



Memorias en espiral: narrativas y subjetividades políticas en jóvenes habitantes de un territorio en disputa

Maria Jose Cartagena Benjumea

Liseth Farbielly Jácome Sánchez

Manuela Monsalve Ortiz

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciadas en Literatura y Lengua Castellana

Tutora

Erica Elexandra Areiza Pérez, Doctora (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Medellín, Antioquia, Colombia

2024

Cita	(Cartagena Benjumea, Jácome Sánchez y Monsalve Ortiz, 2024)
Referencia	Cartagena Benjumea, M. J., Jácome Sánchez, L. F., y Monsalve Ortiz, M. (2024). <i>Memorias en espiral: narrativas y subjetividades políticas en jóvenes habitantes de un territorio en disputa</i> . [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

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

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda.

Decano: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Cartul Valérico Vargas Torres.

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.

Un canto a los que ofrecen su corazón en los momentos de inmensa oscuridad

La vida está acompañada por sonidos, ritmos, vientos, pasos, voces, tiempos pasados, futuros y presentes.

Agradecemos a los maullidos que musicalizaron este camino.

A las cuatro patas que fueron siempre oportunas.

A los ritmos que orquestaron nuestras rutas físicas y simbólicas.

A los vientos que confluyeron para que este camino común se construyera.

A las voces que alentaron nuestros corazones.

A nuestra guía por lo oportuno de su presencia.

A los tiempos pasados por los aprendizajes.

A los tiempos presentes por las transformaciones.

A los tiempos futuros por los devenires.

Agradecemos a la amistad que supo ser red de contención en los momentos en que la vida fue tan pesada como incontenible.

A los silencios oportunos que apaciguaban las lágrimas en aquellas tardes donde todo se veía más oscuro.

A las valerosas resistencias en tiempos de guerras.

A quienes han levantado las sábanas blancas cuando el suelo está teñido de rojo.

A la manifestación del profuso movimiento humano.

A las manifestaciones del amor en la vida y de la vida en el amor.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción: el impulso de unos vuelos en espiral	11
I. Una poética de la grieta: entre disputas, heridas y resistencias. A propósito del planteamiento del problema.....	13
Orígenes del dolor: una ranura para mirar al pasado	14
Resquebrajamientos del tiempo o la mercantilización de la memoria	17
La defensa de unos relatos plurales como un volver a la herida	20
La narración y la formación literaria como costuras de la memoria	22
Las escuelas construidas: caminos de trincheras y resistencias	26
Otras cartografías posibles: propósitos de indagación	31
Lo que el olvido no alcanza: aproximaciones a la justificación.....	32
II. Hilando y trenzando horizontes conceptuales: apuestas por un mundo subjuntivizado.....	38
Retomamos otros senderos ya andados: a propósito de los antecedentes	39
Cuatro espirales de comprensión: a propósito de un horizonte teórico.....	46
Primera espiral: ilusionando un camino otro para la defensa de las subjetividades políticas	48
Segunda espiral: la narración como trazos que proyectan caminos	51
Tercera espiral: volver a pasar por el corazón el diálogo intergeneracional	52
Cuarta espiral: caminar la palabra para una re-configuración de la formación desde el territorio	54
III. Ritualidades pedagógicas para una urdimbre narrativa: consideraciones metodológicas.....	57
Investigación narrativa (auto)biográfica: movimientos hacia un yo que se pregunta.....	60
Espacios y sujetos narrativos: participantes en la investigación	64
Travesías de la narración, construcción de artilugios metodológicos de investigación	67
Consideraciones éticas: una narración participativa	71

IV. Entre cavilaciones y trazos: narraciones de un territorio en resistencia	74
Retratos.....	76
Des-habitar	79
La extrañeza de lo habitual.....	84
Un silencio cenizo	87
La peste asentada.....	90
Mi Barrio-Cuarto.....	97
Cartas en barcos de papel	100
V. Porvenires (po)éticos: moradas pedagógicas por la ciudad y la memoria.....	104
La ciudad (re)habitada: sentidos de un territorio que se camina.....	105
Narraciones politonales: hacia una gramática de la resistencia	111
Devenir maestras: una costura para tiempos inciertos	117
VI. In conclusiones: derivas que invitan a continuar	126
Bibliografía.....	133
Anexos.....	139
Anexo 1. Certificados de participaciones en eventos académicos.	139
Anexo 2. Evento realizado en el marco del trabajo de grado.....	142

Lista de figuras

Figura 1. La vista interior, René Magritte, (1942). Óleo sobre lienzo.	11
Figura 2. La persistencia de la memoria, Salvador Dalí, (1931). Fresco.	24
Figura 3. Institución Educativa Eduardo Santos, Archivo personal, (2023). Fotografía.	28
Figura 4. Museo Escolar de la Memoria (MEMC13), Archivo personal, (2023). Fotografía.	28
Figura 5. Institución Educativa La Independencia, Archivo personal, (2023). Fotografía.	29
Figura 6. Tránsito en espiral, Remedios Varo, (1962). Óleo sobre lienzo.	38
Figura 7. Blau III, Joan Miró, (1961). Óleo sobre lienzo.	48
Figura 8. La llave de los campos, René Magritte, (1936). Óleo sobre lienzo.	50
Figura 9. Quería ser pájaro, Leonora Carrington, (1960). Óleo sobre lienzo.	58
Figura 10. La ciencia de lo inútil o el alquimista, Remedios Varo, (1955). Óleo sobre lienzo. ...	62
Figura 11. La noia en la finestra, Salvador Dalí, (1925). Óleo sobre lienzo.	64
Figura 12. Paisaje de la Comuna 13, Archivo personal, (2023). Fotografía.	65
Figura 13. Estatuillas de la memoria en el Museo Casa de la Memoria de Medellín, Archivo personal, (2023). Fotografía.	68
Figura 14. Ojos de Dios, Archivo personal, (2023). Fotografía.	69
Figura 15. Institución Educativa La Independencia, Archivo personal, (2023). Fotografía.	70
Figura 16. Clarividencia, René Magritte, (1936). Óleo sobre lienzo.	74
Figura 17. Encuadres del recuerdo, Maria Jose Cartagena, (2024). Acuarela sobre papel.	79
Figura 18. El peso del tiempo, Maria Jose Cartagena, (2024). Acuarela sobre papel.	83
Figura 19. La muerte, figura de papel, Maria Jose Cartagena, (2024). Acuarela sobre papel.	87
Figura 20. Claroscuro, Maria Jose Cartagena, (2024). Acuarela sobre papel.	90
Figura 21. Torceduras del tiempo, Maria Jose Cartagena, (2024). Acuarela sobre papel.	97
Figura 22. Dimensiones del recuerdo, Maria Jose Cartagena, (2024). Acuarela sobre papel.	100
Figura 23. Adioses en barcos de papel, Maria Jose Cartagena, (2024). Acuarela sobre papel. ...	103
Figura 24. Emigrantes, Shaun Tan, (2007). Novela gráfica.	105

Figura 25. Yarumo. Estudiante de grado once, I.E. La Independencia. (2023). Cartografía social.	110
Figura 26. Habitancias agrestes, creación propia, (2024). Collage.....	111
Figura 27. Emigrantes, Shaun Tan, (2007). Novela gráfica.....	111
Figura 28. Les Feuilles mortes, Les heures mortes, El hilo, Remedios Varo (1956). Óleo sobre lienzo.	115
Figura 29. Paralelismos, creación propia, (2024). Collage.	117
Figura 30. Emigrantes, Shaun Tan, (2007). Novela gráfica.....	118
Figura 31. Laberinto, Leonora Carrington, (1991). Óleo al temple.	123
Figura 32. Rastros de resistencia, creación propia, (2024). Collage.....	125
Figura 33. La llamada, Remedios Varo, (1961). Óleo sobre lienzo.....	128
Figura 34. An-danzas por La 13, Archivo personal, 2023. Fotografía.	131
Figura 35. La despedida, Remedios Varo, (1958). Óleo sobre lienzo.	132

Resumen

Nos ocupa la pregunta por la formación de las juventudes que habitan un territorio que se debate entre las disputas por el control territorial y las formas de resistencia, la memoria y el olvido, la desigualdad social y un supuesto progreso económico. En este sentido, buscamos comprender la incidencia de procesos de construcción de memoria histórica e intergeneracional en la configuración de subjetividades políticas de jóvenes pertenecientes a escuelas de la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, a partir de una investigación narrativa (auto)biográfica. Esta metodología constituye una apuesta política por el reconocimiento de los relatos asociados a la experiencia intersubjetiva, las relaciones con la cultura y las tramas vinculantes que se manifiestan como hebras que forman parte de un tejido histórico y mancomunado. A partir del trabajo hermenéutico realizado identificamos tres derivas fundamentales: la primera tiene que ver con la tensión entre el centro y la periferia que se manifiesta en la relación de los y las jóvenes con la ciudad; la segunda alude a una desconexión entre las memorias individual, social y colectiva en los vínculos intergeneracionales; la tercera aborda las implicaciones de nuestro quehacer de maestras en clave de una pedagogía crítica que se pregunta por los territorios a partir de la literatura y las artes.

Palabras clave: pedagogía, subjetividad política, memoria, juventudes, resistencias, narrativas.

Abstract

In this work, we tackle the question surrounding the formation of the youth that inhabits a territory that debates among territorial disputes and forms of resistance, memory and oblivion, social inequality and supposed economic progress. In this sense, we seek to comprehend the incidence of historical and intergenerational memory processes in the configuration of political subjectivities in youth belonging to schools in the Comuna 13 of the city of Medellín, by an (auto)biographic investigative narrative. This methodology constitutes a political bet for the reconciliation of the narratives associated to the intersubjective experience, the cultural relations and the binding plots manifested as fibers that form the shared historical tissue. From the hermeneutical analysis done we derived three fundamental points: the first relates to the relationship of the youth with the city, determined by the tensions between the center and the periphery of the city; the second one, allow us to recognize a disconnection between the intergenerational relations and the individual, social and collective memories; the third one, deals with the implications of our own-doing as teachers as crucial for a critical pedagogy that ponders the territories by means of the literature and the arts.

Keywords: Pedagogy, political subjectivities, memories, youths, resistance, narratives.

Introducción: el impulso de unos vuelos en espiral

*Voy a elevar mi canto para hacerlos despertar
A los que van dormidos por la vida sin querer mirar
Para que el río no lleve sangre, lleve flores, y el mal sanar
Para el espíritu elevar y dejarlo vivir en paz*
Derecho de nacimiento, Natalia Lafourcade



Figura 1. La vista interior, René Magritte, (1942). Óleo sobre lienzo.

En la vida hay caminos que se bifurcan y otros que se unen. Esta investigación es el resultado de tres caminos que se unieron por medio de experiencias compartidas de un pasado doloroso que dejó a su paso preguntas presentes hasta ahora en las maletas del tiempo. Estas inquietudes marcaron nuestras formas de ver y vivir el mundo y nos motivaron a agenciar una propuesta pedagógica centrada en procesos de memoria –individuales y colectivos– con las juventudes, para que sus habitancias resistieran a determinismos que, sin saberlo, se aceptaban y replicaban. Nuestro deseo fue posible, entonces, a partir del quehacer de maestras que se asumieron como acompañantes en las configuraciones de las subjetividades políticas que, inevitablemente, se reflejan en la intersubjetividad.

Ahora bien, nuestra práctica magisterial está acompañada por la literatura y el lenguaje, ambas como posibilidades creadoras y transformadoras de las comprensiones sobre el mundo. En sintonía con ello, el proceso vivido con un grupo de estudiantes de las Instituciones Educativas La independencia y Eduardo Santos, gracias a la articulación con la Corporación Lluvia de Orión, se

fue avivando a través de narrativas que les permitían saber-se desde relatos e historias que enfatizaban en la responsabilidad que les asistía como partícipes de un territorio que de muchas formas atraviesa sus vidas.

Este recorrido fue, sin duda, una espiral que nos permitió experimentar torceduras, travesías y reflexiones de un pasado al que se retorna desde un presente deseoso de un futuro diferente. Una ruta tomada que se divide en cinco capítulos. El primero es un acercamiento a las disputas que pudimos identificar en el territorio al habitarlo a través de lecturas de textos, experiencias pedagógicas situadas y análisis de contextos que expandieron nuestras comprensiones; asimismo, ahondamos en los procesos de memoria que se agencian en la comunidad y que han resistido a aquellas tensiones; unido a ello, nos enfocamos en la importancia de realizar trabajos narrativos en una comunidad herida por la violencia. El segundo trae a colación otras investigaciones afines a nuestros campos de saber y de formación, que aportaron a la fundamentación de conceptos clave tales como subjetividad política, narrativa, diálogo intergeneracional y pedagogía de la memoria, abordajes que delinearon no solo unas nociones, sino también un horizonte conceptual y, por ende, unas posturas epistemológicas. El tercero expone los fundamentos de la investigación narrativa (auto)biográfica, los espacios donde se llevó a cabo el proceso, las rutas pedagógicas propuestas y las consideraciones éticas establecidas. El cuarto revela las metanarrativas que se desprendieron de este proceso a partir de un ejercicio hermenéutico, al tiempo que mantiene un diálogo entre las experiencias compartidas por quienes participaron en la investigación y las propias. El quinto profundiza en las líneas de sentido y en las comprensiones derivadas de la experiencia.

Finalmente, cerramos este proyecto desde un epílogo que reconoce que, más que acabada, esta experiencia alimenta las potencialidades de andar por los territorios constantemente, a través de una mirada detenida y política y de un cuerpo artesano que construye y habilita caminos para una habitancia pacífica y en comunión con nosotras mismas, con otros y otras.

I. Una poética de la grieta: entre disputas, heridas y resistencias. A propósito del planteamiento del problema

Somos producto de la calle, de los barrios, de los altos, de los bajos, somos fruto del trabajo duro.

Camino tranquilo y seguro, leo en los muros nuestra vida, pasado, presente y futuro.

Me encanta su ruido, el sonido de la gente.

Superanfor, Barrio chico

La narrativa es una urdimbre de palabras que nos permiten ensayar comprensiones sobre nuestra existencia y pertenencia a un mundo que es tangible y simbólico, que se mueve entre la belleza del cuidado –de sí y del otro– y el dolor de la guerra. La Comuna 13 de la ciudad de Medellín ha sido espacio de despliegue de estas pulsiones de vida y muerte que han tenido lugar en sus calles, esas que alguna vez fueron silenciadas por mandatos que pretendían aprisionar los cuerpos y acallar los espíritus. Ante esto, la comunidad ha resistido desde unas narrativas vitales, pues es desde estos ensayos del ser que se han permitido recuperar el bullicio, teñir los muros, habitar las escuelas, enfrentar el miedo, desafiar el olvido y construir otros caminos posibles que, al cruzar sus barrios, nos exigen recordar porque la comunidad así lo pide.

De esta manera, andando sus memorias, entregadas a una pesquisa por las formas en que las juventudes agencian sus subjetividades políticas, hemos encontrado indispensable ahondar en las historias de este territorio y esta comunidad que se han visto de cara a la violencia. En este caminar, entonces, hemos identificado tres disputas que se entretajan y mimetizan en la cotidianidad.

La primera la evidenciamos en la pugna histórica por el control del territorio, pues, por un lado, su extensión ha representado un punto estratégico para los grupos al margen de la ley que se han instalado allí por diferentes intereses; por otro, está el deseo de la comunidad de vivir y andar sus barrios, de promover expresiones culturales y artísticas como agenciamientos ante las prácticas opresoras que pretenden impedirselo. Así pues, la disputa es por un territorio que se debate entre la muerte y la vida, entre la violencia y la resistencia de la comunidad.

La segunda es una disputa mercantil a propósito del turismo, fenómeno que ha servido como cortina para volver *microviolencias* que, en realidad, son *macro* y que, además, ha banalizado los procesos comunitarios que recuerdan y resignifican el pasado de la Comuna 13. Ante este panorama, la comunidad no pretende satanizar el crecimiento económico que ha tenido a partir del turismo, sino que busca hacerse presente con propuestas que, si bien son turísticas, honran las narrativas de un territorio que ha sido violentado durante tanto tiempo y defienden el derecho a las

verdades que transitan por la Comuna, pues como muchos de sus habitantes lo denuncian: “La 13 no es solo el Graffitour”.

La tercera disputa es por la memoria, pues hemos notado que, por un lado, está anudada al turismo y al control territorial y se ha puesto al *servicio* de unas intencionalidades mercantiles que buscan cumplir expectativas y, por otro lado, esas narrativas sociales quedan relegadas al olvido o al negacionismo por el miedo que tiene la comunidad a nombrar los hechos violentos. Es así como los relatos se convierten en aquello que complace al turista: esto lo podemos ver en los murales y escuchar en las palabras de quienes guían los recorridos. Sin embargo, hay una música siempre latente de la comunidad que se enuncia en expresiones artísticas tomándose la palabra, el pincel, el micrófono, la tambora, el lápiz, el teatro, el libro; estos se traducen en actos de resistencia que posibilitan construcciones sociales de espacios –físicos y simbólicos– que le dan lugar a la memoria.

A continuación, desarrollamos estas disputas que nombramos de esta manera porque no se pretenden acabadas y definitivas, por el contrario, se transforman a partir de una tensión entre lo tanático y lo vital, gracias a una comunidad que encuentra sentido en el pronunciamiento de sí como seres políticos, críticos, sintientes y (po)éticos. He aquí la importancia de hablar desde la poética de la grieta, pues surge la pregunta: ¿cuál es la potencia creadora de la fisura?

Orígenes del dolor: una ranura para mirar al pasado

No existe ningún recuerdo por intenso que sea que no se apague.

Juan Rulfo, Pedro Páramo

La Comuna 13¹ de la ciudad de Medellín ha sido una de las zonas urbanas más golpeadas por una violencia cuyas compresiones no deben remitirse solo al marco del conflicto armado nacional, puesto que tiene sus particularidades y matices asociados a las diversas “conflictividades urbanas” (Blair, Grisales y Guzmán, 2008) que ya se venían gestando en sus barrios en nombre de la seguridad y la búsqueda de protección. Así pues, inicialmente, la presencia armada en la Comuna se manifestó a partir de las milicias populares que asumieron como función principal la “limpieza social”, un mecanismo que buscaba impartir justicia y hacerle frente al abandono estatal en el territorio (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación [CNRR]; Grupo de Memoria

¹ C13 y La 13: convenciones para referirnos a Comuna 13 de la ciudad de Medellín.

Histórica [GMH], 2011, p. 60) a través de estructuras armadas y organizadas que contaban, en cierta medida y debido a la lógica de violencia en la que estaban inmersos, con la legitimación de la comunidad. Entre estos grupos se encontraban los Comandos Armados del Pueblo (CAP), la estructura que ejerció mayor dominio en este territorio; a esto se sumó la presencia de otros grupos armados al margen de la ley como las entonces Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), el Ejército de Liberación Nacional (ELN), las Milicias Populares del Valle de Aburrá (MPVA), y los paramilitares.

Estos actores pretendían posicionarse en la zona por su ubicación estratégica, ya que tiene salidas hacia el Noroccidente y Suroccidente del Valle de Aburrá, lo que permitía el fortalecimiento y circulación de los grupos, y resultaba provechoso para el desarrollo de sus actividades ilegales al interior de la comuna (Rodríguez, et al, 2021). La problemática de seguridad se intentó contrarrestar a partir de múltiples operaciones armadas conjuntas del Estado encaminadas a recuperar el control territorial.

Estas intervenciones militares devinieron en el recrudecimiento de un conflicto y, en consecuencia, la población civil se vio envuelta en un contexto de violencia que definió, en mayor medida, la forma en la que, de ahí en adelante, se relacionaría con su realidad. Por un lado, nació en la comunidad una “visión cruda y resignada del dominio” de diferentes actores armados que resultó de su constante militarización, vigilancia y presencia abrumadora; esto, a su vez, generó una división, incluso dentro de las familias, entre quienes estaban a favor o en contra de los grupos armados (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación [CNR]; Grupo de Memoria Histórica [GMH], 2011, p. 14). Por otro lado, el desplazamiento –consecuencia del conflicto armado– resquebrajó las dimensiones existencial y simbólica de la Comuna; transformó las relaciones a unas de desconfianza; y, en muchos de sus habitantes, causó daños emocionales irreparables por las pérdidas materiales y de lazos sociales, pues dejar el lugar que se habita –casa, barrio, comuna e, incluso, país– implica una renuncia de aquello que se construye y que hace parte de la subjetividad de cada persona; el desplazamiento es una violación a derechos humanos como la seguridad y la vida digna y, si tenemos en cuenta que muchas de las personas que llegaron a la Comuna ya eran desplazadas, a esta vulneración de los derechos podemos sumarle las pocas garantías de justicia y protección, pues su llegada representaba una búsqueda de aquello que el Estado no pudo brindar ni en sus territorios de origen ni de acogida: seguridad y reparación.

Así pues, el alcance del conflicto armado en La 13 traspasó los muros de los hogares y, por ende, la intimidad de las personas que la habitaban, trasgrediendo el plano de lo personal y

fracturando las relaciones que se habían establecido gracias a la vida en comunidad. Estas dinámicas llevaron a que se empezara a desconocer al otro, rompiendo el tejido social: “[s]i anteriormente la palabra vecino, conocido o amigo significaba reconocimiento, protección o apoyo, con la guerra esto se transforma, porque en su lugar se coloca un *ya uno no sabía quién era quién*” (Angarita Cañas et al., 2008, como se citó en Rodríguez et al., 2021). Es así como las interacciones empezaron a ser mediadas por el miedo, más que por la equidad.

Asimismo, favoreció la construcción de unos relatos de ciudad que cayeron como un velo de estigmatización sobre la población, ya que quienes habitaban la Comuna eran considerados, *per se*, peligrosos. Una mirada que, sin duda, desembocó en actitudes revictimizantes como la exclusión y segregación social. En algunos casos, generó una negación del lugar de origen por parte de la comunidad de la C13 y, con ello, un sentimiento de invalidación, desvalorización y desidentificación (CNRR; GMH, 2011, p. 181). La estigmatización la sufrieron especialmente los y las jóvenes que encarnaron una dicotomía: por un lado, eran objeto de sospecha y, por otro, eran la esperanza de un futuro mejor. Nos preguntamos, entonces, por esas otras narrativas que se han construido al interior de la comunidad y que interpelan esas miradas estereotipadas que los etiquetan como portadores del mal: *¿aquella vida que crece* tiene que verse determinada por su pasado? ¿El reconocimiento y transformación de la historia es una posibilidad invaluable para deshacerse de estas etiquetas? ¿Es la construcción de una memoria colectiva lo que posibilita la reedificación de esos puentes derrumbados por el dolor, la desconfianza y la muerte? ¿Es la oportunidad de volver a crear lazos y encontrarse con el otro?

Reconocemos que la guerra ha dejado a su paso refinadas formas de opresión en este territorio, entre ellas, los silencios, aquellos que parecen no existir, pero que son el resultado directo de décadas de violencias, secuestros, enfrentamientos y castigos; vejámenes que suprimen toda posibilidad de alcanzar un reconocimiento de sí como *ser histórico*, es decir, aquel que pertenece a un tiempo y a un espacio específicos, que porta una voz, un trayecto biográfico, un lugar en la escena de la vida y la cultura. En la Comuna 13, paradójicamente, el ruido se ha convertido en el silencio de la perpetuación de la violencia. Esto lo experimentamos en el *Graffitiour*, uno de los planes que, al parecer, resultan imperdibles para los turistas que vienen a Medellín: música alta, personas ofreciendo sus productos, voces contando diferentes impresiones al mismo tiempo, micrófonos dando diferentes versiones sobre la historia de La 13 y una que otra persona ofreciendo diferentes tipos de *“marihuana de la mejor calidad”*. Este crecimiento desmedido y exponencial

del turismo es bien visto para los externos, pues difícilmente nos podemos dar cuenta de las problemáticas que subyacen en los grafitis coloridos y las escaleras eléctricas.

Ante este panorama de violencia, ¿cuáles han sido las estrategias que le han permitido a la comunidad resistir a un conflicto que a ratos se ha mitigado, pero que no ha desaparecido? Una de esas apuestas ha sido el arte colectivo como una resignificación de aquello que han vivido. Desde allí, jóvenes que antes llegaron a ser el foco del hostigamiento de los grupos armados, se han convertido en protagonistas de una nueva narración que ha resignificado la Comuna, a través de grupos sociales que ven en la literatura, la música y el arte una posibilidad de alzar la voz en contestación directa a los acallamientos que la guerra ha forzado.

Resquebrajamientos del tiempo o la mercantilización de la memoria

Hasta el momento hemos hablado de diversas heridas de la Comuna y, para ahondar en ellas, queremos abordar tres conceptos que consideramos clave para una comprensión amplia de esta segunda disputa: (1) el *marco neoliberal de la paz*, (2) el *marco democrático-participativo de la paz* y (3) la *confluencia perversa*. Los primeros dos conceptos, planteados por Boaventura de Sousa (2017), citados por Escobar (2021), nos ayudarán a entender las tensiones que se viven en la actualidad; el último concepto, propuesto por Dagnino (2015), iluminará cuestiones sobre la convergencia de estos en el territorio.

Así pues, la paz neoliberal es aquella que pretende liberar territorios de la guerra para explotar los recursos y alcanzar un desarrollo. Esto se puede ver expresado en la C13, que se ha popularizado como un lugar turístico con unas prácticas de mercado tales que muestran positivamente el *Graffitour*, concibiéndolo como una práctica de *resiliencia*. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, ha servido como ocultador de las cicatrices que le anteceden y que siguen vigentes, entre ellas el control territorial por parte de bandas criminales y las “vacunas” – sobornos – dirigidas a dueños de locales y a las y los grafiteros que quieran pintar allí: definitivamente “la Comuna está enferma de geografía [...]. Por ser inaccesible y miserable, los gobiernos la olvidaron durante años. Salcedo² ahora pretende convencernos de que, por fin, se preocupan por ella poniéndole esas escaleras modernas” (Montoya, 2021, p. 336). Esta práctica de la paz neoliberal ha llevado a que se genere una sensación de seguridad, pues hay presencia constante de policías; pero la comunidad sabe que, más que una realidad, es una máscara que se quiere mostrar a los

² Salcedo es el nombre ficcionalizado en la novela *La sombra de orión* (Montoya, 2021) para referirse al alcalde de Medellín.

turistas y en la que reconocemos la continuidad de la violencia. Esto es lo que hemos comprendido de nuestra interacción con habitantes y docentes del sector.

Ahora, las problemáticas que han surgido del turismo abarcan aspectos materiales y emocionales que están ligados entre sí. Para empezar, el espacio público de los barrios experimentó una transformación hacia las dinámicas de mercado, lo que hace que la separación entre lo público y lo privado sea difusa (Castro, como se cita en Escobar, 2021, p. 89). Las relaciones entre los habitantes de los barrios fueron desplazadas a medida que el turismo crecía, así, el derecho a un lugar común se perdió y, con ello, costumbres como hacer fiestas en la calle, visitas en la acera, asomarse al balcón o saludar al “veci”³, lo que implica dejar de habitar lo privado.

Además, la apropiación del espacio suma cifras a una constante de la Comuna 13: los desplazamientos que se dan, por un lado, simbólicamente, cuando las familias ven que las viviendas representan un ingreso, ya sea convirtiéndolas en hoteles o en locales comerciales; por otro lado, físicamente, ya que las personas deciden irse porque es difícil hacerle frente a todo lo que ha ocasionado el turismo, como el incremento en los costos de vida, el ruido excesivo, las basuras, la poca movilidad tanto peatonal como automotriz, entre otras. Este fenómeno puede ser visto como voluntario, pues a simple vista son los habitantes quienes “deciden” irse del lugar; pero ¿hasta qué punto lo es si son las condiciones externas las que llevan a las familias a tomar esta decisión que, a su vez, lleva consigo el sentimiento de desarraigo, de no pertenencia a un lugar, aunque vivan allí?

Escobar (2021) nos comparte en su investigación una conversación que sostuvo en 2019 con un habitante de la zona, quien le comentó que estaba “orgullosa de habitar un barrio que sient[e] que ya no existe” (p. 155). Este sentimiento se debe a que las dinámicas barriales han cambiado por unas mercantiles y, en esta transición, se ha perdido el vínculo con el territorio. Las personas sienten que las construcciones personales, comunitarias y populares “son representadas, casi de manera teatral, generando una sensación de irrealidad, ligada a la pérdida de espontaneidad y a la transformación de sus prácticas cotidianas para atender al turista” (Escobar, 2021, p. 147).

Entonces, la mercantilización de su cotidianidad lleva también a la mercantilización de sus historias. Es así como, en variadas propuestas, el dolor se ha convertido en comercio, tal como se puede ver en uno de los “museos” de la Comuna 13 que hace parte de la oferta en el recorrido del *Graffitiour*. Así lo vivimos en nuestra vista a dicho espacio. Las miradas de pena al vernos rodeadas de imágenes dolorosas eran inevitables, como inevitable fue ponerse en el lugar de doliente, aunque

³ Uso coloquial de la palabra “vecino”.

no haya sido nuestra historia. La carga emocional que nos generó entrar a ese lugar fue contrarrestada por el estudiante de Historia, que hacía las veces de expositor —quien se disculpó de antemano porque estaba “enguayabado”⁴— y empezó a compartir información sobre algunas fotos expuestas allí, con una rapidez difícil de imitar y una distancia difícil de comprender ante la hondura de lo contado. Al salir del “museo” fue inevitable preguntarnos: ¿dónde queda el respeto por la historia de la Comuna? ¿qué sentimientos y sensaciones le dejará esta manera de tratar la historia a una persona que la vivió? ¿cuáles impresiones le quedarán a quien no la vivió y que se unta tangencialmente a través de las rápidas palabras de este guía? Estas dinámicas tienen su fundamento en la mirada mercantilista del sufrimiento, ya que “los discursos promovidos sobre la C13 que usan la violencia despiertan la atención de visitantes y difunden con fuerza memorias dolorosas que opacan otras como las referidas a las acciones colectivas tradicionales que posibilitaron la construcción de los barrios” (Escobar, 2021, p. 148).

Dentro del *marco neoliberal* podemos identificar otras problemáticas que están bajo el manto del turismo, tales como el microtráfico, la explotación sexual, el trabajo infantil, la reterritorialización de la violencia, donde se delimitan lugares para turistas o habitantes, entre otras. Vale la pena traer nuevamente la voz de Escobar (2021) quien nos ofrece una mirada potente de las consecuencias de este fenómeno:

De la turistificación de espacios se aduce que la transformación de cotidianos populares por prácticas de turismo es diferencial en cada barrio analizado y sus impactos alteran la vida de habitantes en sus esferas públicas y privadas, convirtiendo no solo las calles y equipamientos, sino también la casa y el cuerpo, como unidades primigenias del territorio, en palco de contradicción. (p. 142)

Ahora bien, abordaremos el *marco democrático-participativo de la paz* que, sin duda alguna, es la contracara del *marco neoliberal de la paz* y es aquel que continúa en la lucha por la defensa del territorio, la identidad barrial, los espacios públicos que les pertenecen y las actividades comunitarias, pues, según Escobar (2021), “apuesta por la pacificación de relaciones sociales y la eliminación de condiciones generadoras de violencia política” (p. 139).

