía propia, con tonos y trazos capaces de desplegar la vida, justamente donde se han pincelado semillas que germinan entre la oscuridad y la destrucción, con sombrías profecías habladoras de catástrofes en tiempos de no futuro.

Así pues, esta apuesta se propuso develar los sentidos pedagógicos, éticos y estéticos implicados en los procesos de formación de la subjetividad política de estudiantes de secundaria y egresados de instituciones educativas de la Comuna 13 de Medellín, a partir de una investigación narrativa (auto)biográfica que vincula la literatura y las artes. Esta perspectiva avivó la narración de la experiencia humana para dar cuenta de prácticas en las que diferentes sujetos posibilitan la transformación de sentimientos e imágenes de una manera estética, a través de los relatos y las diferentes manifestaciones artísticas que pusieron en juego la producción y la creación. En efecto, allí se reflejó una dimensión política, al posicionar la voz e interpelar con acciones de resistencia, los diversos discursos y prácticas que circulan entre la escuela, la sociedad y contextos que han sido marcados por la violencia, la marginación y el dolor.

Palabras clave: subjetividad política, narrativas, literatura, manifestaciones artísticas, memoria

Abstract

As a teacher I place myself as a being who has reinvented herself in order to tie teaching with arguments that involve culture, history, memories, significance and artistic languages as possibilities to recreate and to re-think the ways we live in this world we habitate. It's right from that point where the possibility of decentering and proliferation of subjectivities called to deconstruct and build up other senses in the school comes to life, they eventually will allow the subject to set an own cosmogony with tones and traces that are able to create life on the places where seeds had been painted so they can grow even among darkness and destruction with dark profecies about catastrophies in times of no future.

Thus, this proposal is committed to deveal the pedagogical, ethical and aesthetical purposes involved in the formation process of politic subjectivity of the Comuna 13 high schools graduates, starting on a narrative investigation self-biographic that vinculated literature and arts. This perspective fanned the narration of human experience to share practices in which different subjects make the aesthetically transformation of feelings and images, posible through the tales and different artistic manifestations that put production and creation into play. Indeed, a politic dimension was shown there, when speaking up and questioning with resistance actions, the diverse speaches and practices that circulate between school, society and context that have been impacted by violance, margination and pain.

Keywords: political subjectivity, narratives, literature, artistic manifestations, memory

Preludio

La figura de un mítico guerrero como Orión ha sido traída a nuestros tiempos. La representación de su fuerza y tiranía se reflejó en una operación militar que marcó el devenir de la Comuna 13 de Medellín.

Su nombre retumba en las memorias de cada habitante, especialmente en la de los jóvenes, quienes han sido herederos de varias problemáticas que se derivaron de aquella incursión. Entre ellas, una mirada social estigmatizante en la que se considera a esta generación como peligrosa, por el hecho de haber nacido en un territorio violento; se han catalogado como homicidas y drogadictos. Por otro lado, la falta de oportunidades laborales, ha llevado a que algunos se inserten en las filas de la delincuencia, como única opción de vida; adicional, ha marcado tendencia un Estado que los segrega y les vulnera sus derechos.

Es así como he llegado a plantear este ejercicio desde una mirada más esperanzadora, desde un nuevo viraje que resignifique la vida y la memoria en un contexto en el que la guerra ha dejado profundas huellas y ha generado disonancias en los modos de habitar el mundo. Es por eso que esta apuesta investigativa asume la narrativa en relación con el arte y la literatura como manifestaciones que permiten comprender la realidad a través de la voz de los jóvenes, que se reinventan, crean y se resisten frente a diversas problemáticas, especialmente, las del conflicto armado.

De ahí que, este proyecto se cuestione por los sentidos pedagógicos, éticos y estéticos implicados en los procesos de formación de la subjetividad política de jóvenes estudiantes y egresados de algunas instituciones educativas de la Comuna 13. La propuesta se decantó por una investigación narrativa (auto)biográfica que asumió el arte como acontecimiento que despliega la experiencia humana, a través de prácticas de resistencia en las que los jóvenes posibilitan la transformación de sus contextos, derribando los estigmas que los catalogan como “semillas del no futuro”. Por el contrario, sus apuestas literarias y artísticas han permitido visibilizar un sujeto reflexivo, crítico y propositivo, lo que, en pocas palabras, se traduce en una generación portadora de semillas del sí futuro.

En atención a los propósitos de este ejercicio, el texto se presenta en varios capítulos. El primero de ellos aborda la constante preocupación por la formación en contextos marcados por la violencia; el posicionamiento del sujeto frente al mundo y las maneras se reconoce ante la

sociedad, la escuela y la Estado. Para ello se acude a contextualizar la historia de la violencia del país y de la Comuna. Por otro lado, se generan unas preguntas en torno a las formas como se manifiestan los jóvenes a partir de apuestas artísticas, discursivas y narrativas, en respuesta a los conflictos que han tenido que vivir en el territorio; de igual modo, se centra la atención en la inquietud por la manera como se configuran las subjetividades políticas en diferentes escenarios, especialmente en la escuela.

En el siguiente capítulo se presentan los horizontes que sitúan los ejes teóricos y conceptuales de esta investigación desde tres perspectivas: la primera alude a los postulados de las pedagogías pensadas en la libertad, la crítica y la construcción de paz; la segunda tiene que ver con la subjetividad política en relación con los jóvenes y, la tercera, aborda el vínculo que se gesta a través de la narrativa, el arte y la literatura en el campo educativo.

En tercer lugar, se fundamenta la perspectiva de Investigación Narrativa (Auto)biográfica en la que se acude a la experiencia humana en relación con manifestaciones artísticas y literarias para dar cuenta de las prácticas de resistencia donde los sujetos se configuran como actores políticos; para ello retomo planteamientos de algunos autores como Antonio Bolívar y Jerónimo Bruner. Asimismo, se enuncian las distintas fases a partir de las cuales se desarrolló la propuesta investigativa.

Luego, el cuarto capítulo despliega derivas de la investigación que se presentan a partir de tres movimientos narrativos: el primero lo protagonizan las voces de estudiantes y maestros de las dos instituciones que hicieron parte de este proyecto: la Institución Educativa Blanquizar y la Institución Educativa Eduardo Santos; el segundo movimiento lo componen dos jóvenes egresados de la Eduardo Santos, que actualmente son líderes en la comuna y fungen como artistas en diferentes escenarios: música y danza. El último movimiento se gesta con mi propia voz, desde una narrativa que tiene asideros en la infancia, la juventud y, actualmente, en mi labor como maestra. Estos tres escenarios avivaron un viaje a través de la sensibilidad, la historia, la memoria, el cual se posibilitó la lectura literaria como apertura a otros mundos y a otros acontecimientos que dibujaran la realidad del país.

Finalmente, el capítulo cinco amplía los horizontes de comprensión y se teje desde tres horizontes: el ético, que se fundamenta en el cuidado de sí y del del otro, el respeto por la alteridad y la memoria como un tejido desde la experiencia, el sentir y el dolor que, en algunos de los relatos permitieron la restitución de propósitos vitales y la reconciliación con la vida misma; el estético,

que pone en juego la creación, el arte y la literatura a través de la reinención del lenguaje; y el político en el que se reconoce a un sujeto de acción y transformación a través del ejercicio de la subjetividad.

Fue así como la palabra, el pincel, los movimientos y las líras me permitieron reconocer diferentes jóvenes como constructores de saber, críticos y reflexivos que interpelan lo instituido y los determinismos a través el arte y la escritura como posibilidad de emprender un vuelo de largo aliento, animado en los sueños y la esperanza. La invitación de este ejercicio es a pensarnos desde unas subjetividades dinámicas, movidas por las tensiones entre el saber y el poder, pero, sobre todo, a pensarnos el quehacer como maestros en los tiempos actuales en los que se debe anteponer lo sensible y la experiencia de los sujetos.

Capítulo I

Entre las fuerzas ciclópeas y los hilos de Ariadna: construcción del problema de investigación



Ilustración 1. *Fuerzas ciclópeas en la 13* (Santiago Londoño², 2021)

Cuenta la leyenda que los cíclopes se habían convertido en la raza de gigantes más valientes de todos los tiempos. Sus cuerpos de espartanos, el enorme ojo que sobresalía en aquellos rostros deformes y toda la fuerza suspendida en cada uno de sus músculos, describían a seres temerosos cuya fisionomía les otorgaba el poder suficiente para conquistar cualquier territorio, aunque para ello tuviesen que aniquilar a quien se interpusiera en su camino. Para derrotarlos, se requería de la fuerza de un ejército de hombres o quizá, del engaño³ y la astucia como al que acudió Odiseo para

² Co-creación de imágenes entre Prisila Alzate e ilustradas por Santiago Londoño, joven y líder comunitario de la Vereda La Loma, Medellín

³ Según la Odisea de Homero, el héroe engaña a Polifemo ofreciéndole como obsequio una gran cantidad de vino que llevaba en su barco, emborrachándolo. Esto fue lo que permitió que Odiseo cegara su único ojo con un bastón que ardía en fuego. Así lograron ocultarse entre las ovejas y escapar de aquel gigante.

cegar a Polifemo, un cíclope cuya naturaleza salvaje había devorado a varios de los hombres del héroe.

Aquellos gigantes de épocas remotas han viajado en el tiempo y se han instalado en el mal llamado *territorio de Orión*⁴, la tierra de uno de los cíclopes con mayor poder. Un lugar cuyo paisaje ha sido asediado por fuerzas oscuras que con ayuda de algunos dioses fabricaron arcos y flechas, detonaron truenos y relámpagos que al hacer contacto con el suelo causaron terremotos de explosiones. También crearon cascos que otorgaron la invisibilidad a los que tenían el poder de señalar y de dar las órdenes. Y así, las fuerzas ciclópeas fueron construyendo murallas y fortificaciones alrededor de aquel territorio que dejó atrapados en el tiempo y en el horror a niños, niñas y, especialmente, a jóvenes, cuyos sueños fueron arrebatados. A pesar de estos oscuros paisajes que se pincelaron, Ariadna, aquella mujer que proporcionó a Teseo el ovillo que guio su camino en la salida del laberinto del minotauro, cierto día llegó a las aulas de la comuna y, por medio de su hilo, favoreció costureros de tonos y trazos que otorgaron otros sentidos y significados a la vida.

Hacia un paisaje de posibilidades: preludeo de una maestra

En todas las profecías está escrita la destrucción del mundo. Todas las profecías cuentan que el hombre creará su propia destrucción.

Pero los siglos y la vida que siempre se renueva, engendraron también una generación de amadores y soñadores; hombres y mujeres que no soñaron con la destrucción del mundo sino con la construcción del mundo de las mariposas y los ruiseñores [...]

(Los portadores de sueños, Gioconda Belli).

Esta experiencia es un tejido de acontecimientos que se han anudado a mi quehacer como maestra y que indudablemente motivan el ejercicio investigativo, pues se tejen con el cuerpo, los pensamientos, las pasiones y las profundas raíces de imágenes y recuerdos de mi infancia que viajan entre el dolor, el flagelo y el miedo.

Crecí entre los sonidos de la guerra y con la sensación de incertidumbre al despertar cada mañana entre olores fétidos y rostros que dibujaban tristeza, dolor y desesperanza. Mi destino y el de mi familia parecían ya escrito, pues teníamos que sobrevivir en un lugar que se había convertido en campos yermos, desolados y ennegrecidos con sangre insana, insepulta. Sin contar con las

⁴ Manera de nombrar, en este trabajo, a la Comuna 13 de Medellín.

condiciones de pobreza, la falta de educación y las pocas oportunidades que ofrecía el entorno. Este panorama desesperanzador traía consigo el acallamiento y el olvido del resto de la sociedad, incluyendo el Estado.

Dolor y miedo. Tal imagen se asemejaba a los gallinazos negros que manchan con sus oscuros cuerpos el azul del cielo, anunciando consigo la fatalidad; los profetas de la muerte, aquel ejército de Ares el dios de la guerra, irrumpieron entre los diversos colores para destruir con rojo, los hermosos paisajes en los que crecí. Su presencia se reflejaba en un cuerpo recostado a la orilla del camino que conducía a la casa de mi abuela; la cabeza inclinada hacia el lado derecho, un brazo que se alejó de su cuerpo como queriendo huir del destino, eran las evidencias de su crueldad. La deidad bélica les había infundido a los hombres ese lado oscuro e insensible del dolor, les había enseñado a sujetar el arma de Zeus y les dio el poder de decidir el destino de otros, cegándolos con la ambición y la sed de venganza.

Estas escenas se tornaron repetitivas y cada noche esos cuerpos fueron haciendo parte de mis pesadillas. Las plantas se negaban a florecer, e incluso las aves abandonaron sus nidos por la oscuridad que se imponía en aquellos terrenos. Me era difícil pensar en sueños y en futuro. Ya no jugábamos, pues el miedo hacía que los árboles se convirtieran en refugios para delincuentes y nuestros paisajes ya eran inseguros. La humilde casa en la que habitábamos se fue convirtiendo en una cárcel; la escuela había cerrado sus puertas ante los inminentes asesinatos y los habitantes se negaban a transitar entre las tinieblas, pues el canto del gallo presagiaba lo que acontecería entre las sombras de la noche. Al parecer, Ares nos había destinado a la fatalidad, estábamos condenados a un porvenir incierto.

Sombras y colores eran un contraste de emociones y sentimientos, pues no tuvimos la oportunidad de elegir dónde nacer. Pero ante este escenario, el deseo de aprender y de jugar era algo que los portadores de catástrofes no habían podido arrebatarnos. Los libros se convirtieron, así como en aquel mito, en ese hilo que Ariadna proporcionó a Teseo. Asimismo, la escritura y la literatura tramaron otros paisajes en medio de la adversidad. Regresar a la escuela me permitió reencontrarme con el mundo de las mariposas y ruiseñores, posibilitó tejer nuevos caminos que interpelaban a los profetas del mal y a sus profecías. Con el tiempo comprendí que fui sembrando semillas en aquellos campos. Ahora he decidido ser maestra, portadora de sueños, memorias y de esperanza en medio de la muerte, convencida de que esas historias silenciadas deben ser escuchadas para que no se desconozca la voz de niños y jóvenes, sobre todo de aquellos que se

encuentran marginados e invisibilizados en un país que privilegia la guerra, la politiquería y una economía que se muestra holgada para la minoría privilegiada y lánguida para buena parte de la población.

Este trayecto se identifica con tramas profundas de mi vida, en el que la resistencia puso su mirada en la educación como posibilidad de torcer las realidades adversas para trazar otro universo. Las anteriores líneas van tejiendo unas inquietudes que giran en torno a los jóvenes y a los escenarios educativos que han tenido que habitar entre la guerra. Como maestra, este ejercicio ha implicado reconocermé como sujeto capaz de interpelar lo dado y lo establecido con propuestas pedagógicas que se preguntan por el lugar que ocupan el lenguaje y la literatura en escuelas afectadas por actos de barbarie. Es por ello que se hace necesario comprender cómo emerge la violencia en nuestro país y cómo se sitúa en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín.

Antes de ahondar en ello es preciso transitar los caminos andados por otros y otras alrededor de los ejes que focaliza esta apuesta.

Encuentro con otras voces: antecedentes investigativos

En este trayecto que propongo como investigadora es necesario agenciar un diálogo con diferentes voces que me permitan configurar otras realidades. Dicho lo anterior, desde las preocupaciones del proyecto se proponen unos ejes de articulación que serán clave en el transitar por este rastreo. Así pues, la subjetividad política se sitúa como uno de los ejes principales; en diálogo con este se encuentran la literatura, las artes, la escuela, el conflicto armado, la construcción de paz y los jóvenes. Es así como diferentes trabajos demarcan tonalidades para la construcción de perspectivas teóricas y metodológicas, al tiempo que permiten situar conocimientos y avances que se han configurado en el campo de indagación focalizado.

El rastreo realizado se nutre de investigaciones llevadas a cabo en maestrías y doctorados internacionales y nacionales. Así mismo, se realizó una búsqueda en diversos artículos derivados de procesos de indagación. En este sentido, inicio el abordaje desde un plano internacional, específicamente a partir de revisiones documentales en maestría. Allí, hallé pertinente un ejercicio realizado en Ecuador en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Si bien es una investigación que tuvo lugar en otro país, el contexto es la ciudad de Medellín. La tesis es desarrollada por Isabel Cristina González (2013) y lleva como título “*Representaciones de lo*

invisible. Cartografías y sonoridades del espacio en disputa en la Comuna 13 y el corregimiento 60 de Medellín entre los años 2011 y 2012". Este texto aporta elementos clave para comprender el significado de la existencia de barreras simbólicas en la experiencia espacial, con varios grupos delincuenciales que habitan la Comuna 13 y un sector del corregimiento de San Cristóbal. Esta investigación se basó en la metodología etnográfica y acudió a la técnica del taller creativo y colectivo como orientación que permitió rastrear, a través de las narrativas personales y grupales, la relación que existe entre poder y territorio como categorías que configuran la espacialidad de los habitantes en zonas en disputa, desde las llamadas fronteras invisibles⁵. Así pues, el taller como espacio de creación colectiva se valió de las cartografías simbólicas y las representaciones sonoras para construir narrativas que brindan elementos de análisis ante las secuelas del conflicto urbano. Esta metodología se convirtió en una posibilidad de resistencia, en la medida en que favoreció la visibilización, la restitución temporal de vínculos afectivos y las relaciones de confianza entre la misma comunidad.

En lo relacionado con artículos de investigación, consideré pertinente retomar los planteamientos de Diego Higuera (2008) en su texto *"La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires"*. Allí, el investigador muestra cómo la escuela argentina ha sido un escenario de constantes disputas por el pasado, que la han enmarcado en situaciones conflictivas y luchas simbólicas presentes en la sociedad actual. Para ello, los maestros han asumido un papel protagónico, al defender los derechos humanos como posibilidad de resistencia frente a las estigmatizaciones. Su apuesta pedagógica se centró en el trabajo con la memoria de una manera creativa como camino para no repetir la historia; se basó en los relatos de los maestros y en algunas entrevistas llevadas a cabo con estudiantes, lo que derivó reflexiones profundas en torno a las posibilidades que tienen las historias de vida y las experiencias en la educación como construcción y reparación del tejido social. Dichos escritos permitieron un diálogo reflexivo y crítico para la construcción de la memoria como un artefacto potente en la escuela.

Por otra parte, en Chile, Diana Ruiz y María Isabel Toledo (2009) llevaron a cabo una investigación titulada *"Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al Parque por la Paz. Villa Grimaldi (Santiago, Chile)"*. Esta se fundamentó en

⁵ Hace referencia a una delimitación visual e imaginaria, poniendo de por medio barreras simbólicas que restringen la libre circulación de sujetos de un lugar a otro en un mismo territorio.

el enfoque etnográfico y se enmarcó en la pedagogía de la memoria, ámbito que fue de vital importancia para comprender las situaciones de violencia que se habían vivido en el régimen de la dictadura de Pinochet⁶. Para ello, se realizó una visita al Parque por la Paz, cuyo escenario da cuenta de los aberrantes casos de violación de los derechos humanos. A partir de esta salida pedagógica, se propuso trabajar desde la memoria histórica con el propósito de agenciar en el estudiante una mirada crítica y reflexiva de su propio contexto.

Por otro lado, algunas tesis de maestría y doctorado en el ámbito nacional revelan preocupaciones por la subjetividad en entornos escolares. Uno de los trabajos rastreados se desarrolló en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional, donde también se han venido haciendo reflexiones que tienen como foco de atención la memoria de los jóvenes. Destaco el trabajo de Liuvoff Irina Morales (2014) para obtener el título de Magister en Estudios Culturales. Su investigación se denomina *“Memoria e imágenes de la violencia: relatos que marcaron a niños y jóvenes en la segunda mitad de los años ochenta en Colombia”*. Si bien esta apuesta centra su mirada en las imágenes audiovisuales con enfoque periodístico, cabe anotar que trabaja la imagen como construcción visual de una historia y de una cultura a partir de la colectividad, los recuerdos y la experiencia. De esta manera, se propone una subjetividad que se fundamenta en el pensamiento reflexivo y crítico, con la inmersión de los jóvenes en unas nuevas formas de ver aquello que los atraviesa, desde una posición política que permite narrar no solo la memoria del país, sino también, la propia como sujeto actor y autor de una transformación social.

Hay que mencionar, además, a algunas instituciones que se han centrado en hacer investigaciones alrededor de la subjetividad política y los jóvenes, es por ello que resalto las realizadas por el CINDE⁷ y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales. Un claro ejemplo es el trabajo realizado por Nancy Palacios y José Darío Herrera (2013), quienes en un artículo llamado *“Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela”*, analizan las discusiones que se han dado en la educación, especialmente en la secundaria, como época de transición en la que niños y jóvenes se encuentran en un proceso de formación a partir de la reflexión de sí. Los autores abordan el concepto de subjetividad en

⁶ Augusto Pinochet lideró un régimen militar y dictatorial en Chile entre los años 1973 a 1990. Este se instaló como líder de la dictadura luego del golpe de Estado contra el presidente Salvador Allende. Durante su gobierno se estableció un modelo autoritario que trajo consigo transformaciones económicas, sociales y culturales que marcaron la historia de los chilenos.

⁷ Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano

relación con las prácticas políticas que se dan en la escuela y con la forma como se articulan a los procesos de enseñanza y al entorno social.

En cuanto a la Universidad de Antioquia, las Magister en Educación Catalina Londoño y Yamile Carmona (2018), en su tesis denominada “*Voces para construir memoria histórica sobre un pasado presente: una propuesta didáctica que se entreteje entre la literatura con otras manifestaciones artísticas*”, presentan un escenario polifónico situado en la memoria que resignifica el presente y vuelve a un pasado en el que se reconoce un sujeto histórico. Para ello, articulan el recuerdo, la oralidad y la reflexión a construcciones narrativas animadas desde la literatura y diversas manifestaciones artísticas, que dan cuenta de la voz de los estudiantes en contextos afectados por la violencia en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín. Se trata de rutas que proponen desde la sensibilidad, la experiencia, el cuidado de sí y del otro en procesos de aprendizaje, con el propósito de enfatizar en la pedagogía de la memoria.

Ahora bien, en lo que a tesis doctorales se refiere, retomo la investigación “*Devenir subjetividad política: Un punto de referencia sobre el sujeto político*”, realizada por Álvaro Díaz (2012) en el CINDE. Resalto los aportes teóricos del trabajo en lo atinente a que la subjetividad política es el despliegue de un sujeto de acción, cuya voz se manifiesta en las diversas formas de escritura. De ahí que la autobiografía conlleve un carácter ético con exigencias de conciencia y elección que posibilita puntos de vista, voces intencionadas en la crítica y la reflexión que aportan a la constitución subjetiva.

Lo rastreado hasta aquí me permite comprender las perspectivas sobre los temas en los cuales están situados los intereses propuestos en esta investigación. Algunos sintonizan en aspectos como: la constante preocupación por la formación en contextos marcados por la violencia; el posicionamiento del sujeto frente al mundo, la forma como se manifiesta a partir de apuestas artísticas, discursivas y narrativas; la memoria como eje fundamental para resistir en contextos violentos que se convierte en una estrategia catártica y de persistencia para superar el dolor, la muerte, la pérdida. Asimismo, estas investigaciones me permitieron reconocer las múltiples posibilidades pedagógicas y estéticas que tenemos como maestros de lenguaje y literatura, pues el área permite entrelazar el saber y el ser, en conversación con la formación estética y la constitución de subjetividades a partir de procesos de enseñanza en clave de creación, narración y expresión sensible.

Si bien algunas apuestas centran su mirada en la Comuna 13, conviene subrayar que no son recurrentes las investigaciones que se ocupan, desde el campo educativo, de la subjetividad política de los jóvenes en relación con las diversas manifestaciones artísticas. Además, es importante mencionar que diversas organizaciones comunitarias, colectivos y entidades estatales han hecho presencia allí, para tratar de mediar y dar soluciones a temas del conflicto en relación con la apropiación del territorio y la defensa de los derechos, tanto colectivos como individuales. La mayoría ha trabajado desde el arte, el deporte y la cultura, como formas de incentivar la participación de los habitantes en otros escenarios diferentes a la violencia. Sin embargo, la escuela ha sido desenfocada en temas que competen a la formación de sujetos sociales, acaso por considerar que allí solo se forma en temas disciplinares y áreas específicas y que los problemas que emergen en las comunidades solo se deben abordar desde instituciones no escolarizadas. Es por ello que encuentro potente este ejercicio porque se piensa al sujeto desde la escuela como un actor participativo, propositivo y creativo en los procesos educativos y sociales, un actor que interpela lo establecido y lo estructurado para lograr transformaciones en su entorno.

En definitiva, son muchas las investigaciones que se han preguntado por la subjetividad política y la formación de los jóvenes, pero son pocas las que ponen su foco en la escuela y, específicamente, en la relación con la formación literaria y el lenguaje como escenarios para potenciar la voz, la sensibilidad, la crítica y la reflexión de la propia existencia. Esto sumado al tema de las artes, como una posibilidad de crear vínculos con las diversas narrativas que se despliegan a través de la formación literaria y que pueden ser potentes en la construcción de memorias que resignifiquen las vidas de los estudiantes y las de sus comunidades.

Un acercamiento a lo que ha ocurrido en la Comuna 13 alrededor de la violencia supone volver la mirada sobre disputas y formas de violencia que se han gestado en el país.

Colombia, un escenario de constantes luchas

Miseria, dificultades de acceso a servicios públicos, luchas de poder, carencia de infraestructura y de movilidad, robos continuos, disputa por territorios estratégicos, precaria presencia del Estado, corrupción, condiciones de pobreza y falta de oportunidades. Con ello podemos caracterizar un país donde cada vez priman más las injusticias. Según el Centro Nacional

de Memoria Histórica (CNMH)⁸ en el informe *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad* (2013), Colombia era considerado uno de los países con el conflicto interno sin negociar más largos en la historia del mundo. Esto antes de la firma del acuerdo de paz realizada en 2016. Pues a lo largo del tiempo han crecido los actores, las víctimas y los repertorios de violencia en diferentes lugares del territorio. Los conflictos armados han ido evolucionando acorde a muchos factores, tales como: problemas agrarios, propagación del narcotráfico, influencia de políticas exteriores, fragmentación de nuestra democracia, pocas posibilidades de participar en escenarios políticos, entre otras problemáticas que han marcado hechos importantes en la historia del país.

En este mismo informe, el CNMH plantea que el conflicto en Colombia se puede situar en cuatro periodos: el primero (1958-1982) marca una transición de una violencia que se había venido dando entre partidos políticos específicos (Conservadores y Liberales), a una violencia subversiva con la aparición de las guerrillas. Según el violentólogo Camilo Echandía (2002), la insurgencia emerge a partir de los años ochenta con el objetivo estratégico de aumentar la presencia en el territorio nacional y expandir sus riquezas de la mano del narcotráfico; muchos de los integrantes de los grupos armados ya no se regían por los ideales de la revolución y de las primeras guerrillas.

El segundo periodo oscila entre 1982 y 1996. Este se distingue por la expansión territorial y el crecimiento de las guerrillas, además del surgimiento de los paramilitares y la propagación del narcotráfico. Este afán de crecer y de estar presente en todo el territorio nacional llevó a la subversión a hacer presencia en los cascos urbanos con el fin de ejercer mayor presión al gobierno. Sin embargo, esta estrategia no obtuvo los resultados esperados, por lo cual decidieron atacar a la población civil, específicamente a aquellos que no atendieran las normas impuestas. Es a partir de este momento que la sociedad comienza a vivir el flagelo de la barbarie que se perpetuaría con el paso del tiempo. Considera Echandía (2002) que,

La tendencia creciente de la violencia, se explica en la medida en que los protagonistas del conflicto armado desencadenan una dinámica donde dirigen sus acciones contra los civiles, pues las respuestas para mantener su influencia sobre las posiciones en disputa se centran en la población. (p.164)

⁸ Disposición de abreviatura en adelante.

El tercer periodo (1996-2005) se caracteriza por las constantes disputas entre guerrilla, paramilitares y fuerzas de Estado, además de la constante lucha en contra del terrorismo y el narcotráfico. Este último había permeado todas las esferas sociales, incluyendo la política. En este momento, todo intento del gobierno por controlar se tornaba difícil, pues el anhelado orden público había perdido la filosofía de paz, convirtiéndose así en un caos social. Como lo hace notar otro violentólogo como Daniel Pecaú (2012), la violencia expresa precisamente la complementariedad del orden y el desorden en Colombia, debido a la falta de suficiente capacidad del gobierno para solucionar las tensiones y guerras internas que surgen en la sociedad, por consiguiente, es una problemática que se fundamenta en aspectos sociales que se relacionan con poder, economía y políticas.

Por último, los años 2005 y 2012 se distinguieron por el reacomodo del conflicto armado y la ofensiva militar del Estado en contra de los insurgentes, desprendiéndose un violento panorama en el que emergen actos infames, tales como: desapariciones forzadas, falsos positivos⁹, los modus operandi de algunas estructuras paramilitares y guerrilleras en los que utilizan estrategias sanguinarias, especialmente en contra de niñas, niños, jóvenes y mujeres, además del accionar del narcotráfico más criminal y desafiante frente al gobierno.

Es importante resaltar que, en los últimos años, Colombia ha caminado por los umbrales de la paz, a propósito de los diálogos iniciados en el año 2012 en la Habana, Cuba y que terminan con la Firma del Acuerdo Final, el 24 de noviembre de 2016, entre las guerrillas de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia) y el gobierno del presidente Juan Manuel Santos. Un proyecto esperanzador que, sin duda, representa un acontecimiento importante en la historia de nuestro país. Vale la pena resaltar algunas palabras con las que inicia el *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz estable y duradera* (2016):

La terminación de la confrontación armada significará, en primer lugar, el fin del enorme sufrimiento que ha causado el conflicto. Son millones los colombianos y colombianas víctimas de desplazamiento forzado, cientos de miles de muertos, decenas de miles de desaparecidos de toda índole, sin olvidar el amplio número de poblaciones que han sido

⁹ Denominación con la que se reconocía a civiles asesinados que se hacían pasar como bajas en combate, por parte de algunos miembros del Ejército de Colombia. A cambio recibían premios y reconocimientos.

afectadas de una u otra manera a lo largo y ancho del territorio, incluyendo mujeres, niños, niñas y adolescentes, comunidades campesinas, indígenas, afrocolombianos, negras, palenqueras, raizales y Rom, partidos políticos, movimientos sociales y sindicales, gremios económicos, entre otros. No queremos que haya una víctima más en Colombia. (p.6)

Sin duda, un discurso prometedor y esperanzador que valdría la pena repensar en una época de coyuntura como la que enfrenta Colombia en estos momentos, pues el Acuerdo de Paz se ha visto entorpecido por las políticas del actual gobierno, sobre todo en el incumplimiento de los acuerdos y la falta de garantías para proteger la vida y los derechos de los desmovilizados. Por otro lado, en los últimos años ha crecido la inseguridad en el país, prueba de ello es el asesinato sistemático de líderes sociales y jóvenes que han sido masacrados a manos de grupos armados ilegales. Unido a ello, los niveles de desigualdad social, la pobreza y desempleo se han intensificado a raíz del Covid-19¹⁰; y el crecimiento del narcotráfico y la delincuencia. Lo anterior da cuenta de unas problemáticas sociales que van en aumento y que han generado un malestar social.

Vidas efímeras en la ciudad: jóvenes en los lentes de la literatura, el cine y los medios

De todos los rincones brotan niños bulliciosos. Corretean disparando con un palo que hace de metrallera. Imitan el tatatá de su sonido mientras sus manos son sacudidas por la descarga de la ráfaga [...] Desde hace años la guerra ha visitado cada uno de los rincones del barrio. Una guerra de jóvenes, casi niños. Una guerra de bandas que ha dejado tantos muertos en estos años, que ya todos perdieron la cuenta.

(No nacimos pa' semilla. La cultura de las bandas juveniles en Medellín, Alonso Salazar)

¹⁰ Enfermedad infecciosa causada por un coronavirus que aparece a finales del año 2019 y que ha sido declarada por la Organización Mundial de la Salud como una pandemia que afectó a todos los países.



Ilustración 2. *La semilla* (Zian Ya Najera, 2007)

¡No nacimos pa' semilla! La semilla de jóvenes que muchos autores contemporáneos han retratado como una generación destinada a la fatalidad violenta, en una ciudad sumergida en oscuros rincones de calles bulliciosas, asediadas por sombras que acallan e intimidan detrás de un arma y una vida que poco vale en un territorio que pareciera acostumbrarse a perder a sus habitantes. Es como si al nacer allí fueran portadores de profecías habladoras de catástrofes y artífices de guerra que los destinan a un futuro incierto.

Esto es justamente lo que sugiere Alonso Salazar¹¹ en su libro *No nacimos pa' semilla. La cultura de las bandas juveniles en Medellín*, al referirse a unos “muchachos” que morían siendo muy jóvenes. La mayoría se caracterizaba por realidades similares: bajos recursos económicos, pocas posibilidades de empleo, familias numerosas que buscaban sobrevivir sin muchas oportunidades, además de ser olvidados por la sociedad. Es así como esta obra narra una densa trama de transformaciones y realidades sociales que evidencian el papel de los jóvenes en el marco sociopolítico de un país en crisis y una ciudad asediada por múltiples problemáticas presentes en las comunas periféricas de Medellín a finales de los años 90. Muchas de las obras literarias nacientes en esta época tomaron como protagonistas a las urbes y a los jóvenes que comenzaban a implicarse en diferentes formas de conflicto asociadas con la violencia. No solo en la literatura se podía apreciar este abordaje; otra narrativa que hibridaba lo testimonial con lo ficcional era el cine,

¹¹ Político, periodista y escritor colombiano que se ha destacado por investigaciones centradas en la realidad de las culturas juveniles de la ciudad de Medellín.

ámbito que tomó fuerza como apuesta artística y visual para ilustrar las realidades de Medellín, mostrándola al resto de la sociedad que la desconocía o se resistía a nombrarla. Víctor Gaviria¹² se convirtió en un productor de cine y escritor que desnudó la vida de las comunas, tal como se evidencia en *Rodrigo D: No futuro* (1990), *Sumas y restas* (1998), *La vendedora de Rosas* (1998) y *El pelaito que no duro nada* (1991), cuyas tramas dan cuenta de jóvenes que no llegan a su madurez debido a la muerte violenta, que se inscriben especialmente al fenómeno del sicariato¹³, tema que también es abordado por Fernando Vallejo en su obra *La virgen de los sicarios* (1994).

Ahora bien, si bien es cierto que ha habido otras formas de ser joven que se han decantado por rutas de vida distintas a las relacionadas con la delincuencia, en lo que atañe a los medios, no han contribuido a poner el matiz, por el contrario, se han encargado de reforzar imaginarios negativos. Es el caso de ciertos entornos tecnológicos, específicamente las redes sociales que han ido reproduciendo un prototipo de joven que preocupa a la sociedad, puesto que se le atribuye un protagonismo en la destrucción del país, pues aún están arraigadas esas representaciones que denigran de condición juvenil. Todo esto se mueve a través de intereses económicos y políticos para desvirtuar a una generación que cada vez le apuesta más al arte, a la educación y a la posibilidad de levantar una voz de inconformismo en favor de la construcción de paz e igualdad social. Este panorama desgarrador y fatalista se ha venido agudizando aún más, a raíz de las protestas sociales¹⁴ en contra de un gobierno opresor, en el que los medios catalogan a los jóvenes como “delincuentes”, “vándalos”, “asesinos”, “guerrilleros”, “sicarios”. Estas formas de nombrar van condicionando al sujeto a su propia destrucción y desidia, pues son palabras que anulan la alteridad, señalan y estigmatizan a una población que ha venido luchando por cambiar los paradigmas a los que han sido arrojados por diferentes sectores sociales. De ello dan cuenta la música, el teatro, la poesía, la literatura y otras expresiones artísticas.