La máxima expresión de esta acción es el trabajo de los colectivos que se mantienen en su actividad social y política, aun cuando el mercado es el que se muestra dominante, pues luchan haciendo uso de los espacios propios para el desarrollo de sus actividades, optan por la juntanza y

⁴ El uso coloquial de la palabra hace referencia al término “resaca”

el reconocimiento de las expresiones de resistencia desde una construcción colectiva y emergente, alejada de un propósito meramente económico y que apuesta por los trabajos de memoria y resistencia. En su ejercicio prevalece el factor social y político que les muestra a los y las jóvenes que pueden ser reconocidos desde expresiones artísticas que agencian prácticas políticas, éticas y estéticas.

Es en el marco democrático-participativo que inscribimos nuestro trabajo de grado, pues reconocemos “la urgencia de generar movimientos y resistencias que desnaturalicen los órdenes establecidos, que reivindiquen la voz y las formas de participación, que contribuyan a la generación de una sociedad más justa” (Areiza, 2020, p. 102).

Finalmente, la *confluencia perversa* (Dagnino, 2015) es una crisis discursiva donde se pretende homogeneizar lo contrario mediante referencias comunes, lo que deviene en una despolitización. En este fenómeno podemos identificar lo que hemos llamado la *estética de la pobreza*, dinámica que se genera a partir de un turismo que aleja al visitante de la comunidad: en el caso de la C13 se da, por ejemplo, desde la forma en que se ha constituido el Metrocable, pues al hacer el recorrido entre las estaciones San Javier y la Aurora, nos encontramos con que la pobreza se embellece para el goce de la mirada externa, pero nunca se transforma para el beneficio de los habitantes, por eso los techos están pintados de colores aun cuando las casas siguen siendo de madera. Todos estos dispositivos del distanciamiento de los que hablamos (la forma de los recorridos por el *Graffitour*, los “museos de la memoria”, los recorridos en Metrocable), por supuesto, buscan que quienes visitamos La 13 fabriquemos una idea de un territorio que ha sanado su pasado, pero la realidad es que en todos estos colores la comunidad está clamando por justicia, llorando sus pérdidas y construyendo un mundo con retazos de recuerdos.

La defensa de unos relatos plurales como un volver a la herida

La vida perdió contra la muerte, pero la memoria gana la batalla contra la nada.

Tzvetan Todorov, Memorias del mal y tentación del bien

El tiempo es mutable, dinámico y, sobre todo, depende de las interpretaciones que cada generación le otorgue. Las narrativas, en ese sentido, son esos artilugios de la memoria que permiten precisamente esa movilidad del tiempo y por ello posibilitan la resignificación del pasado, en este caso, violento, respondiendo a los intereses del contexto en que se originan. Por consiguiente, a la luz de las problemáticas que ya hemos venido enunciando, identificamos al

menos tres formas en que La 13 se debate por sus memorias: en primer lugar, reconocemos el posicionamiento del *Graffiti* como un velo, es decir, como un ocultamiento de los conflictos que se manifiesta a través de estas formas plenamente mercantiles del turismo; asimismo, hay sectores que ven las operaciones militares ordenadas por el Estado⁵ como *necesarias* y, por ende, como actos glorificables ejecutados por héroes que defendían la ciudad de los ataques guerrilleros; finalmente, están quienes luchan por cambiar nuestra perspectiva sobre estos hechos de violencia llamando nuestra atención sobre los relatos de dolor de las víctimas. Estas pugnas son los hilos que forman el gran tejido de memoria, tensado al desgarrar, que es hoy este territorio en disputas.

Dentro de nuestra búsqueda por narrativas personales y colectivas nos encontramos con dos hechos sobresalientes: el olvido y la negación. El primero reconocido, no como una ausencia de memoria, sino como una decisión de vida, pues “el olvido es una necesidad, pero es también una estrategia” (Sánchez, 2004, p. 161), un medio de protección para aquellos y aquellas que no pueden hablar por el miedo que genera contar lo que se ha creído olvidado o porque los recuerdos son tan dolorosos que se guardan en la memoria para no acribillar el presente. Por otro lado, se encuentra el negacionismo, esa estrategia divulgativa que muchos sectores económicos y políticos usan para desestimar un acontecimiento violento y silenciar la necesidad que tienen las personas de contar. Es así como “las víctimas se debaten entre la dificultad de hablar, la necesidad de contar y el miedo a no ser escuchadas o creídas” (Uribe, 2003 p. 13) en una sociedad que ha vivido en guerra durante mucho tiempo, pero aún está aprendiendo a tramitar el dolor.

Reconocemos, además, que el tiempo, las narrativas y las memorias serán siempre fenómenos propensos al cambio y, por supuesto, procesos ligados a la construcción de nuestras subjetividades, pues implican “*ese ir siendo* que caracteriza el curso de la existencia humana” (Murillo, 2017, p. 5). Es por ello por lo que existirán siempre fuerzas que intentarán oficializar un relato único que resulte favorecedor para un sector político que niega la existencia de los conflictos o que, en el mejor de los casos, valida estas acciones autoritarias apelando a la idea de seguridad y bienestar. Sin embargo, también existen procesos de “monumentalización de la memoria” (Lifschitz y Arenas, 2012, p. 106) que reflejarán, más que unas memorias en consenso, unas en disputa que reclaman justicia y reparación; que están ahí para recordar, invitan a la no repetición y ayudan a la reivindicación y emancipación de las víctimas que han sido relegadas por un relato

⁵ Según el Centro Nacional de Memoria Histórica -CNMH- (2011), entre febrero y octubre de 2002, se ejecutaron once operativos militares: operaciones Otoño I, Contrafuego, Otoño II, Marfil, Águila, Horizonte II, Mariscal, Potestad, Antorcha, Saturno y Orión.

hegemónico que les ha hecho creer que sus historias no son importantes para la (re) construcción del tejido social, pues

Las personas afrontan las pérdidas de seres queridos y de bienes significativos en un continuo sin tregua. Las dinámicas de la guerra no permiten hablar de un pasado y no dan tiempo para elaborar o tramitar duelos y traumas. El caos, la arbitrariedad y la violencia se instauran como normales transformando los criterios valorativos de quienes la padecen. (CNRR; GMH, 2011, p. 176)

Nuestra resistencia está en atender a los llamados que nos hacen las organizaciones sociales y de víctimas, los colectivos artísticos y los académicos que luchan por darle un sentido al pasado de la C13, unas lecturas que deriven en la dignificación de las víctimas y que apelen a las justicias para la anhelada no-repetición de los hechos de violencia. Todo esto implica, además, una resignificación de las formas de vida y pensamiento que permitan un tránsito de las prácticas de guerra a las de un futuro posible, cambiar aquello que nos cuenta Gilmer Mesa en *Aranjuez* (2023):

Si algo hicieron bien los bandidos en nuestra ciudad fue que nos endilgaron su modo de vida y su desparpajo como aspiraciones hasta hacerlo cultura, dejaron ese brote que fue convirtiéndose en maleza e inundó todas las capas de la sociedad hasta hacerse paisaje. (p. 46)

Es necesario, entonces, sumar esfuerzos para seguir movilizandando estas memorias que interpelan e incomodan el pasado porque “[e]l alivio de los padecimientos invisibles y silenciosos que dejan las guerras en los sobrevivientes y en la cultura depende de que toda la sociedad asuma la tarea de cuidar” (Nieto, 2023). Así pues, la propuesta que hacemos aquí implica que reconozcamos la fuerza política de las narraciones, ya que son estas las que habilitan caminos de comprensiones diversas sobre las experiencias del dolor y, en últimas, sobre las formas posibles para un devenir más pacífico.

La narración y la formación literaria como costuras de la memoria

Cuando rechazamos el relato único, cuando comprendemos que nunca existe una única historia sobre ningún lugar, recuperamos una especie de paraíso.

Chimamanda Ngozi Adichie, *Los peligros de la historia única*

Ante este desolador panorama que encontramos en La 13, nos queda preguntarnos por los y las jóvenes: ¿qué ha significado para ellos y ellas crecer en este territorio de disputas? ¿a cuáles historias están accediendo para construir los relatos de sus propias vidas? ¿cuáles espacios están agenciando para el ejercicio de sus subjetividades políticas? ¿qué están haciendo para reconocer las historias, no solo de su pasado violento, sino también del contexto apremiante en el que se ven envueltos? Desde esta perspectiva, reafirmamos la necesidad de la multiplicidad de voces y relatos que amplíen el panorama de comprensiones de la comunidad para que ellos y ellas reconozcan que tienen historias dignas de ser contadas y escuchadas que, a su vez, les permiten escapar de ese círculo infinito de determinismos y estigmatizaciones al que se han visto sometidos.

Gracias a esa defensa de lo plural es que nos permitimos pensar que el acercamiento literario a esas historias es crucial, pues nos escapamos de la visión tradicional de que la Historia se construye objetivamente y que tiene pretensiones de Verdad y nos instalamos en la creencia firme de que se debe subjuntivizar y pluralizar, es decir, que todas las personas contribuyan a la gran comprensión de lo que es y ha sido el país; además, estos relatos deben partir de una noción de posibilidad, o sea, construir desde lo imaginado y no solo desde lo dado.

Por eso consideramos que la formación literaria y el arte pueden contribuir a la construcción de memoria histórica de nuestro país, porque habilitan senderos para que los pueblos ensayen comprensiones de sus relatos. Lo hacemos porque creemos que ofrecen otros sentidos a aquellos fenómenos que, si pasaran solo por una racionalidad vertical, rígida y objetiva, se enfrascarían en interpretaciones reduccionistas, carentes de tiempo, espacio, cuerpo, sensibilidad. Lo hacemos porque creemos que Colombia necesita tratar la memoria de otra manera, pues no podemos seguir creyendo que estos procesos se deben agotar en contar lo que pasó y señalar a los responsables; es importante dar estas respuestas a las familias de los desaparecidos, de los asesinados, de quienes tanto han padecido la guerra, pero ¿qué hacemos luego con esa información? Necesitamos tramitar esas heridas de alguna manera y, quizás, el camino sea a través del trabajo consciente de esa memoria desde la pedagogía como escenario para la construcción de paz.

Enunciar los sucesos de manera objetiva –con aspiraciones científicas– no nos hará cambiar los más de cincuenta años de historia de violencia y tampoco garantizará la no-repetición; lo que puede aportar a este propósito es el duelo individual y colectivo. Por ello proponemos el arte y la literatura como posibilidades para construir un tejido plural donde confluyan las subjetividades de las comunidades para que, cada vez más, nos alejemos de los determinismos. Esto podría verse representado en una contemplación expandida del tiempo que nos ofrece Dalí:



Figura 2. La persistencia de la memoria, Salvador Dalí, (1931). Fresco.

Nosotras vemos en medio de esta pintura el autorretrato dormido del artista y alrededor la expansión de su mundo onírico, lo que permite comprender que, mientras las opacas tonalidades del gris se apoderan de la existencia en este mundo de lo material, los vívidos colores del plano de lo intangible se presentan como extrañas figuras, blandas, líquidas, deformadas para ofrecer otra interpretación posible de la vida. Para nosotras es una forma de reconocer que, aunque la crueldad bélica se ha ido instalando en la vida de colombianos y colombianas, en el cosmos onírico hemos creado otras formas de interpretar y pertenecer a este mundo que nos es hostil: es la hazaña perpetua de existir en el mismo plano temporal y espacial de la guerra; es ese ir y venir entre lo que concebimos real y lo que pensamos imaginado.

Por todo esto, concebimos el arte y la literatura como posibilidades para alimentar esa *frontera indómita* de la que habla Graciela Montes (1999), lugar en el que no somos objetivos ni subjetivos, en el que nos habilitamos a expandir nuestro ser mientras nos conjugamos con las construcciones de otros. Así pues, si comprendemos estos fenómenos (la pintura, la fotografía, la música, el cine, la literatura) como producciones subjetivas que ofrecen perspectivas de la vida, podemos verlos también como posibilidades para el ensanchamiento de la mirada, como unas aproximaciones a otras realidades y a otras interpretaciones que no intentan determinar las historias de las comunidades porque integran las particularidades, las singularidades, las ambigüedades. Creemos también que con esta búsqueda de la pluralidad contribuimos a la caída de los grandes relatos, a la vez que aprendemos a caminar –a veces esperanzados, a veces desilusionados– por un sendero que se alimenta de nuestras narraciones, que se escapa a la forma perfecta e inalcanzable

del círculo y que se abre a la posibilidad del retroceso, la pausa, la equivocación: caminamos en la forma de la espiral.

¿Cómo podemos posibilitar, entonces, esa apertura a este sendero en un territorio en disputa? A través de las experiencias de trabajo con las escuelas hemos podido entender la importancia de la narrativa como un elemento transgresor que apertura y dispone el alma. Experiencias que nos han llevado a reconocer que “las historias importan. Muchas historias importan. Las historias se han utilizado para desposeer y calumniar, pero también pueden usarse para facultar y humanizar. Pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden restaurarla” (Ngozi, 2018, p. 19). Por ello, entonces, pensamos en las narrativas en la formación como expresiones de la existencia a partir de las cuales nos relatamos y relatamos a otros u otras, ensanchamos nuestra mirada y, en última instancia, habitamos la *frontera indómita* que nos descoloca, nos desacomoda y nos obliga a la autopercepción que se desprende de la escritura.

Ya al principio de nuestra narración habíamos dicho que los y las jóvenes de La 13 se enfrentan a profundas estigmatizaciones, producto de esos grandes relatos de violencia que han circulado en torno a ellos y ellas y que aún intentan determinarlos, pero también nos preguntábamos por esos contrarrelatos que han ido construyendo para hacerle frente a los estereotipos que cargan y a sus realidades violentas. Ahora nos damos cuenta de que estas juventudes intentan encontrar lugares de enunciación en los que se puedan expresar con libertad, siendo lo que son; quizás, el lugar que buscan es precisamente esa *frontera indómita*. Por esta razón, vemos que este trabajo con narrativas, este intento por pluralizar la historia es crucial para reconocer *los peligros de la historia única* (Ngozi, 2018) que, en el caso de la Comuna, sería pensar que la comunidad “superó” la violencia a través de las dinámicas del turismo y dejar por fuera el resto de las voces que se alzan defendiendo otras comprensiones de las realidades políticas, sociales y culturales del territorio. La 13, así, está en disputa por sus memorias (tal vez como toda Colombia) porque se debate entre un relato de superación y una narrativa de recordación, dos historias que se contraponen porque, como ya hemos mencionado, una está al servicio de las prácticas de mercado y la otra intenta llamar la atención sobre las profundas heridas que aún palpitan en la Comuna.

El relato sobre las posibilidades oníricas, sobre la apertura de la espiral y la necesidad de caminar hacia la frontera no son más que elementos metafóricos que nos permiten poetizar la forma en que, a través del trabajo con los y las jóvenes de la Comuna, construimos comprensiones sobre las formas en que se relacionan con el mundo y lo impactan: los vimos vacilantes a la hora de contestar preguntas que nunca les habían hecho; dibujamos, cantamos y narramos intentando llegar

a esa frontera y, poco a poco, los vimos construir sus pequeñas poéticas para la existencia: “este es mi cuarto, se compone de cosas simples” (estudiante de grado 11º, Institución Educativa La Independencia).

Las escuelas construidas: caminos de trincheras y resistencias

*El mundo se repite demasiado,
es hora de fundar un nuevo mundo.*

Roberto Juarroz, Octava poesía vertical

La educación es un acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2000). El hecho de encontrarnos, de coincidir y conocer a otro u otra la convierte en una experiencia no solo de aprendizaje, sino también de socialización, de reconocimiento de la alteridad. Así, las relaciones personales deben comprenderse desde la escuela como procesos históricos que fortalecen la memoria: el recuerdo toma un lugar significativo en el presente, es allí donde la tragedia del pasado se retoma, se reconoce y se nombra para sabernos parte de esa historia como sujetos de acción y sujetos reflexivos porque, como lo nombran Bárcena y Mèlich (2000), “no es posible seguir pensando la educación y la formación como si nada de lo que nos ha pasado en este siglo [...] tuviese la menor importancia para las prácticas sociales” (p. 12). En ese sentido, las escuelas de La 13 se han encargado de configurar acciones instituyentes (Martínez y Cubides, 2012), es decir, esos tejidos que anudan formas de ‘ser’ y ‘estar’ en el mundo, que ejercitan la capacidad de decisión y posicionamiento frente a los contextos y lo que allí ha acontecido, y que vemos reflejadas en el arte, la literatura y la pedagogía como escenarios vitales en estos escenarios.

Ahora bien, el agenciamiento que hemos evidenciado en los espacios políticos y culturales de La 13 ha promulgado la defensa de la vida y, en general, de los derechos humanos. Por esta razón, líderes y lideresas sociales y docentes han sido perseguidos, asediados y silenciados, convirtiéndose en foco de actos violentos por parte de diferentes grupos armados, a esto se suma que el velamiento de su seguridad no ha sido una prioridad para el Estado. Este panorama nos permite reconocer la expansión de la tanatopolítica, es decir, “un dispositivo de poder orientado a la guerra como forma de posibilidad política y ausencia absoluta de voluntad ciudadana en la toma de decisiones” (Cayuela, 2008, como se citó en Cortés et al, 2016). Esta tendencia ha sido alimentada, por un lado, por la sistematización de las prácticas de aniquilamiento que hemos enunciado, por otro, por las demás prácticas de violencia que no necesariamente constituyen homicidios (secuestros, extorciones, torturas, entre otros) y que, en conjunto, han enmarcado la

forma en que como población nos relacionamos con la política y con la vida en sociedad.

Así pues, la escuela se ha tornado resistencia y, desde la pedagogía, se han fortalecido procesos mancomunados que contribuyen a la convicción de unos sujetos que cada día se apropian de sus historias con la intención de cambiar sus realidades. Un testimonio de ello lo podemos encontrar en el cine, de allí la evocación de *La lengua de las mariposas* (1999), una película que se desarrolla en el contexto de la Guerra Civil Española, donde vemos a Moncho, un niño que está aprendiendo a ir a la escuela y que se maravilla con ese mundo que su maestro Gregorio le permite descubrir. Su relación se fortalece en las experiencias de quien se encuentra en una etapa avanzada de su vida frente a otro que empieza a vivir: un estudiante que desconoce las relaciones sociales y los procesos académicos, acompañado por un profesor que se propone involucrarlo en actividades que van más allá del currículo preestablecido, permitiéndole reconocerse en su realidad inmediata.

La relación que se teje entre Moncho y Gregorio es fragmentada por diferencias políticas que se dan al interior de un país dividido: recordamos a Moncho, en la última escena, corriendo detrás de un camión, acusando a Gregorio de traidor por ser opositor del franquismo, con la inocencia de un niño que defiende a su familia sin saber de qué, pero con la convicción de que todo aquello que aprendió con su maestro será imborrable y que al final nos lleva a esa espiral que forma *la lengua de la mariposa* que se extiende para alcanzar el néctar. De esta forma, entonces, podemos ver la escuela como un espacio que habilita a las juventudes para la búsqueda de respuestas sobre su pasado, aunque estas, como en el caso de Moncho, pueden ser negadas por las familias, la sociedad y el Estado; conocer las historias moviliza a los y las jóvenes a una construcción de memoria colectiva, mientras se asumen como seres políticos, dueños de unas subjetividades transformadoras.

A la luz de esto, las historias no solo se guardan en los recuerdos personales, están en los lugares, sus paredes y sus grietas, en eso que a veces no sabemos cómo contar, pero que aguarda por nosotros en cada territorio. De esta forma, las escuelas de la Comuna encarnan esta doble connotación que encierra complejas paradojas: han servido como trincheras en medio de las disputas armadas y, a su vez, han sido espacios de acogida y refugio en los momentos de mayor tensión, lugares desde donde maestros y maestras han resistido. Por ello, nos proponemos, en un ejercicio de contextualización, reconstruir las biografías de estos espacios que hemos habitado, pensándolos como archivos vivos, es decir, como repositorios de unas narraciones que merecen ser escuchadas.



Figura 3. Institución Educativa Eduardo Santos, Archivo personal, (2023). Fotografía.

Ahora bien, es difícil imaginar la escuela como un escudo que, más que protegernos del desconocimiento, nos proteja de las balas, pero es una realidad más recurrente de lo que creemos: las aulas se conciben como refugio frente a la agreste realidad de un territorio en disputa, una trinchera que nos permite acallar el estruendo de la guerra. Es precisamente la historia de dos escenarios escolares de la C13 que se permitieron resguardar tras sus paredes a una comunidad que estaba sitiada por el miedo: las Instituciones Educativas Eduardo Santos y La Independencia.



Figura 4. Museo Escolar de la Memoria (MEMC13), Archivo personal, (2023). Fotografía.

Junto a la iglesia católica *Todos los santos*, en un barrio que ahora se ve silencioso y tranquilo, que limita con montañas verdes y fértiles se sitúa la Institución Educativa Eduardo Santos, escenario que ha actuado sin timideces en relación con las luchas y resistencias en la Comuna 13. Este plantel ha sido reconocido, por un lado, como un lugar violentado por grupos armados que entraban por la fuerza –rompiendo candados–, por lo que educadoras y educadores debían llegar con camisetas que los distinguieran como tal para disminuir el riesgo de ser atacados; por otro, por la apuesta artística e histórica que docentes y estudiantes han agenciado: el Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13 –MEMC13–, fundado en el año 2018 con el propósito de desnaturalizar la violencia, generar acciones de reparación simbólica, aportar al reconocimiento de la memoria, promover la participación política de los habitantes de La 13 y posicionar la convicción de una comunidad que priorizó las vidas que fueron silenciadas. Desde este espacio se pretende, entonces, involucrar a los y las jóvenes y a la comunidad en los acontecimientos de los barrios, para que asuman una postura en el ejercicio y desarrollo de sus subjetividades políticas, pues en ese trasegar histórico y político, el MEMC13 ha sido crítico ante estas realidades de violencia, cuestión que nos permite reconocerlo como un escenario de resistencia, en donde se fortalecen los lazos sociales a través del entrecruzamiento de las memorias.



Figura 5. Institución Educativa La Independencia, Archivo personal, (2023). Fotografía.

Otro espacio de memoria está situado en El Salado, un barrio que se ha construido comunitariamente para resistir al olvido estatal: sus paredes fueron levantadas por habitantes del sector y, más tarde, sirvieron como refugio ante un conflicto que no cesaba. Allí se encuentra,

principalmente, la Biblioteca Centro Occidental de la Caja de Compensación Familiar Comfenalco y la Institución Educativa La Independencia (Sede Amor al Niño), que no escaparon de las laceraciones de la guerra y que, en los momentos de mayor enfrentamiento, acogieron, entre rondas, narraciones y juegos en comunidad, a familias que eran desplazadas de sus hogares.

Tiempo después, el gobierno de turno puso su mirada en la I.E La Independencia y comenzó la construcción, en el año 2007, de la que sería la nueva sede de la institución, la misma que luego hizo parte de la propuesta del gobierno local llamada Colegios de Calidad para Medellín⁶, una apuesta que pretendía, entre otras cosas, que su distinguido diseño arquitectónico fuera un aliciente para los y las estudiantes de zonas marginalizadas de la ciudad y, así, disminuir la deserción escolar en estos entornos. Sin embargo, la estructura del colegio se ha ido deteriorando por los materiales que usaron, sumado a que la constructora cometió fallas; esto ha llevado a que los y las estudiantes no cuenten con recursos básicos como tuberías adecuadas, paredes en sus aulas y techos seguros.

Ahora, aunque la necesidad de una intervención estatal es evidente debido al inminente peligro que implica habitar un colegio deteriorado, el gobierno ha volteado la mirada otra vez. Esto nos lleva a preguntarnos dos cosas: ¿cuál es el lugar que ocupa la educación –con todo lo que esta implica– en las agendas de las administraciones locales? ¿cuál es el reconocimiento que merece la pedagogía en las zonas marginalizadas? Los colegios necesitan más que una fachada de construcción arquitectónica que sirva como propaganda para la agenda estatal.

Las Instituciones Educativas Eduardo Santos y La Independencia nos han permitido acercarnos, por un lado, a las significaciones de La 13 ante el contexto nacional, por el otro, a las narraciones de sus habitantes, quienes claman por una transformación para alcanzar unas condiciones dignas que habiliten sus potencialidades. Así pues, se nos ha hecho necesario escuchar atentamente las historias de nuestros estudiantes, mientras contemplamos sus maneras de relacionarse con su territorio; a partir de esta mirada fértil (Porta, 2020)⁷ vemos en ellos y ellas estos devenires históricos que han desembocado en diversas maneras de ser y estar en el mundo; entre estas, hemos conocido a unas juventudes rotas que se debaten entre un presente que progresa y una cotidianidad de la violencia. De esta manera, sus vidas se componen de fragmentos traumáticos que han quedado nublados por la normalización de las prácticas bélicas que les impiden

⁶ El proyecto “Colegios de Calidad” nació en el marco del programa *Medellín, la más educada*, propuesto por el entonces alcalde Sergio Fajardo (2004-2007). Su finalidad era construir colegios que se convirtieran en escenarios de transformación social y que, además, conversaran con universidades, empresas, colegios privados y las administraciones locales.

⁷ Concepto acuñado por Luis Porta (2020) en la conferencia *Las artes y las prácticas de interpretación*.

reconocerse como víctimas, resquebrajando sus subjetividades entre los dolorosos recuerdos de la muerte y las aspiraciones vitales; estas experiencias dicotómicas fueron olvidadas por un silencio impuesto y arraigadas por unas prácticas de *paz neoliberal* (Escobar, 2021). Es por esto que identificamos en ellos y ellas la necesidad de contar sus relatos que por años creyeron inexistentes y que, a través del arte, la literatura y la memoria buscan permanecer en un entorno en el que imperan otras narrativas.

Allí hemos descubierto que las comprensiones sobre el territorio y la memoria del pasado violento son relatos en disputa, por ello nos preguntamos: ¿de qué manera las subjetividades políticas de los y las jóvenes se ven reflejadas en sus narrativas de memoria? ¿de qué modo los contextos educativos constituyen instancias agenciadoras de estos procesos de subjetividad política? ¿cómo resisten los contrarrelatos a las dinámicas hegemónicas?

Otras cartografías posibles: propósitos de indagación

Nuestro caminar por la C13 nos ha permitido comprenderla como un territorio de tensiones que, abrazado por las prácticas de resistencia, nos invita a agenciar espacios pedagógicos para el despliegue de unos devenires políticos, éticos, estéticos y poéticos. Así, la principal intención investigativa que encaminó este trabajo fue *comprender la incidencia de procesos de construcción de memoria histórica e intergeneracional en la configuración de subjetividades políticas en jóvenes pertenecientes a escuelas de la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, a partir de una investigación narrativa (auto)biográfica*.

De este modo, al llegar al territorio y relacionarnos con los y las jóvenes de las Instituciones Educativas Eduardo Santos y La Independencia, trazamos unos propósitos específicos en virtud de los cuales nos ocupamos de *caracterizar, por un lado, los entramados históricos que han configurado La 13, por otro lado, los puntos de fuga que han agenciado a través de sus ejercicios de autorreflexión*. Asimismo, a partir de este recorrido, entendimos la importancia de *posibilitar la apropiación y la resignificación de esos pasados violentos a través de la memoria intergeneracional como dimensión nodal para la interacción con los y las jóvenes*.

Finalmente, en consonancia con las rutas que íbamos andando, se nos hizo palpable la importancia de *interpretar los aportes de la literatura y las artes en los procesos de empoderamiento, el reconocimiento de las singularidades, la acción colectiva y el vuelo creativo que los y las jóvenes venían caminando con nosotras*.

Lo que el olvido no alcanza: aproximaciones a la justificación

*Tantos sueños y esperanzas que
se quedan en el alma.*

*Tengo a un país
atravesado en la garganta
que no deja que me vaya.*

Marta Gómez, Confesión

Los *trabajos de la memoria*⁸ (Jelin, 2002) en una comunidad que no solo ha sido testigo, sino que también ha vivido en carne propia los distintos repertorios de violencia, son indispensables para potenciar el reconocimiento de sí mismos y para abordar la vida más allá del dolor. Es por eso que esta investigación se concentra en el reconocimiento de esas memorias individuales –de la mano de las memorias intergeneracionales– de habitantes de este territorio, específicamente estudiantes de las Instituciones Educativas Eduardo Santos y La Independencia y algunas mujeres que desarrollan procesos comunitarios y de resistencia en La 13 para que se permitan, a través de sus narraciones, reconocerse gestores y gestoras de su futuro, así como del pasado y de su interacción política y social.

Por ello, hablar de memoria, encarnarla y vivirla se han convertido en una necesidad insoslayable en nuestro país, pues las narraciones cotidianas, poco a poco, han tomado mayor resonancia, irrumpiendo en el relato oficial; sin embargo, no es un proceso acabado, es necesario seguir fortaleciendo las memorias individuales, que a la vez nutren los relatos colectivos de una sociedad que se resiste a las fracturas de la negligencia, el abandono y la crueldad que ha traído consigo la violencia. Vemos el arte como movilizador de sentires, como una forma poderosa de relatar las experiencias y canalizar los dolores que se han guardado bajo llave en la memoria; apostamos a que por medio de las diversas formas de enunciación –la literatura, la música, la fotografía, la escultura, la escucha– esta sociedad siga encontrando sentidos de vida en comunidad, de convivencia alivianada y que ese pasado sea contado en aras de la reconciliación porque son las narraciones “la posibilidad de releer el pasado en clave de presente para repensar a los actores de la violencia, las formas de ejercerla y las dinámicas que la han motivado, [lo que] seguramente

⁸ Según Elizabeth Jelin, “el trabajo como rasgo distintivo de la condición humana pone a la persona y a la sociedad en un lugar activo y productivo. Uno es agente de transformación y en el proceso de transforma a sí mismo y al mundo. La actividad agrega valor. Referirse entonces a que la memoria implica “trabajo” es incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social”. (p. 14)

producirá nuevas hipótesis de lo sucedido” (Alonso y Piedrahíta, 2020, p. 328), ya que trabajar en estos procesos no sólo implica abordar el pasado, sino resignificarlo y potenciarlo hacia un futuro en el que se incluya a todos los habitantes de la comunidad.

Al hacer un recorrido por el conflicto armado en Colombia reconocemos que el mandato, por mucho tiempo, ha sido el silencio y es apenas ahora que las narraciones han venido tomando fuerza: “es como si en coyunturas de guerra y conflicto agudo, la consigna fuera *olvidar* y el imperativo *callar*” (Uribe, 2003, p. 12). Múltiples razones han contribuido a que sea ese el panorama predominante, ya fuera porque las personas se resguardaban para no quedar atrapadas en el fuego cruzado que no cesaba en la ciudad –en el país–; o porque no sabían que eran víctimas; o porque les atemorizaba reconocerse como una y que les cayera encima el peso de la estigmatización; o porque temían represalias si es que decidían levantar su voz. Así, se convirtieron en víctimas silenciosas que guardaban su dolor hasta olvidarlo porque únicamente en soledad les era posible reconocerlo, además, con la violencia aún tras ellos y ellas –y en ellos y ellas– no era posible agenciar procesos que les permitieran nombrarlo, recordarlo, pues como lo menciona Nieto (2013) en su investigación *Relatos autobiográficos del conflicto armado en Colombia. El caso reciente de la ciudad de Medellín*:

las víctimas colombianas permanecían confinadas a los espacios domésticos hasta hace pocos años, tal vez hace menos de una década. En la intimidad, frente a altares erigidos para mantener presente el recuerdo que sus seres amados sacrificados, decían sus nombres moviendo apenas los labios. (p. 261)

Después, con el surgimiento de la Ley 1448 de 2011 y el Acuerdo de paz firmado en el 2016, se logra una condición jurídica sin precedente: las personas –aquellas que lograban probarlo– fueron reconocidas como *víctimas del conflicto armado interno*. Pero, más allá de este importantísimo paso, pensamos que esta categoría de *víctima* exige fuertes trabajos de memoria encaminados a la reparación no solo económica, sino también simbólica y colectiva de las comunidades y sus territorios, además del profundo entendimiento de que somos *todos y todas* los colombianos y colombianas quienes hemos visto de cerca el sufrimiento y la desesperanza de una violencia que aún hoy parece extenderse como el océano: infinito e incontenible. En consecuencia, situamos la memoria como una acción política, pedagógica y un acto de reparación del tejido social que se ha desgarrado por años.