¹² Director de cine, reconocido internacionalmente por largometrajes que reflejan la realidad social de Colombia. También es reconocido como un gran poeta y escritor. Doctor Honoris causa en Comunicaciones de la Universidad de Antioquia.

¹³ Fenómeno criminal vinculado al narcotráfico o grupos armados ilegales que buscan como principales actores a jóvenes o niños para cometer delitos, especialmente, asesinatos selectivos. El surgimiento de este fenómeno está vinculado al nacimiento del narcoterrorismo a finales de los años 90.

¹⁴ También conocido como “Estallido Social” o “Paro Nacional en Colombia de 2021”, son una serie de manifestaciones sociales que se desencadenaron luego del 28 de abril, a raíz de una reforma tributaria propuesta por el gobierno. Las protestas evidencian el malestar que tienen los colombianos frente a problemas estructurales irresueltos, además de las crisis emergentes como consecuencia de la pandemia.

Lo anterior permite comprender cómo a través de los años, distintos ámbitos muestran a un joven que se degrada, constantemente. Pero ¿es posible que los jóvenes puedan renacer, ser portadores de sueños y vidas, para cambiar las profecías?

Los trazos de la historia en la Comuna 13

Las rosas ya no huelen a rosas, las flores han sido deshojadas y las mariposas han ido perdiendo sus alas porque los fuertes vientos fueron desprendiéndolas, una a una. La tierra está cansada de entibiar semillas rotas y los paisajes se han ido oscureciendo entre las tinieblas que devoran los colores de la primavera; los sonidos de los pájaros sucumben en los ecos de la tempestad y lentamente el brillo amarillo del sol, abandona los verdes de los árboles, el azul de los ríos y mares para convertirse en una estrella fugaz. Las nubes blancas y azules se tornaron grises y cada vez el rojo intenso se apoderaba de los campos, dibujando consigo, rostros de miedo impregnados de sangre. Los olores, ahora, eran fétidos y los colores del paisaje se han desvanecido.

(Desdibujando paisajes. Prisila Alzate)

Durante varias décadas, la criminalidad y la delincuencia han tenido fuerte presencia en Medellín. Estos fenómenos han permeado la realidad y la memoria de sus habitantes, especialmente la época en la que diversos grupos alzados en armas se insertaron en territorios estratégicos como, por ejemplo, los sectores periféricos. El CNMH en el informe *Medellín: memoria de una guerra urbana*, presenta su perspectiva sobre la violencia en la ciudad:

Aunque en la vida cotidiana, en las representaciones y percepciones de la ciudad, esta situación denominada simplemente *violencia*, es en realidad el resultado de una suma de superposiciones de varias violencias desde las agenciadas por actores del conflicto armado (guerrillas, paramilitares, sectores de la fuerza pública), por actores del crimen organizado (narcotraficantes, bandas, combos) hasta la violencia común, intrafamiliar, callejera y vecinal [...] (CNMH, 2017, p.18)

Una de las comunas más asediadas por este fenómeno ha sido la Comuna 13¹⁵, territorio afectado por precarias condiciones económicas, asentamientos ilegales, entre otras problemáticas, a lo cual se le ha sumado el abandono del Estado; esto trajo consigo intereses de varios grupos armados como guerrilla, milicias y paramilitares que aprovecharon las falencias en la presencia estatal, la ubicación estratégica de la zona por su posicionamiento geográfico y el acceso a ciertas rutas importantes en Antioquia, para posicionarse estratégicamente y ofrecer a los pobladores, especialmente a niños y jóvenes, participar en redes delincuenciales que prometían ingresos económicos y ascenso social. Como consecuencia, el gobierno nacional decidió enfrentar esta problemática realizando varias operaciones militares. A ello hace referencia el Grupo de Memoria Histórica (GMH) en el informe del CNMH (2017) *La huella invisible de la guerra. Desplazamiento forzado en La Comuna 13*. Estas operaciones vulneraron los derechos y la vida especialmente la de algunos jóvenes quienes fueron detenidos, asesinados y desaparecidos.

Este hecho histórico que marcó el devenir de estos barrios también lo ha retratado la literatura, es el caso de *La sombra de Orión* (2021) de Pablo Montoya, una novela que se mueve entre la mixtura de la realidad, la ficción y la investigación. Allí se alude a una serie de operaciones militares, entre ellas: Fuego, Marfil, Mariscal, Potestad, Antorcha, Saturno... y que, desde la visión del narrador, “poseían nombres que, al pronunciarse, no solo quedaban resonando en los cuerpos, sino que adquirirían una aureola tan nítida que se podía palpar” (p. 17). Formas de nombrar que buscaban llamar la atención de los medios de comunicación y de la sociedad en general, mostrando una imagen de un gobierno que salvaría a la comuna de las entrañas de la delincuencia y la milicia. Estos operativos duraban horas o días; allí se incautaban armas, se capturaban milicianos, se asesinaban guerrilleros, pero en muchas ocasiones los civiles morían por el cruce constante de balas.

Una de las operaciones más letales fue la Operación Orión,¹⁶ nombre cuyo significado remitía al cazador dibujado en las estrellas. Indica Montoya (2021) que “eso les explicaba el

¹⁵ Ubicada en el occidente de la ciudad de Medellín. Conformada por 21 barrios: El Pesebre, Blanquizaral, Santa Rosa de Lima, Los Alcázares, Metropolitano, La Pradera, Juan XXIII, Antonio Nariño, San Javier n.º 1, San Javier n.º 2, Veinte de Julio, El Salado, Nuevos Conquistadores, Las Independencias, El Corazón, Belencito, Betania, La Divisa, Eduardo Santos, El Socorro.

¹⁶ Operativo militar llevado a cabo entre el 16 y el 17 de octubre de 2002 por miembros de las Fuerzas Militares de Colombia y la Policía Nacional de Colombia, en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, con el fin de abatir a las milicias urbanas y a las guerrillas que se habían radicado en este sector.

general Gallo a sus hombres” (p.17) en relación con un ser gigantesco de la mitología griega. Adiciona el escritor, que antes de la medianoche de ese 16 de octubre, Gallo les decía:

Somos como ese guerrero de la antigüedad y nuestra misión es llevar el orden y la paz. Él era gigantesco, precisó. Nació de la orina y el semen de tres dioses y su vigor le permitía cazar con su garrote a todos los animales de la Tierra. Pues bien, esa valentía y esa convicción, son las nuestras. Guiados por su fuerza, aplastaremos a los bandidos de La Comuna. (p.18)



Ilustración 3. *Ojo de Orión* (Santiago Londoño, 2021)

Pero, ¿qué lleva al Estado a ejercer estas operaciones militares en una comuna de la ciudad como la 13? Dichas problemáticas tienen sus antecedentes en los primeros arribos de personas de otras zonas a los territorios altos de la zona. La mayoría era población desplazada proveniente de Chocó, del Oriente Antioqueño, Urabá, entre otros. Luego se desataron problemas de orden

público, pobreza e inserción de los milicianos¹⁷, que pretendían controlar la obtención de los terrenos y la construcción de las viviendas, posicionándose como únicos dueños de aquellos lugares. Según el GMH las milicias que se habían radicado en el barrio El Salado ejercieron su poder en la comunidad con la excusa de hacer “limpieza social¹⁸”, generando así miedo y desplazamiento de los habitantes a las partes más bajas de la Comuna. Para el GMH (2011) “Ser identificado o estigmatizado como drogadicto, ladrón, violador se convirtió en la principal causa de un tipo de desplazamiento que afectó sobre todo a los jóvenes y, en algunas ocasiones, a sus familias” (p.63).

Por otro lado, los paramilitares también ejercieron un poder intimidatorio, especialmente en la población joven; a muchos los obligaban a pertenecer a sus filas o a cambiar de bando cuando ya hacían parte de alguno. De ahí que, el reclutamiento y la instrumentalización hacían parte de estrategias bélicas que afectaban la imagen de los jóvenes, pues estos eran señalados y estigmatizados, incluso por la misma comunidad. Esta situación acrecentó el miedo de ser asesinados y fue lo que desató una de las mayores causas del desplazamiento intraurbano¹⁹.



Ilustración 4. *Fotografía* (Jesús Abad Colorado, 2002)

¹⁷ Según Ceballos (2000) “Se conoce como milicianos a personas que hacían parte de las llamadas Milicias que son, así, una típica hibridación entre el actor político: la guerrilla o la izquierda armada (13), y el delincuente común organizado: la banda. Este maridaje no es una simple unión mecánica ni un producto enteramente deliberado. La mezcla se va produciendo también de modo aleatorio hasta que cristaliza en un modelo organizativo que tiene una cierta coherencia con las necesidades del momento”. (p.390)

¹⁸ Término empleado para aludir a una supuesta seguridad en el orden público, que terminaba con la ejecución de personas de manera acelerada, trágica y selectiva.

¹⁹ Un abordaje amplio de la temática se encuentra en el texto: “*El desplazamiento Intraurbano: negación del derecho a la ciudad*” publicado por la Antropóloga y Filóloga Luz Amparo Sánchez, en el libro *Poniendo tierra de por medio. Migración Forzada de colombianos en Colombia, Ecuador y Canadá*.

*Te señalaban te maltrataban como si un bandido fueras
 Guardar discreción donde vivo es un secreto
 Pensar antes de hablar y disfrutarás el resto
 Ya que ante la autoridad el hombrecito es molesto
 Es que si vienes del morro eres un guerrillo como el resto²⁰.*

Todo esto generó efectos devastadores en las juventudes. Debían abandonar todo lo construido, no solo lo material, sino también, enfrentar la pérdida de vínculos afectivos, grupos de amigos, lugares con significados, entornos escolares que incrementaron la deserción, y claro está, fracturas en los hogares, lo que representó para ellos miedo, represión, soledad y desconfianza que se hilaban con la muerte. Las heridas y huellas aún son evidentes; sus memorias han guardado por años sentimientos de odio y tristezas que han preferido olvidar y callar. No obstante, otros han optado por la superación y la resistencia; es por ello que, en la actualidad en la Comuna se han venido implementando proyectos que se enfocan en la construcción de paz, promoviendo rutas de incidencia política que implican la participación en actividades culturales, educativas, recreativas y artísticas. Le apuestan a la generación de procesos que pretenden superar la injusticia, la discriminación social y territorial, contribuyendo desde la planeación y la gestión democrática en las comunidades a la transformación pacífica de los conflictos. Un gran ejemplo de ello son las diversas manifestaciones artísticas que han animado en sus habitantes caminos de esperanza y de aliento.

Soldados de juguete

*Mi soldado de juguete lo siento,
 No jueguen al pistolero no quiero
 Y hoy mi alma se me parte y entrego en mi lapicero
 Las historias de este gueto y la muerte de sus guerreros
 ... la sociedad señala y al joven lo cataloga
 De malo, de maleante y de ser el culpable de todo lo que le toca
 ...sus cuerpos han quedado en medio de las calles*

²⁰ “Amargos Recuerdos” Letra de rap. Restrepo, Valencia y Varela (Jóvenes movimiento de hip hop de la comuna). 2003. Tomado de *La huella invisible de la guerra. Desplazamiento forzado en la Comuna 13*, CNMH (2011).

*En el asiento de un bus que pasaba por la avenida
... el niño va creciendo con la idea del maleante,
pensando que ser maleante lo va haciendo más importante
...los soldados de juguetes pelean sin ningún motivo
Y parten de la tierra sin saber que es estar vivos.
La vida no es un negocio*

HipHop Agrario (El Aka, Ghido Alma y Metan-o LM)

Es desde los colores, los trazos, la música y las narrativas, que los jóvenes de la Comuna se han hecho sentir frente al conflicto, esperanzados en el arte como otra manera de hacer presencia en el sector. Sus manifestaciones se han develado en el contexto con ayuda de algunas organizaciones, colectivos, entre otros, que buscan potenciar habilidades y talentos para hacerlos visibles ante el resto de la sociedad. Pero, es pertinente también preguntarnos cuál ha sido el papel de la escuela en estas apuestas artísticas y cuál es el rol del joven en los escenarios escolares donde las prácticas pedagógicas se han encontrado con grandes desafíos debido al conflicto armado.

Subjetividades juveniles en la 13

Si bien en la actualidad la memoria y la defensa de los derechos humanos se han hecho sentir frente a los actos de violencia, algunos habitantes de la 13 han ido naturalizando los actos de barbarie y, peor aún, han optado por el olvido de los olores de la muerte, los colores de la sangre, la ausencia y la pérdida de personas que, en muchos casos, fueron desmembradas y desaparecidas. Todo esto se debe al deseo de olvidar, al temor a posibles retaliaciones o al señalamiento de la sociedad que los estigmatiza y los silencia. Para ellos, la palabra representa un riesgo que prefieren enmudecer, pues es una forma de sobrevivir en el territorio. Por otro lado, los pocos que se atreven a contar la historia, a expresar los miedos y angustias, se exponen a ser víctimas de actores armados que buscan silenciarlos, e incluso, ya casi nadie los quiere escuchar, pues la indiferencia también se ha convertido en enemigo de la palabra. La consecuencia más grave de todo esto es la normalización de la guerra y un silencio colectivo frente al pasado. Los niños y los jóvenes crecen, escuchan y juegan con los sonidos del *tatatá* que nos ilustra Salazar (1990), alimentando una mirada sesgada de la historia. ¿Acaso las generaciones del presente y futuro no merecen conocer la verdad y la historia?

En la Comuna, las escuelas no han sido ajenas las hostilidades, por consiguiente, sus estudiantes se han vistos afectados en diversas situaciones. En algunos escenarios han sido evidentes los esfuerzos por promover la paz y defender el derecho a la vida y a la educación, como por ejemplo en la Institución Educativa Eduardo Santos que, en las últimas décadas, ha perdido alumnos de manera injusta por las llamadas fronteras invisibles o por negarse a hacer parte de la vida criminal. Por ello, este plantel le ha apostado a procesos de memoria a partir del arte, como medio de expresión viva de los estudiantes. Evidencia de esta motivación es el Museo Escolar de la Memoria MEMC13²¹, una iniciativa que busca desnaturalizar la violencia y visibilizar a la comunidad y a la institución desde apuestas estéticas y pedagógicas con una mirada crítica y reflexiva. Asimismo, en la Institución Educativa Blanquizal sus maestros han sido actores propositivos, al animar proyectos artísticos y ecológicos que involucran a los estudiantes con la sociedad y la naturaleza, al tiempo que transforman el dolor, la precariedad y la violencia en posibilidades para crear otras realidades. En ambos escenarios, los estudiantes se han vinculado en los diferentes procesos pedagógicos, demostrando que en ellos hay una preocupación y una necesidad de cambio, que urge visibilizarlos frente a una sociedad indolente y acallada por el miedo y la desesperanza.

Es así como el papel de los jóvenes es fundamental para producir otros sentidos de vida en medio de situaciones adversas. Es por ello que la construcción de la subjetividad política requiere de personas que conocen y cuestionan su realidad; no se trata de seres inactivos e inermes ante lo que ocurre en su entorno, antes bien, se convierte en un tejido que reclama, entre otras cosas, un fin insoslayable: la paz en los territorios. Así pues, es necesario recalcar la importancia que tienen los sujetos críticos en una sociedad. Es de este modo como se genera autoconciencia y autoconocimiento, cualidades que permiten cambiar e interpelar aquellas estructuras que influyen negativamente sobre las relaciones sociales que se han tejido en ellos, como los imaginarios colectivos erróneos que los invisibilizan y segregan (Lozano, 2008). Por eso, es de vital importancia comprender cuál es el papel que juega la escuela en estos procesos y de qué manera influye en la formación de sujetos políticos.

De esta preocupación se desprendió el núcleo de inquietudes que guio esta propuesta investigativa, a saber, ¿en qué medida la escuela y el currículo atienden a los dramas y a la

²¹ Este Museo Escolar de la Memora fue inaugurado en la Institución Educativa Eduardo Santos el 16 de octubre de 2018, luego de 16 años de la Operación Orión.

necesidad de expresarse de los estudiantes? ¿cuál es la apuesta de la pedagogía en escenarios permeados por la violencia? ¿cómo influyen las manifestaciones artísticas en la construcción de subjetividad política? ¿cuál es el papel de la comunidad educativa frente a nuevas formas narrativas y artísticas que se empoderan en los ámbitos escolares? ¿de qué manera la escuela promueve rutas de incidencia política de los estudiantes desde la concepción de sujeto crítico, reflexivo y propositivo? ¿qué lugar tienen la literatura y las artes en el despliegue de esas rutas?

Por todo lo anterior, esta propuesta se traduce en la necesidad y en la oportunidad de ahondar en el lugar que tienen la escuela y los maestros en la configuración de iniciativas que le apuesten a una pedagogía de paz. Además de ser también una experiencia que puede suscitar la reflexión conjunta (maestros-estudiantes). Este acto que permite el encuentro de un mundo real con “*mundos posibles*”, como lo enuncia Noemí Duran (2012), en el que el cuerpo y la sensibilidad de ambos actores, también pueden recrear las maneras de enseñar y aprender desde lo posible y lo estético. Se trató entonces de hacer de todas las tensiones existentes allí un escenario expedito para desarrollar un proyecto de investigación orientado por las siguientes preguntas nodales: *¿cuáles sentidos pedagógicos, éticos y estéticos implican los procesos de formación de la subjetividad política en estudiantes pertenecientes a instituciones educativas ubicadas en la Comuna 13 de Medellín? ¿qué aportan la literatura y las artes en esa configuración subjetiva?*

Apuestas por otras formas de re-existir en el mundo o justificación

Como *portadores de sueños*, así debería ser nombrada la generación de muchos jóvenes de la Comuna 13, cuyos propósitos de vida se han enmarcado en el arte como posibilidad de construir otra historia que los visibiliza como agentes portadores de paz. Son los colores, las danzas, los sonidos, las letras que hacen de ellos soñadores. Por ello considero pertinente este ejercicio de investigación, ya que el trabajo busca hacer visibles las voces de los estudiantes desde construcciones narrativas presentes en el arte y la literatura, allí donde se han acallado tanto como consecuencia de la violencia. Se trata de agenciar espacios de diálogo que permitan el reconocimiento desde la experiencia, el sentir, el dolor y el sufrimiento, con el propósito de tejer memoria. Reivindicarla como narración, permite la reconciliación y la restitución de expectativas de vida en relación con la (inter)subjetividad. Para ello se hace necesario poner los recuerdos, los relatos y las historias al servicio de la creación, como posibilidad de tejer el pasado, el presente y

el futuro. Lo que supone indagar sobre sus miradas frente a lo que han vivido y la manera como se posicionan críticamente sobre su propia realidad, con ideales que transformen y aporten a la construcción de territorios pacifistas. Hacer memoria permite la escritura, la invención de otros espacios y lenguajes para vivir en armonía como un asunto que concierne a todos, desde la compasión y el respeto por el diferente, el propio y el extranjero, que transita por los lugares por donde discurre la vida con toda su gama de alternativas para ser vivida, pensada y re-creada, en tanto en ella se reúnen espacio y tiempo, historia y memoria. Bárcena y Mèlich (2000) acentúan la búsqueda de una educación cimentada en una cultura y una formación de la memoria; es decir, una educación capaz de reconocer la humanidad allí donde se encuentre. En este sentido, se propone la civilidad a partir del acompañamiento y la hospitalidad del otro, alguien que requiere ser llevado al ejercicio de su ciudadanía, a partir del reconocimiento de sus derechos y de las expresiones de la no violencia.

En el marco de las prácticas pedagógicas se busca reconocer a los sujetos que interpelan lo instituido y los determinismos. Es necesario pensarnos desde unas subjetividades que se traducen en configuraciones dinámicas que se mueven en relaciones de saber y de poder, entrando en permanente tensión lo establecido. Por ello las manifestaciones artísticas se constituyen en acontecimientos políticos, porque se asumen como una forma de resistencia frente a los silencios impuestos y el desconocimiento de los relatos como prácticas de sí desde las cuales es posible la reflexividad, la reinención, una forma contrahegemónica de situarse en el mundo y de apostarle a nuevas construcciones epistémicas y sociales. Son formas donde tiene lugar lo ético, justo por ese cuidado de sí que supone una manera de hacerse responsable del propio yo y de atender a la presencia que se hace rostro en el otro. Son formas estéticas porque allí se reinventan el lenguaje y la vida, se da lugar a otras maneras de decir y a una experiencia de creación constante donde la perplejidad y el asombro hacen parte de las maneras de ver, sentir y decir.

Así, los espacios escolares se convierten en un lugar de creación, imaginación y aprendizaje. Debemos pensar el lugar de la escuela y de qué manera puede constituirse en un escenario de acogida, en un escenario hospitalario, un espacio de diálogo y resignificación. Es poco lo que se ha investigado acerca del rol de los jóvenes (estudiantes) en la escuela, a través de sus experiencias y sus narrativas, su contribución al saber y su proceso de formación en relación con prácticas artísticas, que configuren otras formas de existir y resistir. Es necesario indagar por

sus prácticas en los espacios escolares, por el lugar que estos han tenido en los procesos de construcción de paz.

Por otro lado, esta investigación aporta reflexiones que apuntan a la reconfiguración de las propuestas curriculares actuales, pues es preciso pensar una escuela desde una enseñanza situada en la realidad y una pedagogía crítica que centre su mirada en la transformación de contextos sociales y políticos que, en este caso, se proponen desde una pedagogía de paz que otorga a las personas autonomía para que puedan discernir y razonar y, finalmente, decidir con toda la libertad la defensa de los derechos propios y de los demás, la aceptación de diferencias y divergencias de manera no violenta. Desde esta perspectiva, el otro es sumamente importante en esa construcción desde un sentido ético.

En cuanto a la investigación narrativa, se hace potente en este ejercicio al basarse en la experiencia humana como posibilidad de una educación pensada en la alteridad y en los acontecimientos como otras formas de construir conocimiento. Allí se permite develar la sensibilidad, la vulnerabilidad y los pensamientos ante la mirada de ese otro con el cual se aprende y desaprende. Para Jorge Larrosa (2009), la experiencia pasa por el cuerpo y permite desplegarse hacia otras miradas con respecto a su propia acción y movimientos. Y es justo en el sentir, en las dimensiones de lo sensible, que el ser humano se identifica, se configura como un sujeto de historias, de memorias, de huellas. De ahí que las narrativas en los espacios educativos permitan la configuración de una subjetividad, no solo como un escenario creativo, sino también como deslinde frente a las formas convencionales de conocer el mundo.

Finalmente, la literatura y el arte se convierten en tejidos pedagógicos donde la enseñanza y el aprendizaje se constituyen en procesos de diálogo y encuentro. Por ello maestros y maestras de lenguaje estamos llamados a deconstruir y construir sentidos sobre procesos de lectura, escritura y oralidad y las distintas posibilidades semióticas que tiene lugar en la escuela para favorecer nuevas alternativas que no desatiendan la diversidad cultural del país. Dichas prácticas son movidas por significados y usos que giran alrededor de intereses sociales, pero también, obedecen a nuestra propia cultura, a los lenguajes populares y artísticos. Enseñamos con la palabra, con el cuerpo, con los gestos; somos maestros partícipes y, por tal motivo, debemos posibilitar que el estudiante se reconozca como una obra de arte en permanente invención; que con pequeñas y decididas pinceladas descubra su propia condición, su propia historia, su papel protagónico en el mundo.

Como maestra en formación considero que vale la pena repensar nuestra condición en el mundo. Somos sujetos de experiencias y de sentidos. Este proyecto me permitió volver al pasado a través de recuerdos que se consolidaron en una narrativa autobiográfica para reconocer en el presente que el destino se puede torcer a través de sueños y esperanzas. Aprendí desde niña que, la responsabilidad de trazar nuevos caminos y construir paz no depende de las garantías y el cuidado del Estado, por el contrario, somos nosotros los sujetos quienes debemos adquirir un compromiso personal para reconstruir ese tejido social que tantas fracturas ha tenido en un país como el nuestro. Es por estas razones que se hace necesario preguntarnos por el papel político que subyace en nuestro quehacer como maestros de lenguaje y literatura en contextos en los que se impone la anulación de la alteridad. Sin duda la palabra se convierte en esa posibilidad de revestir y dar sentido a la existencia, es la que permite gestar nuevos mundos. Una palabra que se convierte en un pincel, capaz de colorear realidades crueles. La condición de ser formadora presupone dar cuenta de unas lógicas sociales, económicas y políticas en la escuela, pero más bien nuestro rol debe estar enfocado en posicionarnos como sujetos empoderados de las realidades que vivimos, pues se requiere trasgredir asuntos mercantiles y funcionales en una sociedad que acalla y determina la función de la educación, en la que lo sensible, los acontecimientos y las memorias son aniquilados.

Así que, estos escenarios de sociedades acalladas, descuidadas y desatendidas son ahora atendidos y revisitados por maestros y sujetos que reconocen su poder transformador que involucra una responsabilidad como ciudadanos que va más allá de un rol social determinado por la educación y el Estado y supone un compromiso ético y político. Este proyecto ha sido una posibilidad para visibilizar las voces de esos estudiantes y esas comunidades, para recordarles el derecho a reconstruir sus sueños, a nombrar sus historias a través de las narrativas, para sanarlas y orientar el camino hacia nuevos horizontes de reconciliación, creatividad y oportunidad.

Propósitos de viaje

En sintonía con lo anterior, el propósito fundamental en este proceso de investigación tuvo que ver con develar los sentidos pedagógicos, éticos y estéticos implicados en los procesos de formación de la subjetividad política de estudiantes de secundaria y egresados de instituciones educativas de la Comuna 13, a partir de una Investigación Narrativa (Auto biográfica) que vincula

la literatura y las artes. Este, a su vez, implicó unos propósitos específicos, tales como: problematizar los imaginarios que se han construido sobre los jóvenes en su entorno escolar; reconocer el devenir de la subjetividad de los estudiantes mediante la construcción de diversas narrativas en sus trayectorias personales; y analizar las manifestaciones de subjetividad política de los estudiantes, a partir de su relación con la literatura y las artes.

Capítulo II

Tejido de horizontes o perspectivas en la construcción teórica y conceptual

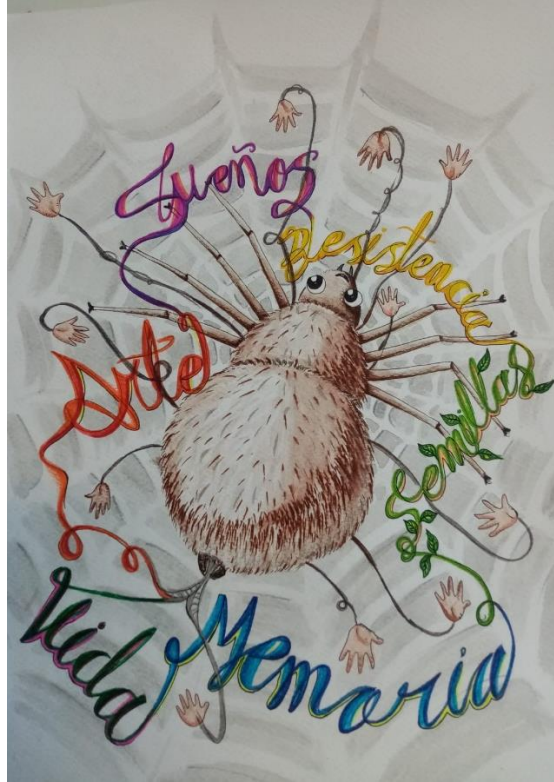


Ilustración 5. *Tejidos de jóvenes* (Santiago Londoño, 2021)

Aracne era considerada la mejor tejedora de todos los tiempos. Su extraordinaria habilidad para tejer y bordar impresionaba a dioses y guerreros. Con sus ágiles manos cruzaban uno a uno los hilos formando obras de arte que contaban historias y hazañas; para lograrlo, se aseguraba de que las fibras utilizadas fueran las más adecuadas, finas, resistentes y elásticas. Sin embargo, su mejor tapiz fue destruido por Atenea, la diosa de la sabiduría y la guerra, quien en su afán de no reconocer la perfección de la tejedora decidió convertirla en una araña, pero esto no impidió que siguiera tejiendo a través de sus telarañas, las grandes historias.

Es pues el arte de tejer el que inspiró esta construcción de horizontes que anudan nuevos sentidos para comprender los enigmas, interrogantes y búsquedas situadas en el mal llamado *territorio de Orión*; los finos hilos que componen la costura de esta investigación han permitido la creación de un mejor tapiz para las historias que se develan den una nueva generación de amadores, y creadores. A pesar de que los profetas del mal y los dioses de la guerra hayan traído consigo la

destrucción, muchos son los soñadores que han decidido renacer para encontrar nuevos sentidos para resistir frente a los tonos grises y trazar con múltiples colores, otros paisajes.

Es así como los tejidos de horizontes que se proponen en este ejercicio se toman desde tres perspectivas: la primera, desde los postulados de las pedagogías pensadas en la libertad, la crítica y la construcción de paz; la segunda tiene que ver con la subjetividad política en relación con los jóvenes y, la tercera, versa sobre la literatura, las artes y las narrativas en la educación.

La pedagogía pensada en la libertad y en la crítica

Hablar de crítica es movilizar un pensamiento para cuestionar el conocimiento, pensar más allá de lo establecido y reflexionar frente al poder dominante y las intenciones políticas que emergen allí. En este sentido, la crítica implica, en palabras de Hugo Zemelman, (2001) un *movimiento del pensamiento*, una forma de analizar desde la razón o la conciencia histórica que nos ha situado y sujetado a un pasado que pareciera inamovible y determinante. Es por ello que el proceso de pensar implica, necesariamente, posicionarse en el presente a través de una lectura reflexiva, una que evoque una mirada hacia el ayer para construir un conocimiento histórico a través de la crítica como posibilidad de tejer una realidad propia a través de la conciencia. Por otro lado, el pensamiento requiere cuestionarse, moverse frente a ciertos fenómenos que parecieran ya establecidos. En palabras de Estela Quintar (2018),

Pensar implica poner bajo sospecha los fenómenos que se evidencian pero que también hacemos emerger de la realidad, si sabemos escucharla y observarla, abriéndonos a la complejidad de sus múltiples relaciones políticas, económicas, culturales, medio ambientales, etc. y de los sujetos y subjetividades que se mueven en esa realidad en sus especificidades históricas. (p.20)

En nuestra América Latina, es necesario reconocer algunos pensadores que se han caracterizado por develar los pliegues de realidades que han emergido a través de las pedagogías

críticas²². Pero antes, es preciso comprender que dichas pedagogías devienen de pensamientos de liberación que implicaban una crítica a los sistemas capitalistas centrales con una mirada puesta en los más pobres, oprimidos, explotados y marginados. Se acentúa desde allí una concepción de la educación como campo de acción para generar resistencia y transformación de sociedades acalladas y sometidas.

Cabaluz- Ducasse (2016) nos habla de cinco momentos históricos importantes, en el que las pedagogías críticas toman fuerza como movimiento de emergencia e inmersión en proyectos pedagógicos que tienen injerencia en las necesidades, problemáticas y luchas de los menos favorecidos. El primer momento está relacionado con los planteamientos de Simón Rodríguez y José Martí, en el que se propone una educación pensada en americanos y no en europeos, en el que se privilegie la creación y no la repetición; un segundo momento está asociado con la creación de universidades populares en Perú, El Salvador y México en el que se formaran trabajadores con conciencia sindical y cultural que favoreciera el movimiento obrero; en un tercero, se hace alusión a prácticas educativas coherentes con la cultura de las comunidades indígenas. El cuarto tronco histórico nos habla de creación de escuelas en el que se configuren prácticas de lucha popular en contra de la opresión y la desigualdad educativa, esto es, una educación popular; por último, se alude al movimiento histórico que emerge desde la obra de Paulo Freire, con la implementación de conceptos como: pedagogía de la liberación, del oprimido, entre otros (Cabalu- Ducasse, 2016).

Acorde a lo anterior, de las pedagogías críticas emergen las *pedagogías contrahegemónicas* que interpelan aquellos pensamientos que ocultan y aniquilan la democracia y enfatizan en la defensa de los oprimidos. En palabras de Cabaluz- Ducasse (2016), la posición contrahegemónica combate,

aquellas concepciones que ocultan y obnubilan el carácter político de la educación; enfatizando sus vínculos con la cultura popular y los sujetos subalternos, arraigándose en

²² Se subdividen en otras como: pedagogías decoloniales, feministas, para la paz, entre otras. Las pedagogías críticas surgen desde las problematizaciones que se realizan al sistema educativo y a las políticas que allí emergen, además del contexto sociohistórico que las determina. “La reflexión de las pedagogías se centra en los procesos formativos y educativos como una de las dimensiones fundamentales en las acciones colectivas para la transformación de las realidades concretas de actuación. Las prácticas se sitúan en actos de resistencia frente a determinismos impuestos por diferentes poderes” (Botero y Gómez, 2015, p.1198) Ver artículo: “Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1191-1206.

las demandas de oprimidos/as y explotados/as; denunciando y resistiendo diferentes formas de control, segregación y exclusión; asignando relevancia al proceso de concientización con el impulso del pensamiento crítico y dialéctico [...]”. (p. 68)

Otra de las pedagogías emergentes son las *pedagogías de la alteridad*, en las cuales se acentúa lo ético- político, es decir, en la educación se privilegia ese otro (a) excluido, explotado, y dominado. Por otro lado, las *pedagogías territorializadas* le asignan un valor a lo local, a lo situado. Dicho movimiento le apuesta a superar los pensamientos dependientes y eurocéntricos, resaltando los valores del contexto latinoamericano en el que se debe de recuperar lo propio. Finalmente, las *pedagogías de las praxis* proponen la transformación desde un pensamiento crítico que evoque la acción (Cabaluz-Ducasse, 2016)

Así, entonces, se esboza una serie de movimientos que se desprenden de las pedagogías críticas como resultado de un acumulado histórico de prácticas, conceptos y teorías que han venido tomando fuerza en nuestros contextos. En este sentido, los pensadores latinoamericanos han dejado huellas y legados importantes, que sitúan al sujeto como un ser crítico y propositivo, quien debe estar vinculado a la educación como un espacio en el que se permiten la conversación, el aprendizaje y la socialización de una historia atravesada, necesariamente, por la dimensión política y por la necesidad de una conciencia histórica que se entiende como “la forma de pensar abierta al devenir de lo posible” (Zemelman, 2011. p. 13).

Paulo Freire²³ ha sido uno de los grandes exponentes de la pedagogía en América Latina. Sus planteamientos fueron influenciados por Simón Rodríguez²⁴, un pedagogo poco mencionado en la academia hoy, pero a quien se le atribuyen los inicios de la educación pensada en la libertad y en prácticas de resistencia. Sus postulados buscaban desnaturalizar y hacer un pronunciamiento directo frente a la injusticia y la desigualdad social que imponían los sistemas opresores. Estos pedagogos han movilizad, a través de los años, pensamientos como los de Fals Borda, Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, Maacir Gadatti, Luis Tapia, Leonardo Boff, Hugo Zemelman,

²³ (1921-1997) Es considerado uno de los primeros pedagogos de América Latina. Fue un educador brasileño experto en temas de educación. Uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX. Su primera producción fue publicada en el año 1967, con el libro *La educación como práctica de la libertad*, texto con el cual alcanzó su mayor reconocimiento.

²⁴(1769-1854) El primer iniciador del movimiento de educación popular o de educación crítica, cuyos propósitos se enmarcaron en temas tan complejos como la educación, la política, la ciencia, la historia, entre otros. En su texto *Inventamos o Erramos*, hace una crítica o unos “reparos” frente a los sistemas impuestos en la época de la colonización. Fue además maestro del libertador Simón Bolívar.

entre otros, cuyas reflexiones han generado resonancias en la educación y en la manera como se ha venido gestando la pedagogía en Latinoamérica, un contexto que ha sido marcado por hechos históricos que hablan del dolor, la esclavitud, la opresión y la muerte.

Y es justo esta opresión la que indignó a Freire, un maestro y pensador que ha movilizado los propósitos de este ejercicio investigativo a través de la invitación a reflexionar sobre el papel que cumple el Estado, la dimensión política de la escuela y, dentro de ella, el compromiso político de los maestros. Su crítica se instaló en las fuerzas superiores, llámese gobierno o grupos opresores, puesto que someten a los pueblos y a las personas más desprotegidas a una dominación constante que se ejerce a través de los saberes, las políticas y el miedo. Desde este sometimiento, la educación en Latinoamérica se había convertido a mediados del siglo XIX, en un privilegio para unos cuantos, pues no todo el mundo tenía posibilidades de acceder a ella y la clase popular había sido marginada de este derecho. Por otro lado, Freire critica fuertemente a la educación, pues para él, el sometimiento también estaba inmerso en el sistema educativo, el cual se había convertido en una *educación bancaria*²⁵. Allí, el maestro tiene como función llenar a sus estudiantes de conocimientos, convirtiéndolo en sujetos pasivos, dóciles, fáciles de manejar; pues para los opresores, prima el aprendizaje desde la memoria y la recitación y no hay lugar para el desarrollo del pensamiento. Existe, en este sentido, una necesidad de controlar al pueblo desde la imposición de contenidos y los poderes políticos.

Freire consideraba que todo esto debía cambiarse por una *pedagogía de los oprimidos*, en la que se visionara el mundo desde otros sentidos que interpelaran los determinismos de la sociedad. Para él, la búsqueda de esta liberación sería dolorosa, pero como recompensa habría un hombre nuevo y, por lo tanto, la sociedad estaría en armonía y la dominación y la explotación de las personas desaparecerían (1985, p. 36). Es así como esta pedagogía enfatiza en una dimensión política, pues se debe tener cierto poder para que la conciencia social pueda enfrentar a los dominantes y posibilitar cambios.

En esta tensión, el estudiante es tan importante como el maestro en la búsqueda de la liberación, por ello los procesos de enseñanza y aprendizaje deben favorecer acciones encaminadas al pensamiento crítico y, por ende, a la transformación. De ahí que el pedagogo proponga una

²⁵ El término bancario propuesto por Freire alude a la forma en la que se depositan conocimientos desde una dimensión mecanicista. Allí el educador es el sujeto de la educación y el educando (estudiante) es un receptor pasivo de contenidos.

educación problematizadora centrada en actos permanentes que permitan al educando descubrir la realidad; un sujeto que suscite una resistencia activa, más no violenta. La praxis debe estar enfocada a la creación consciente, a la reflexión, la tolerancia, entre otras, asumiendo posturas que interpelan la homogenización que promueven los estados y los sistemas educativos. En cuanto al papel del maestro, este ya no es un objeto de los opresores, debe convertirse en un líder que posibilita la reflexión mediante una educación basada en problemas que convoque a pensar y a repensar posturas. Este es considerado un líder revolucionario que vela y acompaña a los más oprimidos mediante el amor y la confianza en ellos: “Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, e intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra (Freire, 1985, p.111). En este sentido, el lenguaje es vital para una real comprensión entre la palabra dicha y lo que se entiende, y, por lo tanto, los maestros deben propiciar relaciones dialógicas mediante expresiones conciliadoras, capaces de mediar entre las partes, con palabras de amor.

Por otro lado, no solo basta con una educación problematizadora o pensada en la libertad, Freire también nos insiste en que para cambiar y transformar el mundo se requieren la esperanza y los sueños. Este último concepto, implica, como propone en *Pedagogía de la indignación* “[...] luchar. A decir verdad, la transformación del mundo a la que aspira el sueño es un acto político y sería una ingenuidad no reconocer que los sueños tienen su contra sueños” (2006, p.66). Es por ello que para alcanzarlos se requiere de una comprensión de la historia a la que fuimos sometidos para llegar a una lucha ideológica, política, pedagógica y ética, y por supuesto, a la transformación que pueda posibilitar el maestro, un sujeto que propone desde su propio discurso y prácticas educativas, la resistencia como un acto en el que se construye y se moviliza desde la memoria, el cuerpo y la sensibilidad, de ahí que la configuración de la subjetividad política en la educación resulte fundamental para la consolidación de pedagogías críticas comprometidas con la construcción de paz.

Pedagogías críticas y construcción de paz en Colombia

Como otras naciones de América Latina, también nuestro país ha sido escenario de procesos de colonización. A ello se le suma la guerra que por años ha tenido que vivir el territorio. Las largas historias de confrontaciones y de conflicto armado nos han caracterizado como una

nación violenta; no solo ha tenido lugar una lucha armada sino también unos intereses e ideales políticos, económicos y culturales que se ocultan en puestos estatales y entidades privadas²⁶. En todas estas disputas, las escuelas se han visto afectadas. Por ejemplo, se han menoscabado las condiciones de los maestros, quienes han sido amenazados o ultrajados en su humanidad por diferentes actores; en muchas regiones los niños y jóvenes han tenido que desertar de la vida escolar, ya sea por miedo, reclutamiento, extrema pobreza, entre otras razones relacionadas con la violencia. Estos hostigamientos han evidenciado, en muchas ocasiones, la forma como la escuela y sus actores se convierten en blancos de las acciones militares de distintos grupos ilegales. Esto unido a la falta de apoyo estatal, aspecto que se evidencia en políticas educativas desarticuladas de las realidades sociales, la falta de preparación de los maestros para su labor en este tipo de contextos, así como con la implementación de currículos ajenos a las particularidades de las comunidades. Así mismo, la escuela como infraestructura se ha visto fuertemente golpeada no solo por las balas que han atravesado paredes, sino también, por la adecuación de salones y patios que han sido utilizados para entrenamiento militar o para finiquitar la vida de personas. Por otro lado, el abandono del Estado se ha reflejado, asimismo, en la poca disposición de recursos económicos para adecuar y mejorar los establecimientos. Para Alvarado et al. (2012)

En estas escuelas no hay recursos para bibliotecas, no hay ayudas pedagógicas pensadas para procesos de paz y justicia social. Sus decoraciones son ajenas al contexto propio y no permiten soñar nuevas posibilidades. Los espacios restringidos más que lugares de utopía y esperanza son macabras zonas de tortura y muerte. El abandono es el protagonista en estos escenarios y el olvido la historia central de sus actores. (p.202)

Este panorama da cuenta de la precariedad que enfrenta la educación en nuestro país, porque son diversas las situaciones que aquejan al sistema educativo, más aún, cuando la violencia ha silenciado la voz de muchos. Voces que claman por desaparecer el miedo, por tener la oportunidad de cambiar una realidad social que se les ha impuesto con armas, y donde habita una memoria salpicada de sangre y dolor. Me atrevería a afirmar que en muchas escuelas ha imperado la pedagogía del terror, una educación mediada por el atropello, el miedo y la desesperanza.

²⁶ Véase en Pecaut, D. (2012). *Orden y violencia: Colombia 1930-1953*. Medellín, Colombia: Eafit

Por todo lo anterior, resulta necesario una pedagogía que le apueste a la paz y la libertad de los sujetos, que visibilice a los oprimidos, que les posibilite reflexionar, opinar y defender sus derechos para transformar las realidades. En este sentido, la pedagogía de la paz se sustenta en la defensa de la condición humana y su lucha contra formas de dominación basadas en la guerra, la intimidación, el acallamiento. Por lo tanto, se habla de posicionar desde una educación con propósitos orientados a la paz, un apoyo al empoderamiento de personas y comunidades que potencien la construcción armónica y pacifista, mediante acciones emancipadoras (Muñoz, 2015 p.60).

Ese posicionamiento frente a los asuntos políticos y públicos ha llevado a la reflexión sobre los actos educativos y los intereses que allí se manifiestan. De ahí que las *pedagogías críticas* compartan un interés común por los procesos de formación de los sujetos como actores capaces de pensar y asumir una posición en el mundo frente a lo histórico, lo social, cultural y político. Para Muñoz (2015), la postura crítica se adquiere en la medida que los sujetos se encuentren inmersos en procesos de formación constantes. Sostiene que “no existen los sujetos formados, como no existen los seres humanos terminados” (p. 59). De ahí que la escuela sea el escenario ideal para favorecer dichos procesos. Ahora bien, tendríamos que cuestionarnos por el lugar de esta frente a una realidad opresora y violenta, puesto que ya no es la que controla y vigila, sino, un lugar de resistencia y lucha. Los ámbitos escolares en contextos de guerra se han convertido en trinchera, albergue, pero también, en lugar de encuentro con el dolor, los miedos, el desencanto. Todo se desacomoda y la violencia no puede mirarse como una situación aislada, por lo tanto, se deben situar preguntas como ¿de qué manera la escuela atiende desde apuestas pedagógicas a las realidades opresoras de su contexto? ¿cuál es la mirada crítica que tiene de su propio sistema educativo?

Posicionarse en el mundo como sujetos pensantes implica la formación de la subjetividad política como un escenario propicio para transformar realidades, más aún, cuando se trata de niños, niñas y jóvenes que se encuentran agenciando proyectos de vida en los ámbitos escolares.

Hacia la configuración de una subjetividad política en los jóvenes

Desde un panorama más amplio, América Latina ha venido reclamado la necesidad de sujetos políticos que le apuesten a la transformación social. Sujetos capaces de agenciar proyectos

en busca de un cambio con sentido y propuestas identitarias que superen las barreras históricas de la colonización, el sometimiento y la violencia.

En efecto, un sujeto con la capacidad de ejercer una acción deliberada da lugar a la constitución de la subjetividad política, entendiendo esta como un conjunto de instancias de producción de sentidos que despliegan acciones individuales y colectivas para actuar frente a la realidad. Pero esta producción se debe a alguien que ha sido constituido en un marco histórico y social, una subjetividad instituida (Castoriadis, 1993) y que, por lo tanto, se encuentra sujeta a estructuras de poder y a las normas establecidas por este orden. Para Martínez y Cubides (2012) “la política no solo integra, sino que somete al individuo al orden social hegemónico, restringe su autonomía y su poder instituyente” (p.70). Esta sujeción, especialmente la política desde un orden jurídico, mantiene el control desde la norma y la sanción, de ahí que al sujeto se le imposibilite pensar y pugnar lo establecido. Esto se agudiza aún más en la educación, puesto que ciertos enfoques y políticas han estado direccionadas a formar individuos operativos y productivos, mercantilizando la escuela. Para Martínez (2006), conviene hacer una diferenciación entre lo que comprendemos como lo político y la política. El primero hace referencia a la ley, al derecho y a todo lo que se puede entender como un orden instituido, a las formas del poder judicial y a un orden establecido por el gobierno, mientras que la segunda es el resultado de unos acuerdos históricos y sociales, que emergen de las reflexiones individuales y que se construyen en colectividad para cuestionar la ley.

No obstante, las hegemonías y verticalidades que atraviesan el ámbito escolar, son también allí, donde tiene lugar prácticas que tensionan las lógicas dominantes. Es por ello que entender la política en clave pedagógica implica un conjunto de prácticas y discursos que se sitúan en la formación del sujeto como ciudadano participativo. Desde la mirada de Freire, la subjetividad constituye uno de los primeros pilares para generar cambios en la educación, desde premisas relacionadas con la autonomía, acciones emancipadoras, luchas de poder, producción de memoria, identidad, vínculos colectivos que contrarresten el ideal de los opresores, de cuerpos socialmente productivos y sumisos.

La subjetividad política es un proyecto emancipador que busca empoderar a la ciudadanía, reconociendo los derechos tanto individuales como colectivos (Martines, 2006). En este sentido, supone una constante tensión entre lo instituido (determinada por la historia y los pactos sociales) y lo instituyente. Para Torres (2006) “como instituyente, la subjetividad alimenta los procesos de

resistencia y posibilita el surgimiento de nuevos modos de ver, de sentir y de relacionarse que van contra el orden instituido y que pueden originar nuevos órdenes de realidad” (p.94). Una realidad donde se reconocen formas de actuación que posicionan al sujeto en la esfera de lo público. Aquí, es de vital importancia comprender la política, no como capacidad instituida de un orden ya establecido, sino más bien, como una capacidad instituyente que centra al sujeto de acción, que lo visibiliza. Desde la visión de Martínez y Cubides (2012) se trata de,

[...] pensar la política como subjetividad y como producción subjetiva; es decir como arte y la disposición de construir, además lo posible y lo deseable; donde tienen cabida la memoria, la resistencia, la imaginación, la creatividad, la utopía, la multiplicidad de saberes y experiencias que organizan nuestra existencia individual y colectiva. (p.73)

En este sentido, la política es una actividad colectiva en un mundo compartido, con posturas que involucran la participación, pues, “[...] posicionarse en el mundo es un acontecer profundamente político, implica un ámbito relacional: unos posicionamos ante los otros, con otros y por otros” (Prada y Ruiz, 2012. p.75). La inclusión de todos posibilita la transformación de las realidades no deseadas; la acción conjunta tiene el poder de reivindicar lo que se ha constituido y el poder de crear y transformar lo impuesto.

La subjetividad, entonces, implica una reflexión, un desacomodo de estructuras para dar lugar a una conciencia y un carácter analítico, que posibilita otros caminos en la construcción de sociedad. Torres destaca “algunas cualidades de la subjetividad, como son su carácter simbólico, histórico y social; así como su naturaleza vinculante, magmático, transversal, tensional y de alteridad” (2006, p.92), que buscan mejorar condiciones sociales e históricas. En el sujeto hay un poder de reinventarse como posibilidad de crear otros escenarios y mundos posibles. Más allá de ser un sujeto individual, existe una construcción de un sujeto social que es capaz de reconocer las condiciones del contexto y promover prácticas colectivas orientadas por visiones de futuro diferente a las dominantes. De ahí que la subjetividad se configure en escenarios de conflictos sociales y políticos, pues es allí donde se ponen en tensión poderes y se proponen horizontes para un orden social pensado en la igualdad.

Ahora bien, ¿qué supone la configuración de la subjetividad política de los jóvenes? En escenarios de guerra estos se enfrentan a la pérdida de legitimidad de su palabra y a la acción por

miedo; son invisibilizados, sus gustos, visiones, expectativas y, en muchos casos, sus opiniones, no son relevantes para la sociedad. Tales tensiones soportan una apuesta urgente de constituir sentidos vinculantes y otros componentes esenciales como lo plantean Alvarado, et al. (2008):

la autonomía, la conciencia histórica y la posibilidad de plantearnos utopías, la reflexividad, la ampliación del círculo ético, la articulación de la acción y sus narrativas, la configuración del espacio público como escenario de realización de lo político y la negociación del poder. (p.29)

Tramas de la subjetividad que tienen grandes asideros en la escuela, al desacomodar al sujeto y hacerlo parte de un devenir a través de la formación que lo involucra en su propio cambio, desde la conciencia crítica y el posicionamiento de la palabra. Por ello los ámbitos escolares están llamados a promover la multiplicidad de voces. Martínez (2006) argumenta que la voz le permite ser actor de la propia historia, pues habilita un yo que piensa, el yo que se piensa, el yo que produce la voz y un yo que vocea con los otros. Es justo en este despliegue de voces donde los jóvenes pueden ser transformadores y constructores del presente y del futuro.

La condición de ser joven comprende una etapa de la vida que está entre la niñez y la edad adulta. Este reconocimiento surge en el siglo XIX, cuando se hace una diferenciación entre ser un niño y un adulto en relación con los roles que se requieren para la sociedad. A partir de esta diferenciación se establece por primera vez el término, que posteriormente será empleado en las esferas política y educativa, como una nueva generación que posee unas condiciones especiales y diferenciadoras, con respecto al adulto; cuestiones que se han visto enmarcadas por imaginarios diversos y polémicos.

A propósito de lo anterior, el antropólogo Carles Feixa²⁷ aborda el concepto en el artículo *Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea*, en el que deja claro que esta condición implica grandes debates, puesto que le estamos otorgando a esta generación las responsabilidades de un pasado, presente y futuro, pero es necesario situarlos en el presente y en su poder de transformación, teniendo como base la conciencia histórica por la que necesariamente deben transitar. El autor plantea tres desafíos en el campo de la educación:

²⁷Doctor en Antropología Social por la Universidad de Barcelona. Especializado en estudios culturales, especialmente en culturas juveniles dentro de los territorios urbanos.

El primero de ellos, es la construcción histórica y cultural de la juventud a partir de la diversidad; en segundo lugar, la relectura de las teorías sobre lo que es esta generación en Latinoamérica y, en tercer lugar, la metamorfosis de la juventud en la era de la globalización. (Feixa, 2006, p.16)

Por lo tanto, esas preocupaciones deben posibilitar en la pedagogía una reflexión que involucre comprender y formar desde un contexto situado y unas condiciones sociales específicas. Por ello es importante que los jóvenes sean comprendidos a partir de la sensibilidad, el cuerpo, las emociones, las experiencias y los sentimientos; que puedan pensar no como individuos, sino como sujetos en su enteridad, esto es, en sus dimensiones histórica, social y política. Entonces serán capaces de pensar críticamente, de enfrentarse a sí mismos y de tener la posibilidad de actuar colectivamente (Alvarado, et al. 2006). Para estos autores, la educación debe atender a una formación ciudadana plena que reconozca al sujeto como un actor y protagonista de la historia.

En suma, la escuela debe convertirse en un espacio de discursos, prácticas de socialización política y participación ciudadana con alternativas que permitan resignificar la vida, el sentido social, cultural y político, y generar otros sentidos de equidad, sensibilidad y convivencia democrática. De ahí la importancia de centrarse en la formación con conciencia de sí y de otros, de sujetos afectivos que reconozcan la diversidad. El escenario escolar es un espacio de encuentro, integración y participación que se construye desde la adversidad y desde la posibilidad. Allí, se da lugar a la formación de sujetos capaces de agenciar cambios desde el sentir, ya que su dimensión simbólica permite hacer experiencia desde los acontecimientos y sentimientos que ponen en juego el placer, el dolor, el sufrimiento, la felicidad y todo aquello que resulte significativo, es decir, un cuerpo como portador de sentido. Para lograr todo esto, es preciso repensar el currículo, ponerlo en diálogo con el contexto y hacer partícipe a la comunidad educativa en su configuración.

Una relación entre literatura, artes, narrativas y educación

La guerra siempre dejará huellas profundas en la memoria del sujeto; se convertirá en una marca indeleble de su historia de vida, de su biografía; marcará sus narrativas, acompañará sus miedos y esperanzas, sus recuerdos y pensamientos, sus voces. La narrativa se convierte en un

acontecimiento de esperanza que involucra el sentir. Joan Carles Mèlich afirma que “hay narración porque la existencia humana se nutre de la naturaleza y de la condición del mundo y de la vida” (2009, p. 114). Condiciones que se habilitan en el relato como un proyecto humano y que a través de la escritura se convierten en novelas, poemas, crónicas, biografías, entre otros. A su vez, la subjetividad encuentra más posibilidades de manifestarse a través de la narrativa como una forma de establecer contacto con el mundo, no solo a través del lenguaje, sino también como construcción e interpretación de distintas miradas. Para Torres,

La naturaleza simbólica de la subjetividad implica que sólo se puede acceder a su comprensión a través de los múltiples lenguajes humanos. Por tanto, la racionalidad de la ciencia, con su lenguaje analítico y abstracto, es insuficiente para atrapar la riqueza de las diferentes lógicas que constituyen la subjetividad, y tiene más potencialidad para ello, la poesía, la literatura, el cine, las artes plásticas y las sabidurías populares y tradicionales. (2006, p.92)

Por lo tanto, el sujeto encuentra mayor potencial en la creatividad como posibilidad de agenciar otros caminos de resolución, a partir de la creación en escenarios que no se reducen a la violencia que elimina al otro, antes bien, se despliegan en experiencias que permiten la acogida de la alteridad. Para Foucault (1991), el cuidado de sí es una actitud de autoformación, una preocupación por un yo, desde unas prácticas y actitudes que involucran una transformación del propio ser. Aquí, se vuelve a la singularidad del sujeto, pues ese cuidado implica una formación no solo desde la adquisición de los conocimientos, sino también, una formación para enfrentar la vida misma. Para Marín (2012), este cuidado supone procesos de elaboración, reelaboración e invención permanentes:

[...] el cuidado de sí es un estado estético de la vida, el arte es entonces una práctica estética que tiene que ver con una percepción que irrumpe en el sujeto; pero no solo es una percepción que irrumpe para movilizar el pensamiento, sino que se convierte también en un principio de la vida misma: así, el cuidado de sí en relación con el arte permitirá pensar la vida y el arte bajo una misma textualidad. (p.250)

La sensibilidad, como lo enuncia la autora, no hace referencia a potenciar las percepciones de los sentidos, sino más bien, a una actitud frente a lo que nos da el mundo (p.245). Desde esta perspectiva, el sentido de lo sensible se inscribe en una atención capaz de conocer e interpretar la realidad que ha afectado, realidad que le implica al sujeto unas vías para poder transformar eso que se le ha dado e impuesto. El ser humano se expone a la creación de sí mismo como una obra de arte donde se moldea, se recrea, se imagina y se proyecta. Para Farina, la experiencia humana es algo que pasa por el cuerpo y se entreteje en la filosofía y el arte de la vida, de ahí que el ser humano debe aprender a observar lo invisible y escuchar lo inaudible (Farina, 2005), para entender la vida como una composición.

Así pues, la literatura y otras manifestaciones artísticas como la música, la ilustración, el teatro, entre otras, se convierten en formas de narrar, de contar, en otros lenguajes que potencian la creatividad. La narrativa permite comprender huellas y recuerdos, a través del diálogo conciliador, del encuentro de emociones, de exteriorizar un yo; también, permite reinventar escenarios de guerra, otorgándoles otros sentidos y significados. Y otro aspecto clave es la reinvención del lenguaje como confrontación de la vida misma, de la memoria y de los nuevos caminos a explorar y crear. En concordancia con lo anterior, Bruner manifiesta la importancia de la narración y de la literatura como posibilidad de crear ante lo establecido, de generar resistencia,

Para efectuar esta magia, el principal instrumento de la literatura es el lenguaje: son sus traslados y los recursos con que traslada nuestra producción de sentido más allá de lo banal, al reino de lo posible. Explora las situaciones humanas mediante el prisma de la imaginación. En su mejor y más eficaz nivel, la gran narrativa marca, como la manzana fatal en el jardín del Edén, el fin de la inocencia. (Bruner, 2013, p. 24)

Por otro lado, la literatura como producción artística surge del pensamiento sensible que anuda la experiencia humana a las letras para crear un tejido escritural, que suscita a los lectores unas miradas creativas que se mueven entre la razón, el pensamiento y el deseo, como formas de habitar en mundo posibles.

La literatura, bajo sus múltiples formas (mitos y leyendas, cuentos, poesía, teatro, diarios íntimos, novelas, libros ilustrados, historietas, ensayos si están “escritos”), provee un apoyo

notable para reanimar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de construcción de sentido, de simbolización, y suscitar a veces intercambios inéditos. (Petit, 2015, p. 65)

En este sentido, la literatura está estrechamente vinculada con lo sensible, pues no solo se escribe y se narra desde las emociones de un autor, sino que también hay un lector movido por los sentidos, es un encuentro estético de cuerpos que escriben y leen (Petit, 2015, p.168). La sensibilidad, posibilita al sujeto comprender otros mundos, entablar relaciones con el pasado, presente y futuro, es allí donde se da un diálogo que se establece desde las palabras que pasan por el cuerpo y vuelven a la imaginación como punto de partida y de llegada para comprender el mundo y posicionarse frente a él.

Es así como retomamos el concepto de lenguajes artísticos como una forma de contar las experiencias y situar una voz propia. Estos también posibilitan aprendizajes, por lo tanto, es necesario que los ámbitos escolares propicien espacios para su despliegue y le apuesten a la presencia del arte como escenario para la formación de sujetos políticos. Según Noemí Durán (2012), la escuela es un lugar donde se permite la conversación de sujetos desconocidos, es un universo que requiere de otros lenguajes para comprender y establecer relaciones. La autora plantea que:

[...] desde este sentido de experiencia vital que posibilita el aprendizaje, los lenguajes artísticos, como mediadores de nuestra relación con el mundo, pueden articularse junto con la educación para que esta invitación de apertura al otro nos transforme. ¿De qué manera los lenguajes artísticos pueden convertir las relaciones personales en un terreno fértil para la educación? (p.12)

Esos otros lenguajes son los que se construyen y resisten a partir del arte, de la sensibilidad del sujeto; son lenguajes que penetran en las miradas de los estudiantes y que facilitan el proceso de apropiación de los conocimientos. De ahí que los maestros de literatura estemos llamados a pensar en una formación literaria en sintonía con perspectivas estéticas, éticas y políticas, lo que implica articular la formación del ser con la formación en el saber. Por lo tanto, el maestro también debe dejarse seducir por la literatura, convertirse en un sujeto sensible, un maestro capaz de asumir

la realidad de sus estudiantes con miradas poéticas y artísticas, donde la escuela también se convierte en un espacio de creación, encuentro y desencuentros con la realidad, dando lugar a universos paralelos que ayuden a reinventar vidas y transformar contextos, encaminados hacia la libertad y la armonía.

Capítulo III

Hilos por sendas laberínticas: perspectivas, estrategias y voces de la investigación o ruta metodológica

Ahora que poseo el secreto, podría enunciarlo de cien modos distintos y aun contradictorios. No sé muy bien cómo decirle que el secreto es precioso y que ahora la ciencia, nuestra ciencia, me parece una mera frivolidad.

El secreto, por lo demás, no vale lo que valen los caminos que me condujeron a él. Esos caminos hay que andarlos

(El Etnógrafo, Jorge Luis Borges)



Ilustración 6. *Sendas de colores* (Santiago Londoño, 2021)

Fueron los caminos pincelados con grises tonos los que motivaron los senderos de esta investigación. Tonos grises que fueron coloreados con los rayos del sol y la multiplicidad de colores que trajo consigo la primavera. Senderos que se construyeron desde el lenguaje, la literatura, la creación, la memoria y la posibilidad de libertad.

En la historia reciente, maestros y maestras hemos venido repensando nuestra posición en el mundo, sobre todo en el campo de la educación y las formas tradicionales de enseñar. Esto ha estado motivado por los diferentes cuestionamientos que se han ido configurado en nuestro quehacer, pero también, por los sentidos que nos habitan como sujetos de transformación. Es por ello que el ser maestros investigadores nos convierte en protagonistas de un ejercicio que, sin duda, tiene resonancias en la dimensión sensible y se asocia con la capacidad de explorar, curiosear a través del cuerpo y los sentidos. Tal es el caso que nos expone Borges (1988) en “El Etnógrafo” cuando a través de su personaje Fred Murdok, nos cuenta la experiencia de un investigador que se sumerge en el mundo de una comunidad indígena. Allí se da cuenta de que el ejercicio de investigar va más allá de unos fines académicos, rígidos y parametrales, pues ese contacto con el otro y con su contexto toca la vida y permite generar reflexiones profundas, dando lugar a los cambios en la propia condición como sujeto. Por tal motivo, el personaje se niega a revelar “*el secreto del rito*”, es decir, a mostrar unos resultados acordes a los que exige la ciencia; él implicó una visión diferente del conocimiento. Con esto no quiero decir que toda investigación deba quedar inconclusa, más bien es una invitación a repensar en un ejercicio que posibilite interpelar las convencionalidades, a través de las resonancias con el mundo de la vida y de la posibilidad de crear y proponer otros sentidos que se tejan con la experiencia y la escritura.

Por lo anterior, abogo por una perspectiva cualitativa de la investigación en la que se favorezca la comprensión y la interpretación a través de las preguntas por el hacer, el saber y, sobre todo, por el ser, pues desde allí se posibilita la configuración de la subjetividad desde una postura ética, política y estética. Esta orientación permite reinterpretar la realidad y construir saber desde un trabajo dialógico, desde el reconocimiento del otro y con los otros. Tal como lo menciona Galeano (2014), “es entender la vida misma desde la vida”, por ello se hace necesario volver a la experiencia y a los sentidos de los sujetos, a través de sus memorias y acontecimientos, como posibilidad de narrar y narrarse.

La Investigación Narrativa (auto)biográfica para entender el mundo de la vida

En coherencia con lo anterior, esta apuesta investigativa se ha decantado por una *Investigación Narrativa (Auto)biográfica*, cuya perspectiva ha acentuado el valor de la subjetividad y la experiencia en los procesos de construcción de conocimiento. Esta orientación

cobra fuerza a partir del giro hermenéutico que tuvo lugar en los años setenta en las Ciencias Sociales (Bolívar, 2002), en el que se interpela al positivismo ya que, para la ciencia, los relatos de vida, las experiencias y el saber empírico, no constituían elementos válidos para el mundo científico, es decir, nada que no fuese comprobable y medible podía hacer parte de la forma en la que se construía el saber. De ahí que lo narrativo (auto)biográfico emergiera como una ruptura con la tradición lógico- científica y se constituyera como un campo en el que las voces de los sujetos posibilitaban la interpretación del mundo a través de modos de pensar y de sentir que no admitían criterios de generalización y comprobación. Para Antonio Bolívar (2002), esta perspectiva ha sido fundamental en el campo de la educación, pues su metodología no se limita a recolectar cierta información, sino que es una práctica que emerge desde la naturalidad, es decir, “contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierten en una perspectiva peculiar de investigación” (p.44).

Por otro lado, para Conelly y Clandinin (1995) la narración constituye posiciones alternativas y formas de representar la realidad, al tiempo que muestra, desde su complejidad, experiencias y relaciones que normalmente habían sido invisibilizadas por las maneras tradicionales que se privilegiaban en la investigación; argumentan, asimismo, que esta perspectiva vincula una doble relación entre la investigación y las artes, desde dimensiones epistemológicas (aplicación de procedimientos que hacen hablar la realidad) y metodológicas (utilizar los procedimientos artísticos: literarios, visuales, performativas, musicales), estudiando así fenómenos y experiencias, que no solo se agotan en textos narrativos autobiográficos, orales y escritos, sino que también articulan otras formas de sensibilidad y creación, como posibilidad de nombrar lo innombrable, pues hay escenarios en donde las palabras son insuficientes para develar los sentimientos.

La Investigación Narrativa (Auto)biográfica comporta distintos ámbitos. Por la naturaleza de esta apuesta enfatizo en tres dimensiones: *la epistemológica, la política y la artística*. En la primera, se constituye la narrativa como forma de construir conocimiento a partir de la experiencia, pues a raíz del giro hermenéutico antes mencionado, los actores se han convertido en el foco central de la investigación y en este sentido, la autointerpretación hermenéutica de los sujetos y los relatos en primera persona dan cuenta de una dimensión temporal y biográfica, fuentes de conocimiento indispensables en la educación. Conviene subrayar que en esta perspectiva nos encontramos frente a dos modalidades de pensamiento: el lógico- científico (*paradigmático*) y el literario-histórico

(*narrativo*), contribuciones teóricas realizada por Jerome Bruner y que son retomadas por Antonio Bolívar, como dos formas distintas para ordenar la experiencia, construir la realidad y entender el mundo. Para comprender la primera modalidad se hace necesario conocer y pensar de acuerdo con la tradición lógico-científica heredada del positivismo, sin que ello amerite, estrictamente, seguir una máxima de reglas (Bolívar, 2002), pero sí alude a un conocimiento proposicional, racional, formal, conceptual en el que se acude a categorías y principios estructurales para comprender la conducta humana. La otra modalidad que entra en tensión con la ya mencionada tiene que ver con un modo de conocimiento narrativo, que se caracteriza por reconocer la experiencia humana, el saber popular, al tiempo que se configura desde una trama biográfico-narrativa que devela intenciones, deseos, acciones e historias particulares como otra forma de conocimiento práctico. Para Bolívar “este conocimiento narrativo es también otra forma legítima de construir conocimiento” (2002, p. 9) y añade que,

Los dos modos (si bien son complementarios) son irreductibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento. Además, esas dos maneras de conocer tienen principios funcionales propios y sus propios criterios de corrección. Difieren fundamentalmente en sus procedimientos de verificación. (Bolívar, citando a Bruner, 1988, p. 23)

Es por ello que esta investigación se decanta por un modo narrativo. Se trata de encaminar este ejercicio a una experiencia que se funde con la sensibilidad, sentimientos que no pueden ser encasillados en categorías, pues las acciones humanas son auténticas, adquieren significados a partir de las intenciones de los sujetos y son irrepetibles. Sostiene Bolívar (2002) que la narrativa no es sólo una metodología, y retoma los planteamientos de Bruner (1988) para argumentar que la construcción de la realidad deviene también de las formas en las que se narra, pues no solo expresa dimensiones de la experiencia vivida, sino que establece un juego de relación entre los acontecimientos, por lo tanto, la subjetividad hace parte de un proceso dialógico compuesto por un discurso individual y colectivo.

Para Ricoeur (2006), la vida se puede comprender como una narrativa o un texto que está en busca de narradores que construyan un personaje actor y comprendan su propia existencia, en

pocas palabras, narrarse a sí mismo o a otros, nos acerca al “mundo de la vida” mediante las posibilidades del lenguaje. Y es justo en la creación de un actor que emerge el yo como arte narrativo. Para Bruner (2013), cuando el yo se narra a sí mismo acude más a la memoria que a las mismas posibilidades de la ficción, ya que tiene la facilidad de crear y recrear las historias a modo de tejidos que anudan el pasado, el presente y el futuro, convirtiéndolos en obras de arte. Cabe señalar que, para Bruner, en las historias “operan dos mundos: un paisaje de acción en el mundo; el otro, un paisaje de conciencia, donde se representan los pensamientos, los sentimientos y los secretos de los protagonistas de la historia” (p. 46), es decir que en el arte de narrar se sitúa un sujeto con memoria, ideas, creencias. Se acude a la configuración de una subjetividad que no solo se queda en un yo interiorizado, sino que gran parte de esos relatos dan cuenta de fuentes externas que han posibilitado una comprensión, pues son innumerables expectativas, especialmente conectadas a la cultura y la sociedad. Adiciona Bruner (2013) que, para interpretar la realidad, basta con ver el mundo encarnado en una historia, en la creación narrativa de un yo que describe un sujeto:

[...] posesivo y extensible, en cuanto adopta creencias, valores, devociones, y hasta objetos como aspectos de su propia identidad; parece capaz de despojarse de estos valores y adquisiciones, según las circunstancias, sin perder su continuidad; es continuo en sus experiencias más allá del tiempo y de las circunstancias, a pesar de las sorprendentes transformaciones de sus contenidos y sus actividades; es sensible respecto de dónde y con quién se encuentra siendo en el mundo; puede dar el motivo y asumir la responsabilidad de las palabras con que se expresa, y siente fastidio si no encuentra las palabras (p.104).