Buscamos, entonces, comprender en la voz –como sea que esta se exprese– una forma de resistencia que se materializa a través de la posibilidad de narrar su propia historia. Por ello, la investigación narrativa (auto)biográfica se ha convertido en la postura epistémica, metodológica y ética que asumimos para nombrar ese profundo dolor que nos ha ido quedando del conflicto armado. De este modo, buscamos en la comunidad, en sus narraciones, agenciar procesos que posibiliten la comprensión de sí mismos como protagonistas de unas historias que merecen ser contadas y deben ser escuchadas; apuestas para que sigan reconociéndose a través de la literatura y la consolidación social pedagógico-política, pues

La memoria es intrínsecamente un proyecto político, debido a que se construye en nuestras sociedades de manera colectiva y representa una trama de visiones del mundo, intereses y agendas que permite la reinterpretación del pasado y la imaginación de un porvenir, aquello que se llama *recordar hacia delante*. (Sánchez, 2023, p. 132)

Tal vez uno de los elementos más importantes para garantizar nuestro tránsito a una paz duradera sea entender que los duelos individuales han de volverse colectivos, en tanto que todos debemos tener los oídos atentos y el corazón presto para atender al dolor de los demás y reconocer que esa escucha contribuye a tramitar ese dolor de la comunidad, en nuestro caso, de La 13.

Ahora bien, comprendemos que los temas relacionados con los trabajos de memoria y paz han tomado mucha fuerza en los últimos años; cuestión que es apenas comprensible teniendo en cuenta el reciente acuerdo de paz entre el Estado colombiano y las FARC-EP⁹. En este punto, incluso, podríamos preguntarnos por qué necesitamos seguir gestando más proyectos. Las respuestas a las que llegamos como maestras en formación se mueven en dos dimensiones: por un lado, debemos reconocer que buscamos problematizar un conflicto y unas prácticas violentas que están vigentes en el país, así que mapear esas potencialidades que se dan al interior de los territorios violentados y que se pueden enriquecer a través del trabajo conjunto con la academia es una responsabilidad que, siguiendo los horizontes de la Universidad de Antioquia¹⁰, asumimos como compromiso ético, político y estético; por otro lado, porque identificamos la necesidad de que más proyectos pedagógicos agenciados por profesionales en el campo educativo se integren a la

⁹ En el 2016 se firmó el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las FARC-EP, que buscó ponerle fin a un conflicto político que tuvo lugar por casi cincuenta años.

¹⁰ En adelante, Universidad.

conversación nacional sobre memoria y paz para que se reconozcan las escuelas como escenarios que han luchado ante a la opresión y, a docentes, como aquellos y aquellas que, incansablemente, se han interpuesto entre estudiantes y esas otras fuerzas que buscan atraerlos. De esta manera, tanto los ámbitos escolares como comunitarios pueden contribuir a la transformación de estas realidades adversas para construir un proyecto de nación que cobije esta multiplicidad que somos.

Unido a lo anterior, nuestro proyecto de investigación se desarrolla en sintonía con el horizonte institucional de la Universidad que, en su Plan de Desarrollo Institucional (2017-2027) y desde su enfoque territorial, busca establecer una relación bidireccional entre la universidad y los territorios. Por lo cual, desde nuestro trabajo en la Comuna 13, nos asumimos como maestras políticas que reconocen las particularidades y las problemáticas de la zona y, además, proponemos acciones desde la pedagogía que están encaminadas al agenciamiento de procesos para la reflexión sobre el territorio, su pasado y sus habitantes, proponiendo un diálogo expandido que se nutre de las visiones académicas y del propio ejercicio de re-flexibilidad que la C13 ha venido construyendo. Con ello, respondemos al llamamiento urgente que nos hace la memoria y que nos lleva a considerar los procesos que le atañen a la literatura, la narración y la formación en clave de una perspectiva de la paz cimentada en una “reflexión ético-política que se sustenta en la defensa de la condición humana y su lucha contra formas de dominación basadas en la guerra, la intimidación, el acallamiento y las diferentes maneras en las que se expresa la violencia”, tal como se propone en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad de Antioquia (2021).

Así mismo, el proyecto de formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación ofrece una mirada sobre la investigación que resuena con la metodología de este proyecto, pues desde las prácticas pedagógicas se busca que esta se conciba horizontalmente, ya que se constituye a partir de las experiencias comunitarias y escolares y, por ende, la barrera entre investigador o investigadora y lo investigado se derriba porque incluye a la comunidad y a maestras y maestros como seres pensantes y sintientes que trabajan por alcanzar una meta común.

Así las cosas, toda forma de docencia implica investigar y la investigación puede llegar a ser tal solo si da lugar a transformaciones tanto en los sujetos que la vivencian como en los contextos y prácticas que le dan origen (Proyecto de Formación, 2013, p. 32). Igualmente, la manera como se concibe la investigación desde el Programa articula un aspecto fundamental en nuestro trabajo: la subjetividad política accionada tanto por los y las jóvenes como por nosotras como maestras en formación. Es por esto que nuestra apuesta está orientada a la transformación y

“formación de generaciones de sujetos sociopolíticos comprometidos con la construcción de una sociedad más democrática” (Proyecto de Formación, 2013, p. 5), de modo que se genere un flujo de conocimiento en jóvenes de la Comuna 13, desde lo que la Licenciatura nos ha enseñado.

Cabe preguntarse, entonces, ¿cuáles procesos de transformación pueden impulsarse desde las prácticas educativas? Sabemos que todo camino interpretativo parte de una reflexión, por tanto, situamos una transición desde lo acostumbrado hacia la extrañeza: buscamos que desde la cotidianidad de los y las jóvenes –lo que ven y escuchan todos los días en sus contextos– nazca la pregunta crítica sobre las formas institucionalizadas de la Comuna que han logrado camuflarse y, de esta manera, invitarles a escribir desde la posibilidad mediante las formas artísticas y narrativas para crear y poner en tensión esencialismos, como ha sido, por ejemplo, la estigmatización.

Nombrarse a través de la narración, en primera instancia, permite –a nosotras y a los y las jóvenes– entender el discurso como constructor de subjetividades y, en consecuencia, surge la pregunta por lo que han establecido discursivamente en la C13 y la manera como lo han resignificado desde el reconocimiento de sí como seres políticos; en segunda instancia, nombrar repara el tejido social que ha sido desgastado por el conflicto y por los duelos que no se han tramitado. Así, los y las jóvenes se reconocen como personas que hacen parte de un proceso mancomunado y se permiten sanar en el presente lo que fue olvidado en el pasado, volviendo atrás como tejedores para desenredar las trabas de la memoria y tejer algo nuevo, cargado de sentimientos y sentidos renovados. En resumen, la enunciación es subjetivación y esta, a su vez, “es una desidentificación, el arrancamiento a la naturalidad de un lugar, la apertura de un espacio de sujeto donde cualquiera puede contarse porque es el espacio de una cuenta de los incontados” (Ranciére, citado por Bonvillani, p. 194).

Finalmente, percibir la investigación como un proceso construido en comunidad, nos ha permitido asumirnos, en el desarrollo del proyecto, como personas que no solo investigan, sino que también sienten y se transforman gracias a los aconteceres de la práctica pedagógica que se han movido entre enseñanzas y reafirmaciones de nuestro deseo de trabajar por la paz desde una pedagogía que agencie *trabajos de la memoria* (Jelin, 2002) desde sí y desde otros y otras; que no esté alejada del contexto, sino que forme parte de los saberes; que se construya en comunidad, pensada, además, como una apuesta política que, como maestras en formación asumimos, pues reconocemos que la pedagogía rebasa la estructura de la escuela y nos ayuda a construir un mundo *subjuntivizado* que, según Bruner (2003), “es un mundo estimulante [aunque no confortable que] mantiene lo familiar en estrecho contacto con lo posible” (p. 76).

II. Hilando y trenzando horizontes conceptuales: apuestas por un mundo subjuntivizado

La historia no es todo el pasado, pero tampoco es todo lo que queda del pasado. O, si se quiere, junto a una historia escrita, se encuentra una historia viva que se perpetúa o se renueva a través del tiempo.

Maurice Halbwachs, Memoria colectiva y memoria histórica

A lo largo de este camino investigativo nos encontramos con palabras de consuelo y rutas de continuidad que nuestro proyecto y nuestra voz necesitaban. En este capítulo nos permitimos enlazar nuestra perspectiva con la de aquellos y aquellas que hallaron en la narración, en las subjetividades políticas, en el diálogo intergeneracional, en la pedagogía y en la memoria unas posibilidades de enunciación de sí mismos, de posicionarse teóricamente para relatar y habitar el mundo.

De este modo, nombramos el abordaje de los antecedentes como *senderos* que, una vez andados permiten, como la luz del sol que se cuele por la arboleda, iluminar nuestro camino para andarlo, conocerlo y habitarlo con propiedad. Ahora bien, en este trasegar también construimos un horizonte teórico que, en el sentido de la espiral, nos permitió comprender y andar nuevas rutas en las que pudimos conversar, interpelar, profundizar contenidos y abordar puntos de vista. Es así como presentamos una memoria sentimental, vivencial, poética y teórica que da cuenta de nuestro acercamiento a formas de enunciación de una comunidad en resistencia.



Figura 6. *Tránsito en espiral*, Remedios Varo, (1962). Óleo sobre lienzo.

Retomamos otros senderos ya andados: a propósito de los antecedentes

Caminante no hay camino, se hace camino al andar.

Antonio Machado, Caminante

Caminando por La 13 hemos reconocido el territorio y las historias. Parte de ese reconocimiento nos ha llevado a comprender que no solo se camina con los pies, a veces es necesario recurrir a otras formas de andar y es por eso que nos hemos atrevido a movernos en la forma de la espiral, reconociendo los senderos que ya otros y otras han transitado y que nos ayudan a consolidar la propia travesía. Aunque tienen diferentes puntos de partida, hemos reconstruido estos itinerarios a la luz de una misma necesidad investigativa: ahondar en las narrativas que se han gestado alrededor de La 13 para permitirnos comprender la configuración de subjetividades políticas.

Hemos reconocido, entonces, elementos constitutivos relacionados con los devenires históricos, los puntos de quiebre de las comunidades, los procesos colectivos e individuales y, como eje, la importancia de narrar-se que han posibilitado nuestro abordaje pedagógico, político, estético, ético y epistémico con miras a la construcción de *una* interpretación de este territorio. Para ello, hemos anudado algunos referentes investigativos con los que compartimos preocupaciones y búsquedas similares respecto a estas líneas temáticas que están relacionadas con el trabajo con jóvenes pertenecientes a una comunidad afectada por la violencia. Para esto hemos rastreado investigaciones que se han desarrollado en las últimas dos décadas a nivel nacional e internacional.

Empezamos por el trabajo investigativo de María Escobar (2021) titulado *Discursos de paz en cotidianidades de guerra. Contradicciones del turismo en la comuna 13 de Medellín*, que nos ofrece una mirada amplia y contextualizada sobre las disputas que enfrentan los habitantes de la Comuna 13 en un momento que, para muchos, superó los tiempos de guerra en este territorio. Precisamente, la comunidad debe enfrentarse a esto a través del pronunciamiento y la denuncia de una guerra que se ha camuflado en las dinámicas del turismo, así como de acciones que se oponen a la huella que este fenómeno ha dejado, a saber, la pérdida del espacio público; el desplazamiento; el incremento del costo de vida que resulta, para muchos, insostenible; la pérdida de identidad barrial y comunitaria; el cambio en la economía, entre otros.

El éxito del turismo se sostiene en el proyecto de *paz neoliberal*, primer concepto clave que nos ofrece María Escobar para el desarrollo de nuestra investigación que, como hemos sostenido, consiste en liberar a los territorios de la guerra para mejorarlos y obtener un beneficio económico. Esta es una disputa porque invisibiliza problemas como la violencia y hace de la pobreza un

mercado, deja de lado los barrios no turísticos que necesitan inversión para el mejoramiento estructural, cultural y social, al tiempo que quita el sentido político de la lucha, provocando una marginalización de la actividad política.

Sin embargo, como bien hemos apreciado, los habitantes de La 13 no abandonan el derecho de pronunciarse en el proyecto de *paz democrático*, segundo concepto clave de Boaventura De Sousa (2017) que ilustra Escobar (2021) y que resulta importante para el ejercicio de nuestra investigación. Según ella, este proyecto apuesta por la construcción de relaciones sociales pacíficas y por la erradicación de condiciones que puedan generar violencia política. El ejercicio de este proyecto muestra una posición de subjetividad política que se manifiesta, por supuesto, en las apuestas educativas y artísticas de la C13 que hacen frente a los problemas mencionados en un principio, además de aportar al sentido contestatario, transformador y político del arte.

Ahora bien, ¿cómo conviven estos dos proyectos en el territorio? A esta tensión Escobar le atribuye el concepto de *confluencia perversa* de Dagnino (2015) que “se caracteriza por una crisis discursiva en la que se usan referencias comunes que pretenden homogeneizar sentidos contrarios; y al no reconocerse las disputas y confrontaciones que generan tales diferencias, se entra en un proceso de despolitización” (p. 139). Esta se ve reflejada en el asesinato de líderes y lideresas sociales que le apuestan a quitarle personas a la guerra o a luchar por los derechos de la comunidad. Un triste ejemplo de esto es la muerte de Héctor Pacheco, “Kolacho”¹¹, en 2009, es decir, mucho tiempo después de que la guerra se terminara en la Comuna con el acto simbólico de la entrega de armas.

Entonces, retomando el título de este importante trabajo, los discursos de paz son enunciados por colectivos y escuelas de la Comuna 13, entre estos, la Institución Educativa Eduardo Santos y la Corporación Lluvia de Orión; las cotidianidades de guerra se presentan en el camuflaje de la violencia que genera la mercantilización de la pobreza y la historia de la comunidad, la apropiación del territorio de los habitantes de la Comuna, el microtráfico, la explotación sexual y el olvido estatal; y las contradicciones son resumidas en la *confluencia perversa* que resulta en muertes y desapariciones de personas que ejercen su derecho político.

Una vez establecido el panorama apremiante al que se ve enfrentada la comunidad de La 13, pensamos que es importante reconocer el trabajo de investigación de las profesoras Martínez y Cubides: *Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación*, cuyo eje central gira en torno a los

¹¹ Cantante de Hip-Hop de la Comuna 13 e impulsor de iniciativas de paz en el territorio. Nació el 3 de febrero de 1989 y fue asesinado el 24 de agosto de 2009 en el barrio Eduardo Santos.

procesos de subjetivación política, es decir, el reconocimiento de los sujetos como seres históricos que pertenecen a un tiempo y a un espacio determinados y que, por ello, su autoconstitución se pugna entre lo instituido y lo instituyente, en otras palabras, entre las hegemonías que establecen aquellos poderes dominantes que luchan por mantener el estado de las cosas y las prácticas de liberación que producen nuevos sentidos desde perspectivas no exploradas y que ensanchan las posibilidades comprensivas de los fenómenos. En el caso de la Comuna podemos ver, por ejemplo, como una práctica instituida, los discursos sobre el turismo como una forma de avanzar hacia la construcción de un mejor territorio y, para el caso de las prácticas instituyentes, los esfuerzos conjuntos que intentan llamar la atención sobre las heridas que aún son latentes en la comunidad (los colectivos, las escuelas, las iniciativas de paz que se han gestado).

Asimismo, recalcan la importancia de reconocer que “estudiar la subjetividad es también una posibilidad de contribuir a romper las barreras de sujeción instaladas en el sujeto que coartan la capacidad de producir emociones, pasiones, decisiones y riesgo para enfrentar nuevas acciones” (p. 11), cuestión que es crucial, pues ¿cómo hablar de construcción de memoria histórica sin tener en cuenta las problemáticas actuales del territorio? Ya hemos hecho alusión al turismo y cómo este oculta sus heridas con un velo de *resiliencia*, por ello reconocemos la relevancia de esta investigación, pues si no hablamos de agenciamiento de espacios para el fortalecimiento de las subjetividades políticas, tampoco podríamos hablar de una construcción plural de la memoria de la comunidad.

En esta misma línea de sentido, nos encontramos en el camino con *Dialogía intergeneracional en la construcción de memorias acerca de la dictadura militar chilena* de María José Reyes Andreani, Marcela Cornejo Cancino, María Angélica Cruz Contreras, Constanza Carrillo y Patricio Caviedes (2014), una investigación que nos permite retomar las historias familiares entendiéndolas como una manifestación de las subjetividades políticas. Así pues, las generaciones son importantes en el proceso de construcción y transmisión de memorias sobre el pasado, tanto las que vivieron lo recordado como las que no, ya que cada generación introduce nuevas comprensiones sobre lo acontecido. Pero ¿qué importancia tienen estas a partir de la transmisión generacional? Reyes et al (2014) nos dicen: “qué recordar y qué olvidar son preguntas fundamentales para una sociedad que debe enfrentar un pasado de violencia política, reflejándose en ellas la preocupación por la ‘herencia’ hacia las nuevas generaciones” (p. 257).

Ahora bien, los investigadores dicen que esta preocupación está en manos de lo que Elizabeth Jelin (2002) llama *emprendedores de la memoria*, pues se centran en las acciones

estratégicas o instituyentes que pueden desarrollar una política activa referente al pasado y al sentido que pretenden dejar. Con base en lo anterior, los autores se orientan hacia la dialogía porque esta es un discurso vivo que se construye y que se camina. En este sentido, “genera tensiones entre discursos y las situaciones sociales en que emergen” (p. 257), que son orientadas hacia una conversación y convivencia que permiten hacer algo en favor de la herencia generacional y del cuidado para la no-repetición.

Más adelante, esta investigación nos ofrece tres generaciones discursivas importantes para la comprensión de las derivas que pueden surgir en nuestro trabajo, estas son: las generaciones protagonistas del pasado, en donde la legitimidad se expresa en la palabra (el uso de la primera persona) y ante los otros para narrarlo; la generación protagonista del presente logra constituirse en la construcción de un discurso de un tiempo que, aunque no lo vivieron directamente, es un referente, pues establecen, desde sus posturas y acciones, una diferenciación con las generaciones pasadas, propiciando nuevos discursos y prácticas; y la generación de la zona gris que se da cuando “sus enunciaciones, más que generar nuevos discursos, tienden a apoyar y/o contraponerse a posturas defendidas por las generaciones protagonistas, tanto del pasado como del presente” (p. 264). Esta tipificación resulta clave para nuestra investigación porque nos permite aguzar la mirada hacia acciones que inviten a los y las jóvenes a ser parte de la generación protagonista del presente, potenciándolos como *emprendedores de la memoria* (Jelin, 2002), pues, aunque ellos y ellas no fueron víctimas directas de las operaciones militares y la ocupación de los grupos armados al margen de la ley, llevan consigo los dolores de sus linajes.

Otra conclusión clave en la investigación tiene que ver con la polarización entre un ‘ellos’ y un ‘nosotros’: en el ‘nosotros’ se genera una interpretación y valorización del pasado reciente y se legitima y afirma la versión contada; en el ‘ellos’ se halla una interpretación de adversario, hay una interpelación. El conocimiento sobre las miradas que pueda haber sobre un ‘nosotros’ y un ‘ellos’ dentro la población con la que trabajamos es importante, ya que de allí se pueden desprender trabajos orientados a una despolarización, dando lugar a las diferencias como parte de las subjetividades individuales y comunitarias.

En este punto, retomamos a las autoras Martínez y Cubides, quienes recalcan la importancia de pensar que “la mirada investigativa exige acercamientos y metodologías que permitan y produzcan reflexión y autorreflexión” (p. 12). Por eso, anudamos este pensamiento a nuestra creencia en lo esencial de las narrativas para el desarrollo y fortalecimiento de procesos de reconocimiento de las historias y de las subjetividades.

El ser humano, ante esa necesidad de introspección, busca propuestas literarias que le permitan encontrar un sentido entre él mismo y sus contextos. Así, Jirku y Pozo proponen el artículo *Escritura del yo: entre la autobiografía del yo y la ficción* (2011) con el que plantean la posibilidad de que los sujetos se vinculen con su pasado para buscar en él una reconciliación narrativa. Este propósito es el que le permite a la autobiografía tomar fuerza como género “puesto que implica no solo aquella “visión coherente del pasado” sino también la revelación de la verdad de un yo unificado y desarrollado” (p. 9).

Más allá de reconocer los elementos de la autobiografía como un género tradicional, este artículo pretende rescatar el valor de la autobiografía, como quiera que irrumpa el paradigma de contenido y aborda la profundidad desde la narración de cada individuo que decide contar su historia. Desde ese prisma tradicional, la autobiografía era un género que únicamente permitía narrar la vida de personas importantes y sobresalientes de la esfera pública que, sobre todo, estaba conformada por hombres con fortuna, negándole, de este modo, la posibilidad a todos los demás de contar sus experiencias vitales, al hacerles creer que no son importantes. Esta visión resulta fundamental para el ejercicio de nuestra investigación, ya que buscamos agenciar espacios de narración en los que las personas de la comunidad puedan construir sus propias biografías.

Ahora bien, de la mano del reconocimiento de la autobiografía como un género literario, los autores se preguntan por la veracidad del relato y por el papel de la ficción dentro de la narración. Ante esto argumentan que

la oposición entre ficción y verdad no es relevante para el análisis de la autobiografía, porque la autobiografía no es un género sino una actitud receptora por parte del lector o bien una figura retórica que aparece en todos los textos. (p. 14)

Entonces, se posiciona al lector como el sujeto que interactúa, decide sobre la narración y se apropia de esa historia: la interpela y la proyecta. En ese reconocimiento, el sujeto que narra la autobiografía crea un diálogo entre lo que se vivió en el pasado y lo que se vive en el presente, no para hacer una descripción detallada de los hechos, sino para reconocer lo valioso de los momentos, de recordarlos y las personas que posiblemente hicieron parte de ellos porque dentro de las nuevas biografías no existe un único enfoque, al contrario, la voz propia se complementa con otras voces, se crea un diálogo entre el “yo”, el contexto y los que lo habitan. En últimas, el fin de la autobiografía actual, según los autores, no es crear un recuento fiel de los hechos, sino posibilitar un relato consciente y profundo que permita a narradores y narradoras interpelarse y reconocerse

en su propia voz y la de los otros, pensamiento vital para nuestro trabajo, pues evidenciamos la necesidad de construir autobiografías intergeneracionales y retomar las historias colectivas para construir relatos personales en ejercicio del reconocimiento como seres históricos.

Justamente en esos procesos del reconocimiento del “yo” como sujeto de narraciones e historias, abordamos la función política de la memoria desde una apuesta pedagógica que resulta fundamental porque permite incluir a otros sujetos en esa construcción personal. En el artículo *Pedagogía de la memoria entre la guerra y la paz* (2017), el profesor Gabriel Murillo pretende darle un reconocimiento al relato y rescatar el impacto de la diversidad de voces que puede contener la historia, pues a partir de estos se construye comunidad a la vez que se tramitan duelos, ya que “comprender la función política de la narrativa es comprender que la guerra es también un duelo de relatos” (p. 4). Desde la pedagogía de la memoria se busca contrarrestar esos relatos oficiales, no para quitarles validez, más bien para incluir los testimonios de las personas que hicieron parte de los sucesos y que no han sido reconocidas. Desde este planteamiento se busca, entonces, ensanchar verdades a partir de la construcción de unas narrativas plurales donde no solo se obtenga una única versión de los hechos, sino que se relaten los sentires de los involucrados.

En esa búsqueda por desligarse de la memoria impuesta y única, la escuela toma vital importancia porque allí se fortalecen las relaciones sociales a partir del diálogo y se enfatiza en el respeto por el otro. Permitirles a los y las estudiantes contar su historia, reconocerse parte de una historia más amplia y de un territorio que, aunque adolorido, contiene la razón de ser de muchas comunidades, los afianza como ciudadanos protagonistas y conscientes de los procesos históricos. Este reconocimiento constituye los lazos generacionales y la búsqueda de la subjetividad porque:

[...] el empeño del trabajo pedagógico de la memoria no es tanto la esencia o la sustancia de un ser idéntico sino un contencioso permanente de circunstancias y contingencias, no es tanto la identidad como el proceso de identificación, es decir, cómo hemos llegado a ser lo que somos y cómo podemos vivir. (p. 15)

En diálogo con el profesor Murillo, reconocemos la escuela como un lugar de acogida que habilita la construcción de una memoria histórica gracias al reconocimiento de ese dispositivo biográfico que nos incita a contar nuestra vida para convertirnos en autores de nuestras historias, pero en el caso de la historia colombiana, estos espacios no solo han sido lugares de hospitalidad y configuración de subjetividades, también han tenido que ser trincheras y cuarteles. Por ello, creemos que es importante traer a colación el trabajo de investigación de Cortés, Pérez y Guerra

(2016), *La escuela colombiana: entre la nuda vida y la biopotencia*, quienes hacen un rastreo por algunos conceptos de Foucault que son relevantes a la hora de analizarlas ante el panorama de violencia en Colombia.

Para Foucault, entonces, existen dos tipos de poder: el poder soberano y el biopoder. El primero hace referencia a la monarquía y a su poder absoluto para gobernar todos los aspectos de la vida de los súbditos; el segundo alude a conceptos como ciudadano, democracia y liberalismo, elementos que, en lugar de buscar el bienestar de las personas, desembocan en el gobierno de los cuerpos (individuales y colectivos), lo que lleva a convertir “la vida humana, individual o colectiva, en *nuda vida* (vida desnuda), es decir, [en una vida] expuesta a la muerte” (Cortés et al, 2016). Según los autores, esto puede verse reflejado en el contexto educativo colombiano a partir del reconocimiento de prácticas tanatopolíticas. La tanatopolítica es “un dispositivo de poder orientado a la guerra como forma de posibilidad política y ausencia absoluta de voluntad ciudadana en la toma de decisiones” (Cayuela, 2008, como se citó en Cortés et al, 2016). Los investigadores identifican tres funciones como prácticas tanatopolíticas, a saber: el aniquilamiento físico, el disciplinamiento a través de prácticas no directamente homicidas y la normalización de la población a través del mecanismo del miedo que se establece a partir de la implementación generalizada y sistemática de la muerte.

En el contexto educativo han tenido lugar las tres prácticas: primero, docentes son asesinados cuando generan “malestar” por lo que dicen; las cifras de asesinatos sustentan este postulado; segundo, a partir de las amenazas que reciben estudiantes, profesores y profesoras, además de las torturas, las desapariciones, los secuestros y demás prácticas violentas que no necesariamente implican la muerte; y, tercero, los y las estudiantes son obligados a asistir a la muerte de sus educadores y educadoras como una forma de aleccionamiento, de adoctrinamiento, que deviene en la normalización de las prácticas de violencia y en considerar que hay una forma prohibida de pensamiento.

No obstante, como decíamos al principio, aunque ha estado rodeada de todas estas acciones de muerte, la escuela también ha sido “considerada espacio de protección, de creación y de cuidado” (p. 393). Un lugar en el que profesores y profesoras pueden llegar a ejercer sus subjetividades como formas de resistencia a las prácticas instituidas, como una manera de reclamarse dueños de sus vidas, expresando una potencia:

esa que tendrían los sujetos para relevar el dolor por el goce, expresar su voluntad para intervenir en la regulación de su propia vida y que le apuesta a construir una cultura de la vida para reemplazar la “cultura de la muerte”. (p. 396)

En ese sentido, retomamos la tesis de maestría de la profesora Prisila Alzate, *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* (2021), quien le apuesta, precisamente, a configurar senderos pedagógicos, éticos y estéticos que aporten al despliegue de la acción política en territorios afectados por el conflicto armado, en su caso –al igual que en el nuestro– el interés se sitúa en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín; se trata de espacios que, a todas luces, intentan hacerle resistencia a esas prácticas de muerte o tanatopolíticas. Alzate, entonces, se pregunta por los relatos que evidencian experiencias de jóvenes, maestros y maestras que se vieron envueltos en la violencia que azotó este territorio y que reconoce en el arte una posibilidad para “reinventar vidas y transformar contextos, encaminados hacia la libertad y la armonía” (p. 53), a través de las narraciones que, para ella, son formas de conectarse y construir distintas miradas sobre el mundo y que, a su vez, funcionan como espacios para habilitar “un yo que piensa, el yo que se piensa, el yo que produce la voz y un yo que vocea con los otros” (p. 48).

De esta revisión documental concluimos que, lejos de ser un tema agotado, la pregunta por las subjetividades de los jóvenes en contextos de violencia tiene una vigencia enorme, puesto que es necesario seguir animando procesos investigativos y, sobre todo, pedagógicos que visibilicen sus singularidades, promuevan su participación en los escenarios de decisión política, desplieguen su capacidad creativa y garanticen un papel protagónico en la apropiación de la memoria histórica como acción necesaria para transitar por el presente y el futuro con la esperanza de la no-repetición. En ese sentido, creemos que nuestro trabajo puede aportar a la discusión sobre la necesidad de las narrativas plurales, aquellas que sirvan para ensanchar la mirada sobre los relatos de violencia, a través del trabajo narrativo con escuelas y colectivos comunitarios.

Cuatro espirales de comprensión: a propósito de un horizonte teórico

Los caminos se construyen, se andan, se retroceden, se conversan, se sienten. Este proyecto se convirtió en nuestro camino y en el de muchas personas que nos compartieron sus voces y que escucharon las nuestras. Un sendero que fue nuestro relato de viaje; una aventura que nos permitió re-conocer(nos) en décadas de silencios y dolores; un encuentro en doble vía que dio paso, por un

lado, a conocer las nuevas posibilidades de resistencia con las que se empezó a identificar un territorio agrietado como La 13 y, por otro lado, nos permitió concebir la educación como una alternativa de cambio, de diálogo y de esperanza para una comunidad que, sin dejar de lado sus memorias, necesita fortalecer esas historias que se construyen desde los mismos barrios.

Sin lugar a duda, habilitamos una ruta que nos ha llevado a comprender nuestra historia en la de narradores y narradoras que han compartido sus vidas con nosotras –jóvenes de las instituciones educativas La Independencia y Eduardo Santos–, de la misma manera en que han hilado sus historias a través de los relatos de sus familias, amigos y vecinos, como un llamado a la construcción intergeneracional y colectiva de la memoria. Son historias que se han cruzado con las nuestras y que nos dieron un lugar en ese territorio para acompañar el ejercicio de narrar(nos) desde lo individual hasta lo colectivo.

Es así como identificamos *la pedagogía de la memoria y las narrativas* como devenires sensibles y trasgresores en este proyecto. En un primer andar posibilitan el reconocimiento y la reconstrucción de una historia que se ha conocido como repetitiva, pero que la misma comunidad ha reestructurado y encontró en sus narraciones el poder y la forma de la espiral que recorre caminos que fingen ser iguales, a la manera del círculo, pero a medida que se transitan evidencian nuevos lugares y nuevas formas de habitar el mundo. En un segundo andar se convierten en las vías primarias de esta escritura, son el trazo que conecta este acercamiento teórico y anuda los conceptos que son claves para narrarnos en estas vías de sentido.

Ahora bien, trazaremos teóricamente cuatro espirales de comprensión que resultan nodales para esta investigación: en la primera nos centraremos en cómo las subjetividades políticas son una posibilidad para aproximarse críticamente a la historia reciente de la Comuna 13 y, así, establecer posibles rutas de transformación de esos contextos de violencia; en la segunda nos acercaremos en el concepto de narración, tejiendo una relación con la memoria y el olvido en la colectividad; en la tercera espiral, plantearemos un camino clave: el diálogo intergeneracional; y, en la cuarta espiral apuntaremos hacia la problematización de la pedagogía tradicional a través del debate de las pedagogías críticas y la formación literaria.

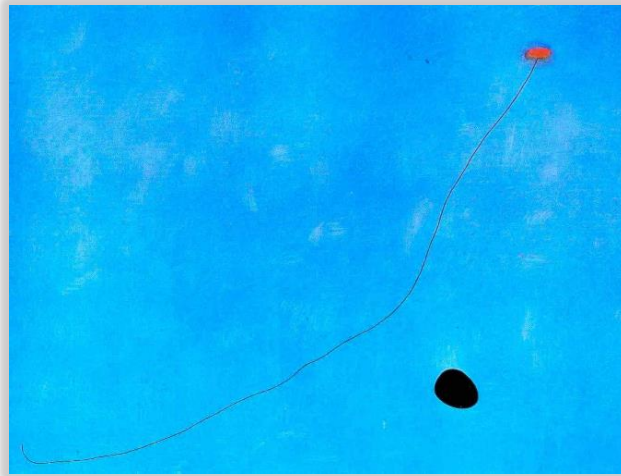


Figura 7. *Blau III*, Joan Miró, (1961). Óleo sobre lienzo.

Primera espiral: ilusionando un camino otro para la defensa de las subjetividades políticas

Hay, pues, una “magia” de las palabras y una virtud en ellas para la curación de las heridas morales y para la mitigación del dolor.

María Teresa Uribe, Estado y sociedad frente a las víctimas

El entramado que empezamos a develar adquiere matices más diversos cuando lo contrastamos con un horizonte conceptual que se moviliza, inicialmente, a partir de la pregunta por las subjetividades y las formas en que se relacionan con la política. Así pues, es preciso reconocer que cada vez se hace más urgente comprender a los sujetos desde su dimensión histórica, es decir, como *seres* que *están* intrínsecamente vinculados con un tiempo y un espacio determinados; lo que, a su vez, nos permite entender las subjetividades como interpretaciones situadas de la realidad. Desde esta perspectiva, entonces, situamos a las personas como herederas de unas dinámicas sociales que buscan determinar la visión con la que acceden a las realidades y ponemos de manifiesto que es menester político resignificar esas visiones preestablecidas, pues, como nos dicen Martínez y Cubides (2012), es inevitable “comprender que el sujeto es producido socialmente y que su autoconstitución pugna entre dos campos: lo instituido y lo instituyente” (p. 70).

Podemos entender *lo instituido* como un conjunto de fuerzas hegemónicas que aseguran que el estado de las cosas se mantenga a través de mecanismos de dominación y reproducción social; ahora, *lo instituyente* se refiere a las resistencias, a los puntos de fuga y quiebre que emergen de la inconformidad con esas prácticas dominantes que establecen formas únicas de relacionarse

en las diferentes esferas de la vida. Así, las subjetividades se instalan en un campo de fuerzas que está en constante transformación y que invitan a reconocer al sujeto desde dos dimensiones: “*sujetados a formas y lógicas que lo determinan, y de otro, como producción subjetiva con capacidad de agenciar transformaciones*” (p. 76).

Esta tensión entre formas de control y prácticas de liberación nos invita a pensar que la comprensión de las subjetividades siempre tendrá que estar ligada a la política, pues si entendemos esta como “*una multitud de actos de vida que comprometen la totalidad social, el trabajo, la cultura, el Estado, lo público y el pensamiento*” (p. 72), en fin, como la suma de las experiencias que van conformando conscientemente nuestra visión del mundo, veremos cómo se intrinca un concepto con el otro. De ahí que pensar al sujeto políticamente implique, además, el reconocimiento de los relatos que lo van formando y que, con ello, van marcando unos rumbos de comprensión sobre la vida en comunidad. Estos posicionamientos subvierten esas “barreras de sujeción instaladas en el sujeto que coartan la capacidad de producir emociones, pasiones, decisiones” (p. 77) y nos llaman a ensayar otras formas de ser, estar y comprender la vida.

Así pues, en una sociedad donde los grandes dilemas pretenden estar resueltos porque las soluciones se han encontrado, se hace imperioso reconocer la importancia de aguzar los sentidos, mirar con sospecha aquellas verdades que lucen incuestionables y ejercitar el pensamiento para rescatar el derecho a la crítica, pues como diría Bonvillani (2012): “[las subjetividades políticas son] una oportunidad conceptual para re-encontrar al sujeto en sus capacidades de agencia, de reflexividad, de “ilusionar” otro mundo posible, cuestionando la evidencia del mundo dado” (p. 102), potenciando, a todas luces, la capacidad de actuar, de manifestarse en contra de las prácticas instituidas a través de estos ejercicios del ser.

En ese sentido, el concepto de *subjetividades políticas* resulta nodal para la comprensión de contextos donde la violencia ha transformado radicalmente la forma en la que las personas se relacionan con su territorio y se posicionan políticamente en él, al ofrecer otras lecturas que, “descontentas con las lógicas violentas que se imponen, potencian desde la educación, un porvenir más amable para los destinos vitales” (Areiza, 2020, p. 99). Es por ello que para las juventudes de La 13 resulta fundamental re-conocerse agenciadores de otras formas de comprender la historia para configurar unos relatos expandidos en los que las voces de todos y todas tengan cabida y resonancia; narrativas que, además, sean una expresión estética, política y pedagógica que se nutra de las experiencias po-éticas vitales. De esta manera, las subjetividades políticas favorecen la invención de espacios para la configuración –siempre cambiante y disruptiva– de unos entramados

simbólicos donde los sujetos puedan desplegarse en su derecho a nombrarse y donde todos estamos llamados a “escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido” (Bonvillani, 2012, p. 198).



Figura 8. La llave de los campos, René Magritte, (1936). Óleo sobre lienzo.

Es por esto que pensar en el despliegue de las subjetividades políticas con los y las jóvenes de la C13 implica reconocer, por un lado, a un territorio que ha sido violentado (en la amplitud que implica este término), por otro, a unos sujetos a los que se les ha negado la posibilidad de construir memorias que interpelen el relato oficial-nacional. A la luz de esto, vemos en las narrativas un dispositivo que nos aproximamos política e históricamente a la comprensión crítica que la comunidad propone sobre su territorio, pues es a través de estas que inauguran senderos para la transformación. Las narraciones, en este caso, las comprendemos como prácticas instituyentes que devienen prismas de subjetividades políticas por donde, gracias a la fisura que crean, vislumbramos un futuro *otro* mientras nos configuramos como sujetos históricos con una visión de mundo.

Así pues, las narrativas representan “un suelo privilegiado para echar a andar la capacidad de interrogar la propia existencia, la del presente, la que proyectamos y la que necesitamos recordar” (Ruiz y Prada, 2012, p. 59), erigiéndose, de este modo, como ejercicios plurales de la memoria con los que buscamos otras formas de expresar nuestros relacionamientos con el entorno; son, por ello, prácticas contestarias porque “si renunciamos a esa opción, [a] “narrar de otro modo”, estaríamos declarando del todo la bancarrota de nuestra subjetividad política” (p. 50). Así, la

exploración de nuestras memorias, las formas en que las simbolizamos y que, entendiéndolas como parte de nuestros destinos vitales, las compartimos con otros y otras, posibilita que construyamos comprensiones de nuestra propia vida, pues al “hacerlas públicas involucra la capacidad de narrarlas y la narración no solo exige recorte, delimitación, abstracción, sino también imaginación, recreación, distorsión, en suma: resignificación personal de lo vivido y lo recordado” (p. 65).

En esta relación triádica entre prácticas instituyentes, narrativas y memoria es que entendemos el despliegue de las subjetividades políticas que hemos vivido en este camino recorrido de mano de las juventudes de La 13, quienes nos han enseñado que estas son “una fabricación colectiva que se trama en el encuentro con el otro cuando se llega a la convicción [...] de que se comparten los mismos sufrimientos y, también, los mismos sueños de transformación de la opresión” (Bonvillani, 2012, p. 200). Insistimos, así, en seguir expandiendo horizontes narrativos que permitan, especialmente a comunidades que históricamente han sido marginalizadas y obligadas al silencio, ofrecer sus voces en un esfuerzo por ampliar nuestras perspectivas. Nos esmeramos, entonces, en reconocer la fuerza subversiva de las narrativas, “esto es, en su capacidad de mostrar mundos que, como a contraluz, proponen una vida mejor que la realmente existente o dan cuenta, a la manera de una radiografía, de aquello que carcome nuestra posibilidad de vivir juntos” (Ruiz y Prada, 2012, p. 57).

Segunda espiral: la narración como trazos que proyectan caminos

Una lectura que posibilite un conocimiento-otro de la historia [...] una rememoración de aquello que no hemos vivido mediante el artificio del lenguaje estético, de tal forma que se haga memoria para

nosotros: memoria colectiva y memoria histórica.

Nylza García, Yeymi Londoño y Gonzalo Sánchez,

Narrativa literaria, realidad y memoria

El lenguaje es creación, existencia y enunciación. Es por esto que concebimos la narración no solo como una forma de concreción del lenguaje, sino como una posibilidad de reconocimiento propio y del mundo. De este modo, nos permite identificarnos sintientes, esperanzadas, heridas, resistentes, conocedoras, capaces de nombrar realidades y ficciones en un mundo que habitamos y nos habita y que se potencia a partir de relatos. La memoria se hace presente aun cuando ha estado marcada por acontecimientos dolorosos, pues, como lo decía Gonzalo Sánchez (2004), “nombrar es escoger o determinar cómo y con qué sentido el evento (en un sentido muy amplio) se va a fijar

en la memoria; es definir el rasgo de identidad que va a aglutinar todos los atributos de lo nombrado” (p. 164). Es por esto que podemos decir que lo que relatamos, la fijación de aquello que nos acontece y nos atraviesa se elige narrativamente, ya que se convierte en una oportunidad de sanación para esas historias cargadas de dolor.

Es así como identificamos una relación inquebrantable entre narración y memoria que, a su vez, despliega una serie de comprensiones alrededor de la vida de las personas pertenecientes a un contexto: inicialmente se plantea una conexión entre individuo y sociedad, cuyo enfoque se centra en aquel que recuerda; luego, entre memoria e historia que hace énfasis en los registros que se hacen del pasado, a la vez que se establecen relatos oficiales productores de “verdad”; finalmente, hay una relación entre memoria y olvido que pretende identificar aquello que se olvida y la razón de ser de ese olvido (Villafañe, 2012, p. 251). De esta forma, la memoria, abordada desde aspectos artísticos y narrativos, trasciende la esfera individual para situarse en los relatos colectivos e históricos de una comunidad, para transformar la idea de Verdad única y dar paso a las verdades plurales que reconocen las voces de los sujetos partícipes de la vida en sociedad. Así pues, el recuerdo se convierte en una necesidad comunitaria porque “el que recuerda debe situarse en la memoria de otros, cruzando los espacios y experiencias compartidas. Recordar es, temporalizar situando la experiencia acaecida transformándola en un relato” (Rubio, 2007, p. 5).

Reconocemos, además, que la historia misma es un relato que merece ser expandido y enriquecido por otras narrativas que descoloquen la concepción de que el relato oficial es la única forma de acercarse a la historia de los pueblos, como dijeron Bárcena y Mèlich (2000), “recordar lo pasado es [...] obligarse a narrarlo, [...] pensar lo pasado es contarlo, pensar[lo] narrativamente” (p. 23). Es por ello que lo asumimos como un puente que nos permite caminar hacia ese otro u otra que nos ofrece sus vivencias, muchas de ellas dolorosas, con la esperanza de encontrar un sosiego que, sin duda, podría hallarse en el arte, ya que es una forma valiosa y profunda de narrar eso que nos-pasa, nos atraviesa y que involucra a las historias de otros y otras de forma inevitable. Es por esto que reconocemos la relevancia y significación que tienen los testimonios, no solo desde las narraciones escritas, sino desde apuestas autobiográficas expresadas por medio del dibujo, la cartografía, el teatro, el cine y la escultura, entre otras, como formas de enunciación que hacen parte de esta investigación.

Tercera espiral: volver a pasar por el corazón el diálogo intergeneracional

Quien escucha es invitado a emprender un viaje imaginario al lugar y momento de los hechos desde quien los vivió [...] para acompañar desde una actitud solidaria y empática.

Maria Emma Wills, Memorias para la paz o memorias para la guerra

Las sociedades construyen, a lo largo de su historia, narrativas que las representan. Entre estas, quisiéramos partir de la problematización del imperativo moderno de caminar siempre hacia adelante, sin mirar hacia atrás, pues, en última instancia, lleva a que se ignoren las historias que han construido los modos de relacionarse de una comunidad. En esta voracidad por destruir todo reconocimiento del pasado “[n]uestro mundo se ha entenebrecido, porque todos prefirieron la oscuridad del olvido” (Zweig, 1960, p. 241).

No obstante, el diálogo intergeneracional tensiona esta linealidad hacia el futuro; habilita curvas; favorece la reconstrucción y resignificación de las experiencias de las generaciones pasadas; y forma y fortalece las subjetividades políticas de los y las jóvenes a través de una relación que reconoce la otredad y permite una conversación disruptiva entre el pasado, el presente y las posibilidades de futuros diferentes para que las juventudes manifiesten un posicionamiento respecto al sentido que le quieren dar a esos relatos heredados. He aquí la importancia del diálogo intergeneracional en la memoria, puesto que constituye un acto político que busca el movimiento de un pasado estático hacia una significación orientada a nuevas formas de ser, hacer y estar en comunidad; así, el pasado lo empezamos a comprender como un proyecto cambiante. Además, promueve lo que Jelin denomina *los trabajos de la memoria* (2002), ya que pone al ser humano en un lugar de transformación de sí mismo y del mundo partiendo desde la recordación, es por esto que conversamos con D’Angelo (2011) cuando define el diálogo intergeneracional como “el intercambio activo entre las generaciones que conviven en el espacio cotidiano de la experiencia social actual, a partir de la exploración conjunta de sus contextos interactivos y en sus posibilidades de transformación” (citado por Alarcón et al., p. 23).

Este se debe construir en un espacio relacional horizontal, que reconozca, respete y legitime los caminos de cada sujeto con todo lo que esto implica: es la exaltación de un sendero que se tuerce con los pasos hacia atrás, hacia un lado, hacia el borde. Además, en esta relación surgen tensiones que son vitales y que le dan un lugar al otro dentro de sus diferencias, esto implica que el sujeto reconozca, acepte, tramite y resignifique el mundo que habita. Así, cada generación aporta nuevas formas a *lo instituido* por medio de *lo instituyente* y esto es posible gracias a la conversación intergeneracional (Reyes et al, 2014).

Entonces, vemos las narraciones como unos dispositivos de memoria (Jelin, 2002) esenciales porque permiten, entre otras cosas, el diálogo intergeneracional, pues estas se erigen desde las voces de unos sujetos subalternos (Picornell, 2011) que, viéndose excluidos del relato oficial, agencian unos lugares de enunciación donde crean un contrarrelato y comparten su experiencia con el mundo. Estos, además, permiten enlazar los tiempos: por un lado, muestran el movimiento, la evolución y la transformación del pasado, por otro, permiten que su sentido se modifique en el presente a través de la reelaboración literaria (Picornell, 2011). Así pues, la narración es un elemento nodal en la construcción de memorias intergeneracionales, las mismas que legitiman relatos acallados e invisibilizados que se escapan de la historia oficial, resaltando su importancia para que los y las jóvenes se constituyan como sujetos políticos y agentes de transformación en su contexto histórico porque esta “es un vestigio material del sujeto” (Jara, como se citó en Picornell 2011, p. 128).

Cuarta espiral: caminar la palabra para una re-configuración de la formación desde el territorio

Lo que está en nosotros debe primero encontrar cómo decirse hacia afuera [...] para que tramos enteros de lo que hemos vivido no se queden enquistados en zonas muertas de nuestro ser. De otro modo, carecemos de fuerza.

Michele Petit, El arte de la lectura en tiempos de crisis

Nuestras historias nos pertenecen, representan lo que somos y hemos sido en la piel de otros y otras; son relatos que, como rastros, marcan los pasos que muchos más y muchas dieron antes de nosotras y que construyen un piso para poder dar los nuestros. Sin embargo, no se trata de caminos contruidos como si fuera un destino establecido, como si ya estuviera determinado eso que seremos o podremos llegar a ser, al contrario, entendemos esos trayectos como una posibilidad de decisión, de marcar un rumbo.

En ese ir y venir propios, en esa configuración personal que tiene presente la existencia de los otros, reconocemos el papel fundamental que tiene la educación, no como un paradigma impositivo y silenciador que solo ve en los y las estudiantes vasijas reproductoras de información, sin ningún tipo de apropiación y conciencia del pasado, sino como una educación liberadora que agencia en ellos y ellas posibilidades de cambio y de toma de decisión. Siguiendo los rastros históricos que nos han acompañado hasta hoy, podemos identificar cómo la formación de sujetos productivos fue, por muchos años, la consigna principal de la educación. De esta forma, se les

invisibilizó y redujo a un grupo homogéneo que recibía instrucciones. Así, la formación se convirtió en sinónimo de opresión, pues en todo este proceso se perdieron las particularidades de las historias.

Sin embargo, ha sido en la pedagogía donde se han gestado posturas y prácticas emancipadoras que les han dado a los sujetos herramientas de liberación desde el ámbito educativo y el trabajo comunitario, pues, siguiendo las ideas de Paulo Freire retomadas por Ortega (2009), la pedagogía es, ante todo, “una reflexión acerca de la práctica y del contexto desde unas opciones emancipadoras para favorecer la construcción de un sujeto social protagónico que toma su especificidad de acuerdo con contextos muy definidos y con historias de sus colectividades” (p. 27). Es así como surgen las pedagogías críticas en América Latina, que han posibilitado la resignificación de los pueblos oprimidos y de sus territorios que por muchos años han buscado el fortalecimiento de su identidad y la legitimación de sus creencias, pues a través de ellas han podido recuperar su memoria, su voz y su historia. Estas luchas se dieron a partir de movimientos políticos y comunitarios que clamaban por la construcción de una autorreflexión que posibilitara un cambio desde el poder porque “posicionarse desde la materialidad del Otro, en las circunstancias políticas, sociales y económicas de la alteridad, nos permite reconocer la concreción del oprimido, identificar su rostro, voz, grito” (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 15). Esto en tensión con la forma tradicional en la que se concebía la educación: castrante y hegemónica.

Entonces, desde nuestro quehacer como maestras, resonamos a este clamor con las palabras de Freire (1997) que, a modo de manifiesto, nos recuerda que *ser* maestras es un acto de resistencia, incluso, con nosotras mismas:

Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste. (p. 99)

En el despliegue de estas comprensiones emerge la pedagogía de la memoria que, en primer lugar, agencia espacios para que una comunidad relegada por el olvido vuelva sobre sus pasos para nombrar-se y leer-se en ellos y ellas. En segundo lugar, posibilita que los habitantes de un territorio encuentren, a partir de las narraciones, la pedagogía como un dispositivo que habilita la no-repetición, la reparación y la construcción de un territorio de paz (Murillo, 2017). Abogamos,

entonces, por unos relatos que permitan la expresión de las voces de las personas y la desautomatización de la guerra, haciendo que esta se mueva entre lo aciago y la re-existencia. Por ello creemos que es necesario trabajar desde estas perspectivas, ya que estas brindan herramientas de sanación, fortalecen el tejido social y sientan las bases para la transformación de los sistemas políticos y educativos mientras es posible “recuperar el silencio, el cuerpo, la palabra poética, la generosidad, la pregunta por el otro, la significación del dolor, la reflexión sobre la invisibilidad y la exclusión, el libre pensamiento y la transgresión” (González, 2007, p. 38).

De esta manera, advertimos que a través de otras manifestaciones artísticas –música, pintura, cine, fotografía– se potencian esos relatos expandidos de los que venimos hablando, pues las formas del arte ofrecen lecturas del contexto en que se han desarrollado, son expresiones de las subjetividades de sus creadores y creadoras y, por eso, simbolizan las maneras en que representamos el mundo y cómo podemos problematizar esos fenómenos que sentimos apremiantes ofreciendo alternativas de resistencia. Por ello reconocemos que este *trabajo de la memoria* (Jelin, 2002) que proponemos encuentra en el arte (comprendiendo aquí literatura y esas otras manifestaciones) una oportunidad para resistir y mirar hacia el pasado. Ahora bien, en esta apuesta por una pedagogía de la memoria, concebimos que la literatura es un sendero esencial para habitar el territorio. Nos sumamos, entonces, a una perspectiva epistémica que la considera como un fenómeno en constante transmutación que, sin lugar a duda, va atendiendo al momento histórico en el que se encuentra y, por ello, tiene una fuerte relación con las realidades que acontecen, pues, como dice Todorov (1996), “nada impide que una historia que relate un hecho real sea percibida de manera literaria” (p. 14). Consideramos, así, que hay una relación indisoluble entre literatura y sociedad, ya que esta nos obsequia lecturas diversas del mundo, nos abre un abanico de posibilidades que, si bien parte de un carácter ficcional, no por ello deja de ser potenciadora de comprensiones sobre nuestros devenires.

En sintonía con lo anterior, encontramos en el acontecimiento literario una potencia formativa porque este “obliga a un cuestionamiento total, rompe el sentido establecido, y no puede interpretarse dentro de la lógica del sistema dominante, del proyecto de formación que cada uno había dibujado y dentro del que había sido educado” (Mèlich, 2009, p. 144), puesto que está encaminado a encontrar las experiencias vitales de la humanidad a partir de narrativas y producciones poéticas que nos permiten acceder a voces que han pervivido para enseñarnos las realidades de un pasado que nos llega como una oportunidad. Es una posibilidad de transformación en tanto que, al conocer las historias de quienes nos anteceden, también moldeamos nuestro

posicionamiento ante el mundo, nuestra actitud política. Es labor entonces del maestro decir, siguiendo a Petit (2015):

Te entrego trocitos de saber y ficciones para que estés en condiciones de simbolizar la ausencia y hacer frente, tanto como sea posible, a las grandes preguntas humanas, a los misterios de la vida y a la muerte. [...] Para que escribas tu propia historia entre las líneas leídas. (p. 25)

Asimismo, es fundamental reconocer y reiterar la importancia que tiene la educación en los procesos de memoria y de (auto)narración, en donde nos podemos percibir como protagonistas de nuestras historias y participantes en las de los demás, se trata de crear un vínculo con la vida a través del relato. No se busca crear una representación narrativa porque sí, al contrario, es indispensable que se cree una sensibilización, un acercamiento a los hechos dolorosos para nombrarlos, tal como lo menciona Arfuch (2013),

donde el lenguaje, con su capacidad performativa, hace volver a vivir, se juega no solamente la puesta en forma –y en sentido– de la historia personal, sino también su dimensión terapéutica, la necesidad de decir, la narración como trabajo de duelo. (p. 76)

III. Ritualidades pedagógicas para una urdimbre narrativa: consideraciones metodológicas

La propuesta de una existencia que constituye una arriesgada y, en ocasiones, una expuesta aventura biográfica, imposible de realizarse al margen del otro.

Bárcena y Mèlich, La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad



Figura 9. Quería ser pájaro, Leonora Carrington, (1960). Óleo sobre lienzo.

Al llegar a la Comuna 13 fuimos llamadas a mirar y escuchar con atención, a poner nuestra piel en los difusos detalles: recodos que aparecen irrumpiendo sorpresivamente en el paisaje majestuoso propio de la intrincada Medellín; escaleras que suben por empinadas montañas y se conectan con hogares que se sostienen forzosamente del aire; calles laberínticas que resultan incomprensibles para quienes no lleguen con el corazón dispuesto y el alma presta al llamado de comprensión que murmuran; trazos de dolor y resistencia que se asoman tras cada esquina. Llegar a este territorio significó para nosotras atender a su presente para “destacar sus relevancias, sus formas, sus pliegues, sus relieves” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 154) y para encontrarnos colectivamente con un lugar que se anuncia en un estado constante de develación desde estos reconocimientos.

Ante la magnitud de este panorama, solo nos ha quedado comprender la pedagogía como un relacionamiento ético, político y compasivo que resulta imposible sin unos sujetos otros que, en cada paso, nos han interpelado con sus memorias, sus dolores y su acogida. Una correspondencia que se asume horizontal, que no impone visiones de mundo porque está ocupada en andar los caminos que la propia comunidad ha trazado y que en este caminar vital busca inaugurar otras rutas de comprensión que vean “al aprendizaje como algo que *nos* ocurre como seres humanos y que, en parte, puede cambiar nuestra vida, o la conciencia que tenemos de ella” (p. 161).

Ofrecimos, entonces, la palabra como nuestro accionar pedagógico más disruptivo porque en ella nos fue posible tensionar estas realidades ásperas que hemos enunciado como *disputas*. A

través de ella agenciamos espacios para el despliegue de unos ejercicios narrativos que permitieron repensar-nos (auto)biográficamente para crear otros espacios de pertenencia al mundo y para nombrar-nos de otras maneras: queríamos ser un pájaro, una flor, una montaña, un río y, narrativamente, lo fuimos. Esta es, a todas luces, una apuesta poética que encarna todo su entendimiento político.

Por ello, concebimos nuestro proyecto pedagógico como una propuesta cultural y ética que busca, de un lado, comprender las dinámicas de violencia y opresión que han acontecido en este territorio y, de otro, exaltar el valor de los relatos de los otros y las otras. Así, partimos de las posibilidades de la investigación narrativa (auto)biográfica y de las tensiones propias de la memoria, vehiculizadas por el taller y los círculos de la palabra, para reafirmarnos como maestras investigadoras en un territorio que nos acoge y nos presta su voz para encarar el dolor y el olvido, pues creemos que “todavía vale la pena aprovechar que al lobo se le ha hecho tarde para jugar un buen juego, dejarse entibiar por un rayo de sol antes de que se lleguen la noche y el silencio” (Montes, 1999, p. 59).

Las palabras como nuestros dispositivos de memoria, de pedagogía y como expresiones de las subjetividades, nos invitan a comprenderlas como fisuras que atormentan mientras sanan. Es por esto que seguimos a Piedad Bonnett (2015, p. 414) cuando nos dice:

*No hay cicatriz, por brutal que parezca,
que no encierre belleza.
Una historia puntual se cuenta en ella,
algún dolor. Pero también su fin.
Las cicatrices, pues, son las costuras
de la memoria,
Un remate imperfecto que nos sana
dañándonos. La forma
que el tiempo encuentra
de que nunca olvidemos las heridas.*

Las narrativas, como puestas en común de las palabras, aperturan caminos para “insistir en que el ejercicio de la subjetividad política pasa por la formación de nuestra capacidad de congobernarnos ante el dolor de los otros y de buscar las maneras de actuar a favor del nunca más”

(Ruiz y Prada, 2012, p. 35). Ejercicios pedagógicos que, asimismo, se han relacionado con nuestro devenir maestras en un territorio que ha padecido el horror de la guerra.

Investigación narrativa (auto)biográfica: movimientos hacia un yo que se pregunta

Solo en la soledad alcanzamos a vislumbrar la parte de nosotros que es intransferible, y acaso ésta sea la única que paradójicamente merece comunicarse a los otros.

Eugenio Montejo, El taller blanco

En un ejercicio ético que se hila con nuestras experiencias en el territorio, concebimos, como hemos insinuado, nuestro trabajo como una investigación narrativa (auto)biográfica. Ante esta decisión política vale la pena reconocer el devenir epistémico de esta perspectiva de pensamiento que, desde nuestra investigación, marca caminos para una comprensión narrativa de la vida, entendida esta como creación de espacios de enunciación donde “los pueblos sublevados, aún a espaldas de la historia que no quiso decirlos, comenzaron, no obstante, a escribir otras narrativas que solo recientemente se han elevado [...para] ingresar a la historia” (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015, p. 6).

Así, este entramado pedagógico, estético, político y ético que fundamenta la metodología por la que apostamos marca nuevas rutas que se oponen a las formas tradicionales de construir conocimiento, pues, entre otras cosas, rechaza el racionalismo que había sido el paradigma de pensamiento predominante en el desarrollo de las ciencias humanas que, hasta mediados del siglo XX, habían intentado ceñirse al legado científico desarrollado por las ciencias exactas durante la Ilustración. Debemos partir preguntándonos, entonces, qué hizo que pasáramos de *sobre nosotros mismos* a *sobre nosotros mismos hablamos* (Bolívar, 2002) para entender por qué el acento tan fuerte que ponemos en las narrativas y por qué vemos en ellas una forma de aproximarnos a la comprensión de las diversas maneras en que las personas construyen y transforman sus subjetividades.

Como veníamos diciendo, las ciencias humanas habían asumido el método científico como única forma de construir conocimiento, creyendo en el postulado positivista que promulgaba que la impersonalización implicaría también la objetividad y esto, asimismo, la validez. Pero, para dichas ciencias, adoptar un método que, a todas luces, resulta unitario, frío y despersonalizado, genera una dicotomía epistémica, ya que, como estudiosos de lo humano, nos vemos llamados y llamadas a trabajar con movibilidades y pluralidades que no admiten la existencia de leyes absolutas

o estandarizaciones posibles, así pues, se hace vital reconocer que “[n]o son reductibles las ciencias humanas, y entre ellas la ciencia de la educación, a los mismos métodos y enfoques característicos de las ciencias naturales” (Murillo, 2016, p. 46) y, por ello, se ha hecho indispensable inaugurar formas diferentes que nos permitan construir conocimiento desde lo humano para interpretar la humanidad misma.