Desde este fundamento, la hermenéutica permite la comprensión de la vida cotidiana, los problemas y las relaciones sociales que se convierten en insumos para el conocimiento, pues se entienden las dinámicas de vida en aspectos como lo social, lo histórico y lo colectivo; cabe aclarar que todo ello está atravesado por formas de vida, pensamientos y producción de significados.

Por otro lado, desde la *dimensión política*, la narración es un acontecimiento donde el sujeto se reencuentra con su capacidad de reflexionar y de volver a su propia vida. Esto posibilita construir saber desde las voces acalladas, los relatos que no son oficiales. Para Ortiz (2015), “esta investigación implica atravesar una puerta condenada (el arte de lo imposible) para llegar a un

espacio en el que ciencia, arte y saber popular se tocan y se alteran” (p. 7). Justo en el atravesar la puerta se pone en juego un posicionamiento de la voz, ya sea desde la palabra oral, la escritura, los tonos, los trazos o hasta los mismos silencios que se producen en una obra, como existencia misma que interpela los modos en los que se ven la realidad y la violencia. Desde la mirada de Bruner (1986), la narrativa es una forma de entender la realidad a través de experiencias, las relaciones interpersonales, las emociones, los juegos del lenguaje, los hechos políticos, a través de relatos que se tejen con discursos contrahegemónicos y que suscitan acontecimientos con la activación de preguntas, desencadenando nuevas historias, nuevas voces. Es así que se asume la palabra como gestora de mundos, como posibilidad de reflexión sobre sí mismo, pero también como reflejo de la sociedad.

Una narración creadora del Yo es una especie de acto de balance. Por una parte, debe crear una convicción de autonomía, persuadirnos de que tenemos una voluntad propia, una cierta libertad de elección, un cierto grado de posibilidades. Pero también debe ponernos en relación con un mundo de otras personas, con familia y amigos, con instituciones, el pasado, grupos de referencia. Pero, al entrar en relación con la alteridad, queda implícito un compromiso con los demás que obviamente limita nuestra autonomía. Parecemos virtualmente incapaces de vivir sin ambas cosas, la autonomía y el compromiso, y nuestras vidas buscan equilibrarlas. Y así también sucede con los relatos del Yo que nos narramos a nosotros mismos. (Bruner, 2013, p. 113)

Desde la perspectiva de Antonio Bolívar, entrevistado por Luis Porta (2010), el giro narrativo ha sido una herramienta potente en el que las personas han visto la necesidad de contar su identidad, “[...] de las gentes “sin voz” de la cotidianidad, en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (p. 203). Asimismo, hablar de una Investigación Narrativa (Auto)biográfica implica el relato de una historia de vida que permite configurar la subjetividad en relación con el saber y el poder. Bolívar (2002) enfatiza en que esta perspectiva permite pasar de la dimensión discursiva de la individualidad a una subjetividad que se convierte en una condición necesaria para la construcción del conocimiento social y colectivo. Asimismo, emerge un sujeto político capaz de pasar de las reflexiones individuales a una transformación colectiva.

Por último, resulta potente pensar la *dimensión artística* como posibilidad de producción o creación. De acuerdo con Luis Porta (2021), se trata de ampliar “paisajes sublimes, otros lenguajes en el que se experimentan viajes creativos que conecten multiplicidad de formas estéticas, producciones artísticas, objetos performativos” (p. 10). Es por ello que en la narrativa se potencia la creatividad con lenguajes que recrean historias vividas que conectan con memorias que, en muchas ocasiones, fungen como mediadoras en contextos donde ha sido difícil hacer duelos; a su vez, permiten nombrar, confrontar o tramitar acontecimientos en los que la violencia ha dejado cicatrices y afrentas.

Acercarnos a una perspectiva narrativa implica concebir que hay un vínculo con la vida, la educación y las dimensiones sensibles, tal como lo enuncia Porta (2021). Es contemplar otras maneras de significar el mundo, sin que sea la palabra el único medio para hacerlo y así tejer comunidades narrativas que le apuestan a la imaginación creativa, a la sensibilidad de los sujetos, en los modos de ser y estar en el mundo. De este modo, en esta búsqueda por comprender la existencia, la memoria y la narración juegan un papel fundamental en la construcción de relatos. Allí, la palabra permite vivenciar, entender el lugar del otro y la forma en la que se teje el pasado con el presente y el futuro; de igual modo, diferentes manifestaciones artísticas tales como la literatura, la pintura, la música, entre otras, posibilitan atisbar otros sentidos a partir de la creación.



Ilustración 7. *Huellas y sentidos* (Taller artístico con Jóvenes de la Loma, 2021)

Finalmente, en este sendero de la investigación que transité como maestra y como caminante primó un compromiso ético y político con una comunidad que ha sido marcada por la violencia. Como lo mencionan Torregrosa y Marcelo (2013), es un viaje errático en el que está en juego la realidad cambiante de los sujetos. Desde esta mirada, la investigación es siempre un proceso creativo en el que aparecen y desaparecen realidades, pero que finalmente logra manifestar lo emergente [...] “fuerza intempestiva que estructura, organiza lo que llega a ser evidente, entendido tanto como manifestación artística o como energía que cohesiona las relaciones sociales” (p. 60).

En mi trayecto fue necesario reencontrarme con mis propias conjeturas, volver al pasado y a los miedos que alguna vez el conflicto armado puso en mi niñez; pero también volver a los sueños, a esos libros y a esa escuela que hizo de mí un sujeto portador de sueños, alguien que a través de la lectura y la escritura pincelara otros paisajes. Y es justo a partir de los relatos escritos que se agenció la bitácora “*Tejidos de una maestra*”. Esos textos fueron trazados en tiempos de la incertidumbre y las dinámicas inimaginables en las que se encontraba la escuela, pero encontró caminos de aliento. En este sentido, esta investigación revela movimientos de asombro y extrañeza, pues los pensamientos y las formas en las que contemplamos al otro y al mundo se han tejido desde las maneras de narrar y contar, acontecimientos que se deforman y se transforman continuamente en la escritura.

16 de marzo, 2020

Me encuentro en la penumbra. Estoy montada en un barco sin rumbo. Navego a ciegas por un mar inmenso esperando que alguien tome el timón y navegue por mí. No sé si quiero seguir. El miedo no solo proviene de la responsabilidad que implica el navegar sola, sino también en el compromiso ético, político y pedagógico al que me he expuesto. Me enfrento al temor de desviarme de la ruta propuesta y lo único que me acompaña es el ojo del oráculo que observa cuidadosamente cada uno de mis movimientos. Quizá me deba enfrentar con otros navegantes que me arrojen a lo más profundo de estas aguas oscuras y revueltas. Solo espero no perderme, espero encontrar y encontrarme con diversas voces que susurren a mi oído palabras de aliento, palabras que se tejan con sueños y horizontes prometedores. Horizontes que desdibujen este sin sabor con el que inicio este trayecto.

(Bitácora N. 2: *Tejidos de una maestra*, Prisila Alzate)

15 de abril, 2021

Hoy siento que puedo identificarme con algunos relatos que alguna vez fueron parte de mi vida y que ahora hacen parte de mis memorias. Sumergirme en esta investigación ha sido un gran desafío en una época que ha sido movida, no solo por una pandemia, sino también por un gran movimiento social que me identifica como sujeto social, como una maestra a quien le aterran las injusticias y las pocas posibilidades que tenemos los menos favorecidos. Estoy convencida de que este viaje errático en el que me embarqué dejará profundas huellas en mi experiencia del quehacer como maestra. Tal como diría el anciano Cisne Negro Real (Voces del desierto) “El único modo de superar una prueba es realizarla. Es inevitable”

(Bitácora N.7: Tejidos de una maestra, Prisila Alzate)

Caminantes en un viaje errático: participantes y escenarios escolares

Caminar por travesías inciertas es apostarle a la incertidumbre como posibilidad de descubrir y aprender. En este viaje nos aventuraremos a danzar, sentir, dibujar, a entender el entorno y a nosotros mismos. Implicó espacios de inquietudes, recuerdos, entre otras maneras de corporeizar nuestros sentimientos.

Los escenarios educativos focalizados en el proceso están ubicados en la ciudad de Medellín. El primero de ellos fue la Institución Educativa Blanquizal, cuya posición geográfica se encuentra entre los límites del corregimiento de San Cristóbal y la Comuna 13. Un escenario relativamente joven, ya que se constituye como colegio en el año 2014. Este plantel se construyó justo en un terreno que se caracterizaba por maleza abundante, la frondosidad de los árboles y las enormes cantidades de basura que se arrojaban al caño, pero sobre todo se había convertido en sinónimo de barbarie, muerte y dolor, pues aquel espacio fue utilizado por muchos grupos armados para delinquir, asesinar y arrojar los cuerpos sin vida que emergían de muchos barrios aledaños.

La otra institución educativa fue la Eduardo Santos ubicada en el barrio que lleva su mismo nombre y que se encuentra en los límites con la vereda la Loma y el sector conocido en la Comuna, como la *Escombrera*²⁸, cuyo escenario es catalogado por la comunidad como una fosa común,

²⁸ Lugar ubicado en la periferia de la Comuna 13 de Medellín. Un espacio de enterramientos clandestinos considerado como una de las fosas comunes urbanas más grandes del país. Una mirada detallada al respecto se encuentra en: Pérez Torres, P. D. (2015). Espacios de memoria: El caso de La Escombrera en Medellín. Boletín OPCA (9), 10-18.

pues allí se encuentran enterradas muchas víctimas -en su mayoría jóvenes- desaparecidas, especialmente, desde la inserción militar de la Operación Orión. Cabe señalar que este escenario escolar ha sido vandalizado en repetidas ocasiones y atacado por diferentes grupos armados, lo que ha dejado huellas físicas y emocionales en cada uno de sus habitantes. A modo de resistencia, el rector, maestras y maestros, junto con estudiantes y padres de familia, decidieron instalar en el plantel un museo escolar, de manera que la construcción de memoria y la pedagogía de la paz permitiera la reconstrucción del tejido social de la comunidad.

Ahora bien, en lo referido a los participantes, estos senderos estuvieron acompañados por estudiantes de décimo y once de la Institución Educativa Blanquizal. Cabe aclar que el proceso con estos grados solo se pudo llevar a cabo en 20% de lo planeado ya que, por políticas del plantel y temas relacionados con el Covid -19, no se dio continuidad a los talleres. Sin embargo, estas son las dinámicas generadas por la pandemia en la mayoría de escuelas. Así mismo, por parte de la Institución Educativa Eduardo Santos se vincularon estudiantes del grado once y algunos jóvenes egresados que actualmente lideran procesos artísticos, culturales y sociales en la Comuna. Ellos fueron clave para comprender dinámicas y relaciones entre la escuela y contexto.

Finalmente, no puedo dejar de lado a los colegas y grandes maestros de ambas instituciones, ya que fue fundamental comprender la articulación entre la pedagogía de la memoria y la lectura crítica, la construcción de relatos, la música y las artes escénicas, con el fin de incentivar una educación sensible y significativa.

En atención al foco de la investigación se propusieron las siguientes fases y estrategias:

Exploración y aproximación a los contextos

Se contemplaron, en primera instancia, ejercicios de acercamiento a la comunidad en los que se develaron aspectos de orden histórico, sociológico, pedagógico y territorial. Se propuso para este primer momento el trabajo con Técnicas interactivas²⁹. Dentro de ellas, resultó pertinente

<https://opca.uniandes.edu.co/espacios-de-memoria-el-caso-de-la-escombrera-en-medellin/>; Palomo, A. G. (2018, 23 de mayo). Una fosa común en Medellín clave para el futuro de Colombia. El Confidencial. https://www.elconfidencial.com/mundo/2018-05-23/escombrera-fosa-comun-medellin-colombia_1566616/.

²⁹ Estrategias que posibilitan el hacer ver y hablar de una manera espontánea. Allí se pueden evidenciar voces, sentimientos, vivencias y formas de ser de los sujetos.

el desarrollo de las *cartografías* de la comunidad educativa focalizada y los barrios cercanos, de modo que se promoviera la participación de los estudiantes y los habitantes de la Comuna. Así pues, además de la aproximación a los espacios geográficos se reconocieron otros saberes, lenguajes, mitos, relatos, posturas políticas, poderes existentes, entre otros. Otra de las estrategias propuestas fueron las *siluetas*, como forma de reconocer el cuerpo en un contexto social y el *árbol de posibilidades* para identificar situaciones adversas en el ámbito escolar y externo, además de problematizar los imaginarios que se construyen alrededor de los jóvenes de la Comuna. La primera estrategia no se pudo llevar a cabo, pues para la fecha de dichos encuentros ya se había decretado la cuarentena obligatoria en Colombia.

Finalmente, en este proceso de acercarme al contexto, se realizó una *revisión documental* sobre investigaciones y producciones teóricas alrededor de los ejes temáticos de esta investigación, sobre todo, en ambas instituciones. Dichos materiales fueron suministrados por los maestros. Una de las mayores fuentes de información fueron las redes sociales, las páginas de las instituciones educativas, y de manera especial, los programas de la emisora Santista Estéreo³⁰ del colegio Eduardo Santos.

Construcción de horizontes conceptuales y rutas metodológicas

En esta fase, se le dio primacía a ejercicios de construcción conceptual fundamentados en referentes bibliográficos que emergieron de diferentes cursos y, sobre todo, por parte de la maestra asesora que acompañó este proceso. Todos estos materiales propiciaron una ubicación y delimitación en relación con las perspectivas teóricas y metodológicas propuestas para esta investigación. Para consolidarla fue necesario el material de trabajo que se obtuvo en la primera fase, es decir del rastreo de documentos. A partir de esta confrontación documental y teórica, se allanó el terreno para la construcción de rutas orientadas a la observación, la participación, el diálogo, la interpretación y la creación.

Cabe mencionar que estas construcciones se movieron al ritmo del tiempo al que asistíamos con la pandemia, de modo que las estrategias presentadas como talleres se tuvieron que adaptar a las condiciones de la escuela, en este caso para ser desarrolladas de manera virtual; esto generó

³⁰ Emisora escolar creada por el rector y los maestros en la época de la pandemia (2020) para incentivar a los estudiantes a conectarse de manera constante a diferentes programas académicos y de formación.

múltiples variaciones, ya que se tenían que limitar a las guías de los jóvenes estudiantes y a los nodos³¹ que se establecieron, como fue el caso de la Eduardo Santos. Por otro lado, en la I.E. Blanquizar también se realizaron cambios importantes teniendo en cuenta las guías y las conexiones virtuales que se generaban, en este caso, las áreas se limitaron a guías físicas a modo de talleres, para dar continuidad a los planes de áreas propuestos para cada grado.

Rutas de vida y de saber

Cuando se propone el taller como una alternativa pedagógica se busca que el sujeto tenga voz y acción en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a partir de los sentires, esto es, de esa dimensión sensible que debería caracterizar a la educación. Como estrategia combina la imitación y la creación, sobre todo en los procesos escriturales. Para Vásquez (1999), este permite la creación y adquisición de estilos propios, no solo para los maestros, quienes deben preparar con la mayor cautela los materiales, objetos y tiempos, sino también para los estudiantes, quienes tienen procesos intelectuales y afectivos particulares. Según el autor, esta práctica se orienta desde unos principios que tienen que ver con: la creación o producción, saberes aplicados, herramientas, implicación de la inteligencia, pensamientos y sentidos, disposición de los espacios y los cuerpos³².

Esta estrategia enfocada en el taller se nombró *Artisanos de letras y colores*. Los talleres realizados tuvieron dos orientaciones. Por un lado, se desarrollaron talleres *literarios* en los que se acudió a la oralidad, la lectura y la escritura como tejidos vitales para enlazar historias pasadas con experiencias personales, sentidos y otras voces. Para ello, cada encuentro estuvo animado por textos como cuentos, crónicas, novelas, entre otros. Al mismo tiempo, se llevó a cabo la escritura de narraciones autobiográficas que se convertirían en el insumo esencial de este ejercicio. De otra parte, se dio lugar a talleres enfocados en la *creación*, que en este caso partió de la misma escritura y de algunas ilustraciones. En un inicio, esta ruta estaba pensada con talleres creativos animados por la música, la danza, los grafitis, entre otros, pero no se pudieron desarrollar plenamente por la situación que generó la pandemia en las escuelas. No obstante, es importante resaltar que los distintos programas radiales, la participación en algunas ferias de la institución como: *Expoarte*,

³¹ Grupos de trabajo en los que se organizaron los maestros. En este caso se denominó “Nodo de Comunicaciones”, el cual estaba integrado por las áreas de Lengua Castellana, Religión, Ciencias Sociales, Inglés, Artística y Filosofía.

³² Vásquez lo nombra como: *Poiesis, Mimesis, Tekhene, Instumentum, Mentis, Ritus y Corpus*.

el Festival del Hip-Hop, el grupo de *Ser Teatro* y las apuestas del *Museo Escolar de la Memoria*, generaron insumos valiosos para comprender el cómo se van configurando las subjetividades políticas de los jóvenes a través de expresiones artísticas y la apuesta educativa de los maestros en la construcción de una pedagogía crítica pensada en función de la libertad de los estudiantes.

Otra apuesta tuvo que ver con los **tejidos de una maestra**, una estrategia que se construyó desde la escritura de una bitácora, entendida como un registro reflexivo de experiencias que emergió de los encuentros virtuales y presenciales con los estudiantes. Esto permitió reconocer mis miedos, la incertidumbre, el asombro y la construcción de otros sentidos de lo vivido. Asimismo, se acudió a la escritura de una *narrativa autobiográfica* que recogió recuerdos y memorias a través de acontecimientos que animaron también, la intención de este ejercicio investigativo.

Unido a lo anterior, **Voces a la radio, memorias en vivo** fue un programa radial que se inscribió en la *Emisora Escolar Santista Estéreo*. Un espacio pensado para el diálogo con maestros, escritores, artistas, estudiantes y comunidad educativa, con el propósito de comprender las dimensiones éticas, estéticas y pedagógicas implicadas en los procesos de la literatura, las artes y la memoria, en relación con la formación y las experiencias de vida.

Finalmente, se desarrolló un espacio llamado **Círculos de memorias** al que se vincularon voces de egresados de la Institución Educativa Eduardo Santos, que optaron por alguna apuesta artística o profesional para ser sujetos de acción y transformación en sus territorios. Para ello, se agenciaron espacios de diálogo individual con un líder de *Agroarte* y una líder de *Descontrol*³³.

Todo lo anterior estuvo acompañado de fotografías y videos para dejar memoria audiovisual de cada uno de los talleres. Claro está que la información fue utilizada solo con fines académicos, previo consentimiento de los participantes.

Sentidos, voces y relatos: tejidos interpretativos

Cada uno de los participantes fueron vitales en esta construcción, pues en ellos ya hay un mundo, una memoria y una forma de interpretar el mundo. Esto fue posible gracias a los aportes de las narraciones (auto)biográficas y las creaciones artísticas que emergieron de todo el proceso. La interpretación y el análisis se guiaron desde los aportes de la hermenéutica que asume la

³³ Organizaciones sociales y colectivos instalados en la Comuna 13 de Medellín y la Vereda La Loma.

interpretación como la construcción de sentido desde la experiencia de la vida y la narrativa mediada por las múltiples posibilidades que dispone el lenguaje.

La tarea hermenéutica se corresponde con el discurso interior de los textos. Todo discurso está hecho de unidades que le dan sentido y que posibilitan el trabajo de interpretación. Gadamer (1996) considera la hermenéutica como un proceso sobre la existencia de la obra de arte y los horizontes que plantea alrededor del acto de comprender. En su trabajo plantea cómo la experiencia de la verdad no se agota en el horizonte de saber que define la ciencia. Su mérito está en mostrar cómo las experiencias del arte y de la historia se vinculan a la totalidad de nuestra experiencia del mundo. En una primera vía de comprensión, podemos decir que, para el autor, la hermenéutica parte del hecho de que el intérprete tiene un vínculo con la cosa que es objeto de transmisión histórica y adquiere una relación con la tradición que hay en ese objeto. En otras palabras, el encuentro con la obra, o con el texto significa un encuentro con nosotros mismos, con una subjetividad que se ha ido configurando. En este sentido, la obra de arte es el punto de partida para establecer las relaciones estéticas con la hermenéutica, en tanto posibilidad de explicar de qué manera percibimos el mundo, y cómo establecemos un vínculo con la realidad.

Entender la hermenéutica como interpretación en una investigación narrativa es asumirla como una construcción de tejidos que se trenzan con la vida. Para Ricoeur (2006), se trata de unas tramas narrativas que anudan la manera de estar-en-el mundo a través del lenguaje y que se reflejan en los diferentes relatos, no solo de la comunidad que hizo parte del ejercicio investigativo, sino también de los acontecimientos de una maestra que dejan en las bitácoras y en la escritura, unas improntas éticas, políticas y estéticas, un escenario en el que converge la configuración de un sujeto político.

Estar ante unas narrativas (auto)biográficas implica un desafío mayor para los investigadores, ya que no se trata de hacer análisis desde un paradigma lógico en el que se sometan los relatos a un análisis categorial, tal como lo expone Bolívar (2002) al establecer las diferencias entre el modo paradigmático y el narrativo, sino más bien, a comprender un sentir, un pensar y un actuar frente a una realidad, por lo tanto, en cada una de las historias se está reconstruyendo un mundo a través de un discurso en el que los matices no se pueden categorizar y mucho menos someter a una univocidad reguladora.

Bruner (1988) habla de que cada relato es una manera de construir paisajes simultáneos: el exterior que involucra lo que rodea al sujeto y un interior en que él involucra sentimientos,

pensamientos e intenciones. Es por ello que la memoria toma fuerza en los relatos, pues es una manera de volver al pasado desde una posición de conciencia histórica que está sobre el presente como una manera de comprender la vida y proyectarla a futuros posibles, es decir, que en los relatos se evidencia a un sujeto de historia, pero también de proyección, lo que podríamos vincular con el develamiento de un sujeto político.

Acorde con lo anterior, Bolívar (2002) propone, en relación con los resultado de la investigación narrativa autobiográfica, un informe narrativo en el que se analice desde una especie de *visión binocular*, “una doble descripción”, es decir, en el paisaje exterior podríamos, como investigadores, situar hechos externos que han marcado las historias contenidas en las narrativas y que aportan significados y sentidos frente a la realidad socialmente construida, pues cada historia es única por lo tanto el recrear las historias, implica para el investigador experimentar los acontecimientos narrados a través de su voz.

Devolución a la comunidad y consideraciones éticas

Cabe resaltar que esta investigación se fundamentó en principios éticos y, más aún, en un contexto donde el dolor, el miedo y el silencio emergieron. A propósito de ello, Uribe (citada por Blair, 2012) afirma que estos principios en contextos de violencia y de guerra implican desafíos grandes, además,

Las preguntas éticas (en tiempos de guerra) dejan de tener respuestas simples y evidentes para plantear verdaderos dilemas sobre las cuales no es fácil tomar la decisión correcta, si es que en estos tiempos es posible saber dónde está lo correcto [...] La guerra, sus lógicas, sus gramáticas y sus dramáticas se expanden hacia el conjunto de la sociedad, la trastocan, y modifican sensiblemente ámbitos aparentemente lejanos del quehacer bélico, como los del saber y el conocimiento (Uribe, citada por Blair, 2002, p.132).

Por tal motivo, como investigadora fui llamada a ser prudente y responsable en el desarrollo de las estrategias metodológicas y en el tratamiento de la información. Fue preciso considerar los efectos que se podían derivar de un proceso en el que estuvieron implicadas subjetividades, pensamientos, sentires, formas de posicionarse frente a la realidad, memorias atravesadas por el

dolor o el silencio, miedos, narrativas que quizá querían permanecer ocultas. Por consiguiente, este proceso de inmersión en la comunidad y la información que se develó por medio de las narraciones, escritos y producciones artísticas, estuvieron mediados por un proceso de confidencialidad y anonimato manifiesto en un consentimiento informado para cada uno de los participantes. Solo se dieron a conocer en la investigación aquellas experiencias, relatos y propuestas artísticas de quienes así lo consideraron pertinente.

Esta fase comprendió pues las devoluciones a las comunidades, a las instituciones educativas, a los estudiantes, a la luz del principio de retorno propuesto por Galeano (2014) para poner en común los resultados parciales y finales de la investigación. Así mismo, se generaron espacios de divulgación en la Facultad de Educación y en eventos académicos locales y nacionales.

Finalmente, como maestra investigadora, asumí la responsabilidad en la realización de los talleres y las consideraciones éticas planteadas, respetando también la propiedad intelectual de los participantes y la autoría de los materiales que se desarrollaron durante el proyecto.

Capítulo IV

Pliegues y despliegues de acontecimientos



Ilustración 8. Narrativas del pasado reciente. Adaptación máquina del tiempo estudiante grado once (Santiago Londoño, 2021)

Estos tiempos narrados en términos de una autonarración son, a la vez, sensibles, y disruptivos, implican dar una lucha por la representación, nos permiten oír el silencio y comprender pequeños-grandes cambios que afectan nuestras vidas.

(Seis interludios autobiográficos. Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales, Luis Porta)

El comprender pequeños-grandes cambios que afectan la vida implica recorrer caminos en los que los movimientos son fundamentales para adquirir la experiencia, aprender y desaprender lo que ya habíamos asumido como certeza. Este viaje por los senderos de la investigación permitió tejer experiencias que parecían fragmentadas. Historias que se desvanecían, lentamente, entre los movimientos de los fuertes vientos y las grandes olas en medio de tormentas crudas a las que se enfrentaban los navegantes, nuestros jóvenes. Pero, fue en la escritura donde aquellas historias tomaron forma de palabras y se convirtieron en hilos que tejieron memorias y huellas, presentando

un mundo nuevo, un mundo que ha permitido reconocer un sujeto de sentidos, experiencias y pasado, que contempla un panorama de transformación, sueños y esperanzas. Estos, a los que llamamos movimientos narrativos, han permitido construir una morada con palabras, pues se ha puesto la vida en función de la escritura como posibilidad de contar lo que nunca se ha dicho o de rededir lo nombrado. Narraciones que muestran vidas inacabadas y que se reescriben en un territorio que parecía inhóspito e infértil.

Si comprendemos los movimientos como desplazamientos, podemos hablar de un ir y venir ondeantes, un tránsito vital en espiral. Asimismo, se teje la vida: como una posibilidad de resignificar nuestra propia existencia a partir de las huellas y las memorias que nos acontecen como sujetos de experiencia; vivir más allá de las características que componen lo biológico implica sentidizar las acciones y reconocer, en las historias, movimientos de vida que reinventan y despliegan a un nuevo sujeto.

Así pues, este ejercicio se compone de tres movimientos narrativos: el primero sitúa a unas semillas o portadores de sueños llamados estudiantes, quienes van germinando en los espacios escolares a través de prácticas pedagógicas, artísticas y literarias, lo que posibilita vínculos con la escuela, los maestros y el contexto que los rodea. En el segundo movimiento se pone el acento en las trayectorias de egresados de unas de las instituciones focalizadas que han incidido con sus liderazgos en organizaciones sociales y propuestas relacionadas con las artes. El tercer y último movimiento comprende los tejidos de una maestra investigadora que ha situado los acontecimientos en su niñez, adolescencia y adultez, inquietándose por los sentidos de la vida en contextos que han sido marcados por diferentes escenarios de violencia. A partir de estas configuraciones se entretujan comprensiones, saberes y experiencias, especialmente desde las voces de los jóvenes, que desacomodan y nos interpelan como sujetos, al tiempo que ponen de manifiesto actos de resistencia a través de apuestas artísticas y pedagógicas.

Movimiento I

Prismas que des-componen los Zarys, ¿portadores de sueños?



Ilustración 9. Proyecto educativo Zary (Fotografía tomada de página de la I.E. Blanquizal)

Cuentan las malas lenguas que las Zarigüeyas son como las chuchas o las ratas; llegan y destruyen los entornos para construir sus propias madrigueras sin importar la destrucción de otros hogares. Pero en este relato se contarán dos historias en relación con un marsupial que ha venido resignificando un hogar, el hogar de los *Zarys*.

Hubo o hay aún una especie de animales que han sido confundidos con las zarigüeyas, ellas son las *ratas* que han habitado por años la comuna. Dicen que son de cuerpos uniformes, sus hocicos son variados y sus orejas también, no poseen cola alargada ni desnuda, pero suelen tener pelos cortos como cualquiera. Los ojos y las orejan son grandes, pero en algunos, también pequeñas, y su pelaje espeso es variable dependiendo de su especie. Normalmente, este tipo de roedor suele ser, en su mayoría, macho, aunque también se pueden encontrar hembras. Dicen que su cola es la característica fundamental para identificarlos, pero este tipo de ratas han preferido utilizar otra herramienta que sirve para controlar y equilibrarse en el territorio, la violencia. Suelen comer como cualquier otro de su especie, sin embargo, su principal fuente de alimento es el miedo de sus víctimas, pues también son devoradores. Las ratas mayores o adultas suelen ejercer el poder y control sobre las más jóvenes, e incluso suelen devorárselos como caníbales; les gusta atrapar, someter y apresar a las más chicas. Sus nidos o madrigueras son escondidos u ocultos para no ser hallados con facilidad, además que el proceso de reproducción es muy rápido si se tiene en cuenta la inteligencia o la presión que pueden ejercer en sus víctimas para seducirlas. Se valen de

estrategias perversas como drogas, poder, armas y otros elementos que cautivan y juegan con la necesidad de los demás, nuevamente, de los jóvenes. Andan en manada y suelen visitar otras madrigueras en las que abunde este tipo de población, con el propósito de reclutarlas para sus organizaciones o devorarlas en caso tal de negarse.

Cuentan, quienes han tenido cercanía a ellos o algunas que se han desmovilizado que son muy ágiles, tienen la capacidad de trepar muros, árboles o cualquier tipo de obstáculo, y más si tienen que huir. Son capaces de cavar huecos en la tierra para ocultarse por días o semanas. Se orientan perfectamente en la oscuridad para salir de sus agujeros y cometer sus delitos. Soportan muchas temperaturas, si les toca. Sus sentidos son muy desarrollados, sobre todo el del oído, además se apoyan engañando a las más pequeñas para que sean sus oídos en otros lugares. El olfato también las caracteriza, pues tienen la capacidad de oler el miedo, la sangre y hasta el enemigo.

Finalmente, quiero resaltar dos aspectos fundamentales de las ratas que van en contravía de los rasgos de las zarigüeyas. Sus capacidades cognitivas se sitúan en dos vías, la primera, es la astucia. La mayoría, suelen ser muy cautelosas, atienden a sus sentidos y son capaces de esconderse o camuflarse, perfectamente. Transportan armas y drogas con la sutileza y la pericia de no ser descubiertas, y de ser así, pueden recorrer distancias de un lugar a otro para conquistar otros territorios. La segunda, es la habilidad para trabajar de manera organizada, delegan funciones dentro de la organización, además se valen de intimidaciones para someter a otras especies, más grandes que ellas. Sin embargo, tienen una gran falencia, por su condición daltónica e incluso muchas de ellas son ciegas y, aun así, siguen su labor como ratas, es por ello que no pueden sentir la fuerza que tienen los colores en un territorio que, para ellas, es completamente sombrío. Sus crías nacen ciegas y sin capacidad auditiva, pero el mundo de los *Zarys* tiene la capacidad de mostrarles otros paisajes con tonalidades y sonidos que jamás han vivenciado en sus madrigueras.

Por otro lado, están las Zarigüeyas, un mamífero marsupial que tiene mucha afinidad con los canguros y los koalas, lo que las caracteriza como maternas y cuidadores de sus crías. Su pelaje es variado, su cola larga se refleja en sus manos, con las cuales trepan y escalan árboles hacia los puntos más altos, lo que implica un gran esfuerzo para superar todos los obstáculos y llegar a la meta. Se alimentan de frutos, semillas, flores, polen. Por medio de su astucia suelen comer algunos insectos que pueden perjudicar otros organismos o el ecosistema, lo que los hace controladores de plagas para el medio ambiente. Este control lo realizan de manera creativa, pues

acuden a diferentes manifestaciones artísticas para incentivar a las especies que funcionan como plagas, a diferencia de las ratas que suelen reclutar o aniquilarlas. También se caracterizan por ser nómadas, trabajan en equipo, pero no pertenecen mucho tiempo a un mismo lugar, sin embargo, dejan huellas importantes en los lugares que habitan, además son dispersores y polinizadores de semillas, semillas que van tejiendo en comunidad, lo que hace que los conocimientos se repliquen en diferentes lugares y en distintas generaciones.

La problemática más grande para las zarigüeyas es la estigmatización y los imaginarios culturales y míticos que se han construido sobre ellas. Han sido catalogadas de peligrosas, dañinas, poco aportante para la sociedad, e incluso han optado por asesinarlas al considerarlas como ratas, lo que ha ido incrementando las muertes prematuras y a grandes escalas, como las llamadas masacres. Muchos, incluyendo a la especie de las ratas, han querido restringir su movilidad y las han maltratado física y psicológicamente, dejando en ellas heridas profundas que las hacen perder la confianza y el poder relacionarse, tranquilamente, con otras especies. El miedo es una de sus características, pues a raíz de lo anterior se han ido alejando y dispersando de los entornos.

¿Por qué los *Zarys*? Estos emergieron de lo más profundo de los bosques para demostrar al resto de la sociedad que pueden ser aportantes y así derribar los imaginarios equívocos. Ellos llegaron a la Institución Educativa Blanquizal motivados por las voces de aliento de maestros y padres de familia que vieron la necesidad de resaltar la labor ecológica que cumple esta especie en la fauna.

La escuela es habitada por estudiantes, en su mayoría, afrodescendientes, pues muchos de ellos han llegado al sector de la comuna huyendo de la violencia o por el desplazamiento forzado de otros lugares del país, especialmente de la zona del pacífico y parte del Urabá antioqueño. Tal como lo relata el escritor Pablo Montoya en su texto literario.