En consecuencia, se gesta un cambio de paradigma que fue resultado de un momento histórico en que las ciencias humanas –o ciencias del espíritu en Dilthey– tuvieron que replantearse ontológicamente para construir una forma otra en que, en lo sucesivo, íbamos a entender y crear conocimiento. Con esto asistimos a la caída de los grandes relatos de la Modernidad¹² que, hasta ese momento, habían proporcionado explicaciones absolutas y totalizadoras para comprender el mundo y que, poco a poco, fueron perdiendo legitimidad porque múltiples movimientos (los feministas y los giros hermenéutico, lingüístico y afectivo) buscaban una expansión que abrazaba la multiplicidad de voces y perspectivas, reconociendo, además, que experimentamos el mundo de diversas maneras y, por consiguiente, que exigimos la pluralidad para contar cómo entendemos la realidad. En este sentido, entendemos las narrativas como

formas de resistir, una forma de no olvidar, de enfrentar y de entender que nuestras utopías no serán apagadas, que nuestros sueños no serán vilipendiados, que nuestra acción política es pedagógica y que nuestra acción pedagógica es política. Es necesario mantener la fuerza, la creencia y la capacidad de existir para resistir, siempre. (De Souza, 2020, p. 21)

Desde esta perspectiva, narración, resistencia e interpretación habilitan lugares de enunciación alternativos que reivindican otras formas de comprensión de la realidad y de la experiencia humana. “Dicha comprensión hermenéutica, que imprime su sello característico en las ciencias sociales y humanas del siglo XX, reconoce el cruce entre sistemas de relación del yo con el mundo” (Murillo, 2016, p. 74) y esta ruptura, a su vez, ha posibilitado que la construcción del yo biográfico cobre mayor relevancia en las investigaciones de las ciencias humanas, la pedagogía entre ellas. Con esto, entonces, queremos decir que “no se trata de considerar la realidad narrada como una verdad científica, en el sentido objetivo, sino de comprender los significados de cada relato en la producción de la existencia narrada” (De Souza, 2020, p. 24).

¹² A saber, el progreso científico, la Ilustración, los nacionalismos y la religión, según Lyotard (2006) en *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*.

Así pues, reconocemos que la investigación narrativa (auto)biográfica se deriva precisamente de este quiebre de paradigmas de pensamiento en las ciencias sociales y humanas y, de manera especial, en el campo educativo. Se trata de la habilitación de un sendero otro que cobró impulso y sentido a partir de los años setenta del pasado siglo con el llamado *giro hermenéutico*, un movimiento (po)ético y político que implicó un cambio significativo en la forma en que se entendía la relación entre lenguaje, interpretación y conocimiento (Bolívar, 2002), pues la pregunta por los fenómenos humanos empezó a ser considerada como una expansión plural que “propone asomarse al paisaje de la suspensión de pretensiones científicas absolutas –a las cuales condena por su voluntad hegemónica–” (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015, p. 4) para dar paso a la comprensión de la potencia enunciativa de las narrativas que, a su vez, se apertura a concebir el conocimiento como una aproximación que se construye a partir de la relación crítica con el mundo y, por ello, se ensancha para expresar “el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo a la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia” (Bolívar, 2002, p. 7).

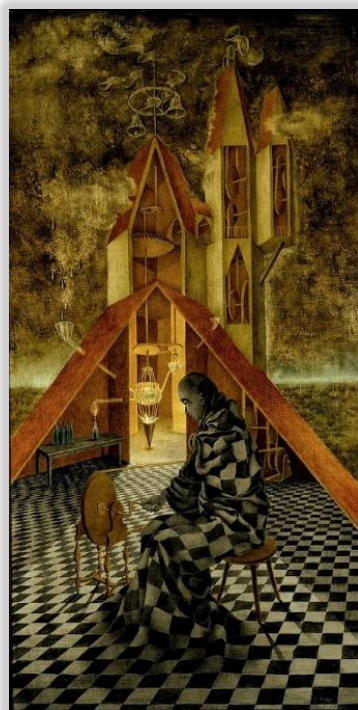


Figura 10. *La ciencia de lo inútil o el alquimista*, Remedios Varo, (1955). Óleo sobre lienzo.

Es por esto por lo que abogamos por una investigación narrativa (auto)biográfica que nace de esta ruptura y que, más allá de implicar una metodología específica, “compone otro modo de conocer, ser y saber. Además de conceptual y metodológica, es una forma que ante todo es eminentemente pedagógica, política, epistemológica y ontológica” (Romallo, Boxer y Porta, 2019, p. 4). Concebimos pues que el conocimiento se construye narrativamente porque

implica el concierto de voces –o polifonía– que resulta del empoderamiento de aquellos que sin hacer ciencia pueden no obstante colaborar en la construcción de un conocimiento que los implica. De esta manera, se materializa una praxis política y se da luz a nuevas conciencias híbridas o mestizas, mezcladas y confundidas, pero nítidas en su voluntad transformadora. (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015, p. 5)

De igual manera, la investigación narrativa por la que apelamos ha implicado resignificar, además de lo anterior, la forma en que se conciben los sujetos participantes de la investigación, pues partimos de la premisa de que con esta “no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia” (Bolívar, 2002, p. 15) de quienes pertenecemos a este camino. En consonancia con lo anterior, se plantea otra ruptura: no era posible seguir creyendo que una persona era simplemente un *objeto* de estudio; esa mirada fue expandida para incluir el contexto de la persona, sus saberes, experiencias, cosmovisiones y costumbres, es decir, para reconocernos como sujetos políticos que accedemos a la realidad mediante la narración de los acontecimientos que nos configuran.

Apostamos, entonces, por una perspectiva investigativa en la que resulta fundamental reconocer que

el narrativo no es un saber generalizable, pero eso no lo hace un saber inferior; en absoluto, lo convierte en reto cognitivo, porque le exige al lector desatar sus propias capacidades analógicas, comprender, *haciendo parte de*, abriéndose su propia ruta. (Ortiz, 2015, p. 7)

En ese sentido, surge esta forma de investigación narrativa, transgresora, política, estética y, sobre todo, con la conciencia clara de que “pedagogía, docencia y dolor social son tres narrativas que se piensan y se sienten juntas” (Ramallo, Boxer y Porta, 2019, p. 10). Es así como nace una posibilidad para acercarse al sujeto desde una visión diferente al método científico que, sin más, reconocemos que se queda corto para comprender a las personas en su complejidad. Esta es una

perspectiva ampliada a la que nos inscribimos porque comprendemos la investigación como un campo de fuerzas plurales en constante tensión, pues

hacer investigación narrativa es 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. Aquí, la narrativa no es solo una metodología, es una forma de construcción de realidad. (Ortiz, 2015, p. 7)



Figura 11. La noia en la finestra, Salvador Dalí, (1925). Óleo sobre lienzo.

Es una posibilidad para asomarnos a la ventana con pretensiones de ver en el afuera el reflejo de lo que somos. Por ello, a partir de esta propuesta evaluamos nuestro lugar como maestras e investigadoras y concluimos que no podíamos considerarnos como *seres objetivos* que se apartan del territorio y de los y las jóvenes, por el contrario, son participantes de esta (h)ilación narrativa que, a su vez, nos afecta como investigadoras pues, como dice Bolívar (2002), el investigador “se convierte [en] aquel que construye y cuenta la historia (*researcher-storyteller*) por medio de un relato, donde a menudo deja oír su voz” (p. 19).

Espacios y sujetos narrativos: participantes en la investigación

Cuando narramos, son muchas las voces que hablan a través de nosotros.

Ruiz y Prada, La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula



Figura 12. Paisaje de la Comuna 13, Archivo personal, (2023). Fotografía.

Nuestro proyecto pedagógico fue desarrollado, inicialmente, de la mano de la Corporación Lluvia de Orión¹³, una organización de La 13 que le apuesta al trabajo comunitario desde la pedagogía de la memoria. Desde allí pudimos asistir a otros escenarios que se convirtieron en refugio durante este tiempo, pues nuestras propuestas fueron abrazadas y nutridas por el conocimiento de los participantes de la investigación, a saber, estudiantes del grado once de la I.E. La Independencia y estudiantes pertenecientes al MEMC13 de la I.E. Eduardo Santos. Esto implicó que nuestro escenario para devenir maestras no fuesen solo los espacios propios de las escuelas, sino la Comuna misma, esos espacios cotidianos que nuestros estudiantes habitaban, ese inmenso territorio que nos enfrentaba con realidades de duelo tan significativas que nos llamaban a construir narrativamente otras realidades donde pudiésemos ensayar comprensiones de la movilidad del tiempo y su relación con las memorias. Así, las palabras de Johanna Barraza Tafur, poeta barranquillera que desde sus letras nombra lo que es ser mujer negra y pobre en Colombia, se convierten en una experiencia poética que se comprende desde un territorio común que es constantemente desgarrado y ultrajado por una violencia indiscriminada que genera ausencias y dolores sin sanar.

En mi familia

casi no quedan hombres:

Jesús, Luis,

Enrique, Fernando, José.

Algunos murieron

¹³ La Corporación Lluvia de Orión es una organización periodística que se ha preocupado por los y las jóvenes de territorios afectados por la violencia, especialmente, por aquellos y aquellas que la han vivido en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín.

*por el conflicto,
otros por la violencia urbana
y los que quedan
mueren por el dolor acumulado.
Sus muertes llegan mientras río,
mientras amo, duermo
o escribo esto.
La muerte es una lección
y yo no la aprendo.¹⁴*

Este ejercicio investigativo que transitamos con los y las jóvenes, las escuelas, la Corporación y todo el transcurrir histórico del territorio, nos implicó un trayecto sensible, cambiante, transformador y desestabilizador. Los talleres y círculos de la palabra se convirtieron en un ritual que empezaba en su planeación y que, aun después de su puesta en común en las aulas de clase, no se agotaban, pues nos atravesaban de tal manera que sus derivas traspasaban, con nosotras, los muros institucionales. En ellos y ellas surgían tensiones que develaban esos posicionamientos políticos que nacían de sus construcciones diarias a partir del acercamiento a sus historias familiares y comunitarias. Este caminar nos confrontó porque reconocíamos que cada paso encerraba un dolor y, como anudador del relato de los y las jóvenes, debía “ocupar un lugar primordial para comprender no solo lo que ha sucedido (incluidos los hechos de muerte, las causas, los actores, el contexto), sino también su proyección como ciudadanos que se esfuerzan por obtener la restitución de sus derechos” (Ruiz y Prada, 2012, p. 39).

En consonancia con nuestra apuesta política y cultural, deseábamos un espacio en el que las prácticas de memoria y recordación se expresaran a través del andar en espiral, en un camino que habilita curvas, trazados del desvío y el retorno. Así, lo andado por la Comuna 13 representó una posibilidad para afirmar que los procesos transformativos de la comunidad son inacabados porque estos se han visto truncados por las disputas que hemos mencionado. Caminar el territorio, construir conocimiento con sus habitantes, cuestionarnos el presente y las verdades que nos fueron dadas, nos reafirmaron que La 13 es un lugar donde habita la vida y la resistencia ante los determinismos establecidos por la violencia, la sociedad y el Estado; que es un territorio en el que

¹⁴ En *Sembré nísperos en la tumba* de mi padre de la poeta barranquillera Johanna Barraza Tafur.

pretendíamos dejar cambios, pero que, sin lugar a duda, fue este, sus historias, sus habitantes y sus dicotomías los que nos transformaron.

Los *trabajos de la memoria* (Jelin, 2002) que realizamos con participantes de las escuelas apuntaron a su resignificación y a la recuperación de aquellas narraciones que han sido silenciadas por la guerra en un territorio aporreado por el conflicto, pero que insiste en reafirmarse desde la resistencia. Las construcciones de estos relatos nos permitieron –a nosotras y a los y las estudiantes– hurgar nuestro pasado y encontrar caminos para otorgar nuevos significados a la historia y encarar el conflicto.

Travesías de la narración, construcción de artilugios metodológicos de investigación

La historia no es todo el pasado, pero tampoco es todo lo que queda del pasado. O, si se quiere, junto a una historia escrita, se encuentra una historia viva que se perpetúa o se renueva a través del tiempo.

Piedad Ortega. Narrativas testimoniales: talleres de memoria

Ofrecer una sola definición del taller es limitar los alcances y la multiplicidad de despliegues que posibilita; sin embargo, nos reconocemos en su máxima –aprender haciendo– porque, como maestras en formación que trabajaron con jóvenes en formación, nos manifestamos contra los esencialismos y nos asumimos como hacedoras de unos destinos vitales. A la luz de ello, enunciamos algunas comprensiones o características que nos han permitido enlazar nuestra práctica con la teoría.

El taller fue, para los y las estudiantes que participaron en el proceso, una posibilidad de recrear las realidades que han habitado y habitado, a partir de la extrañeza y la reconfiguración de sus visiones de mundo; proceso que, desde preguntas pedagógicas (Ander-Egg, 1991), guiaron inquietudes por lo cotidiano. Así, algunos y algunas participantes de la I.E. La Independencia buscaban responder cuál era su lugar seguro: algunos lo sabían, a otros les costó encontrarlo y, en su búsqueda, descubrimos que hay lugares no solo físicos sino también simbólicos; que, a veces, una canción, una persona o una mascota son refugio; que pertenecemos a donde está nuestro corazón; que nuestra morada por el mundo se compone de simples cosas; que territorio es todo lo que nos atraviesa y que arraigo no es solo un concepto, es un sentimiento que transmuta en todas las representaciones anteriores, que nos constituye como seres cambiantes y que se puede representar a través de una cartografía social. De esta manera, vinculamos conceptos como *arraigo* y *cartografía social* a su entorno y vida cotidiana, pues a través de este ejercicio pudimos conocer

a sus seres queridos, sus barrios, sus preferencias, sus modos de ver, vivir y enunciar en el mundo como juventudes.

Ahora, partimos de dos características del taller mencionadas por Vásquez (2002), la primera es la *mímesis*, que no se agota en una copia, sino que se trata de enseñarle a los y las participantes modelajes que, poco a poco, ayuden a llegar a sus propios modelos de creación, logrando así el carácter *poiético* del taller, en donde se ven reflejadas las concepciones del sujeto frente a un saber o un hacer. Esto lo evidenciamos en dos talleres manuales que pretendían materializar las vicisitudes de la vida: en el primero quisimos *acuerpar*, a través del barro, las ausencias que la guerra ha dejado en su paso por La 13 e intencionar nuestras creaciones. Así, cada estudiante partía de un modelo base e iba dando su propia forma para expresar la falta de voces, cuerpos y realizaciones como respuestas a una violencia que se ha difuminado en la cotidianidad; en el ejercicio surgieron, además, representaciones de sí como guías que acompañarían a aquellos y aquellas que ya no están o símbolos que otorgaban vitalidades como la música, el amor, el abrazo, el fuego.



Figura 13. *Estatuillas de la memoria en el Museo Casa de la Memoria de Medellín, Archivo personal, (2023). Fotografía.*

En el segundo taller realizamos Ojos de Dios¹⁵ para simbolizar y acompañar el cambio de etapa, pues pronto dejarían de habitar la escuela y se enfrentarían a nuevos espacios. Nosotras guiamos el taller y el grupo se dispuso al trabajo artesanal; algunos y algunas encontraron sus propias formas de hilar, diferentes a las que les habíamos enseñado y es aquí donde pudimos ver que el ejercicio del tallerista es una refracción de la vida, un constante *hacer-se* artesanía.

¹⁵ Son tejidos tradicionales de la comunidad indígena Wixárika (o Huichol en español) de México. Son considerados como amuletos para la buena suerte, la protección y la bienvenida para los recién llegados al mundo.



Figura 14. Ojos de Dios, Archivo personal, (2023). Fotografía.

De nuevo con Vásquez, la característica del *ritus* fue para nosotras esencial, pues esta implica, inicialmente, un reconocimiento del taller como un trabajo conjunto en que el otro y la otra es mi tutor, además de la creación de hábitos. En atención a estas dos intencionalidades, convertimos el aula en un espacio abierto desde la disposición de las sillas –mesa redonda– hasta el aprestamiento para escucharnos y observarnos. Algunos *ritus* también los fueron estableciendo ellos y ellas; nos hallábamos a la espera de la que llegaba primero, el que llegaba conversando, el que saludaba eufóricamente, el callado, el que se sentaba en la esquina dentro de un círculo, el que nos contaba cómo estaba, el que nos hablaba sobre los días pasados.

Así, el *ritus*, desde su carácter cooperativo, nos permitió tejer un diálogo de saberes en donde veíamos al otro y la otra y a nosotras mismas –maestras en formación y participantes– como guías. Muestra de ello es un debate que realizamos sobre las disputas que la Comuna 13 enfrenta hoy en día, pues allí vimos un reconocimiento de ellos y ellas como juventudes que se preguntan, critican y proponen desde una voz potente y vital.

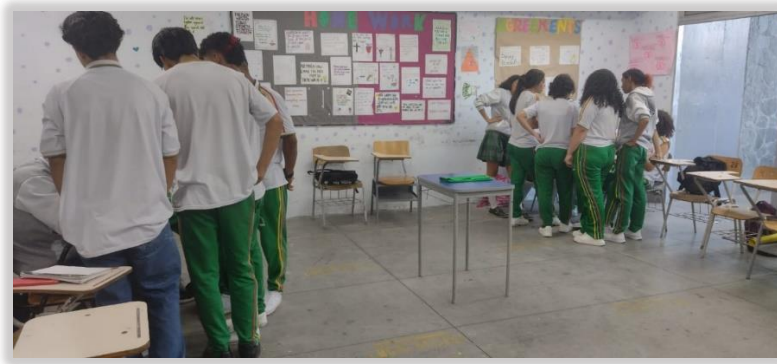


Figura 15. Institución Educativa La Independencia, Archivo personal, (2023). Fotografía.

La palabra fue un medio de denuncia, enunciación, evocación y transmutación de las realidades que las juventudes viven y a través de la cual se asumen como sujetos activos en una comunidad de disputas, ya que

el taller configura un ámbito de formación en la vida democrática a partir del fomento a la colaboración y respeto mutuo mediante la interacción social y la progresiva formación de individuos autónomos, partícipes de la vida de su entorno y, a su vez, respetuosos de los demás, capaces de resolver sus conflictos y sus diferencias mediante la acción dialógica. (Rodríguez, 2012, p. 22)

El círculo de la palabra es, desde su disposición ritualística, una posición epistémica, política y ética, pues representa para nosotras el reconocimiento de otros y otras como iguales, como sujetos que se construyen a partir de las experiencias, dolores, sentires, esperanzas, frustraciones y reclamos a una sociedad que, a veces, no alcanza para unas juventudes que exigen posibilidades para las potencialidades de sus voces en un entorno agreste que invisibiliza sus apuestas y posicionamientos. Es así como

entre el horror [...], el tormento de cuerpos y almas, y el devenir sin escollos de la conversación [...] sin rastros de silencios, vacilaciones, apagamientos de la voz [hay un esfuerzo por] recordar, por “un decir “todo””, en un flujo continuo de palabra que parece no querer dejar ningún resto. (Arfuch, 2012, p. 49)

Entonces, las narraciones que tuvieron lugar en este espacio circularon en forma de espiral, moviéndonos entre el pasado, el presente y las visiones de futuro, todos ellos interpelantes de las

subjetividades políticas. Así, surgieron reflexiones sobre la muerte, vista como una condición que camina a nuestro lado y que, como la vida, no se enseña, sino que se aprende a través de la experiencia, a través de las ausencias que dejan en vilo sueños, planes, preguntas, historias y aprendizajes; pensamos, además, sobre lo difícil que es, a veces, sentirnos parte de un lugar, sobre lo que cuesta encarar nuestras realidades y nuestro ser, lo que implica sabernos o no como partícipes de un territorio y de un tiempo, a veces móvil, otras inmóvil, pues a partir de allí nos nombramos y ejercemos nuestro agenciamiento, entonces ¿qué pasa cuando sentimos que pertenecemos a la nada, a los días nublados? Porque, si es así, ¿a dónde pertenecemos cuando los días son soleados? ¿Podemos pertenecer a veces sí y a veces no?

Tal vez sea esa nuestra condición más humana: el cambio y el movimiento, sentir que pertenecemos a todas partes y a la vez a ninguna. Además del diálogo comunitario, buscamos la construcción de una nueva significación del pasado. El taller ocupa una parte importante en este aspecto, pues permite tomar las experiencias de los y las participantes con el objetivo de redimensionarlas para la construcción de nuevos conocimientos (Rodríguez, 2012). Estos, agregaríamos, no se limitan únicamente a los académicos, sino que tienen que ver además con conocimientos pragmáticos, contextualizados y generacionales, que estén orientados a acciones políticas y pedagógicas dentro del territorio de la Comuna 13.

Consideraciones éticas: una narración participativa

Más allá de la asunción de un yo sin reservas, del amplio despliegue de la subjetividad, es notoria la común obsesión del detalle en el relato de lo padecido, que aparece como insistencia del dato y de la prueba.

Leonor Arfuch, Narrativas del yo y memorias traumáticas

En tiempos de daños, de encuentros dolorosos y coincidencias peligrosas donde cada uno protege sus intereses y vulnerabilidades, mientras se van reforzando capas y capas de piel que esconden las emociones y los sentires, sumado a los acontecimientos bélicos en el país, hemos acumulado silencios que se arrinconan en una esquina rogando no salir jamás, implorando un cambio que se erige desde el desconocimiento de las historias o incluso la negación de ellas. Múltiples razones han contribuido a que sea ese el panorama predominante en la Comuna 13: ya fuera porque las personas tenían que resguardarse para no quedar atrapadas en el fuego cruzado que no cesaba en la ciudad; porque no sabían que eran víctimas o porque les atemorizaba reconocerse como una y que les cayera encima el peso de la estigmatización. Así, se convirtieron

en víctimas silenciosas que guardaban su dolor hasta olvidarlo porque únicamente en soledad era posible reconocerlo, pero con la violencia aún *tras* ellos y ellas –y *en* ellos y ellas– no era posible agenciar procesos que permitieran nombrarlo ni nombrarse, pues como lo menciona Nieto (2013):

las víctimas colombianas permanecían confinadas a los espacios domésticos hasta hace pocos años, tal vez hace menos de una década. En la intimidad, frente a altares erigidos para mantener presente el recuerdo que sus seres amados sacrificados, decían sus nombres moviendo apenas los labios. (p. 261)

Por esta razón, se hace imprescindible mirarnos las heridas, estudiarlas e intentar sanarlas en comunidad. Esta propuesta investigativa fue un diálogo con jóvenes, habitantes de un territorio adolorido, que no han tenido la oportunidad de explorar sus potencialidades y que encontraron en las narraciones una excusa para el encuentro compartido de las historias personales. Entonces, la investigación narrativa (auto)biográfica se convirtió en la postura ética que asumimos para nombrar ese profundo dolor que ha quedado en la C13 como residuo del conflicto armado y de las *conflictividades urbanas* (Blair et al, 2008). Por medio de ella, buscamos en las memorias y voces del estudiantado un agenciamiento que diera paso a la comprensión de sí como protagonistas de unas historias que merecían y merecen ser contadas; apuestas que se fortalecieron en la posibilidad transformadora del arte, la literatura y la consolidación de espacios sociales, pedagógicos y políticos comprometidos con el pasado y con procesos de transición hacia unos restauradores de vínculos y proyectos, pues

los procesos de memorialización solamente son emancipatorios cuando las secuencias y consecuencias de los eventos son recordadas, y cuando todas las partes, en particular los dolientes centrales, tienen la oportunidad de tener voz en la creación y desarrollo de las estrategias de justicia transicional. (Shaheed, 2014, p. 13)

Ante las contingencias y los abismos encontramos consuelo en la otredad, sus modos de enunciación y sus posibilidades de creación artística, todo esto con la convicción de que cuidarnos implica un compromiso ético y un acompañamiento consiente; es desde esta premisa, que pretendemos cuidar la identidad de los y las participantes de nuestros talleres ficcionando sus nombres y tratando con extremo cuidado los testimonios de aquellos y aquellas que, en su travesía, nos prestaron sus historias para contar un fragmento de la nuestra, en consecuencia, nos comprometemos a abordar las narrativas de los y las estudiantes con el respeto que amerita este

ejercicio íntimo. Es aquí donde las palabras de Mèlich (2009) confluyen con nuestro propósito, ya que “no hay posibilidad de una pedagogía con rostro humano sin una ética narrativa: una ética de la respuesta, de la compasión y de la aproximación” (p. 149).

IV. Entre cavilaciones y trazos: narraciones de un territorio en resistencia

Las antiguas historias, leyendas, cuentos y poemas son testimonio de unas aspiraciones y de una forma de entender el mundo que se niega a morir.

Irene Vallejo, *El infinito en un junco*



Figura 16. *Clarividencia, René Magritte, (1936). Óleo sobre lienzo.*

Como venimos insistiendo, nuestra apuesta es por una investigación narrativa (auto)biográfica porque creemos que la importancia que le otorga a las narraciones está dotada, a su vez, de una fuerza política, ética y pedagógica que resulta profundamente trasgresora porque nos permite reivindicar nuestra capacidad de relatar nuestros devenires vitales. Por eso las vemos, siguiendo a Bruner (2003), como aquello que nos posibilita “‘subjuntivizar’ los pormenores obvios de la vida de todos los días” (p. 26), como ese lugar desde donde nos pintamos una posibilidad de lo que se revela ante nosotros como puro proyecto, pues, partiendo de las realidades crueles e injustas de jóvenes de La 13, hemos pintado mancomunadamente unos paisajes donde imaginamos un mundo diferente que le arranca a los hechos de violencia en La 13 la naturalización en la que se han acomodado, pues “es nuestro talento narrativo el que nos da la capacidad de encontrar sentido en las cosas cuando no lo tienen” (Bruner, 2003, p. 49), en nuestro caso, los conflictos que han acaecido en este territorio.

Esto es posible a partir del reconocimiento de que la vida es, como bien lo dijo Ricoeur (2006), un relato en busca de narrador o, en otras palabras, la capacidad de ensayar comprensiones de nuestra vida a través de las narrativas que encarnamos: esas donde somos personajes o protagonistas que conviven armoniosamente con la otredad porque “cuando compartimos los mismos relatos, dejamos de ser extraños” (Vallejo, 2021, p. 401); donde habitamos un espacio del que heredamos heridas, fracturas, luchas y resistencias; donde danzamos siguiendo el ritmo de un

tiempo que es móvil porque trae el pasado a un presente que, a su vez, se proyecta; en fin, donde nos asumimos como seres factibles de interpretación y, por ende, como textos porque esto, además, abre

delante de sí un horizonte de experiencia posible, un mundo en el cual sería posible habitar. Un texto no es una entidad cerrada sobre sí misma, es la proyección de un nuevo universo distinto de aquel en el cual vivimos. (Ricoeur, 2006, p. 15)

Comprendernos así nos permite construir esa margen, ese *espacio liberado* del que nos habla Montes (1999) y en el que hemos insistido tanto, ese donde creamos vías de escape y resistencia a la realidad apremiante porque rebeldemente proponemos otras formas de ser y estar en el mundo para enunciarlos pertenecientes a la humanidad, pues “la cultura heredada solo es útil en tanto puede convertirse en cultura propia, es decir, en tanto puede ingresar a la propia frontera indómita” (Montes, 1999, p. 54). Por ello, entonces, vemos la narrativa como un espacio propicio para la configuración de las subjetividades políticas de unas juventudes que habitan un territorio que ha estado históricamente en disputas, con la convicción, además, de que “*una vida no es más que un fenómeno biológico en tanto la vida no sea interpretada*” (Ricoeur, 2006, p. 17). Podemos decir que, desde esta perspectiva, somos frontera, texto e interpretación en la medida en que somos seres factibles y necesitados de narración, pues a partir de ella, quien relata

pone en práctica su saber y a partir de su propia experiencia, algo que lo marca se constituye como vivencia; reflexiona sobre ella, encuentra un problema que se plantea dialécticamente, analizando y comparando las estructuras de sentido, que en cuanto textos, emergen. (González, 2011, p. 127)

Con esto queremos decir que la narración como texto exige un ejercicio hermenéutico, esto es un quehacer a partir del cual construimos nuevos sentidos del mundo desde la reinterpretación de las experiencias, de prácticas de sí y tramas intersubjetivas que dan lugar a nuevos relatos o modos de comprensión de lo humano.

Pretendemos, por un lado, una “definición de la[s] subjetividad[es políticas] en términos de *identidad narrativa*” (Ricoeur, 2006, p. 21), es decir, una conjunción entre cómo nos construimos a través de la narración de nuestra propia vida y la capacidad de incidencia que esto tiene en el ámbito público y político de nuestras comunidades. Es, entonces, una forma de otorgarle sentido a los acontecimientos a los que hemos asistido o, dicho de otro modo, la creación de un espacio en

el que reflexionamos sobre nuestras experiencias y las integramos a la interpretación creativa y reflexiva de nuestra propia vida en un todo coherente que, con Ricoeur, llamamos *narrativa* y con Montes *frontera*. Por otro lado, entendemos las subjetividades políticas como el terreno que fundamos para echar a andar nuestra potencia de transformación y nuestra capacidad de participación política y ciudadana: las narrativas como interpretaciones son nuestra capacidad para crear lugares de enunciación en la esfera pública.

El acento en los relatos de las juventudes de la C13 posibilita el ingreso de estas a la construcción de memoria histórica del país porque concebimos las narrativas como “el instrumento de los oprimidos para combatir la hegemonía de la elite dominante y sus expertos; el modo de narrar su propia historia de mujer, de miembro de un grupo étnico, de desposeído” (Bruner, 2003, p. 16). Creemos que estas narraciones, efectivamente, pueden hacer parte del relato nacional: uno plural que, por supuesto, se ocupe de las memorias de todos y todas para comprender qué nos pasó cuando el conflicto armado y las *conflictividades armadas* (Blair, 2008) irrumpieron en nuestras vidas.

Así las cosas, este capítulo abraza siete metanarrativas que surgieron de nuestra experiencia en la Comuna, de la apertura de los participantes de la investigación hacia nosotras y del espacio que le otorgamos a la sensibilidad como apuesta política para unas habitancias po(e)sibles. En consonancia con nuestra metodología narrativa (auto)biográfica, apostamos por un diálogo respetuoso entre los relatos que surgieron de esta trayectoria y los propios.

Retratos

Se levantó con la incesante carga de una semana que llegaba a su fin, pero que fue opacada por la culpa: por no enseñar lo necesario, por no aprender lo suficiente, por no esperar lo oportuno. Acompañada de este malestar, se encontró con una suave pata que acariciaba su nariz con una mezcla de ternura y voracidad y la obligaba a estar completamente despierta y en este plano. Los ojos entre amarillo y verde la miraban con una urgencia de quien no ha comido hace una hora, pero lo siente como si fuesen diez; a la vez que le rogaba cariño como si las tres o cuatro horas que le había dedicado al sueño significaran, para la suave criatura, una eternidad en horas felinas.

Mientras alimentaba a la fiera regordeta y muerta de hambre, recordaba el sueño intempestivo que se había colado por su almohada: el funeral de un familiar que no conocía muy bien, pero cuya figura se apoderaba de vez en cuando de sus recuerdos. El sueño estaba inundado de quejidos y lágrimas hinchadas que rodaban por las mejillas de sus seres queridos: la muerte era

una ausencia con la que cargaban los vivos y el rostro de cada uno de sus familiares daba cuenta, como una especie de grabación, de una etapa de la vida de aquel que no estaba y que solo permanecería en la memoria. Se preguntaba por qué ese sueño se había vuelto recurrente, por qué, de vez en cuando, recordaba aquellas historias que había procurado borrar de su cotidianidad, por qué había cosas que no se borraban del todo, aunque se disimularan, por qué el dolor volvía cuando la paz se creía apoderada de los cuerpos y le tocaba salir despavorida porque la carga del recuerdo era una sensación que más valía perder de vista.