Venían de los pueblos aporreados por la violencia. De Frontino y Valparaíso. De Cocorná y Uramita. De Ituango y Dabeiba. Su origen eran también las zonas misérrimas de Medellín [...] Sus antepasados habían surgido a su vez, de otros éxodos. Y eran todos como un vómito del vómito. Y esa expulsión sin pausa se presentaba como la gran justificación de sus periplos (Montoya, 2021. P.186)

En conversación con el maestro *Zary*, uno de los propulsores del proyecto, él recuerda que las zarigüeyas han sido maltratadas, golpeadas e incluso algunas asesinadas con machetes y piedras. Mientras relata, las lágrimas emergen como gotas de agua, que lentamente cubren el rostro y entrecortan la voz, dejándola en suspenso. Continúa después de una pausa y manifiesta que la vida es tan sagrada que no importa la especie. Este pequeño marsupial ha presenciado por años la crueldad del ser humano, no solo por la violencia entre los hombres, sino también por el maltrato al que se ha visto expuesto por ser confundido con ratas o ratones. Las zarigüeyas han sido testigos directos; si ellas pudiesen relatar el horror de la muerte y el dolor, sus palabras generarían ecos en una sociedad en la que cada vez se ha ido naturalizando la muerte, como algo que transcurre con normalidad en el día a día de un país como el nuestro. En algún momento, aquel caño que se encuentra entre los límites de la Comuna 13 y San Cristóbal fue escenario de crueldad. Las *ratas* se han encargado de ir estigmatizando el territorio con sus batallas absurdas y sus maneras de torturar y asesinar. Cada amanecer las zarigüeyas presenciaban cuerpos mutilados, desangrados y hasta empacados en bolsas de desechos. No solo aquellos seres de la naturaleza tenían que convivir con el horror, los habitantes del barrio Blanquizal despertaban bajo los paisajes teñidos por el rojo de la sangre y respiraban los olores fétidos de los cadáveres. Hasta que cierto día, por iniciativa ciudadana, este espacio físico fue dispuesto para construir una institución educativa que permitiera resignificar el territorio y proporcionar unas mejores condiciones de vida para sus habitantes. Es por ello que las zarigüeyas se han convertido en un referente para la institución, pues a pesar de los cambios que ha sufrido su hábitat, han permanecido allí.

Zary habla de sus estudiantes. Evoca el panorama que había traído la época del Covid; este se había convertido en desolador e incierto; cada vez los medios de comunicación y las restricciones infundían terror, sobre todo para los abuelos, niños y jóvenes quienes vivenciaban cambios drásticos en sus formas de ser y estar en el mundo. Sin embargo, nosotros los maestros seguíamos apostándole a la educación continua, a pesar de las distancias y las barreras que había para ello, aunque esto no era garantía de un proceso de formación. El miedo se había apoderado de todos, especialmente de los *Zarys*. El nuevo profeta de la muerte (Covid-19) había obligado a cerrar las puertas de la escuela, un lugar que para sus habitantes representaba el único camino para cumplir sus sueños. La institución era un escenario de hospitalidad, de encuentro y hasta de refugio para muchos niños, niñas y jóvenes que veían en sus salones de clase, amigos y maestros, un nuevo

hogar, e incluso, para muchos, el lugar en el que recibían la única comida del día. Pero con la llegada de este profeta, todo esto se desmoronó.

Las brechas sociales marcaron una pauta importante en sus procesos de aprendizaje, el miedo de enfrentar la tecnología se evidenciaba en la cantidad de estudiantes conectados y la participación activa de los talleres; por otro lado, estaba la falta de conexión y equipos para atender una educación remota. Esto desbordó la motivación de algunos estudiantes que prefirieron desertar y volver a las calles como la única salida para sobrevivir. Y es justo por esta necesidad de “rebuscarse”, que varios optaron por los caminos de la delincuencia. En palabras propias,

“[...] realmente es frustrante, de un número mayor a treinta estudiantes, solo tener doce de ellos con posibilidad de conexión remota es algo para cuestionarnos como maestros y ciudadanos. Lo más triste es que con el paso del tiempo solo estuvieron dos jóvenes y finalmente, ninguno. Su motivación no solo se debía a las herramientas tecnológicas, sino también a condiciones en el ambiente familiar y emocional que incidieron” (Bitácora N.5, Tejidos de una maestra, 2020)

Así, bajo la mirada cruel e intimidante de un personaje, un virus que no había elegido un territorio, ni mucho menos, edad, género y raza, se inició el recorrido breve e inacabado por la Institución de los *Zarys*. Los pocos talleres desarrollados desde modalidad virtual estremecieron de principio a fin. El maestro *Zary* acompañó a algunos de ellos y se inquietaba un poco por la participación, aunque más lo hacía al oír las respuestas a la pregunta, ¿qué es ser un portador de sueños? Este interrogante permitió escuchar muy pocas voces, pero contundentes, pues daban cuenta del escenario expuesto líneas atrás. No dudaron mis trazos y sentires en reaccionar frente a lo que afloraba en este nuevo escenario:

Con el paso del tiempo reafirmaba que lo planeado no siempre es como se deja allí en el papel. El número de actividades se redujo a la mitad y el tiempo de las clases, a solo 40 minutos. De 45 estudiantes solo asisten 12, además de un tablero convertido en pantalla y una voz limitada al micrófono del celular. Todo aquello con lo que soñé y planifiqué meses atrás, se desbarató, y quedó en la incertidumbre. Es como si los sueños de esta maestra se perdieran en el encierro de estas cuatro paredes que sostenían mi biblioteca. Mi primer

encuentro con los Zarys se tornaba extraño. Ni un saludo, ni un rostro, ni una opinión, solo mi voz, la lectura del maestro Zary y micrófonos en silencio. Me sentí como en un monólogo, leyendo y actuando para mí porque en aquella pantalla solo veía mi rostro. No sé si en algún momento me escuchaban o no, si me veían, o si la “tal” imagen congelada estaba allí. Mis preguntas no generaban ningún eco. Seguí con la presentación del proyecto, motivada por algunas lecturas que debían ilustrar la investigación y generar preguntas, pero ni eso... ni un suspiro. Unos silencios que abrían portales de incertidumbre.

En un segundo encuentro, la incertidumbre cada vez era mayor. Ahora no sabía de qué manera motivar unos espacios fríos y distantes. Después de leer unos fragmentos de la poesía de Gioconda Belli, emerge una pregunta ¿qué es ser portador de sueños? Las respuestas me sorprendieron. Para uno de los estudiantes, el cual nombraré como Zary I, los proyectos que siempre había soñado quedaron en el olvido, ahora no pensaba en sueños, pues el Covid no solo arrebatava vidas, sino también, las ilusiones y las ganas de seguir luchando. La escuela se había convertido en un martirio y no daban ganas de estudiar, acaso ¿qué se aprendería con unas guías impresas? Los maestros solo se habían transformado en vigilantes, no había un acompañamiento, e incluso, era mejor estar en la calle haciendo plata para sobrevivir que seguir perdiendo el tiempo. Por otro lado, el estudiante Zary II manifestó que los sueños ya no le importaban, pues en este país los sueños son aplastados por los que tienen más plata, solo ellos sí pueden ser los mejores. El ejemplo más claro, es que ellos sí tienen computadores, celulares y buena conexión para estar en sus casas, mientras que nosotros los pobres tenemos que robar internet o prestar hasta celulares para estar en una clase, sin contar si tenemos otras necesidades, como el hambre. (Bitácora N.1. Tejidos de una maestra, 2020)

Un conjunto de sentimientos fue aflorando en este espacio; más que una maestra, me sentía un ser impedido para continuar desde esta modalidad. Una tarde lluviosa y a través de esta ventana sin calor humano, emergió un encuentro con el maestro Zary y entre dos tintos a distancia, fluyó una conversación, un tanto melancólica. En ella, el maestro me hablaba de la poca motivación, de la alta deserción escolar de todos los grados y su preocupación por las nuevas políticas que se habían dispuesto en la institución, y que incluso, restringía mi continuidad en el colegio por temas de pandemia y de alternancia. A pesar de este panorama triste, jocosamente hablamos de los

prismas que, en este caso, no reflectaron una luz, por el contrario, se desvanecieron para dar paso a tonalidades oscuras. La escuela como ese prisma capaz de refractar, reflejar y descomponer la luz, en algún momento había logrado ese efecto. Algunos niños y jóvenes permitieron que sus vidas pasaran por el cristal y lograran curvar su camino hacia paisajes con multiplicidad de colores, desarrollando su creatividad que le dio un sentido de transformación a la vida; pero ahora estaba en duda su efecto; al parecer, salir de ese prisma mágico y volver a sus madrigueras, nuevamente, los estaba volviendo daltónicos.

Rostros visibles ¿Estudiantes caídos?



Ilustración 10. *Homenaje a estudiante caído.* (Fotografía tomada de la página del Museo Escolar de la Memoria, 2018)

El trueno resuena en las laderas y Orión, el mítico guerrero, inicia su descenso por las partes elevadas de los barrios. Las estrategias de Bejarano, Montuno y Gallo eran sencillas. Por debajo arremetían los ejércitos del Estado. Por arriba, el de los paramilitares. Un sánduche en cuyo centro, aplastadas, quedarían las milicias y la población.

(La sombra de Orión. Pablo Montoya)

En un territorio de guerra ser visible implica más riesgo del que pensamos, pero cuando ya no es uno solo, sino que son varios rostros los que trabajan por un bien común, las probabilidades

de transformar los territorios en escenarios de paz, son altas. Orión se ha instalado por años en la Comuna. Su nombre retumba hasta en los más oscuros y lejanos lugares, y el miedo y la incertidumbre rondan en el territorio, pues quienes cayeron ante el garrote del guerrero aún se encuentran desaparecidos y silenciados. Un supuesto guerrero que liberaría al pueblo de las fuerzas del mal. Sin embargo, los portadores de sueños han trabajado incansablemente, con liras, pinceles, voces y cuerpos para lograr deconstruir la presencia de este personaje.

Uno de esos portadores de sueños es el rector *Teseo*, gran referente para la institución educativa de los *santistas*. Este guerrero sin escudo y sin armas decidió enfrentar a Orión con la ayuda de Estanislao Zuleta y Paulo Freire, dos luchadores que, aunque no estén presente en cuerpos, han sido los gestores de sus posturas pedagógicas y políticas. En sus brazos lleva tatuada la frase “*Educar es combatir*”, letras que sorprenden y cuestionan a cualquier observador. Su estatura no ha sido impedimento para acercarse al enorme Orión, y así como David logró vencer a Goliat, *Teseo* ha ido derribando a este guerrero con la astucia e inteligencia que amerita toda batalla. Él ha sido un rostro visible ante los profetas del mal y, más allá del miedo que pueda sentir, está su vocación como maestro, pues está convencido de que, para transformar al mundo, es necesaria una educación que posibilite la libertad de pensamiento, la resolución de problemas y que promueva el empoderamiento a los estudiantes con ideales propositivos y creativos, dentro y fuera de la escuela.

Cierto día, Orión envió a su tropa a disputar territorios, entre ellos, la Institución Educativa Eduardo Santos, pues allí había guerreros importantes para fines bélicos. *Teseo* se puso su armadura (camisa con logo de la alcaldía y de ser maestro) y empuñó la espada (palos de escoba) junto con otros maestros para defender un espacio en el que la guerra no debía entrar. Este lugar sagrado para los niños, niñas y jóvenes, al igual que otros de la comuna, sirvieron de trincheras y fueron vandalizados. En este caso, los coequiperos de *Teseo* tenían la fuerza y el valor suficientes para enfrentarse al temido ejército, a pesar de que los temores se manifestaban en sus voces temblorosas y los cuerpos esparcidos en el suelo protegían a las pequeñas semillas que allí se encontraban. Y así, un sinnúmero de batallas ha tenido que librar con la convicción de que las palabras y las acciones pueden conducir a la victoria. Sin embargo, no siempre es victoriosa, y más cuando algunos de sus luchadores caen, como es el caso de Kolacho (egresado de los *santistas*) y otras docenas de estudiantes que por diferentes razones fueron asesinados. Como homenaje a sus víctimas, los *santistas* crearon un espacio para otorgar una voz a quienes ya no están para contar;

así emerge el *MEM C13*³⁴. Este lugar de memorias y de historias cuenta cada una de las luchas de la comunidad, los vejámenes a los que han sido sometidos. Allí reposan objetos, murales, esculturas, siluetas, pergaminos, entre otros. Incluso, las formas de los llamados *estudiantes caídos* representan el dolor del otro, que aun duele.

Cuenta la *maestra Niño* que la institución educativa ha sido un gran referente para los jóvenes que quieren seguir los senderos del arte, las letras y la formación, aquellos que quieren seguir el canto de las musas, la lira de Orfeo, el tejido de Aracne, el hilo de Ariadna, y la fuerza de guerreros como Teseo. Este ha sido partícipe y ha implementado algunas estrategias que buscan desarrollar y potenciar las habilidades de los jóvenes, cuyas actuaciones protagónicas hablan de una generación de amadores y soñadores dispuestos a transformar el mundo y cambiar la historia a la que fueron arrojados. Estas nuevas semillas *del sí futuro* han tenido la posibilidad de enfrentar con un NO a los ejércitos del mal, y han estado construyendo espacios que motivan a las nuevas generaciones. Es así como el *Festival de Hip Hop Kolacho*³⁵, *Expoarte*³⁶ y *Ser Teatro*, se han convertido en nuevos escenarios para la creatividad, el pensamiento y el cuerpo. Otros, han decidido dejarse seducir por el mundo de las letras y la literatura, como un modo de contar memorias y proyecciones, historias de vida que reflejan portales mágicos.

La ventana de Ana

Desde que tiene uso de razón Ana ha visto la violencia desde muy de cerca. No solo por las guerras y disputas en su territorio, sino por la delincuencia común que se pavonea en todo Medellín. Hombres apuntan sus armas hacia otros, sin importar halar el gatillo si les toca. Los extranjeros que han venido a la Comuna cada vez cometen más crímenes y se insertan en combos en busca de unos cuantos pesos para sobrevivir. Eso es el pan de cada día en los barrios. Lo que se pregunta Ana es “*¿hasta cuándo tendrán que soportar el conflicto? ¿hasta cuándo las vidas más jóvenes deben derramar la sangre? ¿la tierra acaso, no se cansa de recibir las gotas y ríos de sangre que cada día opacan los verdes de sus paisajes*” (narrativa estudiante del grado once, Talleres Artesanos de letras y colores, 2021).

³⁴ Museo Escolar de la Memoria Comuna 13.

³⁵ Festival que se realiza en el mes de agosto en la institución en homenaje al rapero llamado Kolacho, egresado que fue asesinado en 2009.

³⁶ Feria anual liderada por varios maestros en la que se exponen diversos dibujos y pinturas de todos los estudiantes.

Ana se recuerda a través de una ventana, pues jamás olvidará aquellas rejas que parecían una cárcel. Esa ventana que daba a la calle se había convertido en el espejo, entre ese afuera y el adentro de su casa. Desde allí podía observar, como los seres humanos cada día se degradaban en luchas absurdas y banales por conseguir el poder. Robar significa arrebatar sueños, pero eso no lo entienden aquellas personas que bajo los efectos de alucinógenos se creen los dioses, solo por empuñar la espada del Ares de nuestros tiempos. A ellos, no les tiembla la mano, son personas desalmadas, lo mismo que los sicarios que matan por dinero. Allí la vida tiene un precio, que como dicen ellos, depende del “muñeco³⁷”, pues vale según quien sea.

Para Ana, su existencia se ha ido reconstruyendo entre pedacitos que le han dado valor a su vida y a ello han contribuido la escuela y el colectivo de jóvenes del que hace parte a través del teatro. Su infancia fue irrumpida en el momento en que desde aquella ventana observó con detenimiento como las balas perdidas alcanzaron la vida de su único hermano, quien llegaba a casa después de trabajar. Allí, impotente y con el dolor más profundo, solo recuerda como el cuerpo de aquel hombre se desvanecía lentamente en el pavimento. Desde ese día, el conjunto de rejas se convirtió en su propia cárcel. La madre no dejaba que ella saliera a jugar con otros niños, pues el miedo y el temor de perderla impidió que su infancia transcurriera entre juegos, risas y gritos.

Cuando aquella joven dibuja, siempre se remite a una mariposa con las alas rotas, una mariposa que se cose a ella misma. Al lado siempre hay unos hierros, rígidos, que representan aquella ventana en la que vio transcurrir su infancia. Para ella, es una historia en la que no quisiera, que otros niños, vivieran: “*Necesitamos un territorio libre, unas alas reparadas y estables, capaces de luchar contra vientos y mareas, y ser los portadores de sueños para muchas otras generaciones*” (narrativa estudiante del grado once, Talleres Artesanos de letras y colores, 2021).

El sentido de la rotación del girasol

Girasol ha sido el nombre que se ha dado una estudiante *santista* al momento de relatar su experiencia. Ella ha querido resaltar en la cámara de las memorias (proyecto final del nodo de comunicaciones) la palabra “vida”, que aunque resulta relativamente fácil de describir, para Girasol significa un universo único, pues cada persona es un mundo diferente con experiencias y

³⁷ Forma coloquial de nombrar a los muertos.

acontecimientos inigualables. Sus heridas y huellas hacen de cada sujeto un libro que cuenta historias inimaginables.

Expresa la estudiante que la vida es una oportunidad única de poder respirar, oler, reír, llorar, sentir, escuchar, es un camino que le permite conocer, adaptar nuevas ideas, abrir la mente para cambiar y transformar los paisajes desolados y desiertos en hermosos paisajes coloridos y sonoros. La vida es una posibilidad de experimentar, tejer, construir otros mundos en el que caerse no significa una derrota, por el contrario, significa una oportunidad de aprender de los errores. “*La vida es una sola y saberla vivir es o será nuestro mayor hallazgo*” (narrativa estudiante del grado once, Talleres Artesanos de letras y colores, 2021).

Orfeo y su lira

“*Orfeo, siempre tiene la capacidad de domar a través del sonido de su arpa, hasta la peor fiera*”. Eso le decía la abuela a Estrellita cada que alguna situación violenta se presentaba, especialmente, en aquellas noches en las que, el correteo de hombres y sonidos de disparos se mezclaban entre el miedo y la incertidumbre de saber quién sería el siguiente muerto.

Los llantos de la niña y sus hermanas eran escabrosos e incontrolables, cada que había una disputa entre bandas de su barrio. En su afán por calmarlas la abuela las encerraba en su habitación y prendía aquel radio viejo que acompañaba las tardes en las que tejía. Tenía un memoria usb de villancicos que le había regalado uno de sus hijos, pues en esa casa tenían la costumbre de hacer novenas al niño dios, cada año. La melodía les generaba algo de tranquilidad, ya que les encantaba la época decembrina e incluso, cuando terminaba de sonar alguna canción de su agrado, pedían a la abuela que la repetiera. Y así, las niñas crecieron entre los sonidos de la música y de la guerra, situaciones a la que se fueron acostumbrando.

A Josefa siempre le había gustado la música, sus géneros predilectos eran el tango y las baladas románticas; le agradaba recordar su época de juventud y de belleza. Por su edad, ya no era alguien que saliera a la calle, por ello siempre estaba en casa cuidando a sus nietas.

Estrellita era la menor de tres hermanas. Crecieron con la ausencia de una madre a quien le tocaba trabajar haciendo aseo, internada en casas de familia, solo la veían los fines de semana. Al padre, nunca lo conocieron y jamás hablaban sobre el tema. Le gustaba leer, escribir y dibujar

burbujas, pues desde niña las espumas le fascinaban por la manera en la que el sol las hacía brillar y la forma como desaparecían fugazmente en el aire.

Los libros que más llamaban su atención era los de mitos y leyendas, pues veía en sus historias una motivación para ser una gran escritora. Por su lado, Josefa veía en su nieta, una gran artista, con capacidades de salir adelante, de ser alguien importante en la vida. Siempre recalca que en la música y los libros estaba el sentido de la existencia humana. En sus palabras “*eran otros mundos de asombro y magia en los que se domaba todo tipo de fieras por eso la escuela y las bibliotecas deben llevar a todos los rincones de los barrios, aquellos libros mágicos*”.

Con el paso del tiempo aquella niña creció rodeada de lecturas, amor y sueños. Su primer acercamiento a la escritura lo hacía por medio de cuentos en los que inventaba historias de sus hermanas y del barrio. Ella, recuerda con mucho agrado que a sus doce años escribió un texto al que llamó: “¿A dónde irán las burbujas?”. Con él, recibió un estímulo por parte de la maestra de Lengua Castellana y el rector de la institución en donde cursaba sexto grado.

Su maestra de Lengua le decía a la abuela que era la mejor en su área. Escribía de una manera muy potente, e incluso sus compañeros le decían que lo había plagiado de otro libro. Sin duda, su acercamiento a las letras era sorprendente.

Actualmente es una de las estudiantes que hace parte del periódico escolar santista y, junto con otros estudiantes, se dedican a recolectar noticias e historias que relatan a través de los murales. Ahora, lo hacen desde la virtualidad, ya que la pandemia no permitía hacerlo como todos los años.

El encierro en su casa durante la pandemia generó un miedo mucho más potente que el de escuchar el ruido de las balas. Ahora ese horror se mostraba en las noticias, cada vez que hablaban de números de muertos, contagiados y de cuál era la población más vulnerable, entre ellas, los ancianos. Todas eran muy cuidadosas al acercarse a Josefa, se protegían con los productos que recomendaban, para evitar el contagio, no quería que su abuela fuera víctima del Covid.

Y así pasaron varios meses cuidando y siendo prevenidas. Ya las condiciones de higiene se habían convertido en algo rutinario y habían aprendido a vivir con las restricciones, tal como en algún momento se acostumbraron a los estallidos de las armas. Sin embargo, Estrellita nunca imaginó que a lo que tanto le temía no fuese lo que causara la desgracia.

Una mañana Josefa amaneció con una pequeña burbuja en su piel. Tal imagen se asemeja a cuando uno se quema y aparece el sarpullido. Al paso de los días esta burbuja fue creciendo de

manera acelerada, situación por la cual fue internada en el hospital por varias semanas. Era una infección que comenzó a expandirse por todo el cuerpo, causando la muerte de la anciana.

Las jóvenes no comprendían porqué había ocurrido esto. La nostalgia se apoderó de sus vidas, sobre todo la de Estrellita que nunca entendió porque una inofensiva burbuja arrebataría parte de su vida. Lo más cruel para ella fue que ni siquiera pudieron despedirse, ni acudir al entierro, todo por culpa de la pandemia.

Ahora Estrella está dedicada a resignificar la vida de su abuela a través de un cuento, argumentando que la escritura de aquella historia será inmortal, tal como lo es el mito de Orfeo y la lira.

Movimiento II

La chica del cabello rojizo. Entre intimidaciones y resistencias



Ilustración 11. *Casa Loma* (Taller artístico con jóvenes de la Vereda La Loma, 2017)

Sus movimientos cortan los sentidos del aire; su enorme y abundante cabello se deja caer entre el cuerpo, bruscamente, para lanzar llamas de fuego; sus brazos vuelan por los aires con la firmeza y la convicción del querer atrapar a la luna y al sol, luces que alguna vez vio apagar.

Cuentan las memorias de abuelos, jóvenes y niños que una hermosa chica solía cabalgar en las noches en medio del bosque, intentando encontrar la casa del hada que le concedería su más grande sueño: la libertad. Su abundante cabello de color rojo la caracterizaba. Su rostro era una

mezcla de inocencia, miedo y resistencia, además de una hermosa sonrisa que reflejaba amor, persistencia y esperanza. Una noche, mientras cabalgaba, tropezó con un ejército oscuro que robó lo único que iluminaba los sombríos y tenebrosos caminos, la luna. Aquellos seres sin sueños, sin colores, sin alegría dejaron entre las tinieblas al pueblo. Ahora, el cíclope Orión poseía los tesoros más preciados: la luz y la libertad.

La chica creció entre los árboles y las flores de un lugar llamado *La Loma*. Junto con su pequeña hermana de cabellos rubios y su madre, aprendieron a vivir en medio de la oscuridad, la incertidumbre y la esclavitud, impuestas por aquel guerrero que había sometido por años a todos los habitantes de aquel lugar. El miedo se podía oler a distancia, e incluso los animales sentían el horror que deambulaba por cada rincón. Los días y las noches se habían convertido en un campo de batalla, las fuerzas ciclópeas se disputaban entre sí los territorios, convirtiendo las casas en trincheras y la tierra, en cementerios. El color de la sangre predominaba entre los verdes del suelo.

En medio de estas batallas, la chica del cabello rojizo, su hermana y su madre se veían obligadas a esconderse debajo de las camas y a rodearlas con ladrillos para que las balas no penetraran en ellas, evitando que una ráfaga terminara con sus vidas. Y así, entre sombras y estallidos, transcurría la vida. Una mañana, la madre de las chicas cansada del miedo, decidió enfrentar a Orión. Incitó a muchas otras personas a salir de sus “trincheras” y a apostarle a reconstruir sus casas y los alrededores, a recuperar los colores de los paisajes y a limpiar los campos que habían sido manchados. Ella fue llamada como la *ma* y la *profe*, pues se dedicó a proteger niños y niñas, como toda una heroína. Su labor como madre comunitaria y líder había sido la inspiración para muchas personas, especialmente para los jóvenes, pues se convirtió en su guía, en la paz en medio de la zozobra y el miedo; y la felicidad en medio de la falta de oportunidades y recursos a los que se han visto sometidos durante años.

Con el paso del tiempo, los días fueron iluminándose con más fuerza por los destellos del sol, expandiéndose hacia otros campos. La escuela de los *santistas* volvió a abrir sus puertas. El rector también se había empoderado de aquel lugar y junto con muchos otros maestros hicieron un llamado para que todos los niños volvieran a estudiar. Ellos enseñaron a sus estudiantes el amor, el perdón, pero también construyeron armaduras para defender su territorio; amar las raíces que los vieron crecer, caminar entre las tinieblas y así, enfrentar la adversidad. Aquella joven comprendió allí que su vida había transcurrido entre el ir, correr, reír, llorar, y que era necesario aprender a ser audaz, resiliente, humana y feliz. Sin embargo, le preocupaba la noche, pues la

zozobra y el miedo seguían apoderándose de los habitantes. Ella no entendía por qué su pueblo se había acostumbrado a vivir sin luz, al parecer olvidaron los destellos de la hermosa luna.

Una noche decidió salir en compañía de *la compinche*, su mejor amiga, convencidas de que el hada les ayudaría a recuperar lo arrebatado y, además, a saber, cómo liberar al pueblo. A medida que avanzaban entre las tinieblas los caminos se volvieron laberínticos, separándolas por sendas diferentes. *La chica del cabello rojizo* jamás volvió a saber de su amiga. El dolor y la impotencia se apoderaron de ella. Su alma se desgarró y el odio se apoderó de su corazón, envolviéndola en las tinieblas del mal y la tristeza. Ya no le importaba nada, ni siquiera encontrar el hada que tanto había buscado. Tanto fue su rencor, que cada día planeaba cómo vengarse de las fuerzas oscuras.

Pasaron algunos años y, con ayuda de su familia, sus amigos y, especialmente, su escuela, aprendió a superar el miedo y el odio. Los maestros posibilitaron en ella otras formas de conocimiento que se relacionaban con el arte y los sentidos de la vida; allí comprendió que empoderarse del dolor y transformarlo era la manera perfecta de trazar otra historia, de escribir un futuro diferente. Por otro lado, su madre le había enseñado que la mejor arma que podía tener eran su cuerpo y sus palabras, la empoderó y le mostró otros paisajes de los cuales se componía un mejor mundo. *La ma* se había convertido en esa compinche, en esa amiga.

Un día, juntas, decidieron cabalgar en medio de la noche para buscar lo que años atrás, anhelaban. A medida que avanzaban entre las tinieblas, un resplandor fue emergiendo desde el interior de la chica. De su vientre, se desprendía un destello tan potente que se esparcía por todos los rincones del bosque, iluminando los lugares más lejanos y oscuros. Justo allí estaba la luna, más brillante que nunca. Las fuerzas oscuras ya no podían apagarla ni ocultarla, pues ahora esa luna se había convertido en cuerpo y reencarnado en vida. Aquella joven descubrió que el hada era su madre, la mujer que defendió con la vida a dos hijas. Aprendió de su escuela, que el dolor es el impulso y la motivación para soñar: *“eres mi motor, para el basta, ni uno más ni uno menos, la guerra es basta, pero nuestra voz es más alta, para continuar entre lo techo, lo feo y así lo salta”* (Círculos de memoria, 2021).

La chica del cabello rojizo, esa estudiante, líder, maestra y madre, comprendió que en el encuentro con otros estaba el sentido para la existencia. Su cuerpo se convirtió en la más grande expresión de libertad, sus movimientos de danza evocan memorias, pero también actos de resistencia en contra de quienes alguna vez quisieron coartarla. Para ella, el territorio y los derechos se defienden con liderazgo, con iniciativas y en comunidad. Entendió que los jóvenes podían

construir sueños conjuntos, sueños motivados por el amor y nunca por el odio. Entre esas fuerzas conjuntas ha decidido perdonar, amar y reactivar un territorio que se encontraba doblegado ante el miedo y la sangre, para ello acudió al arte y a la formación de otros jóvenes en un colectivo llamado *Descontrol*, en el que comparten diferentes apuestas artísticas, aprenden y desaprenden visiones del mundo y de la vida.

Este colectivo es una iniciativa de la *ma* y sus hijas, pues algún día decidieron reunirse en la vereda La Loma, de San Cristóbal, para realizar actividades artísticas y comunitarias en pro de sus barrios. Allí, acogieron a los más pequeños, pero también llegaron muchos interesados, en el querer reconstruir lo que había quedado del territorio, después de la cruda violencia que se había desatado en la Comuna 13 y sus alrededores. De ahí surge el nombre de *Descontrol* que, en palabras de la *chica del cabello rojizo*, representa la diversidad de talentos y jóvenes que integran esta organización y que se ha caracterizado en el territorio por defender los derechos colectivos de la comunidad, especialmente de los menos favorecidos.

Aka, la semilla del sí futuro



Ilustración 12. *Jardines vivos en el cementerio de la América* (Fotografía tomada de la página de Agroarte, 2019)

La tierra fue testigo de una semilla que brotó entre los verdes campos de una vereda. Esa tierra vio crecer una planta que prometía abundantes hijitas marcadas por el amor y los sueños. Con el paso del tiempo apareció un grupo de cuervos que arrancaron y quisieron destruir aquella promesa, obligándola a migrar y a abandonar muchas de sus raíces. Pero esta tuvo la capacidad de renacer entre los duros cementos de “la ciudad de la furia”, en la que los rayos del sol eran pocos,

pues se desvanecían lentamente entre las enormes sombras que la habitaban. Con lo que no contaban los cuervos era con que aquella semilla había adquirido la fuerza suficiente, tal como la semilla del diente de león que se aferra a cualquier suelo y así florecer. Su principal fuente de luz y agua seguía siendo aquellos sueños con los que alguna vez creció; estos permitieron cultivar un gran jardín con múltiples colores en los que mariposas, abejas y colibrís visitaban con asombro, expandiendo semillas nuevas a de esperanza y futuro, a otros cultivos.

El Aka no escogió dónde nacer, su gran sueño siempre había sido la paz en el territorio. A la edad de 6 años fue obligado por los ejércitos del mal a dejar su casa y sus raíces, a abandonar aquella vereda que lo engendró entre sonidos de pájaros y ríos, olores de árboles y flores y los colores de la naturaleza. Ahora su nuevo hogar era un barrio en el que habitaban pocas y humildes familias. A pesar de su corta edad, la misión se había enfocado en la construcción de un territorio armonioso. Sus manos y la de muchos otros niños y jóvenes cada día trabajaban como comunidad por los espacios que Orión había arrebatado. Así comienza su vida como líder social y artista.

La escuela y la calle le enseñaron el amor y la hospitalidad, pero también la dureza, la vida ruidosa y los estallidos de fusiles, los sonidos de la guerra. El ejército de Orión había arrojado al Aka a la ciudad, con tan solo 13 años de edad. El centro en la noche era aquel *Averno*, un lugar en el que las almas en pena divagaban en todos los sentidos tratando de encontrarse a sí mismas a través de una moneda que debían dar a los *Carontes* (traficantes), para que a través de alguna sustancia pudiesen ser transportadas por mundos inciertos, el mundo de las drogas. Al salir el sol, la miseria y la lucha por sobrevivir eran el pan de cada día; las horas eran sinónimo de rebusque. Allí, también conoció los sonidos de la Lira de *Orfeo*. Un Orfeo que, a pesar de haber estado en el infierno, aprendió que las historias de la calle representadas en las letras del hip – hop, eran letras sentidas, con vida y representaban el dolor de los menos favorecidos, de aquellos que fueron intimidados y silenciados para siempre.

Aquel joven rebelde y luchador ante el olvido, también encontró en las *doñas*³⁸ en las maestras y el rector Santista, una inspiración para resistir frente a lo impuesto. El Aka recuerda una escuela que solo llegaba hasta el grado quinto de primaria, pero *Teseo*, junto a un equipo de maestros, decidieron luchar políticamente para que la institución fuese un colegio. Todo parecía mejorar en un contexto en el que la guerra ya hacía presencia desde años atrás, sin embargo, la tropa de Orión intentó en varias ocasiones violentar y arrebatar la vida de niños y jóvenes que

³⁸ Grupo de mujeres líderes en la Comuna 13.

convergían allí: “recuerdo cuando se entraban los paramilitares a la escuela. El rector dice que ni por el putas entran, esto significaba salvar a muchos de los chicos” (relato programa *Voces a la radio, memorias en vivo, 2021*). Los maestros y el rector se habían convertido en aquellos titanes de palabra y acciones que permitieron el cuidado de la vida de sus estudiantes.

Ambos escenarios motivaron al Aka a pensar en otras semillas, en semillas de futuro a través de acciones que permitieran componer otros mundos con letras y sonidos que incitaran a comprender las memorias y las realidades. La música era un nuevo espacio para pensar el presente y transformar un territorio, trazado y escrito por los niños, niñas y jóvenes, y no por quienes siempre han intentado apagar el sol. Sin embargo, Orión y su ejército se dieron cuenta del poder que podían tener aquellas acciones encaminadas a la labor social y comunitaria y decidieron enviar a cinco de sus soldados para amenazar de muerte a este joven, obligándolo a migrar a otro lugar y nuevamente, marca la vida de este líder y artista.

La guerra en la zona le había arrebatado al Aka alrededor de veinticuatro amigos, vidas que apenas estaban germinando: “yo entregué 24 amigos a la guerra, eso es una huella que siempre está presente en mi vida” (relato programa *Voces a la radio, memorias en vivo, 2021*). Este acontecimiento impulsa su trayecto como compositor y cantante, tal como si las musas de la muerte lo hubiesen inspirado. Para él, cada letra representa una experiencia que duele; cada sonido alude a una pérdida imborrable, pues todos los que cayeron en esa batalla absurda en el mal llamado *territorio de Orión*, nunca tuvieron la oportunidad de elegir. Sus canciones cuentan historias de vidas reales; para el Aka, todas aquellas palabras y discursos que emergen desde la lira de Orfeo representan memoria y actos de resistencia que no pueden ser olvidados. La muerte se convierte, entonces, en un nacimiento, en una memoria que adquiere vida y cuerpo a través la música.

Más amor

Más amor, menos guerra

ponle fin rabia afuera (bis)

piensa en el otro que sin el otro no seremos nada

piensa que ese otro siente que amar lo pondrá en picada.

aquel rencor que un día sentiste que se borró cuando viste que lo triste no solo en tu ser existe.