Su mente estaba llena de la pesadez que trae la culpa y la extraña sensación que le dejó el sueño: como una realidad recién vivida, sin tener en cuenta que esa muerte la había presenciado hacía muchos años ya y que, al parecer, vaticinaba los acontecimientos que tendrían lugar ese día; aun así, se preparó para partir con toda esa carga que la vida le soltaba a veces. El colegio donde trabajaba quedaba al otro lado de la ciudad y en el transporte público se alargaba un poco más; sin tregua y sin consuelo se decía que era mejor tomar el camino pausadamente a tener que correrlo con la angustia de no llegar a tiempo porque los planes a veces se volvían *espuma* y la sorprendían¹⁶.

Al otro lado de la ciudad, en un barrio *bajo*, triste y sombrío estaba uno de sus estudiantes, vistiendo el uniforme escolar como si fuese un traje hecho a medida. Se calzó los zapatos más pulcros y frente al espejo peinó su cabello, al que ya no le podía mover ni un mechón de lo impoluto que estaba. Empezó el trayecto hacia el colegio con una sonrisa vivaz: unas cuerdas abajo, un giro a la derecha, el saludo con los *panas* y el último tramo del camino entre risas y orgullo. En todo su recorrido identificó alegrías, saludos, persistencia, una que otra tristeza y ni un solo asomo de miseria, es más, el calificativo de *marginalidad* que rondaba por la ciudad no se atrevía a entrar en las calles del barrio, como si los fundamentos para nombrarlo fueran el simple hecho de no conocerlo o no conocerlo bien. Él era un estudiante al que suelen llamar *promedio*, ni muy aplicado ni muy desatento, era el de la fila de atrás al que, en muchas ocasiones, la vista se le perdía en el vacío pensando en quien sabe qué proyecciones de futuro o desencuentros del pasado, pensando tal vez en la camiseta que después de un tiempo había dejado de ser negra pero que se mantenía con orgullo a pesar de conservar varias tonalidades por debajo de la original; o de pronto en el día del cumpleaños al que, por falta de buen tiempo en el barrio, sus amigos de toda la vida no pudieron llegar, o simplemente en el hecho de *tener que haber crecido viendo a su alrededor paranoia* y

¹⁶ Jorge Dexler. (2006). Inoportuna [Canción]. En *12 segundos de oscuridad*. Warner Music Latina.

dolor gracias a una moneda poco justa que mostraba sello por los dos lados, como si no hubiese otra alternativa que les permitiera darle otra cara a la realidad¹⁷.

Ambos se cruzaron en la entrada del colegio con un saludo cordial: él sin emocionarse mucho por la clase que se avecinaba, pues tenía una reputación que conservar y ella esquivando la cercanía para que no se le notaran los pesares. Ese día la clase prometía, era la oportunidad que ella había encontrado de anudar el pasado que muchos habían decidido esconder con el presente aturdidor que ahora mismo vivían, como una forma de alivianar la carga que empezaba a representar el futuro. Cuando salió de su casa llevaba en la mente el poder que la cámara tenía para contar historias, que cada fotografía se la podían inventar juntos, mientras les iban susurrando el momento real y un ápice de pasado escondido: como esa fotografía que mostraba a tres integrantes de una familia de la que ahora solo quedaban dos y en ese momento alguien más pudo posar con la misma expresión de aquel que no estaba, dando un aire de realidad, de complicidad, de presencia. O, por ejemplo, la re-creación de la foto de una niña que se peina sola frente a un espejo empegotado, que fue acumulando gotas de agua, tal vez por la condensación que deja en los vidrios el agua caliente, o por las lágrimas que, al intentarlas esconder, salían despavoridas aterrizando en un espejo. También podían representar la foto de aquel joven que, por falta de elementos, interpreta a un niño que juega con un carrito de cartón en el muro del colegio, lo que no difería mucho de la condición real de ese niño que, por falta de recursos, jugaba con un carrito de cartón en la entrada de su casa. O también podían resultar ideas imprudentes como representar todos la misma fotografía: jugar bolitas de cristal en la tierra. Quizá porque les costaba escoger un recuerdo más significativo y preferían utilizar lo que otro ya declaraba, o porque, al igual que la amistad, lograban compartir recuerdos felices alrededor del juego, como las muñecas de esa generación.

El propósito de ese ejercicio era despegar a los y las jóvenes de la silla y que miraran más allá del tablero, que encontraran en el lente un pretexto para crear y que conjugaran en un solo clic ideas de presente con un toque de pasado desenfocado. Ella quería que aprendieran lo que ella había aprendido con las siluetas, las sombras, el ruido y los destellos de luz y color: capturar lo que para otros resultaba invisible, encontrar a través del lente suspiros encapsulados y épocas acartonadas. Hasta entonces supo que el sueño con sus recuerdos vividos era justo lo que les pedía a sus estudiantes, una recreación de un momento del ayer en una fotografía. Aunque era un ejercicio *alivianador*, ella era consciente de que no podía controlar el dolor que podían traer consigo esos recuerdos resignificados, que por más risas y diversiones que se escucharan mientras posaban, la

¹⁷ Andrés Calamaro. (1997). Crímenes perfectos [Canción]. En *Alta suciedad*. WEA International.

nostalgia se colaba por los huesos y se impregnaba en las fotos. Cada sonrisa que imitaba a la de un tiempo pasado estaba marcada por ausencias acumuladas y viejos dolores por cosas sin resolver; también, por miles de interrogantes en la mirada, pero con un rastro de inocencia que no se borraba ni con todas las lágrimas que brotaran.

Cada estudiante intentó recrear, de la forma más fiel y artística, el recuerdo que había elegido: desde los juegos hasta los momentos de soledad, desde la compañía hasta las responsabilidades; y sin olvidar las carencias, se dedicaron a abrazar el pasado. El propósito era ese, estaba conseguido, pero el estudiante de la entrada la sorprendió. Recordó la indiferencia con que la había saludado unas horas antes, la que en ese momento había desaparecido por completo; estaba decidido no solo a recrear esos instantes de pasado, sino a conservar ese instante presente, a captar las sonrisas nostálgicas que no representaban a ninguna otra y que eran genuinas, las poses sorprendidas e incautas que se dejaban seducir por el lente dirigido por el amigo estricto que ahora acomodaba a cuatro amigos frente a la entrada del colegio para regalarles un nuevo recuerdo, no mejor, no peor, uno que valía la pena divulgar. Así, cada carcajada, acompañada de instantes inmortales le fueron dando a esa profesora temerosa la certeza de que ese día, más allá de tristezas y pesares, se estaba convirtiendo en el día en el que el presente le dio la mano al pasado para ayudar a sanarlo un poquito y mirarlo a la cara sin tanto dolor.



Figura 17. Encuadres del recuerdo, Maria Jose Cartagena, (2024). Acuarela sobre papel.

Des-habitar

“P-A-N... P-A-N, cuál es la otra parte de la palabra pantano”

“Muchachos, deletrear pantano es un poco más difícil que casa, pero menos difícil que deletrear cohete y ustedes ya lo lograron”, mencionó el profesor entre molestia y prisa, como si el cansancio lo hiciera olvidar que, con seis años, a las personas les suelen costar unas cosas más que otras.

“C-A-S-A, esa la sé, me gusta mi casa y sus flores y su frescura, pero C-O-E-T, eso no lo conozco. ¿Cómo lo D-E-L-E-T-R-E-O?”

Pensaba constantemente en ese episodio de mi vida, en el día que en primer grado no pude deletrear pantano y volví a casa con desilusión, pero había un lugar a donde ir a pesar de las penas. Paradójicamente, un tiempo después aprendí a deletrear pantano, pero ya no tenía un lugar seguro al cual ir porque desde muy niña salté de lugar en lugar con tres bolsos que debían representar mi carga: desbloquear un aspecto de mi vida había bloqueado otro, qué suerte, ¿para qué me servía ahora deletrear esa palabra?

Soy amante al juego de palabras, a juntarlas, a leerlas, a expresarlas y a sentirlas; sin embargo, lo único que podía hacer mientras iba creciendo era guardarlas para el momento adecuado y acumularlas junto a los recuerdos, que sentía, podía atesorar. Cada momento que viví se relacionaba directamente con un lugar, con la intermitencia de la casa, con los colores de las paredes, con la amplitud del espacio, con cómo sentía, cómo olía. Cada etapa de mi vida se quedaba encerrada en esos lugares, como un hotel de mil habitaciones, aquellas que ya nunca podré habitar de nuevo, aquellas que se cerraron con llave.

Como la movilidad del viento en un arrozal, una brisa que va arrastrando residuos a su paso mientras va dejando otras partículas atrás, así se sentía mi vida en ese entonces. En una decisión que ya no dependía de mí, iba saltando de casa en casa, conociendo nuevas formas de conciliar el sueño en nuevas camas, cuando antes solo me permitía dormir en la mía: hecha de madera rechinante, pero según algunos, la más resistente. Es por esto por lo que la idea de pintarla de rosa no sonaba tan descabellada; tal vez así recuperaría un poco la magia de sus años dorados y sería más acogedora para mí, como mi propio tesoro.

Cada nueva casa me recibía con decencia y amabilidad, mientras me iba nombrando los compromisos y responsabilidades que tenía al vivir allí: servir lo más y hablar lo menos; a pesar de mis esfuerzos, nunca servía lo suficiente y mucho menos mantenía mi boca callada lo necesario. Mi miedo se volvía una constante; podía ocurrir que ese nuevo lugar que me acogía se cansara de mi presencia y considerara que debía desecharme y dejarme a la suerte para encontrar una nueva

estancia. La movilidad siempre me asustaba, el prepararse para lo diferente y lo extraño era un reto que debía asumir constantemente y “me aterraba pensar en cómo los elementos de mi vida aparecían y se disolvían para siempre apenas empezaba a considerarlos como inmutables” (Laforet, 1945, p. 120).

En esta inestabilidad, en esa perturbable sinfonía de acontecimientos se movía mi vida cuando llegué a la ciudad, un lugar más grande de lo que podía imaginar y muy diferente al pueblo de tres calles en el que siempre viví. La inmensidad podía asustarme tanto como el bullicio petulante; este lugar tenía vida propia, era un engranaje de metal y cemento en el que no sabía cómo encajar porque yo era una pieza pequeña de papel. A pesar de toda mi experiencia con nuevos lugares, nunca he podido decir que la adaptabilidad sea una de mis fortalezas, al contrario, cada vez me ha costado más dejar atrás las cosas, como si con el intempestivo nuevo inicio, fuera imposible dejar atrás las cosas entrañables que me acompañaban hasta ese momento. Cada vez la carga se hacía más difícil de soltar. En la gran ciudad aprendí a moverme, a desconfiar rápidamente y a confiar de a poquitos, a amar las luces mojadas en los meses de invierno y abrazar el calor que se impregnaba en la piel y calentaba hasta los recuerdos. Se puede decir que aprendí a vivir la ciudad con sus matices, pero nunca la amé del todo, amar era querer quedarse y yo, en el fondo de mis recuerdos, esperaba poder regresar, aunque claramente no tenía a dónde llegar.

Amaba las palabras, sentirlas, habitarlas, cantarlas, pero en ese momento de mi vida preferí el silencio; si hasta este momento hablar poco había sido mi consigna, ahora callar era mi restricción y, mientras más callaba, más se fundían las palabras que no decía con la nostalgia. Hasta el llanto se me había acabado y eso fue el mayor castigo: “por dentro me raspaba, hirviéndome los parpados y la garganta” (Laforet, 1945, p. 203). No puedo decir que no haya encontrado refugio en esta gran ciudad; muchos fueron los que me acogieron con devoción, me miraban a los ojos y, aunque no veían la tristeza en ellos, decían las palabras que yo ya no era capaz de pronunciar, muchos fueron los rincones que me acogían por periodos para brindarme la seguridad momentánea que a veces se me escapaba de las manos y aun así, en las noches de poco sueño, sentía que no pertenecía del todo a esa ciudad, que los espacios y las personas habían sido un regalo maravilloso que se me escapaba de las manos cada que pensaba en la posibilidad de huir lejos de allí, que ese regalo no me podría acompañar si tomaba la decisión cobarde de abandonar mi nueva realidad. Al final de cuentas, era un regalo que estaba dispuesta a soltar.

Un día en la escuela nos preguntaron por el desarraigo. Me quedé en blanco porque claramente no entendía a lo que se refería la maestra; a medida que ella explicaba el hecho de

pertenecer y ser arrancado de esa pertenencia, en mi mente en blanco se iban presentando imágenes de los lugares que había habitado, a los que no pertenecí del todo y se formó un gran collage que marcaba las rutas de mi vida, como un rastro de pasado vivido y soldado a mis recuerdos. ¿Qué había sido pertenecer en mi vida tan movida? ¿qué había sido habitar si la costumbre no me abrazaba por completo en ningún lugar? ¿qué había sido seguridad si mis cosas nunca estaban desempacadas por completo, anticipando la nueva partida? No lo sabía, no había ningún lugar al que nombrar seguro, no sabía reconocerme en las sombras que dejaban los árboles a mi paso, no sabía quién era yo entre tanta presencia a mi alrededor.

Reconocía que no era la única a la que se le dificultaba identificar un lugar de pertenencia, que muchos de mis compañeros habían vivido toda su vida en una misma casa y no la reconocían como un lugar seguro. Ese día entendí que seguridad no era solo un lugar, sino los que habitan ese lugar con nosotros. Para algunos el lugar seguro era su habitación, esa que decoraron con los elementos que los representaban, que les abrazaba la existencia y que apaciguaba las aguas turbias; para otros era una mascota, que con sus largos bigotes los traía a la realidad, les permitía vivir el presente; para unos cuantos era una persona, paradójicamente, una persona distinta a su círculo familiar y que le daba la seguridad que esa casa que las vio crecer no pudo darles; para otros era un parque, una esquina, una cancha, esos lugares que de a poco aceptaban su realidad e inundaban su forma de vivir el presente. Mientras todos nombraban temerosos su lugar seguro, yo dudaba; cómo reconocer aquello que se me había arrebatado seguía siendo mi mayor interrogante.

Junto a mí, la hoja de mi compañero seguía en blanco y la maestra le preguntaba que él a dónde pertenecía:

- A la nada – dijo muy seguro, como si fuera la respuesta absoluta a la incógnita.
- ¿No crees que la nada es muy grande? Mi pregunta es si siempre habitas esa nada.
- Solo cuando el día está nublado.
- Hoy que el día no está nublado ¿Qué habitas en estos días?

Mi compañero se quedó meditando, sabía que su jugada evasiva no daría frutos bajo esa teoría y entre risas identificó una calle como su lugar; no lograba comprender la seguridad que le podría dar, pero desde mi respuesta vacía, no podría juzgar la suya; él al menos podría tener una. Mientras pensaba en mi propia historia pude reconocer los procesos y dolores de mis compañeros, esos exilios forzados que muchos habían experimentado y que ese día nos tenían ahí, respondiendo una pregunta que para muchos no tendría respuesta: la de una familia que tuvo que salir a tientas de su pueblo en una noche despejada de nubes, pero plagada de sangre y víctimas para llegar a una

ciudad que ignoraba sus penas. O el chico de la esquina del salón que ocultaba en su sonrisa melancólica la vida en un Yarumal que lo había escupido a la crueldad del mundo y, aunque toda su familia vivía allí, él ya era parte de otra realidad más acelerada. O la niña con peinado alto y silencios prolongados que sabía que su apellido era de más allá de la frontera de Antioquia y Chocó, que no recordaba el día en que su abuela, con dos maletas, un bulto de plátano y uno de yuca, la sacaba de un pueblo del que se le escapaba el nombre y que solo quedaba en su memoria la voz de una madre que imploraba que nunca olvidara su amor, aunque ya no la acompañara. Desde Cali hasta Bogotá, desde Córdoba hasta Chocó, todos tejíamos una ruta por los lugares más tristes de Colombia, como una especie de cartografía hecha con sangre que nos permitía coincidir para contar nuestro dolor.

Siempre he amado las palabras, las que dan seguridad, las que protegen, las que comprenden, las que son infinitas. Ese día salí del salón luego de haber entregado una hoja en blanco, sin haber enunciado ni un lugar seguro, ni un espacio protector, ni una persona que cuida, ni un verso que alienta. En mi hoja no hubo respuesta a la pregunta de la maestra, pero hoy, después de mucho tiempo y recordando el momento en que pasé de torturarme a lograr deletrear “pantano”, hoy por fin puedo darle respuesta a esa pregunta: mi lugar seguro soy yo. He aprendido a habitarme a mí misma bajo mis propias reglas y limitaciones; he descubierto que después de tantos movimientos intempestivos y después de tantas sacudidas violentas he logrado mantenerme, que ya no ando solo con tres maletas que cargan mi historia, que con ellas o sin ellas puedo encontrar refugio. Hoy, después de mucho andar, le otorgo paz a mi historia y la reconozco como conmovedora y resistente, esa que en las palabras encuentra el reconocimiento que le fue negado.



Figura 18. El peso del tiempo, Maria Jose Cartagena, (2024). Acuarela sobre papel.

La extrañeza de lo habitual

Todo parecía habitual, nada había cambiado: la mesa estaba en el mismo lugar, el control continuaba desaparecido, las hormigas seguían transportando las migas de pan, la cortina gris dejaba entrever la luz del día por los mismos orificios, la alarma sonaba a la misma hora, el café se demoraba exactamente los mismos minutos para estar listo, el retrato familiar seguía debajo de la cama junto a una media que nunca más encontraría su par y, sin embargo, nada era igual. La pesadez de sus pasos era nueva, el color morado de sus ojeras también. No se había acostumbrado a la batalla perdida contra la rutina, no comprendía cómo es que podía moverse con tanto dolor a cuestas, mucho menos comprendía porqué debía hacerlo. Aunque la vida afuera continuaba rutinaria, por dentro era detenida unas veces, móvil otras, pero siempre caótica porque “la pena no es diáfana; es sólida, opresiva, [es] una cosa opaca. Pesa más por las mañanas, después de dormir: un corazón plomizo, una realidad terca que se niega a moverse” (Ngozi, 2021, p. 40).

Hacía algún tiempo –días o meses– había recibido la noticia de que su padre había muerto y, aunque era una muerte vaticinada, ese día descubrió que nunca se está preparado para el fragmento del alma que se va con el último aliento de la persona que amas. Su madre fue quien le dio la noticia con unas palabras forzosas que salían del estómago: “se me murió”, dijo y cayó al piso de rodillas, sosteniéndose el pecho, como cerciorándose de que su corazón siguiera allí y de que no se hubiera ido con su amado. Mientras sostenía a su madre, las letras llegaban a su oído, una por una, como un remolino intempestivo, como el sonido de las balas entrada la noche, como una lluvia con granizo. Solo hasta ese momento entendió el poder de las palabras para nombrar la realidad: su padre estaba vivo y tres palabras bastaron para cambiar eso en su memoria. Todo se transformaba, los recuerdos pasados se teñían de melancolía ante la imposibilidad de repetir los momentos de juego, las tardes acompañadas de café con pan, las partidas de parqués, las noches de música y remembranzas que terminaban en risas, los abrazos reconfortantes, las palabras de aliento, la calidez de su vida.

A los días posteriores a la muerte de su padre los envolvió un letargo difícil de describir que se asentaba en su piel como el aire caliente de las costas caribeñas; le siguió también un silencio que había elegido inconscientemente como castigo a las palabras que, una vez pronunciadas, le quitaron a su padre y que le produjeron “un dolor eterno, un dolor inmenso, un dolor que no se acaba y se queda en el silencio”¹⁸. Todo lo sentía lejano e insuficiente. El dolor que sentía rebasaba

¹⁸ Spektra de la rima. (2021). Narrativa [Canción]. En *Narrativa*. Chontaduro Records.

todo entendimiento, toda razón, toda posible calma. Sin saberlo, construyó en sus pensamientos un rinconcito sagrado al que iba cada tanto a nutrirse de los recuerdos de la vida que su padre le enseñó y que ahora le faltaba. Estaba allí recluida cuando sonó la alarma por quinta vez y empezó todo de nuevo: los pasos fatigados, el café de la mañana, el maquillaje para sus ojeras, el dolor a cuestras, el colegio, el movimiento.

Emprendió el camino hacia su escuela con un sol tan intenso que solo le indicaba una cosa: eran las doce y, de nuevo, llegaría tarde. Cada paso se sentía como los de Sísifo. Para llegar al colegio debía subir una loma que cada día parecía más empinada, ya fuera porque no entendía para qué iba a la escuela o porque no entendía el sentido de nada... en general. Para ella, darle un espacio a la física, las matemáticas, el español y la filosofía era absurdo cuando afuera sucedían otras cosas de las que no se hablaba en la escuela: las desapariciones, las violaciones, la violencia, la muerte, la hostilidad.

– ¿De qué me sirve aquello para sobrevivir a esto otro? Se preguntaba retóricamente pues, hasta el momento, no había obtenido una respuesta.

A la muerte de su padre se sumaban ausencias anteriores y ulteriores que la hacían pensar en el tiempo, ¿cuántas muertes presenciaba por cada trescientos sesenta y cinco días? Algunas habían sido dolorosas, como la de su tío, “el loco” de la familia, a quien ella había perdido desde el momento en que él decidió partir hacia una guerra que no le correspondía, pero que lo llamaba a tomar las armas; sin embargo, la noticia de su muerte marcó la pérdida como algo definitivo, pues la esperanza de que su tío volviera, la abrazara y le enseñara cómo recitar poemas llegaba a su fin. La muerte es aquello que nos recuerda, cada tanto, la mortalidad que nos cobija y que mejor que el futuro incierto es el presente vivido. En estas elucubraciones continuaba su camino. Cuando estaba a punto de llegar a la *meta* miró a ambos lados en una calle con forma de cruz. Al lado derecho observó a un hombre crucificado por quién sabe qué pecado que fue pagado con la sangre que desembocaba en la canaleta, en su rostro se leía que ni él mismo sabía los pecados que había redimido con tan violenta muerte, solo reflejaba un inmenso dolor por él, por nosotros, por la humanidad, por la guerra.

–Perdónanos Señor porque no sabemos lo que hacemos, suplicó en voz baja y quebrada y reinició su andar, deseando que esa imagen se borrara, aunque sabía que sería una más en los sueños recurrentes de rompecabezas que buscaban crear una vida a las muertes que había visto, aquellas

que se sumaban en los trescientos sesenta y cinco días. “Vivir muchos años también es ver morir a muchos”¹⁹, pensaba mientras sonaba el timbre escolar a lo lejos.

Aunque emprender el viaje hacia la escuela era difícil, para ella era un espacio de vida que contrastaba la hostilidad del afuera. Allí sus cargas se aliviaban un poco con la risa de sus amigos, el bullicio generalizado de la hora del descanso, las diligencias necesarias para comprar en la tienda y uno que otro saludo de algún profesor que recordaba su nombre. Se había convertido en un espacio seguro en el que abundaba la vida a pesar del espanto de la guerra y la muerte que la afectaba, un lugar que le permitía abrazar su dolor, comprender las ausencias, reconciliarse con el recuerdo y con la memoria. Fue un lugar pequeño de cuatro paredes el que le brindó los espacios de soledad y reflexión que tanto necesitaba, pues su casa estaba tan atiborrada de recuerdos que tropezaba con ellos todo el tiempo y la sentenciaban a una tristeza permanente. Con el silencio fluvial que le brindaba el cuarto blanco pudo reconocerse como “una persona que funciona con fragmentos [...] quien despacito entiende que los días, aunque pesen [...] también están] lleno[s] de sol bueno, lluvias sabias, aguas turbias y senderos”²⁰.

Poco a poco comprendió que la vida está llena de matices y que lo bello de vivirla es pintar y dejarse pintar por todas las tonalidades, que la vida tiene sentido en la medida en que participamos en ella; que “perder la memoria es un acto de supervivencia”²¹, pero mantenerla es un acto de resistencia; que las ausencias son cicatrices, que “la pena era una celebración del amor [porque] quienes sentían auténtica pena habían tenido la suerte de amar” (Ngozi, 2021, p. 77); que la muerte no se explica porque la vamos comprendiendo en la medida en que nos relacionamos con ella, de la misma manera en que no nos explican la vida: solo la vivimos. Una tarde de sol dorado, después de su jornada escolar, emprendió su camino de vida cantando su deseo, su manifiesto:

“Que el derecho a la vida realmente tenga sentido,
que haya justicia social por todo lo que ha sucedido,
que la humanidad entienda que humanos no hemos sido,
que la desigualdad ahora penda de un hilo
y que Colombia sin guerra pueda darse un respiro”²²

¹⁹ Alcolirykoz. (2014). Otra canción larga [Canción]. En *Efectos secundarios*. JM World Music.

²⁰ La Muchacha. (2018). Vengo [Canción]. En *Polen*. Ático Estudio.

²¹ El Arkeologo y Gambeta. (2003). El propio [Canción]. En *Arketipo temporada 2*. Builezz.

²² Spektra de la rima. (2021). Narrativa [Canción]. En *Narrativa*. Chontaduro Records.

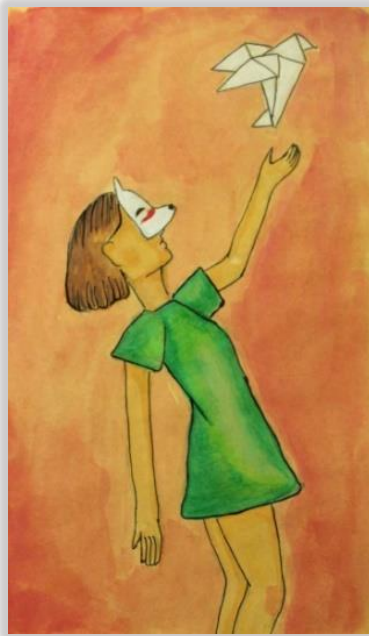


Figura 19. La muerte, figura de papel, Maria Jose Cartagena, (2024). Acuarela sobre papel.

Un silencio cenizo

Se levantó con el sonido de las balas antes de que la alarma pudiese hacer su trabajo. Llevaba a cuestas el peso de lo que implica ser dadora y protectora de la vida en un lugar donde imperaban la muerte y la guerra. La violencia arrasaba la vida de jóvenes con la fuerza de vientos huracanados y ella, como guardiana de la vida, no podía permitir que las de sus hijos fuesen arrebatadas. Se preguntó por su destino, por el destino de los suyos y por lo que debía hacer, ¿huir le haría sentir más cercana la posibilidad de vivir? Sin tener una respuesta certera, emprendió su viaje dejando atrás un cúmulo de pequeños y grandes logros, los recuerdos de los primeros pasos de sus hijos y los proyectos motivados por un futuro que era imposibilitado por el encuentro perturbador con la guerra. Un viaje que, lejos de ser voluntario, anhelado y planeado, era obligado, doloroso y desgarrador. La duración exacta de su recorrido la desconocemos porque la percepción del tiempo se torna difusa cuando implica algo más que sumar las veces en que se oculta el sol y sale la luna y es más imprecisa aun cuando los días se cuentan, no en números, sino en la cantidad de veces en que se anhela la luz, pues así la guerra no se hace tan perceptible, tan audible. Sabemos, sin embargo, que la madre llegó junto con sus dos hijos a un territorio que, lejos de ser fértil para un nuevo comienzo, le mostraba un panorama no muy diferente del que había huido; por un momento se detuvo a contemplar la realidad difuminada por el dolor que brotaba de sus ojos, casi imitando

una pintura en acuarela en donde se entremezclaba un verde vital con un gris fúnebre: vio casas desoladas, lugares deshabitados y silencios ruidosos. Desde lo alto de la montaña divisó las cajitas de fósforo que formaban la ciudad: lugar de tonos amarillos con forma de guayacanes, lámparas o ráfagas de muerte que se anunciaban y la alejaban de aquel estado contemplativo. Casi tan natural como debería ser vivir, puso su pecho a tierra; en cada disparo el corazón se salía más y abrazaba la superficie, suplicando ayuda de quienes no la habitan y están alejados de los dolores humanos por su condición divina.

Por un breve instante, hubo un silencio ensordecedor que decía mucho, que llevaba consigo el dolor de muchas voces, unas enmudecidas, otras llenas de preguntas y de reclamos, que traía muchos testigos, pero pocos testimonios y que absorbía palabras que, de ser pronunciadas, podrían ser mortíferas. Un silencio cenizo que se expandía en el verde de la pradera y, poco a poco, infertilizaba la tierra. Un silencio que la madre no pudo ignorar ni evadir de nuevo y que generó en ella algo diferente a lo que generaba en la pradera: un movimiento.

De a poco fue construyendo su hogar entre contrariedades: la brisa de una risa infantil y el estruendo de un paso militante, la jugarreta entre dos perros y la huida fallida de una nueva víctima, la hostilidad de la guerra y la posibilidad de la vida, los tonos grises y los verdes. Como ella, muchos y muchas más llegaron y se sumaron a la construcción, no solo física sino también simbólica de un hogar roto que llevaban a cuestas por causa de la guerra. El barrio era, al mismo tiempo, lugar de vida y muerte. Por momentos, se convertía en un cementerio silencioso, testimonio de voces suplicantes que apelaban a la sensibilidad humana que se adormece con la guerra, voces que callaban con golpes, disparos e indiferencia; en otros momentos, se convertía en un lugar de resistencia que apelaba explícitamente, en los actos y las voces de sus habitantes, a la sensibilidad que veían perdida y al deseo de que la vida habitara en el barrio, en la infancia y en la juventud, aunque la guerra lo trastocara todo.

Los límites entre la vida y la muerte se fueron difuminando, pues el clamor del barrio era tan fuerte que, lentamente, sobrepasaba el viento seco y violento. Los pasos de la madre eran una tonada que resistía al bullicio de la guerra y que fue orquestando con la convocación de otros tonos y ritmos; quiso mirar de frente un entorno bélico que asfixiaba a la vida y buscar, junto con otras caminantes, las formas de avivarla. Los espacios que fueron tránsito de muerte los convirtieron en unos de vida porque recuperar el derecho a la ciudad, al territorio, implicaba habitarlo con propiedad; las canchas, los miradores, los parques y las calles se convirtieron en espacios de

resistencia acompañados de música, recreación, canelazos, compañía y amor que habilitaban la construcción de un mundo *otro*.

Un mundo *otro* que se suma a los caminos que construyen *el* mundo: unos acabados, otros en proceso o abandonados y otros que están por iniciar, algunos de ellos unidos por algo en común, todo al mismo tiempo y en diferentes lugares. El camino que emprendió una vez la madre, lo emprendió una joven que huía de una historia, que persiguió huellas desconocidas y borró otras de las que no tiene recuerdos. Si hay algo más agotador que huir, es no saber a qué se le huye. La vida hasta el momento había sido difícil, lo sabía, cada tanto llegaban a su casa extraños vestidos de monte con patrones y difuminados diferentes: en algunos predominaba el café de la tierra, en otros el verde de la maleza, en algunos otros el rojo... ¿de la sangre? Suponía ella. Aquellas visitas siempre terminaban en ultrajes, en llantos de su *amá*, de su *tita*, de su *nita* que no se lograban apaciguar ni con el dulce y caliente sabor del aguapanela que con tanto esfuerzo había aprendido a hacer desde más pequeña. Aprendió también a caminar en puntitas para no hacer mucho ruido, suficiente tenían con el de las botas negras, todas muy parecidas, que irrumpían hasta en sueños la vida de sus ancestras.