¿porque hermano? ¿por qué nos asesinamos?

porque el otro es diferente y lo así dicho no aceptamos

niños lloran, madres oran,

*humanos demoras
en unirse a dar abrazos, no guerras desbastadoras
violencia más violencia
decadencia sin clemencia
religión contra ciencia
ateos contra creencias
deseo contra conciencia
desespero paciencia
la paz es la ciencia para la benevolencia
un camino sin armas
y donde tu destino no sea crecer y se entrenado para ser asesino
donde tu alma este limpia y sin dolor
Y para ello, hoy pedimos*

*Más amor, encapuchados en el barrio
Tomando decisiones
que tumben mandatarios
juntarnos con la sangre recogida las heridas
saber que somos pueblos alejando las mentiras
develar en la JEP los crímenes de estado
que el presidente se vaya con su clase al carajo
y que las escuelas enseñen poesía
para formar seres libres que disfruten de la vida
anular las licencias de los canales mentirosos
borrar cuentas de Facebook que alimenten el odio
oír más la tierra
sembrar maíz
empuñando semillas viejas custodios con raíces
más pendientes de la Guajira que de Venezuela
más aprendo de hechos de paz que de esta guerra
más arte para recordar a lideres asesinados
más valor para enfrentar a EPM por Hidrohituango
a las mineras que dañan el amor por esta tierra
nuestra mayor venganza será juzgarnos en esta era*

*por ello más amor sembrándola en las praderas
para que las faltas no quemen vida
mientras semillas nacieran.*

HipHop Agrario (El Aka, Ghido Alma y Metan-o LM)

Esta nueva apuesta artística trajo consigo enemigos, pues no solo era el ejército del mal el que asumía esta forma de memoria y de arte como un acto de denuncia, sino también, la misma comunidad quien entendía el hip-hop como un género de delincuentes y drogadictos, cuyos integrantes no aportaban nada a la sociedad. Al Aka le tocó luchar en contra de estos imaginarios que catalogaban a los raperos y jóvenes como peligrosos. Solo con el pasar del tiempo comprendió que estas batallas solo se ganan con acciones que visibilizan otras voces y apuestas: *“las voces de las víctimas ya tenían otras voces, voces de arte y lucha”* (relato programa *Voces a la radio, memorias en vivo, 2021*).

El Aka, la semilla del sí futuro, gestó nuevos jardines de sueños y esperanzas a través de una organización social denominada Agroarte³⁹, que siembra compone y traza en los murales, imágenes que hablan del renacimiento en medio de la ciudad de los muertos, el cementerio. Aquí, la siembra se convierte en un acto político y pedagógico que significa vida, un intercambio para trenzar semillas, sonidos, letras y rimas. En palabras del artista, *“La muerte se encuentra con nuevos nacimientos, trazos que pintan rostros multicolores, escribir letras que siembran en el alma y narran lo cotidiano”* (relato programa *Voces a la radio, memorias en vivo, 2021*). Nacimientos que emergen desde las voces de los que ya no están, pero que son representados por finos trazos y colores que muchos jóvenes artistas han retratado a través de la palabra.

Es por ello que el arte, la siembra y la memoria se convierten en los caminos posibles para resistir: *“somos plantas callejeras que resisten ante cualquier cemento y crecemos donde obtenemos luz, así sea muy poca”* (relato programa, *Voces a la radio, memorias en vivo, 2021*).

³⁹ Agroarte es una organización social que genera acciones de memoria y resistencia en la ciudad. “El colectivo siembra bases filosóficas y pedagógicas a partir de la relación entre la siembra y arte, alimentados a través de procesos de formación, producción -agraria y musical-, comunicación y resistencia simbólica que busca el fortalecimiento al tejido social, el intercambio intergeneracional y la reapropiación del territorio, en un marco que comprende la paz como un imperativo ético de humanidad. Cocrean procesos de auto gobernanza y memoria social en barrios y laderas del país para disminuir los círculos de la violencia y fomentar ambientes de aprendizaje y convivencia social a través de metodologías que tienen como pilares la reapropiación del territorio, el intercambio intergeneracional y el fortalecimiento al tejido social”. (tomado de <https://www.agroartecolombia.co/>).

Movimiento III

Sentidizando momentos. Mundo de flores y ruiseñores

La naturaleza vio brotar de la tierra cuatro semillas que guardaban la inocencia, el amor y la ternura. De ellos fue testigo el silbido del viento, el néctar de las flores, el rocío de la aurora y el inmenso resplandor del sol. Entre lágrimas y destellos, la madre protegía sus semillas como aquel pájaro que defiende sus crías del despiadado gavilán o la gallina que con su plumaje abriga a sus polluelos. Con el paso del tiempo, ella demarcó su propio camino y con él, dibujó senderos de posibilidades para que sus semillas crecieran y florecieran desde su propio mundo, uno que había sido determinado e impuesto por los guerreros de Ares. Y así fue como proliferaron el sueño, la rebeldía y la ternura en un mundo de flores y ruiseñores, pero también entre los grises, sombríos y marchitos paisajes que engendrarían quienes intentaban apagar el sol.

Nuestra casa era pequeña: solo una habitación, un baño y una cocina de leña. En el frente había una enorme manga rodeada de árboles, cultivos de mora y maíz. Entre aquellos cultivos se encontraba la escuela mágica, un lugar habitado por troncos, tablas y tizones cuya creación había emergido de mi imaginación, pues todo se fue tejiendo desde los relatos de mi madre y su vida en la escuela. Mis hermanas se habían convertido en aquellas estudiantes que escuchaban con detenimiento historias fascinantes que yo reproducía de las de la abuela. Tenía la capacidad de reinventarlas, todo con el fin de impresionar y asustar a la más pequeña, e incluso *Pepé* y *Tony*, los perros, disfrutaban de las tardes en aquel portal mágico.

Mi madre todas las tardes me enseñaba a pintar y a dibujar, era la mejor haciéndolo; sus animales eran casi perfectos, bueno a excepción de las serpientes, más bien parecían cordones de zapatos. Me enseñaba el abecedario, a sumar y a restar, pero no era suficiente para alimentar mi enorme imaginación y las ganas de aprender.

En casa no había libros, solo la biblia que un tanto aburrida, pues no tenía ninguna ilustración. Crecí viendo *Cuentos de los hermanos Green* en televisión, y esto me motivaba a querer aprender a leer y a escribir, pues mi referente de enseñanza, reitero era mi madre. Lastimosamente solo estudió hasta primero porque le tocó desertar de la escuela para ayudar en la crianza de sus diez hermanos menores, y así mi abuela disponía del tiempo suficiente para hilar cabuya y reunir unos pocos pesos. En algún momento pensé que me tocaría el mismo destino, pues

era la mayor y no quería ser como ella, yo sí quería ir a la escuela, pero siempre me cuestionaba por qué no lo hacía como los demás niños de la vereda. Con el tiempo comprendí que había razones de peso, razones que tenían que ver con el machismo, con lo que estaba ya determinado por la sociedad para una mujer campesina.

Mixturas. Entre profecías oscuras y cantos de musas

Las profecías siempre han dado lugar a lo nefasto, lo caótico, lo turbio que lleva a la muerte. Desde la creación de la humanidad las mitologías y las religiones han hablado de laberintos y paisajes inciertos que nos convocan a la demencia, la locura y la desesperanza. Una demencia que transita por cuerpos limitados, extirpados y prisioneros por el poder de dioses que castigan e intimidan desde la palabra hegemónica, el miedo y el sometimiento al castigo. Es así como las maldiciones de los profetas proliferan por todos los rincones.

Luz, cuyo nombre no hace alusión a lo simbólico de la palabra, era mi abuela paterna. Una mujer de armas tomar, malgeniada, agresiva y poco amorosa, cuyo sentido de ser madre había olvidado o decido no adoptar en su vida. Paloma, la vaca de mi hermana, representaba mucho mejor aquel papel no solo de progenitora, sino también de protectora y amorosa, pues cada mañana veía cómo lamía a su ternera con dulzura y amor, con la preocupación de estar cerca de ella y alimentarla sin importar el sangrado que le causara en sus tetas. Mi padre decía, que la abuela nunca los amamantó porque le daba fastidio hacerlo, más fácil lo hacían las tías que se compadecían de aquellos tres niños que parecían abandonados a la suerte de morir de hambre.

A ella no le gustaba que mi padre hubiese tenido hijas mujeres, pues anhelaba nietos hombres. Un sentido de machismo que no solo es encarnado por el género masculino, sino que también se refleja en mujeres como mi abuela. Ella, nos recalcaba fuertemente que no era necesaria la escuela, pues allí hacían de las personas sujetos rebeldes que terminaban abandonando a los padres; adicionaba, que el conocimiento era para privilegiados y para los hombres; y que no cabíamos en ese mundo, además que las mujeres solo estábamos hechas para servir a sus esposos y que solo bastaba con aprender en la vida los oficios del campo y las labores domésticas; por otro lado debíamos ser disciplinadas y respetuosas con los mayores, pues esa era la educación que necesitábamos, y en caso de no entenderlo, los palos, las chanclas, las correas y las verbenas (la planta, que cuya creencia, limpiaba y defendía de los demonios o actos demoniacos), lo hacían a

las malas. Crecí entre discursos fuertes, soberbios, intimidatorios, bajo el régimen de una dictadora. Con todo esto, comprendí a mis pocos siete años de vida que no tenía que ser así, que no quería ser una mujer que sirviera a los hombres. Mi abuela estaba equivocada, aunque nunca me atreví a contradecirla porque el miedo me invadía cada vez que escuchaba su aliento, su terrible aliento de bruja.

En la otra orilla estaba Magdalena, cuyo nombre sí hacía alusión a lo que significa la condición de mujer en la época del antiguo testamento, alguien que servía y alababa a un dios con una condición sumisa. Eso representaba mi abuela materna, humildad, dulzura y entrega al otro. Hilaba horas enteras cabuyas; y al mismo tiempo hacía los oficios y cuidaba de sus hijos. Lo malo era cuando llegaba mi abuelo en la noche, siempre la hacía llorar y le pegaba. Ella, jamás respondía a sus golpes ni a sus palabras. Yo, siempre pensaba en ser más grande para poder defenderla y evitarle tanto sufrimiento que solía esconder tras su sonrisa, el rubor y el labial que todas las mañanas se echaba en su rostro, como una máscara que se antepone para no delatar su tristeza.

Magdalena, una mujer cuyo papel en la sociedad representó el amor y la maternidad absoluta, nos amaba, nos consentía. Me contaba historias increíbles *de la pata sola, la llorona, brujas, espantos*, tal como la abuela de la Graciela Montes infante, en el texto "*Sherezada o la construcción de la libertad*"; solía contarme cuentos, mitos, leyendas, narraciones que me motivaban a levantarme a las 4:00 a. m. a ayudarle a buscar leña, a hacer las arepas y el desayuno de mis tíos. No me importaban el frío, el querer dormir más, solo quería una y otra vez escuchar sus historias que me llevaban a portales mágicos. Sus palabras resonaban en lo más profundo de mi ser, pues me proponía cambiar el mundo, ser la heroína que impartiría justicia e incluso, estaba dispuesta a ser la bruja que atormentaría a aquellos profetas de muerte que mancharon con sangre mis paisajes de flores y ruiseñores.

Cierto día salí con mis hermanas a jugar. Todas sabían que había lugares que no podíamos visitar, asimismo como la madre de caperucita roja advertía de los peligros en el bosque, mi madre siempre nos advertía sobre los peligros que se venían rumorando entre las diferentes familias campesinas, especialmente, en esa época en donde veíamos personas muertas en la carretera y no sabíamos quiénes eran. Esa mañana fuimos al bosque. Recuerdo que nos encantaba ir a una especie de cueva y treparnos en los árboles. Aunque siempre teníamos en cuenta las advertencias de mamá.

- Nunca las quiero ver cerca de la quebrada y de esa casa vieja que se encuentra. Saben que existen personas malas y fantasmas de los muertos que allí habitan ¿Me comprenden?

Todas respondíamos afirmativamente a las instrucciones, menos yo, que me daba curiosidad aquella casa vieja y húmeda. Desde hace mucho tiempo había querido visitar ese lugar que aún conservaba hermosas flores a pesar de la oscuridad que la envolvía, quizá ya había perdido el miedo. Mientras jugábamos cerca, descubrimos que solo atravesando unas piedras podríamos visitar la casa abandonada. Les dije a mis hermanas que allí había tesoros ocultos, tratando de convencerlas y de que no le contaran a mamá. Teníamos miedo, no solo de los supuestos fantasmas, sino de que ella nos descubriera. Decidimos acercarnos con mucha cautela. Al ingresar, las tablas rechinaban con cada pisada y la fuerza del viento golpeaba, bruscamente, las ventanas y puertas. Esta situación, atemorizó a mi hermana pequeña, quien se puso a llorar de manera incontrolable, y para calmarla, me tocó cargarla. Sin embargo, su llanto permanecía allí, y por un momento le tapé la boca con la mano, para que no hiciera más ruido, hasta el punto de ponerse morada.

Mientras avanzábamos les contaba historias de reinas y castillos, para que se imaginaran aquel lugar como un reino mágico. El canto de las aves provocó en ellas confianza para explorar aquella mansión. La casa tenía cuatro habitaciones, varios pasillos y corredores que llevaban a una cocina inmensa, había un cuarto con algunas herramientas para labrar el campo, un baño que quedaba apartado de la casa, pero que aún servía; una poceta gigante donde lavaban la ropa y, finalmente, una habitación. La casa estaba encerrada por unas enormes guaduas que, al ser abrazadas por el viento, sonaban fuertemente, como si algo se acercara.

Aquella puerta de esa habitación causaba curiosidad, en mis múltiples intentos fallidos por abrirla me había dado al dolor. Mi hermana más pequeña había descubierto una ventana por la que ella podría ingresar. La subimos inclinándola en nuestros hombros y el hueco fue justo para su tamaño, escaló sin problema y estando adentro, logró abrir la puerta. Lo que encontramos allí fue sorprendente.

Era un sitio mágico, estaba lleno de libros, algunos se los había estado devorando la humedad, otros, ya no conservaban sus hojas. Pero había algunos, que todavía se encontraban intactos. Muchos de ellos eran de cuentos ilustrados, pero también había de veterinaria, medicina y algunos de literatura. Nos quedamos allí, observándolos uno a uno hasta que calló la tarde. Debíamos regresar a casa, pero cada una se guardó un libro debajo del sobaco. Nos tocó esconderlo de mamá.

Con el paso de los días, aquel lugar fue saqueado en su totalidad por tres niñas que todas las tardes decidieron llevar un libro a casa. Fueron almacenados en el gallinero, hasta que un día mamá, nos descubrió. Nunca había sentido el rigor de la correa en mis piernas; lloré tanto y comprendí que el desobedecer tenía consecuencias, pero no me arrepentía de lo que habíamos hecho. Al fin de cuentas, los libros estaban abandonados, no eran de nadie, eso no podría llamarse robo como lo expresó mi madre.

Al poco tiempo esos libros se convirtieron en mi refugio, organicé unas estanterías en madera simulando una biblioteca y allí todas las tardes entraba con mis hermanas para jugar a la maestra y a la escuela. Ellas me dieron la motivación para empoderarme y tomar la decisión de decirle a mamá que quería ir a estudiar. Quería aprender a leer, conocer otros mundos y a otros niños, ser alguien más que una campesina y una ama de casa. Por un momento ella me miró, pensativa y a la vez sorprendida de aquellas palabras, que quizá no había esperado escuchar de una niña de mi edad, finalmente ella accedió a hablar con mi padre del asunto, pero su respuesta fue un rotundo NO, y se opuso a tal locura.

Por algunos días, esperé que mi padre reflexionara y cambiará de decisión. Todas las mañanas siempre me paraba en un morro a ver los niños que iban caminado con sus bolsos y loncheras hacia la escuela y me ponía a llorar. Mamá, al ver la imagen desgarradora, tomó una decisión que rompería con todas las normas de mi casa. Recuerdo que una tarde llegó con un cuaderno, un lápiz y un bolsito que mi abuela Nena le había regalado. Me dijo que desde el lunes iría a la escuela. Mi felicidad fue inmediata, aunque ambas teníamos el temor del cómo reaccionaría mi papá, pero decidimos no decirle nada hasta ese día.

Era un lunes y aun sin amanecer, el silencio era interrumpido por miles de aves que anunciaban un nuevo día; la tranquilidad aún era una característica de aquella casa en cuyos alrededores solo se contemplaban los pocos árboles que se alcanzan a visibilizar entre la niebla; el frío estremecía, pero más causaba pánico el saber cómo reaccionaría mi padre al verme partir. Como era costumbre, me levanté con mi madre a hacer las arepas, pero ese día no quise acompañarlo a ordeñar, manifestándole que me sentía enferma. Fue justo en su ausencia que mi madre me organizó y me hizo la lonchera para llevarme a la escuela.

En nuestra partida, mis dos hermanas se despedían sin imaginar hacia dónde íbamos. El colegio quedaba a diez minutos de camino, así que el trayecto lo realizamos caminando por una trocha, donde el frío y la niebla también acompañaban este recorrido; el olor a árboles, a humedad,

a animales era algo inimaginable, una sensación que solo puede brindar la naturaleza. La escuela era mi mayor sueño, no veía la hora de llegar. Justo en la puerta, mi madre se despide con lágrimas, pero mi alegría la contagiaba de felicidad. Nos despedimos con un abrazo y un beso.

Al ingresar allí, comprendí que era todo un universo, que la escuela y los niños eran otro mundo que nos acogía. La maestra era aquella mujer que siempre había representado en mis imitaciones, una mujer dulce, con conocimiento y disciplinada. Rápidamente hice amigos, amigos que aún conservo.

Las horas pasaron rápido en aquel pequeño mundo, se me había olvidado que en casa me esperaba un ogro dispuesto a devorarme de la ira. En la puerta estaba mamá, esperando a que saliera y en su cara se notaba cierta preocupación, solo le dije que esta vez lo arreglaría yo, como si mi palabra tuviera la validez suficiente para hablar con aquel hombre que me había negado la oportunidad de formarme.

Ya estábamos en casa y papá aún no había llegado, era un pequeño respiro. Después de que llegara más tarde en su bicicleta, esperé que almorzara y tomara la siesta, como de costumbre. Al terminar, decidí mostrarle el bolso con el cuaderno y el lápiz y le conté todo. Su mirada estuvo suspendida por varios minutos, su silencio me preocupaba y me invadía el miedo más profundo, por momentos pensé en salir corriendo, o quizá esconderme en el gallinero. Se levantó de la cama y se fue, no sabíamos para donde. Al caer la tarde regresó y le dijo a mi madre que solo esperaba que no se arrepintiera de la decisión que ella había tomado, pasando por encima de su palabra.

No nos habló durante varias semanas, solo hablaba lo necesario con mamá. Observaba todos los días cuando mis ojos brillaban por ir a la escuela. Creo que lo que más le dolió fue la ausencia de mi compañía todas las mañanas para ordeñar, pero se veía alegre, así no lo demostrara, pues esa barba abundante, impedía hacerlo. Y fue así como con el tiempo comprendió que todas, debíamos estudiar, que nos hacía felices, que la escuela tenía un sentido para la humanidad: la educación y el progreso. Al transcurrir el tiempo, todo mejoró, en las tardes le gustaba escuchar nuestras historias del salón, de los niños y de la maestra, y en ocasiones nos ayudaba con las tareas, pues las que estuvieran en su comprensión. Nosotras le enseñamos a escribir su nombre completo, a sumar y restar, y también a organizar las cuentas de cuánto dinero recogía al mes, al vender la leche.

Y así vivimos la infancia, entre una abuela patriarcal y un padre afiliado a esos dominios; una madre y una abuela sumisa, condenadas a servir y a aguantar, pero también, convencidas de

que sus hijas podrían cambiar la historia. Un contexto cruel que nos infundía miedo, que nos atemorizaba con sus múltiples expresiones de violencia y muerte, pero que, al fin y al cabo, no opacó nuestros sueños y la felicidad de crecer entre la familia, la escuela y las bondades de los paisajes que nos rodearon.

Sin duda esta experiencia que relato, y que aclaro que no está escrita en su totalidad, fortaleció todo lo que ahora soy como persona: una mujer empoderada, de decisiones, convencida en que la educación, transforma realidades. También, comprendí que la vida es de elecciones, que somos nosotros quienes elegimos torcer el camino que se nos ha determinado y más desde una condición de mujer y niña campesinas.

El Otro

*¿Por qué decir nombres de dioses, astros
espumas de un océano invisible,
polen de los jardines más remotos?*

*Si nos duele la vida, si cada día llega
desgarrando la entraña, si cada noche cae
convulsa, asesinada.*

*Si nos duele el dolor en alguien, en un hombre
al que no conocemos, pero está
presente a todas horas y es la víctima
y el enemigo y el amor y todo
lo que nos falta para ser enteros.*

*Nunca digas que es tuya la tiniebla,
no te bebas de un sorbo la alegría.*

Mira a tu alrededor: hay otro, siempre hay otro.

*Lo que él respira es lo que a ti te asfixia,
lo que come es tu hambre.*

Muere con la mitad más pura de tu muerte.

(El Otro. Rosario Castellanos)

Capítulo V

Ensanchar las miradas: movimientos y comprensiones emergentes

¿Qué les queda a los jóvenes?

¿Qué les queda por probar a los jóvenes?
¿En este mundo de paciencia y asco?
¿Sólo grafiti? ¿rock? ¿escepticismo?
También les queda no decir amén
No dejar que les maten el amor
Recuperar el habla y la utopía
Ser jóvenes sin prisa y con memoria
Situarse en una historia que es la suya
No convertirse en viejos prematuros
¿Qué les queda por probar a los jóvenes
¿En este mundo de rutina y ruina?
¿Cocaína? ¿cerveza? ¿barras bravas?
Les queda respirar, abrir los ojos
Descubrir las raíces del horror
Inventar paz así sea a ponchazos
Entenderse con la naturaleza
Y con la lluvia y los relámpagos
Y con el sentimiento y con la muerte
Esa loca de atar y desatar
¿Qué les queda por probar a los jóvenes
¿En este mundo de consumo y humo?
¿Vértigo? ¿asaltos? ¿discotecas?
También les queda discutir con dios
Tanto si existe como si no existe
Tender manos que ayudan, abrir puertas
Entre el corazón propio y el ajeno
Sobre todo, les queda hacer futuro
A pesar de los ruines de pasado
Y los sabios granujas del presente.

(¿Qué les queda a los jóvenes? Mario Benedetti)

¿Qué les queda a los jóvenes? Un poema sentido y propicio para hablar de los encuentros y desencuentros en un ejercicio de investigación en el que se develaron modos de existencia, narrativas y experiencias que emergieron a raíz de la situación del mundo y del país, en lo ateniende a conflictividades sociales y a las crisis desatadas por la pandemia. Preguntarme por el qué les

queda a los jóvenes es sumarme a las palabras de Benedetti al nombrar a una generación de amadores y soñadores; sujetos que, a través de actos de resistencia, especialmente desde la música, la danza, la literatura y el teatro, recuperan el habla y la utopía. Ellos se sitúan en la historia, no como sujetos sujetados a un pasado sino como seres capaces de transformar a través de la memoria, las raíces del horror al que Orión los sometió. Les queda hacer futuro, semillas del sí futuro. Y no es que con estas afirmaciones esté condicionando el devenir de esta generación, más bien estoy convencida de que se pueden torcer los caminos a los que hemos sido destinados.

En este capítulo, no se trata de situar interpretaciones desde análisis categoriales como se podría orientar a la luz de enfoques parametrales; más bien quiero hacer énfasis en las reflexiones que se derivaron de las diferentes estrategias y los sentidos propios que emergieron a través de las narrativas y las manifestaciones artísticas a través de las cuales los jóvenes han venido configurando un sujeto político. Así que, fueron sus propias voces las que me dieron a entender que la escuela les ha permitido desplegarse como seres de acción y creación, pues los actos de resistencia enmarcan el descontento frente a ciertos hechos políticos, históricos y sociales a los que se han visto expuestos por años, además de la violencia que les ha limitado sus derechos, anulando la alteridad. No obstante, el panorama esperanzador expuesto líneas atrás, aplica para todos los escenarios en los que se posibilitó este ejercicio. También es mi deber ser, hablar de un desencadenamiento de silencios y miedos que emergieron a raíz del confinamiento y las precarias condiciones económicas, a las que se enfrentaron algunos estudiantes en una pandemia sin precedentes. Por lo tanto, me atrevería a decir, que no solo la guerra es la responsable de la desidia de los jóvenes, también el Estado y sus políticas, en las cuales no son partícipes los menos favorecidos; las apreciaciones en algunos de sus relatos evidencian la nulidad que le dan a las instituciones, que va en sintonía con un reproche constante a la educación y al contexto en el que les tocó crecer.

Esta experiencia en la que decidí embarcarme como un viaje errático de la investigación ha revivido y ha dado voz a sujetos que se resisten ante cualquier panorama desesperanzador a través de las narrativas y el arte. Se trata de acontecimientos que resignifican la existencia y presentan realidades en las que la posibilidad de lo imposible se configura a través de los trazos y los tonos que despliegan la vida de una maestra en formación y unos jóvenes empoderados de sí mismos.

Vale la pena resaltar que, develar los sentidos éticos, estéticos y políticos supuso una dialogicidad en la que los conocimientos fueron compartidos y se posibilitaron a través la literatura y el arte, permitiendo acercarme a otros mundos desde la palabra, ratificando una vez más, que esas vidas y testimonios, también tejen su propia existencia aportando a la formación del otro. Es por ello que, la educación ha venido replanteando el cómo se enseña y ha puesto su mirada en las experiencias de los sujetos como otra forma de trenzar la vida, desde un sentir, un pensar y un actuar frente a una realidad. Por lo tanto, los relatos que se derivaron de esta investigación permitieron construir paisajes simultáneos (Bruner, 1988) en que se devela un sujeto sociohistórico, pero también, un sujeto desde su interior y un sentir.

En esta vía y atendiendo a la pregunta inicial de investigación ¿Cuáles sentidos pedagógicos, éticos y estéticos implican los procesos de formación de la subjetividad política en estudiantes pertenecientes a instituciones educativas ubicadas en la Comuna 13 de Medellín? ¿Qué aportan la literatura y las artes en esa configuración subjetiva?, sitúo tres líneas de sentido emergentes. La primera, son los *horizontes éticos* que se fundamentan en el cuidado de sí y del del otro, el respeto por la alteridad y la memoria como un tejido desde la experiencia, el sentir y el dolor que, en algunos de los relatos permitieron la reconciliación con la vida.

Es por ello que la educación encuentra en la formación de la memoria un reconocimiento de la humanidad, la civilidad y la hospitalidad, sobre todo en contextos donde la violencia deja profundas heridas. La segunda, son los *horizontes estéticos* en los que se reinventa el lenguaje y la existencia a través de la creación, el arte, la literatura, el cuerpo y las historias narradas. Por último, está el *horizonte político* en el que se sitúa el sujeto que interpela lo instituido y los determinismos a través de la configuración de la subjetividad que se mueve entre el saber y el poder, tensionando lo establecido y así, transformar las realidades. Allí, las manifestaciones artísticas y los relatos se asumen como formas de resistencia frente a los silencios impuestos.

Horizonte ético: la memoria como artefacto que reivindica al sujeto a través del reconocimiento de sí

Antes de situar los sentidos que emergieron en este horizonte es necesario reconocer que el dolor y el olvido han marcado un precedente importante en la historia de nuestro país. Somos herederos de una Latinoamérica que por años se ha desangrado en constantes luchas sociales por

reivindicar nuestros derechos y así, descolonizar aquellos pensamientos en los que se sitúan la diferencia de clases sociales, la desigualdad social y la injusticia.

Colombia, por su parte, ha tenido que soportar años de confrontaciones armadas y diversas expresiones de violencia. En un primer momento, de las guerras civiles surgieron movimientos revolucionarios y partidos políticos con ideales de resistencia en los que se defendía a la población más vulnerable, entre ellos, campesinos y trabajadores. Con el paso del tiempo aquellos pensamientos se perdieron y fueron absorbidos por intereses particulares, dejándose seducir por los negocios ilícitos, como es el caso de las guerrillas. Posteriormente, surgen los paramilitares y el narcotráfico, cuyo resultado es el desangramiento de un país que cada día ve morir a sus pobladores, especialmente a niños y jóvenes, quienes por su condición generacional son más susceptibles ante los escenarios crueles. Pero no deseo profundizar en este asunto, solo quiero contextualizar una historia que hace parte de las memorias de todos los colombianos, y que resuena en las memorias de los jóvenes de la Comuna 13 de Medellín, en la que aparecen las secuelas de una guerra urbana.

La Institución Educativa Eduardo Santos ha venido trabajando en una educación articulada a la pedagogía de la memoria, y fue justo la pandemia la que propició el trabajo por nodo de áreas en las que las humanidades se articularon a la temática de la paz, como eje transversal, por lo tanto, esta propuesta investigativa proyectó estrategias afines con la temática de la institución. En el desarrollo de los talleres realizados en el marco de la estrategia “*Artesanos de letras y colores*”, se propuso un conversatorio denominado “*El tejido del pasado con el presente*”. Su propósito se fundamentaba en crear una línea de tiempo desde los años cuarenta hasta la época actual para comprender las huellas históricas del conflicto armado.

Para muchos de los estudiantes hablar de memoria en el país es establecer una relación directa con la aparición del narcotráfico antes de los años noventa, en cabeza de Pablo Escobar. Muchas de las voces de los estudiantes que opinaron aludían al dolor y a la impotencia de escuchar a padres y abuelos que vivieron una época en la que todos los días morían colombianos a raíz de los atentados terroristas. Estos hechos provocaron en ellos un sentimiento de miedo, solidaridad y preocupación por la impunidad que pervive aún en este país. Un joven se pronunció frente a los desaparecidos del Palacio de Justicia, haciendo preguntas como: “¿Dónde están los cadáveres de los desaparecidos? ¿la familia aún los busca? ¿por qué el Estado aún no ha hecho nada?” La ambivalencia de sentimientos fue mayor cuando una joven expresó: “*si fuese una madre o una*

esposa, seguro sentiría odio, sobre todo, con una justicia que solo aplica para unos cuantos, mejor dicho, solo para quienes tienen la posibilidad de pagar o comprar a los dirigentes que nos gobiernan” (estudiante grado once).

Otra intervención mostró a un Álvaro Uribe como el mayor gestor y causante de la violencia de este país, en palabras del estudiante: *“este supuesto gobernador lleva más muertos sobre sus hombros, que la misma guerrilla”* (estudiante grado once). Según él, la historia de Colombia se parte en el momento en que el odio de Uribe se mezcló con los intereses del poder y la política. En tensión con esta posición, una estudiante se opone a dicho enunciado, pues para ella el expresidente ha sido *“el mejor gobernante que ha tenido el país, además que es el único que ha sido capaz de extinguir a los máximos cabecillas de las guerrillas”*. A partir de estos dos últimos puntos de vista se genera una discusión en la que las palabras se tornan fuertes y ofensivas, pues ambos estudiantes se cierran frente a la palabra del otro. Situaciones que al final rompen con los vínculos y las intenciones de construir una memoria histórica grupal, pues justo este escenario demuestra que la individualidad se crea desde una cultura basada en el miedo hacia el otro, de la imposición de una única verdad, que ni se pone en duda.

A raíz de esta situación, puedo apreciar que el acercarse al otro desde la alteridad se hace difícil, pues nuestra cultura se ha caracterizado por dividir política e ideológicamente a las personas, en la que los discursos siempre estarán condicionados al conflicto, en el que no hay espacio para la diferencia con un lenguaje que destruye al otro. Como consecuencia de ello, el sujeto se enfrenta al temor de relacionarse con “Otro” que es diferente, pues la fragmentación a la que ha sido expuesto da cuenta de un despliegue de acciones encaminadas a la desconfianza, el miedo, el odio y la injusticia. Desde allí, surgen expresiones que anulan y degradan la existencia, caracterizadas por la indiferencia, la hostilidad y la explotación. Mèlich (2010) expresa que:

Tras un velo de naturalidad y de normalidad, y sin apenas dramatismos, la crueldad aparece en nuestro lenguaje, irrumpe y permanece sutilmente en la forma de organizar el mundo. Es una lógica que nos administra. Heredamos una gramática: un modo de ver compartido, una forma de crear y de crearnos, de establecer fronteras y límites entre lo que vale y lo que no, entre lo que es digno de ser respetado y lo que no merece nuestra apariencia. En esa visión, en este modo heredado de ver el mundo nacido en el propio mundo la moral domina y, con ella, la lógica de lo que somos, una forma de relacionarnos con los demás y

con nosotros mismos, de integrar y de excluir, de respetar y de exterminar. En toda moral opera una lógica de crueldad. (p.11)

Es justo en el lenguaje cruel en donde anulamos, violentamos y extirpamos al otro, pues la capacidad de perdonar se complejiza, ya que hemos heredado el odio y el dolor a través de la historia.

A propósito, para comprender la memoria como un acto que reivindica al sujeto, nos acercamos al perdón como una forma de conciliarnos con el pasado. Mèlich (2010) hace referencia a dos tipos de perdón: *el fácil* y un *perdón difícil*. Agrega el autor que, para hablar del perdón fácil, se hace necesario volver a Ricoeur (2006), quien plantea el concepto desde tres planos; uno es el complaciente que tiene como propósito ahorrarse el deber de memoria; el siguiente busca la impunidad, es decir un perdón benévolo, por último, hablamos de un perdón indulgente que consiste en el pago de la deuda. En cuanto al perdón difícil, apela a las condiciones subjetivas de la víctima y a unas matrices éticas, que son las que deseo resaltar en este horizonte, ellas son: la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición. Para alcanzarlo, se requiere de la configuración de un sujeto político en el que la transformación de los determinismos históricos sea el propósito para alcanzar la tan anhelada justicia social.

De acuerdo con lo anterior, como sujetos sociales e históricos debemos pensar y actuar en pro de la construcción de políticas de perdón que lleven a la reconciliación, y qué mejor escenario para hacerlo que la escuela, pues debe apostarle a la reconstrucción social, anclando en sus discursos la ética de la paz. Así, los sujetos en formación logran trascender de los recuerdos dolorosos a una memoria individual, social e histórica que permite interpelar nuestra existencia en el mundo, poniéndose en diálogo con ese otro que es diferente.

Por eso consideré apropiado, en un primer momento, la estrategia de la línea de tiempo, pues fue desde la discusión que se problematizaron los imaginarios que circulan en los ámbitos escolares, además de situar las diferentes miradas que tienen de sus entornos sociales y políticos. Todo ello indica que la memoria de este país se encuentra fragmentada; que el perdón sigue siendo difícil y el lenguaje aún anula la alteridad. Ante este escenario desolador, enfatiza Ortega y Merchán (2018) que para lograr una reconciliación se deben deconstruir algunas expresiones que se han instalado por años en la cultura política, teniendo en cuenta que existe la *amnesia*, *afasia*,

anestesia y la *asepsia*, que genera impunidad, silencio, miedo en la palabra y falta del lenguaje para nombrar lo que pasa, indiferencia y políticas de higienización.