Con el paso del tiempo, sin saber por qué, los hombres de su casa fueron desapareciendo, cada vez más rápido y más silenciosamente: su tío de cuarenta y cinco años, su primo de veintidós, su hermano de trece. Tal vez porque había mucho llanto nunca hubo tiempo de una explicación. Todo pasaba y nada comprendía, aunque todo lo sentía. Cada acontecimiento se posaba en su hogar arrebatando pedazos de alegría, de infancia, de buenos recuerdos. Cuando en su casa no quedó nada de eso, emprendieron la huida. Ella pensó que era por eso, pues sentía que el espesor de los recuerdos hacía imposible la habitancia de los corredores de la casa, de las siembras del solar, del árbol al que siempre se trepaba para ver las aves dormir al anochecer. Cada tanto, sus familiares miraban hacia atrás, supuso ella que para asegurarse de que los recuerdos no las perseguían, pues en el fondo ella también deseaba que la brea de esos recuerdos se quedara allí; solo iba recogiendo los que le alivianaban su alma, los demás los iba dejando cada que imitaba la mirada de sus mayores. Por este motivo, supone ella también, que se hace difícil conocer la historia que le antecede a la llegada a la Comuna, siente que con cada paso iban dejando un pedacito de historia hasta que quedaron incompletas, casi en blanco, con unos cuantos recuerdos comunes y sin palabras que unieran los demás. Aunque supone que debería saber los motivos, siente que, de alguna manera, sus familiares se las arreglaron para mantenerla al margen de todo lo que ocurría en el pueblo sin nombre.

Cuando todo esto ocurrió, la joven era aún niña. Cuando llegó a la Comuna mantuvo su camino de puntitas, sin hacer mucho ruido, sin interrumpir. Sin embargo, llegó el momento en que el silencio aturdió y se tornó cenizo, se posó en el verde de su vida, llegó con testigos sin testimonios, con preguntas sin hacer y con voces acalladas porque desposeer una historia es también un acto violento, un terreno infértil. Como la madre, la joven no lo pudo evitar ni ignorar, deshabitó el silencio para emprender una habitancia hacia la pregunta, el desacomodo, el ruido, el movimiento. Sin premura fue construyendo su hogar, más simbólico que físico, en un lugar que hasta ahora había sido extraño, indescifrable y laberíntico: el que compartía con sus familiares. Las preguntas hallaron los fragmentos de historias que habían sido olvidados, las palabras los zurcieron y el sentimiento de comunidad reparó las heridas que, necesariamente, fueron abiertas para poder nombrar. La joven, en cada paso, comprendía el mundo a través de dos miradas: por un lado, la del dolor de una guerra que derrumbaba casas, terrenos, familias, memorias; por otro, la del prisma de la recordación que habilitaba las palabras, el abrazo, las historias y un mundo *otro*.



Figura 20. Claroscuro, Maria Jose Cartagena, (2024). Acuarela sobre papel.

La peste asentada²³

²³ Una metanarrativa basada en la metáfora creada por Albert Camus en *La peste* (2002).

Había llegado con su habitual pestilencia para instalarse en la Ciudad. Los rumores lejanos de su avanzada por el territorio se hacían, sin más, presentes en nuestras calles. Todos temblábamos, aun cuando no sabíamos qué significaría su arribo. Los espacios se llenaron de una tensa calma donde los gritos de júbilo, las fiestas y los abrazos se habían apagado porque habían sido cruelmente reemplazados por los susurros que solo aparecen cuando no sabemos de qué hablamos: las palabras dulces se amargaron, los amores se guardaron tras los brazos y las bocas que ahora se escondían; ni los chistes se salvaron porque ya habían quedado vacíos de gracia en su intento por ocultar las preocupaciones de las que todos somos conscientes, pero que nadie sabe cómo nombrar porque no hay lenguaje posible para el horror.

Unos, los que habían llegado huyéndole, nos contaban cómo se manifestaría poco a poco, cómo grisearía todo, cómo se expandiría hasta apestarnos a todos. En sus caras se leía el desasosiego propio de quien la conoce, de quien sabe que no habrá escapatoria alguna porque ya ha inundado todo y no hay dónde refugiarse. Otros decían que los rumores no eran más que eso, brumas de voces sin fundamento, que no había que temer porque era imposible que hubiese llegado hasta la Ciudad y que estábamos seguros porque así habíamos estado siempre. Algunos otros, quizá los más aventajados, no decían nada porque para ellos no estaba pasando absolutamente nada; no había de qué preocuparse porque la vida era como siempre había sido. Así, entre hablaturías y preocupaciones, transcurrieron los primeros años. A estas alturas ya no sabíamos si nuestros sentimientos se correspondían con una realidad que nos envolvía o si solo nos habíamos alarmado ante la inminencia de una llegada que no iba a suceder. Todo era incierto y, aparentemente, no estaba pasando nada.

Los estragos empezaron a notarse en las periferias: ella llegaba con su consigna usual de atacar primero en los barrios más empobrecidos, sabía que sería más fácil cobrar sus primeras víctimas allí. El resto de la Ciudad seguía movilizándose, caminando según el ritmo de tiempos pacíficos, los colores eran igual de vivos y las personas conservaban esa mueca extraña que no es sonrisa, aunque pretende serlo. Todos y todas éramos presas del mismo temor, pero algunos ya habían padecido las consecuencias de la enfermiza indiferencia con la que, voluntariamente, nos hemos cegado estos años para evitar enfrentarnos a estas dolorosas realidades.

Sonará alarmante, mas esto solo podía significar que, para algunos, el sitio era imperceptible y, más terrible aún, que ella había llegado para fundirse con la cotidianidad porque, en su avanzada, se lo estábamos permitiendo. Algunos, los que la conocían, comenzaron a nombrarla, sobreponiéndose al terror que implica nominalizar algo que paraliza: ¡cómo abrir la boca para

articular esa palabra que se nos escurría por la carne! El tiempo transcurría y para algunos el desasosiego era peor, ellos y ellas estaban siendo atacados, diezmados, estigmatizados y nombrados como una raza otra que había nacido para morir; pero para otros y otras, los de Ciudad adentro, tanta angustia había sido en vano, pues hasta ellos la enfermedad no pudo llegar, alguien se había interesado en detenerla. Así, la visitante fue quedándose enraizada en los bordes de la Ciudad y el resto fue olvidando la aflicción que su posible llegada había ocasionado en todos.

En este punto, esta cronista cree importante decir que está particularmente preocupada por narrar un territorio que se conoce popularmente como la Comuna, un lugar que fue aislado desde *la llegada* por el riesgo que representaba.

Por lo demás, [la] narrador[a], que será conocid[a] a su tiempo, no tendría ningún título que arrogarse en semejante empresa si la muerte no le hubiera llevado a ser depositario de numerosas confidencias y si la fuerza de las cosas no le hubiera mezclado con todo lo que intenta relatar. Esto es lo que le autoriza a hacer trabajo de historiador[a]. Por supuesto, un[a] historiador[a], aunque sea un[a] mer[a] aficionad[a], tiene documentos. [La] narrador[a] de esta historia tiene los suyos: ante todo, su testimonio, después el de los otros puesto que por el papel que desempeñó tuvo que recoger las confidencias de todos los personajes de esta crónica, e incluso los textos que le cayeron en las manos. (Camus, 1984, p. 10)

Era 10 de abril, la cronista se proponía visitar por primera vez la Comuna. La ilusión de ir se hacía evidente en sus movimientos nerviosos y en las preguntas que no era capaz de formular. Sabía que ir a este lugar le implicaría una especie de no posible retorno, que siempre quedaría impregnada de las historias que a retazos había logrado reconstruir; también sabía que todos los habitantes padecían aquella vieja peste que alguna vez había amenazado la Ciudad. Al llegar allí, como revelación quién sabe de dónde, sabía que estábamos todos enfermos y enfermas, que la peste no se había quedado en las periferias, como algunos historiadores contaban, pues los signos que veía en las pieles, los gestos y almas de los que había visto se leían también en su piel. Supo, entonces, que una sonrisa fingida y forzada era la única alegría de la que éramos capaces porque la peste, en realidad, habitaba en *todos*. El viejo temor renacía en esta cronista. Reconoció en los habitantes de ese lugar el sentimiento que había guardado para sí, ese que con fuerza le palpitaba como una verdad innegable: que *todos* “fluctuaban, más bien que vivían, abandonados a recuerdos estériles, [...como] sombras errantes que solo hubieran podido tomar fuerzas decidiéndose a

arraigar en la tierra su dolor” (Camus, 1984, p. 57), cosa que, además, nunca habían podido hacer completamente porque nadie los había querido escuchar. Sintió renovado el dolor, ese que no se había ido de la comunidad porque aquellos que vivían Ciudad adentro les impusieron el silencio, quizá para ocultar, con obstinada negación, los miedos que en el pasado habían calado tan profundamente en todos.

En los siguientes meses, el sentimiento no hizo más que reafirmarse en esta cronista, quien escuchaba en todos, las palabras de un dolor que, carente de signos aparentes, aún sangraba. Ahora, [s]i es cierto que los hombres se empeñan en proponerse ejemplos y modelos que llaman héroes y si es absolutamente necesario que haya un[os] héroe[s] en esta historia, [la] cronista propone justamente a [...estos] héroe[s] [aparentemente] insignificante[s] y borroso[s] que no tenía más que un poco de bondad en el corazón y un ideal aparentemente ridículo”. (Camus, 1984, p. 107)

El dolor, como venía diciendo la cronista, se hacía aparente en todos cuando se estaba dispuesto a leer y permitir las señales, pues para unas personas acostumbradas al silencio, solo los indicios que se esconden en las múltiples formas de la metáfora son capaces de decir. Este pensamiento la llevó a considerar que “[n]o había sitio en el corazón de nadie más que para una vieja y tibia esperanza, esa esperanza que impide a los hombres abandonarse a la muerte y que no es más que la obstinación de vivir” (Camus, 1984, p. 199) a través de las historias contadas. De esta manera, caminando y preguntando, en agosto (tal vez en octubre, sobre esto no existe precisión), la cronista llegó a conocer una escuela donde fue recibida por unos jóvenes que, sin más, fueron abriendo sus corazones para permitirse pronunciar palabras de dolor sobre aquellas historias que guardaban y que, por la expresión de sus rostros, no habían sido contadas. Una pregunta fue marcada lentamente en el tablero por esta cronista. Hubo un silencio incómodo y, después, un mar incontenible.

Uno de los jóvenes, el del buzo verde y los zapatos desgastados, era tan blanco como las hojas de las margaritas; sus ojos eran de un amarillo extraño y su cabello parecía tocado, parcialmente, por el sol. A todas luces, se veía que no había nacido en la Comuna, que había llegado allí, como muchos, huyéndole a esa peste que nos había amenazado. En su rostro se veía la desilusión de aquel que, al estilo de Edipo, huyéndole a su destino (si es que los griegos tenían razón), lo alcanza; era como si la peste lo hubiese marcado con fuego para seguirlo hasta la

Comuna. Su silencio era característico: seguía atentamente con la mirada a la cronista, pero nunca había hablado con ella.

Esa tarde, tal vez motivado por la pregunta consignada en el tablero, por fin decidió hablarle. Le contó que venía de otro lugar y que caminar por el Pueblo, ese territorio de donde provenía era peligroso porque existían intrincados senderos por rutas que se presentaban incomprensibles para quien no tiene sus pies, sus ojos, su frente y su espalda acostumbrados a las señales geográficas que solo puede ofrecer la naturaleza en su habitar constante. Esto era lo que él contaba de su Pueblo: un lugar hermoso, caluroso y familiar que en los últimos años se presentaba de un “violento” que se prefiguraba paisaje porque jugaba a esconderse tras los árboles y las montañas. Una rutina diaria había marcado los últimos años de la vida que vivió allí: estruendos, capuchas, sonidos de metal que encontraba más metal –o tal vez carne– en su camino, helicópteros, correr a la montaña más cercana, volver a casa. Esta secuencia invariable de sufrimiento y angustia se había hecho insoportable y por eso su familia había tomado la decisión de abandonar el Pueblo y viajar a la gran ciudad más cercana para buscar un nuevo lugar que les permitiese construir un hogar con los remiendos del amor que, tras la pérdida y la congoja, aún les quedaban.

El joven de los zapatos desgastados y el buzo verde, acompañado por su familia, emprendió la huida. La primera parada consistía en llegar a una estación donde comprarían un pasaje sin retorno. Esperando allí se dieron cuenta de que tampoco el viaje iba a resultar tranquilo, pues, según narraba, cuando se disponían a tomar la ruta hacia la Ciudad, esa peste que parecía perseguirlos cobró una víctima más. Se trataba de un hombre extraño que vestía una camisa a cuadros, una de esas que eran tan típicas en el Pueblo, un jean agujereado por el desgaste propio del tiempo, unas botas que lucían muy nuevas (por lo que disonaban con su aspecto cansado) y una gorra negra que le tapaba el rostro. Ese hombre que estaba allí para comenzar el mismo viaje que ellos, había llegado *renguiando* del pie derecho y con un afán que se notaba en el balanceo repetitivo y exasperante que, una y otra vez, hacía con su pie izquierdo. Le gritaba al conductor, desde el último asiento, que arrancara de una vez para poder llegar a la Ciudad aún cobijados por la luz del día. Ni el joven ni la cronista entienden por qué el conductor tardó tanto, pero la verdad es que ese tiempo le dio lugar a la peste de alcanzar a su víctima.

Resulta que ese afanado hombre se había batido a duelo de machetes la noche anterior con una persona muy querida en el Pueblo; por desgracia, su arma, en un momento de la lucha, se había quedado atascada en el cuerpo de su contrincante. Su muerte no había pasado desapercibida y la cólera se notaba en todos, pero más en sus hijos, quienes habían jurado castigar al responsable si

es que lo encontraban. Lo que ellos desconocían es que la trágica muerte de su padre se debía a un duelo, vuelto juego y después rutina, que practicaba con el hombre de la camisa a cuadros, de cuando en cuando. La peste, obrando de formas misteriosas, había delatado la ubicación de nuestro afanado hombre y el viaje que este pretendía hacer fue violentamente interrumpido por los golpes de machete que le habían quitado la vida en nombre de la venganza. Así pues, estos hijos, ahora apestados, atacaron motivados por

el vicio más desesperado [que] es el vicio de la ignorancia que cree saberlo todo y se autoriza entonces a matar. [Sin saber que e]l alma que mata es ciega y [que] no hay verdadera bondad ni verdadero amor sin toda la clarividencia posible. (Camus, 1984, p. 102)

En este punto, la cronista debe admitir que la narración del joven color margarita se volvió extraña, quizá torpe, pues las palabras que se veían en sus ojos no nacían porque la boca había decidido no articularlas; esto obedecía a la siguiente escena: paralizado por el terror, tuvo que presenciar la llegada del médico; el paso del desfigurado cuerpo del hombre de la camisa a cuadros con los gritos de auxilio que, aún vivo, emitía; y la sangre que se había quedado para mancharle hasta el alma. Después de esto, una corta mirada hacia esta cronista y un silencio profundo.

Tras unos minutos, otro de los jóvenes, esta vez aquel que siempre llevaba la camisa sin fajar y una sonrisa amplia que contrastaba con la premura de sus ojos, dijo que él también había visto de cerca cómo era que se extinguía la vida. Según le contó a la cronista, pasó un día en que el ambiente se sentía tenso, como esas tardes en que se sabe con certeza que algo sucederá, pero no se sabe ni cuándo ni qué. El joven de la urgencia en los ojos atendía a un *mandado* que le había pedido su madre, iba hacia la panadería tratando de acompasar los pasos torpes de la prisa cuando escuchó a lo lejos, antes de llegar a su destino, unos estruendos que reconocía. Decidió correr a su casa para resguardarse, pero, al cruzar la esquina que conducía a las escaleras que lo llevaban más rápido y seguro a su casa, se cruzó con ese hombre, un joven como él, sostenido en la escalera como si estuviese cansado tras una larga jornada de trabajo, pero su mirada perdida y su cuerpo sangrante solo podían significar la muerte. El joven admitió que aún recordaba, porque la escena se reconstruía completamente en su mente, que vio a ese hombre en el suelo y la sangre que salía de él y se vio a sí mismo. Su camino a casa, como había pasado con el viaje del joven color margarita, se había visto truncado por la peste.

Esa tarde de agosto, la cronista escuchó durante largas horas esas palabras que salían de los y las jóvenes como ríos incontenibles. La pregunta por la muerte había sido marcada, no solo en el tablero, sino también en sus almas. Ese día la cronista supo “a ciencia cierta [...] que cada uno lleva en sí mismo la peste, porque nadie, nadie en el mundo está indemne de ella” (Camus, 1984, p. 193). También fue ese el día en que “escribió por primera vez, después de muchos meses, pero con las mayores dificultades. Era un lenguaje que [se le] había perdido” (Camus, 1984, p. 198) porque las palabras, esquivas y distantes ante la magnitud de la historia, se le escapaban.

Cuando se sentía tentad[a] a mezclar directamente sus confidencias a las mil voces de los [...jóvenes], se detenía ante la idea de que no había uno solo de sus sufrimientos que no fueran al mismo tiempo el de los otros, y que en un mundo en que el dolor es tan frecuentemente solitario esto es una ventaja. Decididamente, tenía que hablar por todos. (Camus, 1984, p. 229)

Porque “lo único que no quiere es ser separado de los demás. Prefiere estar sitiado con todos los otros a estar preso [de la ignorancia] solo” (p. 149).

Debo admitir, llegada aquí, que esta cronista que les habla no es más que una profesora que necesitaba narrar esta historia para luchar con ese dolor que se le ha instalado en el pecho y que se dice rebeldemente: “por mi parte me negaré siempre a dar una sola razón, una sola [...] a esta repugnante carnicería. Sí, me he decidido por esta ceguera obstinada [de vivir escuchando y contando a los demás] mientras no vea más claro” (Camus, 1984, p. 192).



Figura 21. Torceduras del tiempo, Maria Jose Cartagena, (2024). Acuarela sobre papel.

Mi Barrio-Cuarto

El Barrio era mi mundo. Era la única realidad a la que tenía acceso. Sabíamos todos, mis amigos, amigas y yo, que pertenecíamos a la Ciudad, que nos enorgullecíamos de haber nacido allí porque era uno de los lugares más importantes del País. Pero no la conocíamos realmente, solo nos decíamos lo que decían nuestros mayores: epicentro de progreso, turismo y cultura; pero era tan famosa como lejana a nosotros. Nuestro barrio era como nuestro cuarto: cuatro paredes a las que sentíamos que pertenecíamos, pero donde también, en noches de penuria y angustia, nos sentíamos atrapados. Nunca habíamos salidos de ese Barrio-Cuarto porque el resto de la Ciudad nos tenía vetados como portadores del mal, como signos de la pobreza y la violencia. Esto no lo sabíamos, por supuesto, pero lo habíamos heredado.

En mi niñez nunca salí de mi Barrio-Cuarto porque este parecía tener todo lo que necesitaba: mis abuelas, mi colegio, las canchas donde iba a jugar, tiendas, panaderías, incluso el hospital donde nacimos mis amigos y yo. Aunque debo admitir que había también lugares allí a donde no podíamos ir o porque era peligroso o porque estaba explícitamente prohibido y, en todo nuestro aprendizaje, también aprendimos a temerle a esas zonas, a evitarlas, a sobrevivir. Pero, más allá de eso, mi barrio era mi universo; no había nada más allá de La Estrechura, esa incómoda calle donde termina el barrio.

A los once años salí de allí por primera vez. Me adentré en la Ciudad laberíntica que multiplicaba sus calles, las personas y los edificios; era tan inmensa y desconocida que yo no sabía ni cómo nombrarla. Esto también significó para mí una apertura al lugar al que sabía que pertenecía y que, aún hoy, tras tantos años de caminarla, no termino de conocer porque, en muchas ocasiones, me es ajena. Desde ese día nunca más volví a mi Barrio-Cuarto porque sabía que una nueva visita me generaría un desgarré en el alma que no sé si la palabra o la vida misma lograrían urdir porque los recuerdos llenaban cada espacio que habité y un nuevo recorrido no se acercaría al sitio donde crecí. Salí de allí para nunca más volver y la vida, desde entonces, no ha sido igual de bella. Mi Barrio era peligroso, con intrincados caminos, lugares prohibidos, toques de queda, detonaciones, dolores, pero era mi lugar en el mundo: un paraíso extraño y violento del que, como miles de errantes en el país, fui expulsada.

Cuando llegué a la Comuna me sentí de nuevo en mi Barrio-Cuarto. Vi pieles, ojos, cabellos, cuerpos y almas donde me leía porque eran iguales a mí. Tal vez por esa razón la visité con premura, con emoción, con dolor, con rabia, con desolación, con pereza, con la esperanza de encontrarme y también con mucho amor, con las ansias de reconocer en el polvorín eso que hacía muchos años había dejado en otro rincón de la ciudad. Cada visita significaba un reto: el afán del transporte público, el largo viaje, las ocupaciones habituales de esta vida que vivimos, pero al final siempre la belleza de andar un espacio al que sentía que pertenecía, como antaño había pertenecido a otras calles; y, ahora, me identificaba con los que caminaban por esas laberínticas calles como yo lo había hecho por las mías. Crecer en el Barrio tiene su encanto, quizá porque es el territorio que nos acoge y nos hace fuertes ante tanta tristeza, pobreza y muerte; tal vez esa forma de ver la vida que solo se aprende allí hace que a veces la amemos o la desdeñemos tanto que no importan las heridas físicas que van creando cicatrices tanto exteriores como interiores. Pero también implica una estrechez de mundo, una mirada recortada que no nos deja ver mucho más allá de lo que conocemos, que nos encierra en una cerca de lodo que impide que pongamos un pie fuera de allí.

Entre viajes acostumbrados y llenos de afán transcurría nuestra semana. Era una carrera que a veces el tiempo nos hacía perder, como si las cargas del espíritu ralentizaran los pasos. Ese martes, como costumbre ya, nos dirigimos a la Comuna con el miedo constante de ver los ojos cuestionados que nos veían como extranjeras en su propio territorio, como si de otra ciudad se tratase. Ese iba a ser un día de cuestionamientos; por primera vez saldríamos del aula. Esas cuatro paredes que testificaban nuestros diálogos y apuestas eran nuestro lugar seguro, como una zona de tregua donde nos permitíamos hablar, pero ¿qué significaba el afuera si nos considerábamos extrañas? Debíamos

recorrer una escasa cuadra, aun así, éramos una turba desconfiada que guardaba silencio para no levantar sospechas: nosotras con los ojos puestos en aquellas y aquellos habitantes de escuela, como si no conocieran más esas cuadras que nosotras, como si el voltear la mirada por un momento les pusiera en riesgo de desaparecer; transitaban con cuidado y en el fondo felices por salir de la sofocante aula de clase. En cada paso que dábamos mi mente solo se repetía un número: somos veintitrés e incansablemente contaba, una y otra vez, para verificar ese número. Así, en medio de los temores que me invadían, salimos del colegio rumbo a la Biblioteca donde nos esperaba una conversación con un escritor, ni muy famoso, ni muy desconocido, un autor con el grado de reconocimiento pertinente para interesar a esos jóvenes curiosos.

El espacio estaba dispuesto para una conferencia, un ambiente académico al que se tiene acceso al estar en la Universidad y con el que nosotras estábamos relacionadas, puesto que formaba parte de nuestra cotidianidad; la sorpresa era para esas juventudes que, hasta ese punto, no conocían otra academia que la del aula de clase y la concebían como sinónimo de tedio. Esa experiencia era algo completamente nuevo: en su Barrio había, ahora, un escritor, una de esas personas extrañas a las que, de alguna forma, se les magnifican las palabras, traspasan fronteras, países, ciudades, barrios... cuartos. Nadie se podría imaginar cómo luce un autor, pero es seguro que escriben para enunciarse como parte de la humanidad, para ensayarse a través de las voces de sus personajes. Ellos y ellas no lo conocían, no conocían su obra ni lo que había escrito, pero no era necesario; reconocerlo con la autoridad de tener tanta gente alrededor suyo, escuchando sus relatos, admirando sus aventuras, era suficiente para verlo como un personaje ficticio que dejó las paredes de su propia habitación y llegó más allá. Todo era nuevo, pero era significativo.

El escritor comenzó a hablar, como relatando una nueva aventura; cada palabra pronunciada hipnotizaba a todos con su magia y la situación caótica que había imaginado mil veces en mi cabeza se reemplazó rápidamente por las miradas de asombro y admiración que pude ver en esos rostros estudiantiles. Alguien que escribía, que no solo había salido de su barrio, sino del país, estaba allí para hablarles de su vida, de la escritura, del dolor, para extenderles la invitación de habitar el mundo, a conquistarlo. Mientras la conversación transcurría, en mi mente ya no se repetía el compulsivo número que me había obsesionado antes, solo era capaz de ver la ilusión en esos ojos que reconocían en la voz que escuchaban la materialización de otro futuro posible, de unas barreras que podían desdibujarse con la ilusión del porvenir. Cuando regresamos al colegio no le tuvimos miedo al aula, no le temimos a hablarnos entre nosotros y nosotras y conocer un poco más de nuestras historias; nos atrevimos a compartir la palabra que minutos antes se nos había regalado.

Yo ya no contaba mentalmente cabezas de jóvenes, ahora el número veintitrés se transformaba en los kilómetros que podríamos recorrer. Salimos con el alma liviana, convencidos y convencidas de poder soñar más allá de nuestro Barrio, de extender las cuatro paredes que nos vieron crecer; caminábamos con la convicción de que nuestros recuerdos se establecían en un lugar y por más lejos que anduviéramos, podríamos volver a ellos para refundarlos, para volverlos arte y narrarlos.

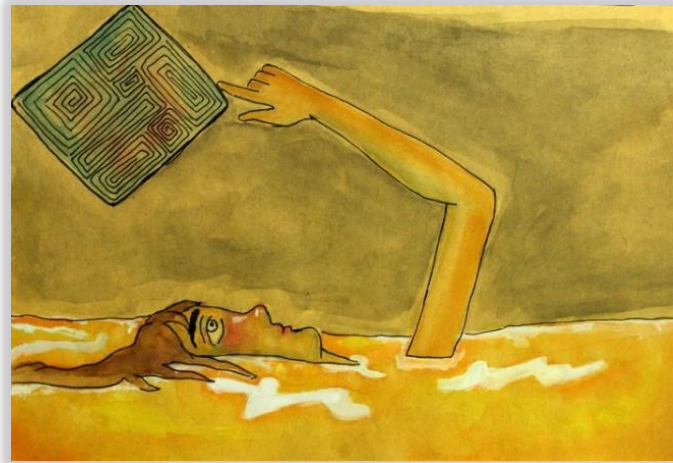


Figura 22. Dimensiones del recuerdo, Maria Jose Cartagena, (2024). Acuarela sobre papel.

Cartas en barcos de papel

En el borde de una calle desconocida, mirando la noche desde unos ojos melancólicos y aguados, me permití sentir el agua lluvia que ahora corría arrolladora, que se llevaba mis pesares y me traía recuerdos. En ese arroyo citadino y endurecido conjugué en mi memoria las palabras de aquellos que se iban perdiendo en el murmullo del asfalto agrietado, mientras este, a su vez, exhalaba los lamentos de los olvidados de batallas en contra de la tiranía. En aquellos años tuve la cercanía más retadora, unos cuantos ojos que se multiplicaban por mil y les daban a mis hombros la carga más pesada: la de no fracasar porque mi pérdida significaba la suya. De alguna manera me estaba convirtiendo en un referente de salvación, en un hilo de esperanza, en una palabra que no limitara, sino que propusiera; que no sellara caminos, sino que los despejara y pusiera lámparas para que los pasos no estuvieran a oscuras nunca más. Mientras estaba sentada en la acera fría recordé los rostros enfurecidos que añoraban un veredicto que no sentenciara su camino a una libertad condicionada y les escribí, les agradecí desde mis letras porque ellos y ellas me salvaron; distinto a lo que en ese momento de nuestra vida pudieron pensar, pues para muchos y muchas yo

fui su salvación. Les agradecí por resistir, aunque la corriente los empujara a la orilla mientras el río de la vida seguía.

Les escribí entonces desde la gratitud, desde la esperanza de que todo marchara bien y desde el consuelo de saberlos conocedores de su presente y de su pasado y, por supuesto, de su futuro más allá de las cadenas del porvenir sentenciador. Cada carta iba navegando sin rumbo en forma de barco de papel con la certeza de que llegaría a sus destinatarios, ya fuese en forma del susurro del viento, de la calidez del sol o con el armonioso canto de algún pájaro mensajero:

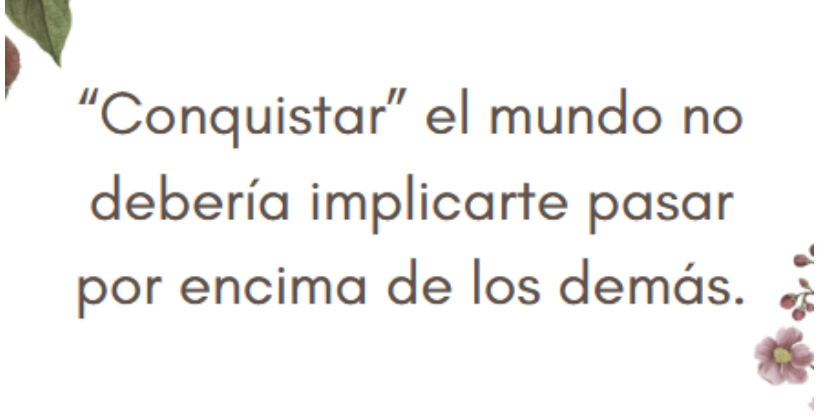
A la chica que se sentaba en la esquina del salón evitando que cualquier par de ojos le sostuviera la mirada y que mantenía sus palabras bajo llave para que nadie pudiese atentar contra ellas:

El hecho de que el mundo conozca tu voz no garantiza que en todo momento sea aceptada, pero sí demuestra que expresarte es tu derecho más hermoso. Es tanto lo que tienes por decir que es casi delito negárselo a los/las otros/as.

Al chico de espíritu aventurero, de rulos perfectos y piercing en el labio:

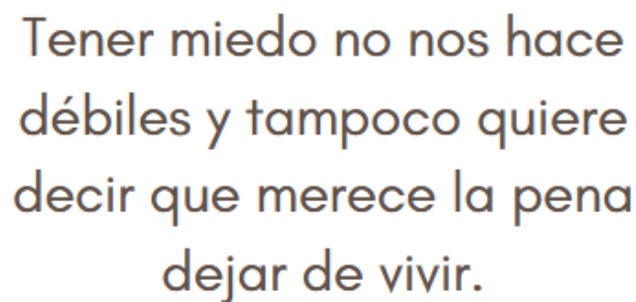
Tus posturas no deben ser vencidas por nadie, pero defenderlas no debería costarle la vida ni a ti ni a ningún otro/a. La irreverencia es un camino, pero conciliar requiere reconocer al otro/a.