Todo ello se debe a la desmemoria, al olvido, pues el ser humano tiende a borrar su pasado, su propia historia porque duele recordar y, como consecuencia, en el caso colombiano, se pierden las memorias biográficas, colectivas y comunitarias, polarizando aún más el país. La memoria debe ser un componente esencial en la escuela, pues a través de ella las generaciones reconocen en el pasado unas falencias que pueden transformar, una cultura propia en la que se inscriban discursos e ideológicas con un matiz ético, que sea posible aprender a vivir con el otro, reconocer las diferencias y sus huellas, posibilitando el perdón y la reconciliación, con un nuevo lenguaje que conversa con la construcción de paz.

Volviendo al taller, es necesario precisar que el papel del maestro también es fundamental en la construcción de memoria, pues su voz no debe entenderse como una verdad absoluta, sino más bien, alguien que genere discusiones desde la alteridad. Un ejemplo claro de ello fue la intervención del maestro de Filosofía, quien toma la palabra para exponer su visión frente a la historia del conflicto. Desde el punto de vista del docente,

Las guerrillas colombianas comenzaron con unos ideales muy interesantes, buscaban defender a los campesinos y para lograrlo, acuden a la política como una opción para negociar la salida al conflicto armado. La propuesta era un partido político que les permitiera defender los derechos y posibilitar una igualdad social, como, por ejemplo, el M-19. Pero con el paso del tiempo y acorde a los incumplimientos de Estado, muchos líderes de esos movimientos tuvieron que migrar a los montes y empuñar las armas para defender sus propias vidas, ya que estaban siendo asesinados. Luego aparece el narcotráfico, la extorsión y la delincuencia, y se pierden los ideales de resistencia de estos grupos guerrilleros. (Maestro de Filosofía, grado once)

Una estudiante refuta la historia del maestro. Para ella, *“las guerrillas siempre han sido malas. Han secuestrado, torturado y desaparecido personas. Es por ello que Álvaro Uribe, decide implementar en sus políticas la llamada seguridad democrática. Es obvio que había que combatir esta insurgencia”* (estudiante de once). Y así se abre un debate en el que se exponen las herencias políticas impuestas en las generaciones más jóvenes. Insisto en que, comprender la historia del

conflicto en el aula de clase y desde diferentes posturas, permite que el estudiante elabore preguntas desde sus propios sentidos y movilice un carácter crítico en el que cuestione lo que culturalmente ha conocido. En concordancia con Torres (2006), la memoria debe ser promovida por la reflexividad, el reconocimiento del carácter multifacético del mundo y una conciencia histórica que le permita abordar la realidad desde diferentes perspectivas, es así como se puede hablar de un despliegue de la potencia política de los jóvenes. A partir de esta intervención, se van avistando identidades, culturas, creencias, pensamientos y acciones en común.



Ilustración 13. *Proyecto máquina del tiempo* (estudiante del grado once, 2021)

Por otro lado, quiero centrar la mirada en esta imagen. Los detalles minuciosos de los personajes hechos con plastilina, las armas utilizadas para representar lo sucedido en la 13, los colores que representan la infamia, pero también, aquellos que pincelan otros sentidos de vida como la música, el grafiti y la danza, o aquella representación del futuro que muestra a una “escombrera” en la que renacen las plantas como símbolo de aquellas vidas desaparecidas y apagadas por la mano cruel, cuentan una historicidad a través de una memoria viva, que se ha ido configurando desde la lectura crítica y las discusiones.

La anterior creación fue el resultado del proyecto que se gestó, específicamente, desde el Nodo de comunicaciones. El propósito fue contar una historia pasada, reciente y futura en relación con las nociones de la pedagogía de paz que se trabajaron durante el segundo semestre de 2021. Como acto de rebeldía, el plantel decidió implementar en los nodos otras formas de ver las asignaturas, desde problemas reales y contextos situados. Estos actos de resistencia permitieron visualizar una educación que se preocupa más por las formas en las que se enseña y adquiere como principio la formación de ciudadanos en la que asume al estudiante como un sujeto de saber. La creación de los nodos, el arte como medio para resistir y la socialización de estos proyectos finales ante la comunidad educativa, muestran una escuela comprometida con la educación ética y política que se teje desde lo humano, lo sensible y la formación de sujetos libres.

En cuanto a Institución Educativa Blanquizaral, el panorama no fue tan esperanzador. Los pocos acercamientos develaron una escuela que aún se encuentra sujeta a los poderes represivos, coercitivos y dominantes de un sistema que manipula sus programas, métodos y prácticas de enseñanza, limitándolos a las formas convencionales de enseñar. Me atrevo a hacer esta afirmación ya que, a raíz del confinamiento, se evidenció una escuela que fue despojada de su ejercicio de formar para la vida, con un sentido humano y aterrizada en una realidad en la que muchos de sus estudiantes no tenían los medios para cumplir con los propósitos de una educación virtual. Como dice el maestro Zary en su relato, “*la poca motivación, la alta deserción escolar de todos los grados, las enormes brechas digitales y socio-económicas y la preocupación por las nuevas políticas que se habían dispuesto en la institución, restringieron el quehacer maestro*” (narrativa, Prismas que des-componen los Zarys, ¿portadores de sueños?).

La invitación al compromiso ético de las escuelas y de acuerdo con el punto de vista de Ortega (s. f) es,

Trazar cartografías de alteridad; enseñar gramáticas de conflictividad; implemente la disciplina del respeto a sí misma; que lea contextos de historias vividas, memorias experienciales y mundos posibles; que escriba relatos de reparación, que dibuje trazos de esperanza, que recree vidas sentidas; que recupere cuerpo desperdigados; que reconozca singularidades en identidad; que enseñe a la desobediencia crítica y no a la sumisión desbastadora; que en términos de territorio habitado, dinamizado y vivido, responda a la

necesidad de crear ambientes de trabajo amables que marquen relaciones afectuosas, convirtiéndose en una escuela abrigadora, humanizada, cercana, crítica y resistente, atenta al diálogo de saberes, conocimiento y experiencias, esa escuela viva estará sembrando ciudadanías comprometidas, solidarias, analíticas, accionantes y democráticas. (p.9)

Reconocer la importancia de las narrativas en la construcción de memoria permite elaborar duelos y traumas desde un trabajo íntimo y colectivo en el que se resalta al sujeto de saber y experiencia. La posibilidad de contar una vida a través de la narración, transforma, reinterpreta y crea una memoria desde la alteridad, la cual comprende un trabajo desde y con la temporalidad, la espacialidad y las corporeidades. Esta nos permite encontrarnos con una pedagogía de la palabra, del reconocimiento y de la escucha, un relato que se construye sobre lo que nos pasa y le pasa a ese Otro. Postula Levinas, en relación con la alteridad que,

Lo otro no es de ningún modo otro- yo, otro- si- mismo que participase conmigo en una existencia común. La relación con el otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión, ni una empatía mediante la cual podamos ponernos en su lugar: les reconocemos como semejantes a nosotros y al mismo tiempo exterior; la relación con otro es una relación con un misterio. Con su exterioridad o, mejor dicho, con su alteridad, pues la exterioridad es una propiedad del espacio y reduce al sujeto a sí mismo mediante la luz que constituye todo su ser. (Levinas, 1993. p.p.116-117)

En suma, el narrar teje relaciones con el mundo, con los Otros y con nosotros mismos. Es una relación ética basada en la responsabilidad, la hospitalidad y el arte como formas de escuchar y acoger el dolor del otro. No solo se expresa desde la palabra, sino también en lo que no se dice, en los silencios.

En nuestro país, las narraciones testimoniales han sido recurrentes en los temas de violencia. Escritores como *Alfredo Molano* y *Patricia Nieto* han contado los horrores de la guerra a través de la literatura y las crónicas que muestran la vulnerabilidad de espacios como la escuela, así como de niñas, niños y jóvenes. Esa polifonía de relatos permite reconocer memorias individuales y colectivas que comparten sentimientos de dolor, pero también de superación, pues relatar implica atender una historia íntima, pero que se inscribe en un hecho o acontecimiento

histórico que dejó huellas en cierto grupo de personas o población, por ello es fundamental la experiencia de vida en la formación, especialmente, en las primeras etapas de la vida ya que éstas representan la manera como los seres humanos han venido situando su visión frente al mundo y la realidad que los rodea.

Además, cabe resaltar que los senderos que han transitado algunas escuelas en Colombia han estado marcados por hechos que circulan entre el dolor de la violencia en el que son víctimas directas, maestros y estudiantes. Es por ello que sus prácticas pedagógicas han vuelto su mirada a una formación que se preocupa por los afectos, los vínculos, identidades, existencias y proyectos colectivos que se habían perdido en el tiempo. De ahí que la literatura, los testimonios, narraciones y producciones artísticas propongan una educación dialógica, problematizadora, crítica que tenga la capacidad de identificar al sujeto con otras historias con el fin de humanizar y restablecer las rupturas que han alejado los problemas sociales de los espacios escolares, aterrizando los ámbitos escolares a un contexto situado.

Uno de los talleres más significativos en este proceso fue el denominado “*La máscara de las profecías*”, un encuentro que pretendía hablar de las máscaras con las que teníamos que estar en la actualidad, el tapabocas. Pero más allá de un tema común, la intención estaba dirigida a cuáles eran esas máscaras que, como seres humanos hemos utilizado en algún momento de nuestras vidas. La actividad inició con la lectura de un pasaje del texto *Era como mi sombra* de la autora Pilar Lozano, una historia que conmovió a varios estudiantes, especialmente, al considerar a la maestra que aparece la novela como esa protectora y defensora de los niños y niñas. Lozano nos presenta a una docente que se enfrenta desde su quehacer a la guerrilla y los militares; ambos grupos pusieron a la escuela en medio del conflicto, y en alguna ocasión, sus muros sirvieron de trinchera. Después de la lectura se situaron algunos ejes de discusión, tales como los ideales heredados, los determinismos del contexto, las memorias del pasado y la potencia de la escuela como un lugar que acoge. Allí, la máscara, según un joven “*era los colores con los que se vestía la escuela, la sonrisa de una maestra al estar con sus estudiantes, a pesar de que por dentro temiera por su vida*” (estudiante del grado once).

Esto llevó a los estudiantes a interrogarse por esa escuela que ha sido violentada, atrincherada que se ha convertido en un escudo y refugio. Una intervención más, manifiesta: “*me atrevería afirmar, que en las escuelas ha imperado la pedagogía del terror, una educación mediada por el miedo y la desesperanza; una educación con tintes corruptos, donde los recursos*

para los más necesitados desaparecen en los bolsillos de muchos y ni siquiera miran hacia los lugares más pobres y necesitados.

La maestra de Lengua Castellana argumenta que en el país la infraestructura se ha visto fuertemente golpeada no solo por las balas que atraviesan paredes, salones y patios utilizados para entrenar o para finiquitar la vida de personas, como fue el caso de la Institución Eduardo Santos y la Pedro J, que fueron vandalizadas *“las escuelas han sido abandonadas a su suerte, el Estado las olvida y ni siquiera dispone recursos para sus sostenimientos. El ejemplo más claro es la falta de garantías para garantizar el retorno a la presencialidad de los estudiantes en esta época de Covid”* (intervención maestra Lengua Castellana)

Por otro lado, resalta que, a pesar de este panorama trágico que vivió la institución, fueron los maestros quienes salieron en su defensa, tal como se evidencia en la narrativa *“Rostros visibles ¿estudiantes caídos?”*, presente en el capítulo anterior:

Teseo se puso su armadura (camisa con logo de la alcaldía y de ser maestro) y empuñó la espada (palos de escoba) junto con otros maestros para defender un espacio en el que la guerra no debe entrar. Este lugar sagrado para los niños, niñas y jóvenes, al igual que otras de la comuna, sirvieron de trincheras y fueron vandalizadas. En este caso, los guerreros de Teseo tenían la fuerza y el valor suficiente para enfrentarse al temido ejército a pesar de que los temores se manifestaran en sus voces temblorosas y los cuerpos esparcidos en el suelo, protegiendo a las pequeñas semillas que allí se encontraban. Y así, un sinnúmero de batallas ha tenido que librar, con la convicción de que las palabras y las acciones pueden conducir a la victoria. (narrativa Rostros visibles ¿estudiantes caídos?)

Otro factor considerado en las discusiones es la falta de apoyo estatal, empezando por las políticas educativas desarticuladas de las realidades sociales, en tanto la preparación de los maestros en este tipo de contextos, así como la creación de currículos no pensados con las comunidades, muestran la precariedad que enfrenta la educación en nuestro país, porque son diversas las situaciones que aquejan al sistema educativo. Un claro ejemplo es la voz del *maestro Zary* quien en su relato manifiesta que esas brechas y desigualdades sociales que han surgido a raíz de la pandemia, muestra la falencia de una educación igualitaria y la falta de formación de maestros que estén en sintonía con los dolores y las realidades sociales, en sus palabras,

realmente es frustrante, de un número mayor a treinta estudiantes, solo tener doce de ellos con posibilidad de conexión remota, es algo para cuestionarnos como maestros y ciudadanos. Lo más triste es que con el paso del tiempo solo estuvieron dos jóvenes y finalmente, ninguno. Su motivación no solo se debía a las herramientas tecnológicas, sino también a condiciones en el ambiente familiar y emocional que incidieron. (narrativa, Prismas que des-componen los Zarys, ¿portadores de sueños?)

Entonces, la reconstrucción de la memoria y las narrativas cumplen un papel protagónico en volver la mirada a una escuela que se piense y se movilice por ese pasado bélico, que la lleve a la reparación del tejido social y a la construcción de la paz, a través de las voces de aquellos que han sido silenciados injustamente. Es por ello que, la I. E. Eduardo Santos ha resonado con la memoria histórica como un componente fundamental para sus prácticas pedagógicas. Hay allí unas relaciones de alteridad que buscan mediar entre un panorama de guerra y la paz. Este escenario pedagógico tiene claro que “el conocer para no repetir” es fundamental para la configuración de sujetos políticos, empoderados de sus pensamientos y decisiones.

Por todo lo anterior se hace necesario implementar en las escuelas una pedagogía pensada en la paz y la libertad de los sujetos, una pedagogía que visibilice a los oprimidos, que les posibilite reflexionar, opinar y defender sus derechos, en la que los estudiantes tracen sus propios caminos.

Horizonte estético: la literatura y las narrativas como actos de creación y resistencia

Son múltiples las expresiones en la que encontramos la palabra reinventar, una palabra que ha sido desgastada en la actualidad. Sin embargo, es propicio retomar el concepto desde los sentidos estéticos que supone este horizonte, sobre todo en los escenarios de guerra donde han emergido diferentes manifestaciones, entre ellas las artísticas y literarias, en las que se renuevan el lenguaje y la vida dando lugar a otras maneras de decir, sentir y relatar las experiencias.

Hasta ahora me he venido acercando a los escenarios escolares que hicieron parte de este ejercicio y a unos maestros que, evidentemente, trabajan en pro de una pedagogía de paz y de memoria. Sin embargo, quiero resaltar que han sido los jóvenes quienes han hecho parte de esta comprensión a través de sus posturas políticas, rebeldes y resistentes. Sus batallas se han

esperanzado en la creación en la que se ponen en juego sus propios ideales a través de narrativas (auto)biográficas y algunas apuestas artísticas.

En esa vía, la propuesta “*Artesanos de letras y Colores*” convirtió las aulas de clase y la virtualidad en un taller donde se compartían diferentes experiencias y sentires. La música, la ilustración, el teatro, la literatura, entre otros, fueron la excusa para conversar y situar acontecimientos de sus vidas. Encuentros en los que también nos desacomodamos, pensamos, soñamos y creamos a través de textos literarios, poemas, diversas narrativas, crónicas y artículos que nos conectaron con otras realidades, con la única finalidad de que aquellas historias no solo fuesen una experiencia más, sino que buscaran reflejar una conexión con la existencia, en pocas palabras, *nuestra historia, también la han vivido otras personas*.

Tal como ocurrió con el taller “*Contemos con los trazos y los colores*”, en el que se compartió la crónica “La esquina de mi corazón” de Pedro Lemebel y algunos fragmentos de la obra *La cuadra* de Gilmer Mesa. Este ejercicio tenía la intención de convocar a la escritura de una narrativa que situara el entorno y su propia historia. Asimismo, las lecturas propiciaron discusiones acerca del fenómeno de la violencia, no solo en Colombia, sino en otras partes del mundo. En este sentido, la literatura permitió identificarse con otros relatos que estaban marcados por el dolor y la pérdida de algún ser. Acorde con los planteamientos de Petit (2015), la manifestación sensible frente a aquello que no solo pertenece a la emoción de un autor, sino también a un lector que es movido por los sentidos y sus experiencias, permiten reconocerse a sí mismo.

Sin embargo, la lectura no siempre tiende a vincular al lector con la trama del texto. Si esto es difícil lograrlo en las prácticas educativas en las que los maestros de lengua y literatura constantemente buscan estrategias de enseñanza y aprendizaje para motivar a los estudiantes a la lectura, es mucho más complejo hacerlo desde la virtualidad, a mi modo de ver.

Varios de nuestros primeros encuentros se desarrollaron desde la modalidad virtual. Para animar el espacio recurrí a la lectura del texto “La máscara de la muerte roja” de Edgar Allan Poe. A medida que avanzaba en ella, creía que todos los que estaban conectados escuchaban con detenimiento. Al terminar de leer me di cuenta de que la mayoría de estudiantes se habían desconectado y los pocos que quedaron no comprendieron la historia. Quedé allí sorprendida e inquieta por saber dónde se había generado el malestar frente al texto. Por lo tanto, la experiencia en otros escenarios me ha llevado a replantear que la literatura es un vínculo con nuestra existencia. Y estoy de acuerdo con Montes (2001) al considerar que,

Enseñar literatura no puede significar otra cosa que educar en la literatura, que ayudar a que la literatura ingrese en la experiencia de los alumnos, en su hacer, lo que supone, por supuesto, reingresarla en el propio. Educar en la literatura es un asunto de tránsito y ensanchamiento de fronteras. Y un asunto vital, en el que necesariamente están implicados los maestros y profesores, aunque no solo ellos. (p. 55)

De otro lado, en algunos encuentros presenciales, la literatura inspiró y propició discusiones que reflejaban la importancia de la palabra escrita y su relación con el mundo, así como se notó en la lectura de algunos pasajes del libro *La sombra de Orión* de Pablo Montoya. En el encuentro denominado “*La muerte no es democrática*” y que tenía como finalidad reflexionar frente a la justificación de morir en un escenario como el de las operaciones militares, se introdujo el nombre de Orión como primer elemento para discutir. La mayoría lo relacionaba con la inserción de las fuerzas armadas del Estado en la Comuna 13, en el año 2002; otros relacionaron el nombre con el personaje mítico de la Antigua Grecia. La pretensión con este texto era establecer una analogía que permitiera comprender cuál había sido la justificación del gobierno en la incursión militar, utilizando la figura del guerrero. Montoya lo había descrito muy bien en su novela, como aquel guerrero que azotaría con su garrote a quienes se atrevieran a desafiarlo; los buscaría y los cazaría como animales.

El trueno resuena en las laderas y Orión, el mítico guerrero, inicia su descenso por las partes elevadas de los barrios. Las estrategias de Bejarano, Montuno y Gallo era sencilla. Por debajo arremetían los ejércitos del Estado. Por arriba, el de los paramilitares. Un sánduche en cuyo centro, aplastadas, quedarían las milicias y la población. (Montoya, 2021, p.18)

Lo anterior, motivó a reflexionar a partir de preguntas como ¿quiénes eran esos animales a los que cazaría Orión? ¿se podría pensar que el Estado tiene el poder de los dioses para aniquilar vidas? ¿será que aquel guerrero no se equivocó en la elección de sus víctimas? ¿Por qué desaparecieron tantas vidas, a dónde las llevaría el guerrero? Todo esto movilizó discusiones profundas en las que compararon a aquellos animales con los jóvenes desaparecidos y masacrados.

La mayoría coincidió en que los “muchachos” fueron vulnerados en sus derechos, además que algunos de los que murieron o fueron detenidos no tenían que ver con el conflicto, tal como lo cuenta una de las estudiantes:

mi tío había salido del trabajo a las 6:00 pm y ya venía para la casa de los abuelos, pero al llegar al sector de San Michel, desapareció. Cuenta un amigo que solo vio cuando lo subieron a una patrulla del ejército, y a partir de esa fecha, mi abuela no ha podido descansar en paz. (estudiante del grado once)

A raíz de esta intervención, emergieron preguntas y respuestas que dibujaban paisajes coloridos, pero también sombríos. Paisajes que estuvieron anclados a mis propias conjeturas como maestra, estudiante, joven y niña a quien le tocó crecer en un escenario cruel, imponente y aniquilador. Mis sentidos se cargaron de nostalgia, al identificarme con esta narración en la que toco fibras profundas. Esto motivó a proponer una discusión en la que se contaran hechos que hayan marcado nuestras vidas, a las cuales denominamos “*nuestras cicatrices*”, relatos que posteriormente se develaron en las narrativas (auto)biográficas contenidas en este texto.

A medida que se fueron desarrollando los encuentros, aquellas voces se convirtieron en un entramado de experiencias que se tejieron con la escritura de las narrativas. Estos textos fueron recuperando acontecimientos que quizá se encontraban en el olvido y que se identificaron con otros hechos relatados. En los escritos se evidencia dolor, sufrimiento, pero también, resiliencia, una palabra muy recurrente en el discurso de los estudiantes. Y es justo en esa colectividad en donde se permite comprender una comunidad, tradición o pensamientos. Para Ricoeur (1999) “hay interpretación allí donde existe sentido múltiple, y es en la interpretación que la pluralidad de sentidos se hace manifiesta” (p. 17), como por ejemplo en el relato de la egresada:

El territorio y los derechos se defienden con liderazgo, con iniciativas y en comunidad. Entendió que los jóvenes podían construir sueños conjuntos, sueños motivados por el amor y nunca por el odio. Entre esas fuerzas conjuntas ha decidido perdonar, amar y reactivar un territorio que se encontraba doblegado ante el miedo y la sangre, para ello acudió al arte y a la formación de otros jóvenes en un colectivo llamado Descontrol, en el que comparten

diferentes apuestas artísticas, aprenden y desaprenden visiones del mundo y de la vida. (narrativa de la chica de cabello rojizo)

En este tipo de relatos se pone den manifiesto la voz de quien narra, pero también de quien interpreta, es decir que, en cierto sentido, la escritura como posibilidad de creación permite establecer una conexión con la creación y el lenguaje para contar la experiencia. Para Castoriadis (1993), el sujeto no reproduce la realidad tal como la ha vivido, y eso puede evidenciarse en cada uno de los relatos que emergieron en este proceso, donde el arte jugó un papel fundamental a propósito de la articulación de otras construcciones simbólicas.

En nuestro caso, los estudiantes acudieron a cierto imaginario social que, para este autor, es una presentación de lo instituido, de lo dado por el contexto y la sociedad y, por otro lado, acudieron a la imaginación, es decir a lo instituyente, a lo que puede crear, pues pone en tensión aquello que se ya está escrito, con algo novedoso. Es allí donde la voz del sujeto es protagonista en la configuración de una subjetividad que tensiona y lo manifiesta a través del arte como forma de contar, creativamente, y a través de los relatos como expresión de la vida misma, de ahí que esta investigación acierte en los modos como he venido comprendiendo el mundo de los jóvenes de la Comuna 13.

Según Arfuch (2015), “estas investigaciones privilegian la voz de los sujetos en su pluralidad, los tonos diversos y la otredad” (p. 23). Allí la cultura se recrea por medio de la interpretación y se renegocian los significados acordes con las experiencias vividas, no solo desde un carácter individual, sino también desde experiencias colectivas.

Ahora bien, en estas prácticas instituyentes, se asumió la narrativa como una forma de creación en la que las vivencias aportan a la configuración de la subjetividad política que se caracteriza por un despliegue de acciones que permiten acercarnos a una comprensión del mundo de la vida. Para Gadamer (1996), la comprensión no se centra en la palabra, sino en la interpretación. De ahí que tome fuerza el papel que cumple el maestro en este tipo de investigación, es decir de esta maestra que le apostó a las metanarrativas como posibilidad de interpretar, pero también de recrear a través de la literatura, unos mundos que se dispusieron en los relatos de los jóvenes. En este sentido, la investigación narrativa es potente para entender sentidos socioculturales y políticos que aportan al conocimiento.

Los diferentes elementos artísticos y estéticos como las fotografías y textos literarios se convirtieron en dispositivos en sintonía con un lenguaje sensible para tratar de develar aquello de lo que no se habla. Estos artefactos, si quisiéramos llamarlos así, propiciaron una conversación más amplia y profunda sobre las políticas educativas, sociales y culturales, así como también, la memoria, el dolor y las huellas de la guerra, tal como lo hicieron las fotografías de Jesús Abad Colorado y Natalia Botero, dos fotógrafos que retrataron los horrores de la guerra durante la Operación Orión.

Lo sensible, no desde la percepción de los sentidos, sino más bien, del tacto que se tiene frente a lo que el mundo nos da, según (Marín, 2012), moviliza el pensamiento para llegar a la anhelada transformación de lo que se ha dado e impuesto. Es a través de la dimensión sensible que la experiencia humana se funde con los sentidos, especialmente con el cuerpo como lienzo con el que se pincelan actos de resistencia, aspecto que se evidencia en los relatos de los egresados.



Ilustración 14. *La jaula* (Isabela Ramírez, 2019)

Unido a lo anterior, resalto algunas imágenes del Museo Escolar de la Memoria en donde se expone una serie de objetos en los que se encuentran esculturas, relatos, siluetas, sonidos, entre otros, con la intención de contar una historia a través de producciones artísticas en las que los diversos lenguajes recrean experiencias vividas. Es así como la creación sirve para mediar en un lugar en el que aún se hace difícil hacer el duelo, pues los hechos de violencia en la 13 son recientes

y las víctimas aún no han llegado al perdón como acto de reconciliación. Estas apuestas artísticas amplían “paisajes sublimes” como lo expresa Porta (2021), para la construcción de la memoria.

En la ilustración expuesta la estudiante y artista crea una escultura que representa un rostro humano con una jaula en la cabeza. Su intención como creadora es mostrar a través de la silueta, las vidas de algunos jóvenes que han sido vulneradas en su cuerpo social y físico, considerado por Butler (2006), el primero como un lugar público de afirmación y exposición; y el segundo, un lugar de deseo, pues la carne y la piel nos exponen a la mirada de los otros, pero también al contacto.

Añade la estudiante, que la imagen también representa el sicariato como un fenómeno que ha enjaulado a muchos estudiantes de los barrios de Medellín. Para ella, este objeto “*encierra los sueños de futuro de nuestros jóvenes*”. La joven es consciente de que a través de su obra se evidencia el poder que aún tienen los grupos armados para seducir a las nuevas generaciones, pero también ratifica que el estar allí en un espacio escolar promete una reflexión en torno a una historia que quizá muchos no conocemos y así, hacer un duelo que involucre una conciencia social frente al sufrimiento del Otro.

En palabras de Butler (2006): “La pérdida y la vulnerabilidad parecen ser la consecuencia de nuestros cuerpos socialmente constituidos, sujetos a otros, amenazados por la pérdida, expuestos a otros y susceptibles de violencia a causa de esta oposición” (p. 46). En este sentido, el duelo no tiene un límite, no se sabe cuándo comienza o cuándo termina. Todos somos vulnerables ante las condiciones sociales y políticas en el que se pierden las garantías de derechos. Elaborar un duelo y transformar ese dolor en un acto político puede llevar a un proceso que implica tiempo. La escuela en escenarios de guerra se hace fundamental para convertir esos sufrimientos en acciones de resistencia, como la creación de un museo escolar.

Volviendo a la escultura, esta representa aquellos cuerpos que han sido vulnerados, masacrados, violados e incluso, descuartizados. Recordemos que la tortura se ha convertido en una característica propia de la guerra en nuestro contexto. Los grupos paramilitares se han valido de esta estrategia de crueldad en la que se actúa con sangre fría para destrozarse un cuerpo, a modo de castigo y de intimidación.

Por otro lado, las narrativas (auto)biográficas también muestran un cuerpo que se convierte en territorio de violencia, tal como aparece en mi relato personal, en donde varios cuerpos mutilados y torturados fueron apareciendo constantemente, en las laderas de las vías y los caños,

[...] un cuerpo recostado a la orilla del camino que conducía a la casa de mi abuela; la cabeza inclinada hacia el lado derecho, un brazo que se alejó de su cuerpo como queriendo huir del destino. Eran las evidencias de su crueldad. (narrativa, *Mixturas. Entre profecías oscuras y cantos de musas*)

Para muchos grupos armados, el cuerpo se convierte en un objeto de trofeo, pero también una manera muy efectiva de infundir miedo, como una estrategia de guerra. “*Una mañana, bajo el cielo gris y un frío que anunciaba la llegada de la muerte a nuestra escuela, nos marcó por muchas noches. Una cabeza ensangrentada y golpeada, era la más fina advertencia de quienes mandaban en el territorio*” (narrativa, *Mixturas. Entre profecías oscuras y cantos de musas*).

Cabe resaltar que, una de las exposiciones del Museo Escolar de la Memoria, denominado “*Estudiantes caídos*” ha representado por medio de veintisiete siluetas, las vidas del mismo número de estudiantes cuyas voces fueron silenciadas trágicamente, convirtiendo sus memorias en promesas inacabadas y sueños no cumplidos. Esas figuras en el Museo están dispuestas con sombríos colores de manera que el espectador pueda identificarse con lo que simbólicamente representa la muerte. Esas representaciones muestran al cuerpo como un lienzo en el que se cuenta una historia, pero que también como algo que se puede moldear y convertirse en una obra de arte.

Uno de los casos más representativos de estos asesinatos es el del joven *Kolacho*, un artista y egresado del colegio que incentivó el liderazgo en su comuna a través de la composición de letras de Rap y movimientos, con el propósito de cautivar a niños y jóvenes alrededor del arte y no del mundo delictivo. Las letras de este género se convertían en palabras de resistencia y denuncia, lo que representó un peligro. Su asesinato enlutó a una comunidad que había visto crecer a un niño con sueños e ideales de cambio. A pesar de su muerte, el cuerpo derramado en la calle sin vida, no logró el efecto de intimidación, por el contrario, motivó a la comunidad Santista a realizar festivales en torno a su nombre.

[...] *la iglesia dice: el cuerpo es una culpa. La ciencia dice: el cuerpo es una máquina. La publicidad dice: el cuerpo es un negocio. El cuerpo dice: yo soy una fiesta.*

Eduardo Galeano

Horizonte político o despliegue de subjetividades en una escuela que se compone con otros paisajes

El futuro no nos hace. Somos nosotros quienes nos rehacemos en la lucha para hacer el futuro.

(Pedagogía de la indignación, Paulo Freire).

Los pliegues en este ejercicio investigativo han estado demarcados por una deformación de los discursos hegemónicos, instaurados por años en un contexto como el de Colombia. Sin embargo, ha sido la educación un escenario propicio para desplegar otros sentidos para la existencia, unos que le apuestan a la configuración de la subjetividad como posibilidad de adquirir una conciencia histórica, social y política que permita la transformación. De esta manera, la sensibilidad, el cuerpo, las emociones, los acontecimientos y los sentimientos hacen parte de un sujeto cuya enteridad permite pasar del individualismo a pensarse en relación con el otro, y es justo allí que la educación se convierte en un espacio de encuentro en el que los sujetos desaprenden y aprenden a través a lo largo de sus trayectorias.

Ya Freire (1985) en su texto *Pedagogía del oprimido* se refería a la educación como el único camino para reescribir una nueva historia. En este sentido, el plantearnos problemas y rescatarnos como sujetos pensantes y actuantes implica comprender que muchos de los errores del pasado devienen del miedo, la ignorancia, la apatía y el aislamiento; los cuatro jinetes apocalípticos que según Zemelman (2002), impiden pensarnos como sujetos históricos. Esto es evidente en los discursos que proliferan en la escuela donde, en muchas ocasiones, los sujetos son invisibles ante el otro y su experiencia es aniquilada, pues a quienes están en el poder solo les interesa una formación para el sistema capitalista. Además, sostiene Zemelman, que este tipo de pensamiento en la educación representa un peligro para la adquisición de una conciencia histórica, pues allí hay “unos discursos sin sujetos, discursos donde no habrá sujeto, discurso donde no se cree que haya sujetos o haya sujetos que no creen en su propio discurso” (p. 96). Queda entonces preguntarnos, *¿De qué manera la escuela promueve sujetos críticos, reflexivos y propositivos, para alcanzar una conciencia histórica y una verdadera transformación?*

Como posibles respuestas a esta inquietud, debo situar, nuevamente, el acercamiento que tuve a los escenarios escolares en la 13, especialmente en la Institución Educativa Eduardo Santos, un lugar en el que se viene trabajando en la construcción de las rutas de incidencia política, en la

que los estudiantes se forman desde la conciencia y la libertad. En este sentido, la escuela se ha convertido en un escenario de socialización en la que se tejen diversas tramas de la subjetividad. Entendiendo las tramas como un conjunto de características propias que despliegan un sujeto desde sus propios conflictos, imperfectos, experiencias, sueños y complejidades.

Y fue justo en las experiencias y los sueños desde donde las voces de aliento y esperanza se hicieron sentir en cada una de las discusiones y creaciones. Un panorama que reflejó unas subjetividades *empoderadas, instituyentes, propositivas y corporizadas* a través de la resistencia, como una premisa que se ha instaurado en los discursos. En cuanto a los sueños, muchos de los estudiantes de esta institución manifestaron la importancia de esta palabra en los proyectos de vida, e incluso una joven se refirió al concepto como: “*el motor de la vida, pues representa el corazón que bombea la sangre a todo el cuerpo para que siga su funcionamiento*”. Subraya Freire (1971) que “la transformación del mundo tanto del sueño como la indispensable autenticidad de este, depende de la lealtad de quien sueña las condiciones históricas, materiales según el desarrollo tecnológico y científico del contexto del soñador. [...] los sueños son proyectos por los cuales se lucha (p.66).

A propósito de los sueños como fuerza que impulsa el cambio, uno de los talleres denominado “*Los colores de la libertad*” tenía como pregunta orientadora, *¿Qué es ser un portador de sueños?* Desde esta premisa nos permitimos cuestionar y pensar en ese territorio en el que habitamos, en cuáles son sus bondades, pero también sus problemáticas y necesidades. Como ya lo he expresado en repetidas ocasiones, el conflicto armado en la comuna ha sido recurrente en arrebatar esperanzas, sobre todo a niñas, niños y jóvenes. Ese ejército de Orión al que hace referencia el *Aka* y *la chica de los cabellos rojizos*, o las llamadas “*ratas*” que enuncia la narrativa de *los Zarys*, son los principales causantes de los despojos. Vale la pena resaltar que, también la sociedad ha hecho parte de esas profecías del mal, pues sus señalamientos generalizados y en algunas ocasiones equívocos hacia esta generación que apenas está empezando a germinar, van determinando un futuro incierto.

Volviendo al taller, en un primer momento se acompañó el encuentro con las letras sentidas y resonantes del poema de Gioconda Belli *Los portadores de sueños*. La metáfora y otras maneras de nombrar como “*los profetas del mal*”, “*las grandes rotativas*” y “*quienes intentaron apagar el sol*” (frases contenidas en la poesía), permitieron abrir el debate frente a los significados que adquirirían dichas palabras. En la Institución Educativa Blanquizal, las respuestas de los estudiantes

aludían a todo tipo de personas, llámese gobierno, escuela, familia y amigos. Para ellos, quien limita es quien pretende arrebatarse los sueños. Vale la pena recordar que los estudiantes de este plantel educativo tuvieron que enfrentarse con grandes brechas tecnológicas y digitales en esta pandemia, situación que los llevó a un desinterés por aprender y como consecuencia, se produjo una deserción escolar que develó un panorama incierto y desolador.

Según Barbero (2002), los jóvenes en Colombia han tenido que batallar contra las enormes brechas digitales, económicas y sociales, en las cuales se han visto obligados a utilizar diversos mecanismos para hacerse sentir, como, por ejemplo, a través de los lenguajes artísticos y manifestaciones sociales que, en los últimos años han sido protagonistas de apuestas políticas y democráticas.

En lo que respecta a los discursos de los *Zarys*⁴⁰, este primer escenario podría catalogarlo como desconcertante; me atrevería a decir que emergieron unas subjetividades *aniquiladas, subalternas, pasivas, excluidas y dominadas* por la ignorancia, el miedo, la apatía y el aislamiento. Respuestas que quizá se encontraban arraigadas a las huellas de la guerra, a la pérdida de la identidad, a los sueños y al hogar, a los que fueron expuestos como desplazados, pero también a la situación mundial que los arrojó a otros escenarios. No obstante, estas afirmaciones podrían ser, no tan del todo certeras, pues a raíz del Covid-19 tampoco tuve la oportunidad de ahondar más en las prácticas pedagógicas de la institución, podría decir, que fueron unas impresiones que quizá el tiempo las corrobore o las refute.

Otro panorama se evidenciaba en las respuestas de los estudiantes de la Eduardo Santos, pues para ellos, esos profetas estaban representados en los actores armados y el gobierno.

Y así, a través de esta discusión en ambas instituciones fueron emergiendo dos escenarios, que, a pesar de compartir un contexto y unas memorias colectivas, plantearon subjetividades diversas que atienden también a las dinámicas pedagógicas, éticas y estéticas de los ámbitos escolares en los que se han formado y a quienes han guiado sus procesos, los maestros. Ambas experiencias muestran las dificultades que han tenido los estudiantes por su condición de jóvenes y adicionalmente, haber crecido en un territorio asediado por Orión. Se evidencia una tensión entre lo que ha determinado la sociedad para ellos, con los ideales y pensamientos que se deconstruyen y construyen a través de la interacción con los otros.

⁴⁰ Forma de nombrar a los estudiantes de la Institución Educativa Blanquizar en las narrativas.

El atreverse a pensar de manera diferente, adquirir nuevas formas y posturas implica el riesgo de ser señalado y considerado como peligroso, para quienes Gioconda Belli considera “*los profetas del mal, las grandes rotativas y quienes intentaron apagar el sol*”. Sostiene Martínez (2006) que arriesgarse a ver el mundo de otra forma es un deconstruir algo que la cultura sanciona. Es como si el sujeto se encontrara amarrado, atado a la estructura de significados del poder, y no pudiese soltarse por el hecho de ser irreverente. De ahí que los jóvenes representen una generación de revolución que no es bien vista por quienes intentan controlar, es así como surgen algunos imaginarios colectivos que, para Kaplan et. al (2012), son fenómenos de estigmatización que terminan por aumentar la desigualdad, la marginación, la exclusión social y simbólica.

La condición de ser joven, e incluso, artista y haber crecido en un territorio violento, pone en peligro sus vidas y los sueños, tal como evidenciamos en la narrativa del Aka, cuando decide hacer música:

Esta nueva apuesta artística trajo consigo enemigos, pues no solo era el ejército del mal el que asumía esta forma de memoria y de arte como un acto de denuncia, sino también, la misma comunidad quien entendía el hip -hop como un género de delincuentes y drogadictos, cuyos integrantes no aportaban nada a la sociedad. Al Aka le tocó luchar en contra de estos imaginarios que catalogaban a los raperos y jóvenes como peligrosos. (narrativa, El Aka, la semilla del sí futuro)

Por lo tanto, estos primeros atisbos sobre la subjetividad, van a ir develando algunas consideraciones en torno a las inquietudes iniciales de este ejercicio *¿En qué medida la escuela y el currículo atienden a los dramas y a la necesidad de expresarse de los estudiantes? ¿Cuál es la apuesta de la pedagogía en escenarios permeados por la violencia? ¿Cómo influyen las manifestaciones artísticas en la construcción de subjetividad política? ¿Cuál es el papel de la comunidad educativa frente a nuevas formas narrativas y artísticas que se empoderan en los ámbitos escolares? ¿Qué lugar tienen la literatura y las artes en el despliegue de esas rutas?*

Para tratar de deconstruir, no solo los imaginarios equívocos, sino también los sentimientos y pensamientos de quienes crecieron en medio del conflicto, se requiere, desde la visión de Alvarado, et al. (2008), proponer unas rutas que giren en torno a las actitudes y a las prácticas de participación ciudadana. Asimismo, los maestros deben proponer una educación basada en la

resolución de problemas que promueva una conciencia histórica y social. Es por ello que Freire es reiterativo al considerar a los maestros como militantes políticos, pues su tarea no debe agotarse en la enseñanza de las disciplinas, en la medida en que exige una actitud en contra de las injusticias sociales. Afirmación que es evidente en la narrativa *Rostros visibles ¿estudiantes caídos?*, en la que el rector Teseo defiende la escuela y sus ideales, mediante acciones que han puesto en riesgo hasta su integridad, buscando superar las injusticias a las que ha sido expuesta la comunidad educativa.

En la deconstrucción de los imaginarios, la Institución Eduardo Santos lleva a cabo diversos proyectos educativos en los que la perspectiva política, ética y estética hacen parte la pedagogía de la paz. Esta contempla como premisa el reconocimiento de los sujetos, la justicia social y el empoderamiento a través de prácticas de resistencia que se disponen en las manifestaciones artísticas y la creación del Museo Escolar de la Memoria, un escenario que se ha convertido en un referente artístico e histórico para toda la comunidad en general, ya que los identifica y los representa como territorio que se resiste a la crueldad. En palabras de Ortega y Contreras (2010), la resistencia se propone como:

Una expresión de indignación, afirmación y compromiso que posibilita la construcción de los vínculos sociales de las diferencias y desigualdades. En esa medida también la asumimos como una praxis que moviliza los sentidos de pertenencia y construcción de colectivos en pro de la justicia social en cada uno de sus órdenes. La resistencia se construye y se moviliza desde la memoria, el territorio, el cuerpo y las sensibilidades (p.96).

Para ello, sus acciones están encaminadas a visibilizar la escuela como lugar de encuentro y desencuentro, con una educación centrada en la libertad y la humanidad. En palabras de Teseo “*educar es combatir en contra de las diversas formas de violencia y el abandono del Estado*”. Las voces de maestro se hacen sentir al referirse al papel fundamental que cumple el rector en los ideales de una educación para la paz,

Él, es ese rostro visible ante los profetas del mal y más allá del miedo que pueda sentir, está su vocación como maestro, pues está convencido de que, para transformar al mundo, es necesaria una educación que posibilite la libertad de pensamiento, basada en la resolución

de problemas y que acuda a empoderar a los estudiantes con ideales propositivos y creativos, dentro y fuera de la escuela. (narrativa, Rostros visibles ¿estudiantes caídos?)

En todo este proyecto, los demás maestros han dispuesto diferentes estrategias artísticas y pedagógicas para tratar de resarcir la violencia y empoderar a los estudiantes desde sus propias áreas del conocimiento, es como si allí el ideal de una pedagogía crítica se hubiese instalado en los discursos de toda la comunidad educativa en la que prima el arte, la educación problematizadora, las lecturas críticas, la formación para la ciudadanía y la escritura como acto de empoderamiento, tal como lo relata la maestra Niño:

la institución educativa ha sido un gran referente para los jóvenes que quieren seguir los senderos del arte, las letras y la formación, aquellos que quieren seguir el canto de las musas, la lira de Orfeo, el tejido de Aracne, el hilo de Ariadna, y la fuerza de guerreros como Teseo. El rector ha sido partícipe y ha implementado algunas estrategias que buscan desarrollar y potenciar las habilidades de los jóvenes, cuyas actuaciones protagónicas hablan de una generación de amadores, soñadores y guerreros, dispuestos a transformar el mundo y cambiar la historia a la que fueron arrojados. Estas nuevas semillas del sí futuro, han tenido la posibilidad de enfrentar con un NO, a los ejércitos del mal, y han estado construyendo espacios que motivan a las nuevas generaciones, es así como el Festival de Hip Hop Kolacho, Expoarte y Ser Teatro, se han convertido en nuevos escenarios para la creatividad, el pensamiento y el cuerpo. Otros, ha decido dejarse seducir por el mundo de las letras y la literatura, como un modo de contar memorias y proyecciones, historias de vida que reflejan portales mágicos. (narrativa Rostros visibles ¿estudiantes caídos?)

En este sentido, la escuela se propone como un escenario de crítica, debate y discursos que problematiza e interroga el lugar que ocupan en el mundo los sujetos. Parafraseando a Mèlich (2008), la escuela permite una relación de alteridad en la que la hospitalidad debe constituirse en uno de los grandes pilares de la formación humana.

Por último, en este despliegue de subjetividades que componen otros paisajes, vale la pena resaltar los procesos de resistencia que han emergido en los jóvenes como posibilidad de surgimiento de nuevas formas de ver, sentir y relacionarse con el mundo, sobre todo en el escenario

de las manifestaciones sociales ocurridas en el primer semestre del año 2021⁴¹. Es por ello que hablamos aquí de unas subjetividades que emergen, según Martínez (2012), de la memoria, de la conciencia social y el dolor por el otro, y que permiten la construcción de otros horizontes, como por ejemplo lo que revela el arte. Es por ello que los diversos lenguajes humanos tienen un gran potencial en lo creativo, lo poético, literario, entre otras expresiones artísticas, así como se expone en la siguiente ilustración elaborada por una estudiante del grado once en su máquina de tiempo.



Ilustración 15. Máquina del tiempo (estudiante del grado once, 2021)

Esta imagen es un claro ejemplo de cómo el arte tiene la capacidad de expresar sentimientos, ideales y voces. A través de estos trazos se evidencian las tensiones de poder existentes en Colombia y un gran malestar social. Muchos estudiantes de la Institución Educativa Eduardo Santos fueron propulsores de las marchas estudiantiles en el territorio, e incitaron a que otras instituciones se vincularan a las protestas que se estaban llevando a cabo a nivel nacional. Esto evidencia un sujeto preocupado por una realidad social que se caracteriza por la desigualdad, las injusticias y la imposición de políticas que afectan a los más vulnerables. La escuela se convirtió en un espacio para la reflexión y un accionar que puso en sintonía a la educación con una inconformidad social presente en el país. Para Freire (2006), las luchas pueden ser una iniciativa en la que cambiar es difícil, pero posible. Argumenta que:

⁴¹ Escenario en el que se dieron masivas movilizaciones sociales que pusieron en evidencia años de represión. Temas como la represión policial, la imposición de reformas de salud y tributarias, asesinatos masivos, especialmente a líderes y a jóvenes, entre otros temas asociados a la emergencia del Covid-19, detonaron el malestar social de muchos colombianos que se encontraban descontentos e insatisfechos con el gobierno y las políticas que regían.

No hay realidad que no sea escenario de confrontaciones entre fuerzas que reaccionan al avance y otras que luchan [...] son marcas de un pasado que, incapaz de perdurar por mucho más tiempo, insiste en prolongar su presencia en el perjuicio del cambio (p. 66)

Las denuncias representadas en las marchas son un claro ejemplo de la participación como expresión auténtica de la visibilización del sujeto, de su voz y su de resistencia. El dolor por la muerte de líderes sociales y especialmente, de jóvenes en las marchas, detonó un dolor colectivo que se manifestó a través de las movilizaciones multitudinarias, en las que se reclamaba el derecho a la vida y a la protesta. Citando a Kaplan et. al (2012): “las movilizaciones estudiantiles han ayudado a generar conciencia social emancipatoria a la vez que han pagado un alto costo en sangre joven. Estas muertes jóvenes, por tanto, no son evolutivas sino muertes sociales” (p.17). Así pues, existe una resistencia estudiantil ante un panorama que por años se ha caracterizado por la pérdida, el dolor, las matanzas, masacres. En este caso, una vez más, los jóvenes decidieron contestar con mayor compromiso para defender a su generación y a un pueblo cansado de tantas injusticias y explotaciones.

Este nuevo escenario para la construcción democrática rompe con los sistemas de dominación, jerarquías, corrupciones políticas y naturalización de las injusticias. A pesar de que muy posiblemente el escenario se torne repetitivo, vale la pena subrayar que, este tipo de acciones, en palabras de Díaz (2012), “se relaciona con un ejercicio de reflexividad sobre sí mismo y sobre lo instituido, concretándose en el plano de lo público (lo que es común a todos) para desde allí protagonizar instituyentemente la política y lo político” (p. 113). Hablamos entonces de un sujeto que ha alcanzado su enteridad a partir de pensar críticamente, nombrar y desplegar un mundo desde emociones y sentimientos, con voluntad de enfrentarse a los miedos, encontrando sentido en la construcción de lo político en escenarios públicos.

Epílogo

*Queremos levantar vuelo,
Más allá de las sombras de la indiferencia
Más allá de la niebla del silencio
Más allá del silencio mismo de las ausencias y
Más allá del miedo.
Levantar vuelo
Para espantar la tiranía
de los monstruos sin rostro
Que nos habitan.*

(Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas. Piedad Ortega)

Aún recuerdo entre sentimientos de felicidad y nostalgia a una niña que decidió retar su destino. Fueron los libros, el canto de las musas los que empoderaron a través de la ilustración y las letras a una mujer que levantó vuelo, más allá del miedo. Ahora, veo unos jóvenes que a través de sus voces de resistencia tejidas en relatos y en arte, decidieron levantar vuelo para espantar la tiranía. Cruzar las fronteras siempre será arriesgado, pero más allá puede haber un mundo mucho mejor, lleno de oportunidades de igualdad; y es justo allí, en la escuela, donde se propicia un escenario de hospitalidad, de encuentro con el otro, un espacio de creación, de lucha y de resistencia frente a lo impuesto por la sociedad y la cultura.

Vale la pena seguir cuestionando el modo en que habitamos el mundo para saber de qué manera podemos transformarlo. Es por ello que este viaje errático de la investigación se convirtió en todo un desafío para una maestra de lengua y literatura, en relación con la formación de niños, niñas y jóvenes en contextos que han sido afectados por la barbarie. A mi modo de ver, fisuré un fantasma que veía acompañando mis pensamientos, pues desde mi infancia consideraba que los maestros eran los únicos con el poder de cambiar el mundo, y no es cierto, en esta experiencia investigativa me he dado cuenta de que los jóvenes de la Comuna 13 se han venido configurando como sujetos de acción y transformación; y si bien la escuela los acoge, también ellos, a través de sus experiencias y del mundo de la vida, contribuyen a una educación dialógica con prácticas de resistencia que aportan a su formación.

En esta vía, bastó escucharlos a través de sus relatos, discusiones y manifestaciones artísticas para darme cuenta de que también había venido construyendo un imaginario erróneo en lo que respecta a la educación y al papel de los estudiantes. Ahora entiendo que aquellos jóvenes que fueron catalogados como “No semillas del futuro”, ahora son portadores de sueños.

En estas líneas finales, es oportuno volver la mirada al propósito inicial de este ejercicio, *develar los sentidos pedagógicos, éticos y estéticos implicados en los procesos de formación de la subjetividad política de estudiantes de secundaria y egresados de instituciones educativas de la Comuna 13, a partir de una Investigación Narrativa (Auto)biográfica que vincula la literatura y las artes*. Y fue justo en las comprensiones emergentes que se revelaron dichos sentidos en la configuración de subjetividades que dialogaron con la memoria, la pedagogía crítica, las artes, las narrativas y la literatura.

Cabe resaltar que, las palabras que han sido dibujadas y pinceladas en cada uno de los movimientos que emergieron desde las diferentes voces han permitido desdoblarse a un sujeto con el fin de agudizar la mirada y reflexionar en torno a los procesos de formación que se han gestado en escenarios escolares y otros, como las organizaciones sociales.

Así que, este transitar reconoce la escuela como un escenario de acogida, un lugar para la reparación y la reconciliación. Allí los panoramas desesperanzadores se transformaron a través del pincel que dibujó nuevos paisajes, unos que desplegaron la vida desde otros sentidos, tal como lo ha venido haciendo la Institución Educativa Eduardo Santos que se ha convertido en un espacio en el que convergen dinámicas de lo humano en el que se respeta la alteridad, con una ética por lo sensible, por aquello que nos aqueja y nos duele. Los estudiantes a través de sus cuerpos, canciones, ilustraciones, escritura y creatividad, develaron que, en la literatura y el arte hay un potencial que trasgrede los oficios de las disciplinas, también como un acto que tensiona una educación que se ha gestado desde diferentes intereses políticos y económicos.

Es a partir de esas prácticas de resistencia que se reconoce un devenir de la subjetividad política que configura un joven capaz de crítica, reflexión y transformación que ha encontrado en los maestros, la escuela, la literatura y las artes, un camino para resignificar la vida, pero también una forma de asentar una voz que busca deslegitimar los imaginarios colectivos que tanto lo han invisibilizado. Esto para el caso de los jóvenes santistas y aquellos egresados que han encontrado en los colectivos y organizaciones sociales, un escenario que permite desplegar subjetividades *empoderadas, instituyentes, propositivas y corporizadas*. Vale la pena resaltar que otros contextos

como el de la Institución Educativa Blanquizar han venido resignificando sus apuestas pedagógicas a través del arte, situando al sujeto desde la conciencia y la acción; a pesar de que emergieron subjetividades *aniquiladas, subalternas, pasivas, excluidas y dominadas*, dichas apuestas y discursos siguen girando en torno a formar estudiantes ciudadanos y sujetos éticos, orientación que pone un matiz en medio de lo instituido.

Ambas instituciones comparten prácticas pedagógicas en los que el arte funge como motivación para el proceso de formación, sin embargo, el apostarle a una pedagogía de la paz, como lo hace la Eduardo Santos, implica una apuesta mayor por restituir al sujeto y lograr la reconciliación que incentiva a seguir creyendo en el perdón, como el único camino para transformar un país como Colombia, en donde la violencia ha sido una de las principales problemáticas de la historia reciente.

Con todo esto, podemos asumir que el devenir de una pedagogía crítica implica un sujeto político que se encuentra en construcción. Es por ello que no solo la escuela como campo de formación es el único lugar en el que se desarrollan estas prácticas, también los escenarios que se encuentran por fuera de ella como las organizaciones mencionadas, permiten la circulación de valores y prácticas sociales para construir territorios de paz y de equidad. Los sujetos se forman con autonomía, libertad y respeto por la alteridad. Todo esto conduce a entender la subjetividad política como un despliegue de participación que acude a la creatividad como forma de visibilizar sus apuestas éticas, estéticas y pedagógicas, en relación con la comunidad.

Por lo tanto, el propósito de una pedagogía enfocada en la paz de los territorios debe ser una educación que otorgue a las personas la autonomía para reflexionar y razonar frente a la defensa de sus derechos, de modo que puedan gestar otros movimientos, sin necesidad de llegar a la violencia. Es así como emergieron narrativas esperanzadoras, en la que la escritura se convirtió en una voz que visibilizó a estudiantes y egresados como constructores de sueños, de paz. Con sus colores, danzas, trazos y letras han demostrado que son esa generación capaz de repensar su posición en el mundo, que se reconocen en el dolor, el sentir y el sufrimiento de una violencia, quizá heredada, pero toda ha sido consecuencia de un acallamiento del que han sido víctimas. Estos relatos sitúan discursos que reconocen un sinnúmero de necesidades por las que la sociedad debería cuestionarse y, sobre todo, la escuela. La educación problematizadora debe movilizar a la discusión, a poner en tensión diversas ideas; en pocas palabras, debe enseñar a pensar.

En este sentido, la memoria se convirtió en un eje nodal; no fungió solo como recuerdo, se convirtió más bien, en una posibilidad de disponer para las nuevas generaciones, un pasado que se cuestiona y se reconstruye, y más en espacios escolares en los que las prácticas pedagógicas se han enfocado en un acontecer humano que supone, necesariamente, una revisión del devenir biográfico y social en sintonía con la importancia de un porvenir más justo. Esa memoria se transfiguró en un asunto que concierne a todos, en el que el respeto por la alteridad permitió entender al otro desde la historia, la compasión, capaz de reconocer la humanidad en escenarios que no son tan alentadores.

Es así como la memoria se pinceló con colores y trazó otra historia. Esto se develó en las iniciativas pedagógicas del Museo Escolar de la Memoria, lugar que se ha convertido en un campo de acción en donde la conciencia histórica le apuesta a la no repetición. Este escenario es un legado histórico, cultural, social y educativo, transversal a todas las áreas del conocimiento donde se ponen en diálogo con la experiencia, el sentir y el dolor, para la reconciliación y la construcción de la paz.

En cuanto al arte y la literatura puedo afirmar que, no solo se convirtieron en tejidos pedagógicos que anudaron la enseñanza y el aprendizaje a procesos de encuentros, sino que también permitieron construir y deconstruir otros sentidos de lo que es la lectura, la escritura y la oralidad como formas creativas. Por su parte, el lenguaje avivó formas de expresión que gestaron nuevos mundos y le dieron sentido a la existencia, al tiempo que permitieron colorear las realidades crueles vividas por las comunidades educativas focalizadas; asimismo, favoreció intercambios dialógicos que abonaron a la reconciliación y al cuidado mutuo.

Unido a lo anterior, volver la mirada hacia mi propia historia significó reencontrarme con una mujer soñadora, convencida de que se puede torcer el destino. No escogí dónde nacer, pero sí tuve la posibilidad de trazas mis propios senderos. Y fue justo la educación el escenario que me acogió, permitiéndome cultivar sueños y esperanzas. Como maestra de lengua y literatura estoy llamada a deconstruir y construir otros sentidos de vida a través de un lenguaje conciliador que permita reconocer al otro desde su diferencia y que pueda atender a la diversidad cultural del país. Vale la pena repensar mi labor en el mundo no solo como docente, sino también como un sujeto de experiencias y sentidos, con un compromiso ético y político que atienda a las realidades del contexto. Estamos llamados a trasgredir los sistemas opresores que favorecen las injusticias y a formar ciudadanos consientes de las problemáticas, empoderándolos en sus derechos.

En particular, este ejercicio es una oportunidad valiosa para resaltar los aportes que tiene el lugar de la narración en una investigación centrada en las narrativas, pues desde allí la educación se propone desde la sensibilidad, la vitalidad de la existencia y la capacidad creativa que expone la voz de los estudiantes como actores de su propio proceso de formación. Asimismo, esta metodología posibilita el interrogarse por esas subjetividades políticas emergentes a propósito de las coyunturas sociales, tal como las manifestaciones, en la que los jóvenes han sido protagonistas. Vale la pena seguir escuchándolos, por lo tanto, este trabajo contribuye a amplificar sus voces, sus elaboraciones, sus propuestas, junto al papel que vienen desempeñando en las comunidades en las que se resignifica la identidad del contexto y se propone un nuevo habitar, desde la construcción de paz y reparación de las víctimas. En cuanto a la literatura, el aporte se sitúa en las artes como formas de poetizar y trazar mediante las narrativas, el dolor y el miedo, que a su vez se articulan con la memoria y la creación. En lo que respecta al maestro, la provocación es pensar su papel en relación con asuntos éticos y políticos en diferentes escenarios, llámese ámbitos escolares, organizaciones sociales o academia.

Finalmente, considero que el desafío de la educación actual es expandir los sentidos más allá de las aulas de clase. Debe pensarse la escuela desde escenarios más situados, en los que atienda el dolor individual y colectivo. En cuanto al currículo, hay reflexiones importantes que emergen de esta apuesta investigativa en la que se propone articular ejes transversales como la memoria, las artes y las narrativas, a las demás disciplinas y áreas de conocimiento en el que primen la experiencia humana y la alteridad, sobre todo en escenarios de guerra en los que se piense en sujetos autónomos y libres. Vale la pena que en los planes de área la experiencia humana haga parte fundamental de esa educación que propone Freire, una problematizadora que permita pensar y cuestionarse. La propuesta es apostarle a una escuela más senti-pensante que está llamada a entender las singularidades y a dialogar con la cultura, la ética, la política.

De este bello proyecto, aún quedan resonando algunas preguntas que sirven de provocación para futuras apuestas investigativas, tales como: ¿En qué medida la escuela actual, atiende a las dolencias humanas y a la realidad social del país? ¿De qué manera cómo maestros promovemos a través de nuestras prácticas pedagógicas valores que aporten a la reparación de las víctimas y a la justicia social? ¿Cuál es el compromiso de la academia con la formación de maestros que se preocupen por la construcción de paz en el país? ¿De qué modo la escuela de hoy se convierte en un escenario propicio para dimensionar y vivenciar lo que supone el periodo de posacuerdo y sus

llamados a la paz y la reconciliación? ¿En qué medida los ámbitos escolares atienden a los movimientos sociales emergentes? ¿Cómo las diferentes iniciativas educativas vinculan a sus propuestas el potencial político de los jóvenes?

A modo de cierre, la invitación es a pensarnos la escuela como sinónimo de abrigo, encuentro, resistencia y formación para la vida. Allí los modelos de enseñanza deben estar orientados hacia el tacto, el afecto, el amor, los sueños en los que los estudiantes se hagan responsables de ellos mismos, pero también de ese otro, otro que no se destruye, que coexiste para la libertad.

Uno no escoge

*Uno no escoge el país donde nace;
pero ama el país donde ha nacido.*

*Uno no escoge el tiempo para venir al mundo;
pero debe dejar huella de su tiempo.*

Nadie puede evadir su responsabilidad.

*Nadie puede taparse los ojos, los oídos,
enmudecer y cortarse las manos.*

*Todos tenemos un deber de amor que cumplir,
una historia que nacer
una meta que alcanzar.*

*No escogimos el momento para venir al mundo:
Ahora podemos hacer el mundo
en que nacerá y crecerá
la semilla que trajimos con nosotros.*

Gioconda Belli

Referencias

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P., y Muñoz, H. (2008). Las tramas de la subjetividad Política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, (11), 19-43. <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a03.pdf>
- Alvarado, S. V., Luna, T., Ospina, H. F., Patiño, J., Quintero, M., Ospina, M. y Tapia, L. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. CLACSO.
- Arfuch, L. (2015) Espacio biográfico, memoria y narración. En: *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Editorial Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Barbero, J. (2002). Jóvenes: comunicación e identidad. *Revista Pensar Iberoamérica* (0) OEI, 2002. https://ies28-sfe.infod.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/64/Martin_Barbero_Jovenes_comunicacion_e_identidad.pdf
- Blair, E. (2012). *Un itinerario de investigación sobre la violencia. Contribución a una sociología de la ciencia*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Bolívar Botia, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación. *Revista Electrónica de la Investigación Educativa*, 4 (1). <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Borges J.L. (1989). El Etnógrafo. *En Elogio de la sombra*. Obras Completas II (367-368). Emecé
- Botero, P. (2015). Pedagogía de los movimientos sociales como prácticas de paz en contextos de guerra. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1191-1206.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1991). La autobiografía del yo. *En Actos de significado más allá de la revolución cognitiva*, 110-115. Alianza.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós

- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ. Educ.*, 19(1), 67-88. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83445564004.pdf>
- Castoriadis, C. (1993). El ascenso de la insignificancia. Entrevista concedida a Olivier Morel. <https://www.publicacionescajamar.es/publicacionescajamar/public/pdf/publicaciones-periodicas/mediterraneo-conomico/23/23-597.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2017). *Medellín: memorias de una guerra urbana*, CNMH- Corporación Región - Ministerio del Interior - Alcaldía de Medellín - Universidad EAFIT - Universidad de Antioquia, Bogotá.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2011). *La huella invisible de la guerra. Desplazamiento forzado en La Comuna 13*. CNRR-Grupo de Memoria Histórica. Tauros.
- Conelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa, et alt. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.11-59). Laertes.
- Díaz, A. (2012). *Devenir subjetiva política: un punto de referencia sobre el sujeto político* [Tesis de Doctorado. Universidad de Manizales] Repositorio Institucional CINDE Colombia
- Duran, N. (2012). *La escuela como una conversación entre desconocidos. Investigar con niños mediante lenguajes artísticos* [Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona] Tesis Doctorales en Xarxa. <http://www.tdx.cat/handle/10803/84058>
- Echandía, C. (2002). El conflicto armado colombiano y su expresión territorial: presencia de los actores. *Revista análisis político*, (45), 147-211.
- Higuera, D. (2008). La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa*, (30), 109-116.
- Farina, C. (2005). Arte, cuerpo y subjetividad. *Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones* [Tesis de Doctorado. Universidad de Barcelona] Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona España
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 4(2), 3-18. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200002
- Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Carpe Diem.
- Galeano, E. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Carreta Editores.
- Gadamer, H. G. (1996) *Estética y hermenéutica*. Editorial Tecnos.
- García, B., González, S., Gómez, A., y Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín, Colombia: Editorial FLUC.
- González, I. (2013). *Representaciones de lo invisible: cartografías y sonoridades del espacio en disputa en la Comuna 13 y el Corregimiento 60 de Medellín entre los años 2011 y 2012* [Tesis de Maestría. FLACSO, Quito]. Repositorio digital FLACSO ECUADOR
- GMH. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.
- Higuera, D. (2008). La escuela como escenario de lucha por el pasado: reflexiones a partir de un caso de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Propuesta Educativa* (30), 109-116. <https://redalyc.org/pdf/4030/403041702011.pdf>
- Jurisdicción Especial para la Paz JEP (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz estable y duradera*. <https://www.jep.gov.co/Normativa/Paginas/Acuerdo-Final.aspx>
- Kaplan, C., Krotzsch, L. Y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre igualdad, violencia y condición estudiantil*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
- Larrosa, J. (2009) Capítulo I: Experiencia y alteridad en educación. En: *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Paidós
- Londoño C., & Carmona Y. (2018). *Voces para construir memoria histórica sobre un pasado presente: una propuesta didáctica que se entreteje entre la literatura con otras manifestaciones artísticas* [Tesis de Maestría. Universidad de Antioquia, Medellín]. Biblioteca Digital de La Universidad de Antioquia Colombia
- Lozano, M. (2008). Los procesos de subjetividad y participación política de estudiantes de psicología de Bogotá. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 4 (2), 345-357. http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo_10.pdf

- Marín, E. D. (2012). Educación de lo sensible: tras las huellas del pensamiento de Michel Foucault. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 235-253. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1699>
- Martínez, M. y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 67-88. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1687>
- Martínez, M. C. (2006). Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su reconfiguración. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 120-145. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7743>
- Mèlich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Mèlich, J. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Revista educar*. 33-45.
- Mèlich, J. (2008). Antropología narrativa y educación. *Revista Teorías en educación*, (20), 101-124.
- Mèlich, J. (2009). Ética y narración. *Revista Ars-Brevis*, 136-150. <https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/193533>
- Montes, G. (2001). *La frontera indómita en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica
- Morales, L. (2014). *Memoria e imágenes de la Violencia: relatos que marcaron a niños y jóvenes en la segunda mitad de los años ochenta en Colombia* [Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia, Medellín] Repositorio Digital UNAL Colombia
- Montoya, P. (2021). *La sombra de Orión*. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.S
- Muñoz, D. A. (2015). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Revista Kavilando*, 8 (1), 57-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=341136>
- Ortega, P. (S.F). <https://catedradoctoral.files.wordpress.com/2014/07/documento-leccic3b3n-8.pdf>
- Ortega, P y Merchán J. Pedagogía de la memoria para un país de las cuatro A: Amnésico, Afásico, Anestesiado, Aséptico. (2018). En: Janeth Galeano [et al.]. Expedición Pedagógica Nacional. Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela. (pp. 97-119). Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaría de Educación del Distrito. Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaría de Educación del Distrito

- Ortiz, N. (2015). Avatares de la investigación narrativa en educación, en *XIV Jornadas, II Congreso Internacional del maestro investigador. Investigar en educación y educar en investigación. Avances y perspectivas*. Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Palacios, N. y Herrera, J. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 413-437. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/5710>
- Palomo, A. G. (2018, 23 de mayo). Una fosa común en Medellín clave para el futuro de Colombia. El Confidencial. https://www.elconfidencial.com/mundo/2018-05-23/escombrera-fosa-comun-medellin-colombia_1566616/
- Pecaut, D. (2012). *Orden y violencia: Colombia 1930-1953*. Editorial Eafit
- Pérez Torres, P. D. (2015). Espacios de memoria: El caso de La Escombrera en Medellín. Boletín OPCA (9), 10-18. <https://opca.uniandes.edu.co/espacios-de-memoria-el-caso-de-la-escombrera-en-medellin/>
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Porta, L. (2010). La investigación biográfica narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, (1), 201-212
- Porta, L. (2021). Seis interludios autobiográficos. Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Revista Praxis educativa*, (25), 1-14. [file:///C:/Users/hp/Downloads/Dialnet-SeisInterludiosAutobiograficosSeisSusurrosPerforma-7779147%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/Dialnet-SeisInterludiosAutobiograficosSeisSusurrosPerforma-7779147%20(1).pdf)
- Prada, M. y Ruiz, A. (2012). *Cinco fragmentos para un debate sobre subjetividad política*. *Revista Lindaraja*, (8), 1698-2169
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica. Tensiones epistémicas e histórico políticas. En A. Guelman, Fa. Cabaluz & M. Salazar (Eds.), *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe. Corrientes emancipadoras para la educación pública del siglo XXI* (pp. 15-26). CLACSO
- Restrepo, L. (2018). *El Arte como eje articulador del proceso ético y formativo en víctimas del conflicto interno colombiano* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia.

- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez, S. (2004). *Inventamos o Erramos*. Monte Ávila editores latinoamericana.
- Ruiz, D., y Toledo, M. (2009). Del uso pedagógico de lugares de memoria: visita de estudiantes de educación media al Parque por la Paz. Villa Grimaldi (Santiago, Chile). *Revista Estudios Pedagógicos*, 35, (1): 199-220.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100012
- Salazar, A. (1990). *No nacimos pa semilla. La cultura de las bandas juveniles en Medellín*. CINEP.
- Sánchez, L. A. (2008). El desplazamiento forzado intraurbano: negación del derecho a la ciudad. En P. Riaño, y M. Villa (Ed.), *Poniendo tierra de por medio, Migración. Migración forzada de colombianos en Colombia, Ecuador y Canadá* (pp.166-155). <http://www.region.org.co>
- Torres, C. A. (2006). Subjetividad y sujeto. Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 86-103.
- Torregrosa, L. y Marcelo R. (2013). El viaje errático de la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 25, 65-66.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328768>
- Vásquez, F. (2004). El Quijote pasa al tablero. En Red Lecturas, *1 Nudo de Lenguaje*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Antioquia, Secretaría de Educación Departamental, Medellín, Colombia.
- Zemelman H. (2011). *Configuraciones Críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI
- Zemelman H. (2001) *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. Siglo XXI
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia: Un modo de construir conocimiento*. Anthropos Editorial.