Al chico impecable a quien le relucían los zapatos, la sonrisa y los ojos:



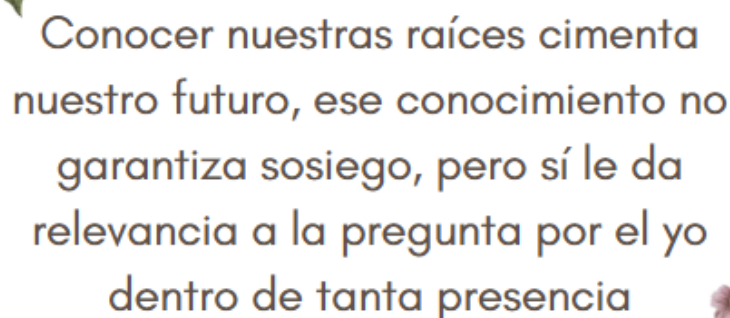
“Conquistar” el mundo no debería implicarte pasar por encima de los demás.

A la chica con las lágrimas de cristal que se aferraba como enredadera del abrazo de sus amigos:



Tener miedo no nos hace débiles y tampoco quiere decir que merece la pena dejar de vivir.

A la chica del peinado perfecto que había olvidado el nombre del pueblo donde nació:



Conocer nuestras raíces cimenta nuestro futuro, ese conocimiento no garantiza sosiego, pero sí le da relevancia a la pregunta por el yo dentro de tanta presencia

Al chico que extrañaba, cada vez con más fuerza, eso que fue mientras vivía lejos de la ruidosa ciudad:

Extrañar nos conecta con lo que dejamos y, aunque nunca se va uno del todo, nos queda cuidar, desde el recuerdo, eso que otros y otras fueron antes de mí y que alimentan lo que soy hoy.

Poco a poco iba soltando barquito tras barquito, encontrando consuelo en las palabras que, creía, escribía para otros. De alguna forma ese también era el consuelo que yo necesitaba y que no encontré ni en mí misma. Mis palabras llegaron a sus destinatarios o simplemente me consolaba la idea de pensarlos conocedores de mi mensaje y mi sentir, mientras yo lo apropiaba para mi vida. Sí, esos y esas jóvenes fueron un pretexto para cuidarme porque me vi en su reflejo, en sus temores y en esa necesidad de protección que el mundo me había negado. Ojalá mis palabras hubiesen llegado a ellos y ellas como en los tiempos en los que el aula de clase era nuestro refugio y que se hayan permitido salvarse tanto como me permitieron salvarme a mí.



Figura 23. Adioses en barcos de papel, Maria Jose Cartagena, (2024). Acuarela sobre papel.

V. Porvenires (po)éticos: moradas pedagógicas por la ciudad y la memoria

*La costura es lo primero
En un mundo que se hace pedazos
Cuál recuerdo en su regazo
Surció telas que vistieran
De ilusión por vez primera
Con trazos de un hilo fino
A los sueños y al destino
De una vieja costurera.*
Las Curanderas, Laura Murcia

Como hebras de hilo son representadas las narrativas de nuestra vida: unas más cortas que otras, unas más cuidadas que otras, unas más heridas que otras; en el andar se enredan, se tejen, se cortan con otras. Así fue nuestra experiencia en La 13, hilada y cruzada con historias que son gritos de fortaleza y, gracias a estas apuestas de resistencia, pudimos conjugar los relatos de jóvenes, maestros, maestras, líderes y lideresas del territorio con los nuestros, ofreciendo como resultado unas metanarrativas sobre memoria, muerte, juventudes, ciudad, talleres, ausencias, olvidos, habitaciones pequeñas y grandes, sueños estancados o puestos en marcha, palabras alentadoras, tristes, cortas, largas, ausentes; trazos suaves o firmes, manchas de pintura o de sangre, olores ácidos, oxidados, mohosos, frescos, vivos.

Estas composiciones narrativas posibilitaron, asimismo, la emergencia de tres líneas de sentido que expanden nuestras comprensiones y nuestra experiencia académica y de vida en relación con la ciudad, las juventudes, la memoria, la pedagogía y las subjetividades políticas, a saber, La ciudad (re)habitada: sentidos de un territorio que se camina; Narraciones politonales: hacia una gramática de la resistencia; y Devenir maestras: una costura para tiempos inciertos. Estas construcciones ensayísticas buscan ser fieles a eso que vimos y vivimos en la Comuna y a las personas que la habitan y que, de alguna forma, empezaron a habitarnos a nosotras; las experiencias vividas nos atraviesan como trozos de papel que se adhieren a una hoja embarrada con un poco de pegamento para formar una gran muestra artística en el collage de nuestra vida.

Finalmente, aquí queda plasmada la forma en la que este territorio incidió en nuestro devenir maestras, en nuestras proyecciones, en la forma como queremos habitar el mundo. Estos ensayos, entonces, no son solo las derivas de nuestra práctica y apuesta pedagógica, sino también nuestra inconclusión como personas en permanente búsqueda y movimiento existencial.

La ciudad (re)habitada: sentidos de un territorio que se camina

Lenta y cálida invasión de felicidad que nace al mismo tiempo que la noche. Reconciliación de mi ser con el mundo. Esta noche sólo existo para afirmar, para consentir.

Medellín a solas contigo, Gonzalo Arango



Figura 24. *Emigrantes*, Shaun Tan, (2007). *Novela gráfica.*

Un día aprendimos a nombrar el pasado como algo que ya se vivió, como eso que quedó atrás y no tenía regresión y como ese momento en el espacio-tiempo que se encapsuló en el recuerdo. Un día aprendimos a caminar los callejones, a oler el asfalto húmedo y melancólico, a esquivar el sol debajo de los pocos árboles que iban sobreviviendo a la actualidad y justo ahí, en esa ciudad maciza y tiznada que se estancaba en el tiempo, aprendimos a volver al pasado. Cada esquina evocaba algo que había llegado a ser cuando teníamos cinco años, pero que, a pesar del correr del calendario, quedaba atascado en las paredes y en los semáforos estropeados y llenos de moho. Los pasajes, los adoquines y los locales comerciales con los mismos colores que promocionaban zapatos a la moda, que era la misma de hacía veinte años. Todo esto hablaba de un tiempo pasado que seguía siendo, que no se iba del todo y que nos hacía vivir una y otra vez eso que alguna vez creímos lejano y olvidado. La ciudad nos regalaba, poco a poco, presencias llenas de pasado, teñidas con blanco y negro en los momentos en los que no pertenecíamos completamente, como lo narra cinematográficamente Wim Wender en *Wings of desire*: una ciudad inmensa, insensible, pero que, a la vez, estaba llena de humanidad; el dolor de una ciudad en la que

se podía estar, pero no del todo, que nos suplicaba sentirla, pero a la vez se nos escapaba de las manos y que hablaba del tiempo como un dolor que no deja de hacer eco: “Time heats all. But what if time itself is the disease” (Wender, 1987)²⁴. Esa es la ciudad que fuimos descubriendo mientras íbamos creciendo y nos fue congelando en el tiempo como en un sinfín de conjugaciones:

En pretérito perfecto, en pretérito imperfecto o en presente del indicativo. Hace poco las había en futuro, metrópolis con vocación de porvenir, hasta que la retórica posmoderna confundió al futuro con la amplificación de los defectos del momento que vivimos. (Brito, 1999, p. 51)

Como maestras en formación, atravesamos la ciudad caminando, corriendo, en el sofoco del transporte público o en los ventarrones que se sienten en una motocicleta. Cada nuevo trayecto recorrido proponía el reto de un inicio que podía marcar la ruta pedagógica de las semanas posteriores y, ese atravesar la ciudad *de cabo a rabo*, nos permitía pensar en cómo intervenir y sobrevivir a un colegio desde nuestra propuesta y en cómo apostarle a un futuro para jóvenes que se les negaba la vida más allá de sus barrios. La ciudad desde su lejanía era testigo de nuestros miedos y apuestas, de ese afán por no fallar en los sueños conjuntos. Miedos fundados en nuestras propias historias construidas desde el borde, que funcionaban como un trazo autobiográfico en el que se templaban las aspiraciones propias y compartidas como los cables enmarañados en la cúspide de los postes, sin que se tensaran del todo, sin que se cortara la circulación.

De esta forma, nos adentramos en las laberínticas calles de un lugar relegado de la sociedad, en la Comuna históricamente golpeada, olvidada, silenciada por el resto de la ciudad, como si se tratara de un apéndice innecesario para el funcionamiento correcto del engranaje humano que esta constituía. Las callejuelas estrechas y afiladas, las escaleras desmoronadas y de adoquín, las esquinas como galerías de un período histórico imborrable que aún conservaba vestigios de la alegría que se daban a la tarea de recuperar; todo esto contrastaba con aquellos eslabones mecánicos que brillaban entre tanta miseria como sinónimo de *resiliencia* y que ahora representaba a toda una ciudad, pero no representaba a los mismos barrios de los que hacían parte. Nos permitimos traspasar la barrera entre la civilización que se comercializaba y el olvido que se ocultaba en los rostros desmemoriados de jóvenes estigmatizados que cargaban la hoja en la que, se suponía, ya estaba escrito su destino y que nombraba que la realidad a la que pertenecían era la perdición: “las ciudades son páginas en blanco que escribimos todos, pero solo puede firmar un escritor

²⁴ El tiempo lo calienta todo. Pero qué tal si el tiempo en sí mismo es la enfermedad.

predestinado” (Brito, 1999, p. 52), como si la fatalidad determinara un único camino y solo unos cuantos son los afortunados que pueden decidir sobre su propia vida. Este reconocimiento de la estigmatización nos implica también reflexionar sobre los determinismos, esos que tienen que ver con la quietud, la pausa desesperanzada.

¿A qué nos suena la Comuna? Todo es movimiento, del movimiento surge el ritmo, del ritmo la música; creemos que ella, en el clamor por la vida, suena a un movimiento agitado que produce constantemente nuevas ráfagas de sentido que se suman a los ya existentes. Nuestras andanzas por la Comuna fueron un baile que reafirmaba cada vez el pensamiento de que llamarla *marginal* era reducirla a significaciones que se quedaban cortas para tanta vida allí contenida; sin embargo, reconocemos que fue ese mismo carácter marginal el que le permitió a sus habitantes inventarse unas *habitancias vitales* que contrarrestaban el discurso que buscaba definir y reducir su territorio. Estar al margen es también una expresión revolucionaria, creativa y posible, una mirada distante permite nuevos sentidos, nuevos ritos, nuevas subjetividades. Fue desde la marginalidad que la Comuna se reinventó y poco a poco dejó de ser un territorio caracterizado por la violencia, por “su escasa infraestructura urbana, así como [por] las dificultades de acceso a servicios públicos y recursos que faciliten sus estándares de calidad de vida” (Luna, 2021, p. 19) y empezó a ser uno caracterizado por sus invenciones resistentes que narraban una historia diferente a la que la nominalización de *marginalidad* les imponía. Fue entonces cuando el Centro decidió mirar a la Periferia e ir hasta allí; una sola mirada bastó para cambiar nuevamente la dirección del viento y agregar un nuevo sentido a lo que es la Comuna: el del mercado; sin embargo, su mirada se redujo a eso, una vez agitada y monetizada la vida, la Centralidad se olvidó de la Periferia y sus moradores quedaron nuevamente ocupando el lugar que les pertenecía.

La Comuna 13 es un territorio sentido, conocido, andado y transformado por quienes lo habitan, cada rincón que pudimos caminar está impregnado de sensaciones, recuerdos, reclamos, odas, transfiguraciones de quienes la viven y del territorio. Todo está allí: deliciosas panaderías, amplios escenarios deportivos, colegios, museos, turismo, un centro de salud y una casa de justicia, amigos, amigas, amores, familia, dolores, encuentros, desencuentros, desilusiones y esperanzas. Es por ello que muchos y muchas jóvenes ven en la Comuna un espacio-mundo donde habitar no se agota en la costumbre, sino que se renueva en un descubrimiento constante, convirtiéndose así en los transeúntes sónicos de Kronfly (1996), “vagabundo[s] testigo[s] que convierte[n] lo cotidiano en motivo de reconocimiento y representación” (p. 199). Desde la resistencia, La 13, ese borde que

estaba muy lejos de la centralidad, empezó a construir su propio núcleo en donde la comunidad pudo encontrar el arte, la cultura y el aliento que se le había negado desde el exterior.

Si bien es cierto que en la Comuna se halla todo lo necesario, también es verdad que es solo un fragmento de un mundo de significaciones ciudadinas que constituyen al sujeto a partir de construcciones y deconstrucciones. Ahora bien, en nuestros días por la Comuna pudimos notar que los y las jóvenes no habían atravesado las fronteras entre lo Periférico y lo Central y que incluso si llegasen a hacerlo, serían unos transeúntes nómadas desarraigados simbólicamente de su propia ciudad, aquellos que “recorre[n] la ciudad como estímulo desencadenante de otro mundo” (Kronfly, 1996, p. 199), no anteriormente conocido, sino completamente ajeno a ellos y a su espacio-mundo, aunque compartan las mismas dinámicas y ritmos. Nos preguntamos, entonces, por los derechos a la ciudad y a la cultura que son negados a las juventudes por la lejanía del territorio que habitan: ellos están al margen de una cultura, no están insertos del todo, se les excluye por omisión y se les niegan espacios que permitirían ensanchar sus subjetividades. Negar el acceso a una ciudad es negar la posibilidad de acceder a otras gramáticas y sintaxis que constituyen a la cultura y al sujeto, pues son precisamente las distancias y las proximidades las que establecen límites y oportunidades de contactar con un *otro* que le permite constituirse a través de su mirada (Kaplan, 2018).

Aun así, con las distancias que se han establecido entre lo Central y lo Periférico, las juventudes de la comuna comparten un malestar ciudadano: el de la crisis de sentido. El ritmo de la ciudad –acelerado, pesado, veloz, voraz, cubierto de hollín– ha desarraigado a esos grupos de jóvenes que llegan, les ha impedido el cultivo de unas raíces que son reemplazadas por imágenes efímeras y ruidosas que impiden la construcción de un lugar duradero, pacífico y despacioso. Ahora, los y las jóvenes encuentran la redefinición de la ciudad (construcción-destrucción-volver a hacer) como un proceso normal que trae consigo una resignificación constante (Kronfly, 1996, p. 210) en donde la imagen de aquel que siembra varias veces un camino que nunca florece se repite cíclicamente ²⁵.

A la luz de lo anterior, pensar la ciudad –ese espacio de encuentros y desencuentros– se nos ha convertido en una necesidad, pues es precisamente este en el que se han configurado las biografías de dolor de aquellos y aquellas con quienes hemos trabajado y de nosotras mismas. Acompañadas por sus relatos, hemos (re)descubierto una ciudad que nos parte en dos con su contradicción, con los dolores que nos ha heredado:

²⁵ Serú Girán. (1979). La grasa de las capitales [Canción]. En *La grasa de las capitales*. Sazam.

“¡Oh, mi amada Medellín, ciudad que amo, en la que he sufrido, en la que tanto muero! Mi pensamiento se hizo trágico entre tus altas montañas, en la penumbra casta de tus parques, en tu loco afán de dinero. Pero amo tus cielos claros y azules”. (Arango, 1974, p. 121)

En definitiva, Medellín es un espacio de arraigos y desarraigos, de acogida y desamparo. Tales son las comprensiones de ciudad a las que hemos llegado después de este trasegar, las mismas que se plasmaron a partir de *Cartografías sociales: el territorio y el desarraigo*, un taller que intencionamos de la mano de estudiantes de grado once de la Institución Educativa La Independencia. En él vivimos el *desarraigo* al darnos cuenta de la profundidad del arrancamiento que estábamos presenciando, unas soledades que se buscaban para acompañarse en un silencio acompasado por la sensación que todas y todos sentíamos, esa que nos decía que las historias de dolor que descubríamos en los papeles coincidían con nuestras propias trayectorias vitales. Este ejercicio partía de mapear aquellos lugares que nos brindaran seguridad. La angustia apareció cuando notamos una duda que carecía de respuesta posible, que se asomaba en sus ojos, pues la pregunta nunca había sido planteada porque los lugares seguros no existían: ese día tuvieron que ser imaginados, haciendo un esfuerzo por alimentar nuestra capacidad de construir un mundo otro, uno que no nos expulsara, como ya lo había hecho con los miles de errantes de nuestro pueblo, como esos que estaban sentados frente a nosotras.

Ese día, como hermosamente lo expresó una estudiante, también aprendimos a nombrar esa sensación de no pertenecer que todos habíamos percibido, pero que carecía de sentido porque tampoco tenía nombre: *somos un grupo de desarraigados que aman su ciudad porque, a pesar de todo, es nuestra*. Nos sentimos expuestos y expuestas al dolor que implica recordar escenas traumáticas de nuestra vida: ser desplazados, presenciar la muerte violenta del otro, ser pobres, carecer de seguridad, entre otras formas de violencia. Poco a poco íbamos hilando sentidos de vida, comprensiones de nuestra relación con el otro y descubriendo cómo podríamos contribuir a la construcción de nuestra casa común, en otras palabras, íbamos configurando nuestras subjetividades políticas a través de esas prácticas transgresoras –instituyentes– que se resisten a las visiones absolutistas. Retomamos: “Este es mi cuarto, se compone de cosas simples” (estudiante grado once, Institución Educativa La Independencia).



Figura 25. Yarumo. Estudiante de grado once, I.E. La Independencia. (2023). Cartografía social.

De este modo, nombrando las ausencias y carencias, nos hemos erigido como herederos y herederas de una historia, pero también como sujetos capaces de ilusionar otro mundo posible. Esto nos implicó reconocernos como sujetos políticos con capacidad de agencia, pues desde nuestros sueños nos permitimos crear un margen, un borde, una frontera capaz de albergar nuestras ilusiones para con ello “insistir en que el ejercicio de la subjetividad política pasa por la formación de nuestra capacidad de congobernarnos ante el dolor de los otros y de buscar las maneras de actuar a favor del *nunca más*” (Martínez y Cubides, 2012, p. 35).

Esta es la base de la ciudad: una red que sirve de pasaje y de sostén. Todo lo demás, en vez de elevarse encima, cuelga hacia abajo; escalas de cuerda, hamacas, casas hechas en forma de saco, percheros, terrazas como navecillas, odres de agua, picos de gas, asadores, cestos suspendidos de cordeles, montacargas, duchas, trapecios y anillas para juegos, teleféricos, lámparas, macetas con plantas de follaje colgante. Suspendida en el abismo, la vida de los habitantes de Ottavia es menos incierta que en otras ciudades. Sabes que la red no sostiene más que eso. (Calvino, 1972, p. 59)

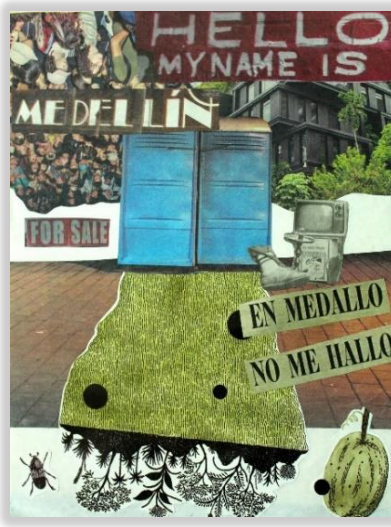


Figura 26. Habitancias agrestes, creación propia, (2024). Collage.

Narraciones politonales: hacia una gramática de la resistencia

Porque son sobre todo las páginas dolorosas de nuestra vida las que pueden ser leídas de manera indirecta.

Michèle Petit, *El arte de la lectura en tiempos de crisis*



Figura 27. Emigrantes, Shaun Tan, (2007). Novela gráfica.

Con la maña de la investigadora que escudriña verbos, sustantivos y adverbios, nos encontramos ante los fragmentos del recuerdo, los que nombran la existencia, los que conjugan la historia de otros, otras y la propia; así, conocimos las metáforas que cimentaban los túneles por los que se viaja en el tiempo, en los que se pueden atesorar momentos en que se incrustan partículas de felicidad y de tristeza, que le ponen velos a los instantes de sufrimiento para que el atesorarlos

no sea tan lastimero. También nos encontramos con las palabras que sellaban caminos: olvido, muerte, tortura, desaparición o, incluso, con ausencia de ellas; limitaban la entrada a los senderos del dolor, garantizando de esta forma el no volver a sentirlos, tal vez por dolorosos, tal vez porque el olvido sea necesario. Es así como, poco a poco, con frases en futuro y sus oraciones en pretérito, decidimos atravesar los caminos propios de La 13, sus rutas subterráneas, sus senderos empinados y, como un rumor incipiente que puja por entrar y que aunque se encuentre con muchas barreras se cuele por ranuras y grietas, encontramos el rastro de memoria que atraviesa la Comuna, presenciamos cómo esos caminos se tornaban recuerdos y daban paso a las palabras: las que ya muchos pronunciaron, esas que a otros y otras les atemorizaban y esas que algunos y algunas, muy jóvenes, desconocían.

Cobijadas por un soplo de brisa silencioso pero constante, fuimos descubriendo las capas de una memoria encapsulada y teñida de pigmentos extravagantes, tonos neones brillantes que muy poco tenían que ver con los recuerdos en sepia que se colgaban en las paredes de las casas, en los álbumes que se guardaban bajo la cama o en las plegarias silenciosas que rogaban por el descanso de aquellos de los que solo quedaba el nombre y una imagen en la memoria que se iba desdibujando porque el tiempo no perdona a nadie. Esas tonalidades arbitrarias y grotescas que no solo lastimaban los ojos, sino que también agujereaban la melancolía del recuerdo porque se desligaban de los propios colores de la comunidad, de esos que se permitían contar historias en tonalidades de gris, que tenían parches negros y rojos, pero que no perdían por completo el azul y el amarillo.

Con finas gotas de agua que buscaban diluir la pintura seca y acartonada para poder darle vida a los colores que se consideraban perdidos, buscamos los rastros del pasado camuflado, de las memorias encerradas, de las huellas de una cotidianidad que no cabía en los recorridos acelerados, comercializables y cargados de ficción y de billetes verdes que se llevaban a cabo en una pequeña esquina de la Comuna 13 y que han silenciado las historias sencillas para enaltecer la algarabía de lo mercantil. Nuestra pregunta era por el quién entre tanta promesa de masas, por individuos que recuerdan en un lugar donde se empieza a vender un recuerdo oficial generalizado. Y como una transición vimos ante nosotras los rostros envejecidos, las arrugas que se profundizan por la lucha; y, contrario a lo que muchos pueden pensar, también encontramos rostros jóvenes que desconocían sus transitares, a los que se les negó su propia historia, a los que les tocó inventarse su propio pasado porque más allá de lo que desconocemos hay “lugares y momentos, hay otras memorias, de pasados recientes, que insisten dolorosamente en la conciencia colectiva” (Arfuch, 2013, p. 32).

En esa pugna por la memoria que no se ha tenido, pero que aún se intenta recuperar transcurrieron nuestros días: conociendo los susurros de historias que algún familiar descuidado no tenía la precaución de guardar bien y eran escuchados por los oídos curiosos de los más pequeños; o reviviendo las memorias que se habían decidido olvidar porque el nombre del pueblo natal o del familiar lejano que tuvo una muerte violenta no encajaba con la nueva realidad de la ciudad; o porque al cerrar los ojos podían ver los hilos de sangre de algún desconocido que se les habían incrustado en la memoria. Todo parecía indicar que lo mejor era acostumbrarse a vivir así porque esa era la nueva realidad. En ese proceso de tensar el hilo, conocer más allá de lo meramente superficial, de ahondar en las narraciones propias, descubrimos el potencial de contarse que tienen los y las jóvenes y la necesidad innegable de que se apropien de lo que se cree pasado, pero que, como un bucle infinito, vuelve a repetirse cada tanto, siendo portadores de la resistencia heredada que resignifica la valentía de aquellos que luchaban antes de ellos y ellas y que hoy les dan paso a los nuevos reconocimientos, a las nuevas luchas, a los nuevos actos de valentía. Es así como podemos decir que “ningún pueblo puede vivir sin la memoria y la historia es la memoria de los pueblos” (Puenzo, 1985), una memoria que se permita contar los relatos cotidianos, alternativos y que a través de ellos se pueda resignificar la historia de los barrios de la Comuna 13, más allá de los relatos sensacionalistas de los recorridos del *Graffitour* o de las campañas de los gobiernos de turno que buscaban lucrarse con el dolor, más que darle otro rumbo a esas memorias.

Nuestra apuesta inauguró otras rutas donde nos fuese posible luchar contra esa mercantilización de la memoria de La 13, a través de la construcción de unos relatos plurales que se preocuparan por amplificar la Historia oficial y hegemónica dotándola de matices y torceduras, pues “hay que realizar un trabajo de reconstrucción simbólica y estética, un trabajo de memoria para darle forma a lo que pasó y poder distanciarse un poco, reencontrando otros recuerdos, más felices, más vitales, una historia más compleja” (Petit, 2021, p. 150). Este reconocimiento nos llevó a comprender que a toda narración le antecede un movimiento parecido a las olas del mar que fluyen con los cuerpos prestos a ser atravesados. La narración es parte fundamental de la vida del ser humano porque es ella la que nos permite organizar los acontecimientos que nos han movilizado, retomarlos, reinterpretarlos, revisitarlos y resemantizarlos, pues, aunque algunos son tan intempestivos que no esperan interpretación, hay otros que aguardan por una mirada detenida, descriptiva e interpretante. He aquí un punto importante de la narración autobiográfica porque “es la mirada, la declarada actualidad de la presencia, la que devuelve al entorno natural y a las diversas estaciones del itinerario la impronta de la historicidad, lo sucedido en el devenir imaginario del

acontecimiento” (Arfuch, 2013, pp. 32-33). Así, a medida que narramos lo que nos ha sucedido, transformamos no solo el suceso sino también a nosotros mismos, pues la narración es, al tiempo, catártica e introspectiva.

La narración también nos permite retomar las experiencias –individuales y colectivas– como parte de un proceso histórico mancomunado, partimos de esta postura para abordar las historias de violencia de la C13. Cuando convocábamos el pasado a través de la palabra, las expresiones de los y las estudiantes no se hacían esperar, algunas eran de incredulidad ante el hecho de que alguien semejante a ellos y ellas pudiese ejercer actos tan violentos; otras expresaban compasión en la medida en que permitía abrazar el dolor del otro en un tiempo pasado; algunas eran preguntonas y hacían tambalear versiones de la historia: ¿quiénes son los malos? ¿Por qué ellos y no *los otros*? ¿Cómo sabemos que fue así? ¿Quién lo confirma?; y unas pocas expresaban una lejanía extraña. Todo esto lo permite la narración, ella nace de un movimiento y se dirige hacia un movimiento, es una travesía, un oleaje infinito con destinatarios incontables.

Sin embargo, cuando les preguntamos por la posible violencia que habían vivido a quienes participaron en este proceso de formación, sus miradas reflejaban un blanco desértico carente de respuestas: nadie, aparentemente, la había experimentado, a pesar de que algunas familias eran desplazadas. Aunque la narración permite reconocer nuestra historia a través de otra que es contada, como un reflejo entre un otro y un yo unido por una experiencia, vimos en esos seres un esfuerzo por no ser nombrados –ni nombrarse– como víctimas, sino que sus historias eran *algo* que pasaba. Estas y estos estudiantes vivieron unas violencias que podemos ver de dos formas: por un lado, fueron tan lejanas –en tiempo y espacio– que, de tan poco nombrarse, fueron relegadas al olvido; por otro, están las mal llamadas microviolencias en las que han estado inmersos todo el tiempo y, por lo tanto, los daños han sido silenciosos y constantes, tal como el agujero que abre una gota a una roca. Volvemos aquí a la importancia de la mirada en las autobiografías, pues estos actos violentos han sido tan naturalizados que se han mimetizado en el cotidiano y agujereado silenciosamente las posibilidades de un futuro diferente, reflejado en expresiones como “¿usted solo ha visto uno [una persona muerta]? Eso no es nada, yo he visto como diez” (estudiante de I.E. La Independencia de grado 11°, 2023). Estos enunciados nos exigían a nosotras poner en marcha *dispositivos de la memoria* (Jelin, 2002) que pretendían, por una parte, desnaturalizar, a través del reconocimiento, la violencia en la que estaban inmersos; por otra, arrebatarse a la violencia el enaltecimiento que parecía tener entre los y las jóvenes: nuestro camino fue el nombramiento de sus propios relatos.

Lentamente, la palabra en forma de historias, conversaciones, tensiones, anécdotas, preguntas, literatura y testimonios fue posibilitando el reconocimiento de víctimas de una violencia que nos ha atravesado a todos en mayor o menor medida. Fueron las autobiografías en voz alta las que permitieron el doloroso ejercicio de remembranza: todas esas trayectorias de vida habían sido afectadas por una violencia que traía un pasado-presente con las miradas fragmentadas que expresaban que el recuerdo de aquel cuerpo tirado en unas escaleras se mantenía intacto, que la frialdad de unos ojos sin vida aún erizaba la piel, que la saña de la venganza aún es difícil de creer, que perder a un amigo duele más que los relatos de muerte contados en su voz porque

a través de las historias tratamos, en algún lugar del corazón, de domesticar el sufrimiento. Un relato es siempre el relato de una búsqueda [...] si puedo contarme lo que he perdido, quiere decir que he encontrado una forma distinta de poseerlo para siempre”. (Almeida, 1996, citado por Petit, 2008, p. 127)



Figura 28. *Les Feuilles mortes, Les heures mortes, El hilo, Remedios Varo (1956). Óleo sobre lienzo.*

Por ello, hilar una historia compromete siempre un camino hacia el interior: implica reclamarnos con rebeldía; pintarnos de colores vivos aun cuando habitemos un cuarto predominantemente cubierto por las tonalidades del blanco; nos exige un luminoso espacio en el mundo; nos llama a hacernos un lienzo que (se) cuenta. Así, en el reconocimiento de la escritura como la conformación de un espacio íntimo, como la configuración de esa frontera de la que nos habla Graciela Montes (1999), hemos de confesar que andando –a veces perdidas, a veces sin rumbo– es como nos hemos permitido aprender La 13, pues solo así, dejando que nuestras propias trayectorias vitales se fundan con este territorio, es que nos acercamos a las historias de los y las

jóvenes con quienes hemos puesto en marcha este proyecto. Este caminar nos ha llevado a reafirmar la potencialidad transgresora de contar historias, de hilarnos con ellas, de la posibilidad que tiene la palabra para construir espacios otros (marginales, fronterizos, interiores) donde podamos ensayar comprensiones de nosotros en relación con el mundo y, por supuesto, de reconocerlas como portadoras de una fracción de realidad, un retazo de vivencia, con las que, a su vez, contribuimos fuertemente a la construcción de la memoria histórica de este país nuestro. Un espacio en el que nos invitamos a reconocer la capacidad de agencia, de reflexividad y la potencia de estos jóvenes con los que hemos caminado: hemos asistido a la configuración de sus subjetividades políticas.

Esta espiral de interpretaciones también nos ha llevado a comprendernos en nuestra dimensión más social, pues reclamamos con fuerza la existencia de la otredad. Así, aparece o como compañía en medio de la soledad propia de la guerra o como mano amiga con la cual construir en un mundo devastado por la miseria o como oído que se presta para escuchar los relatos de sujetos a quienes históricamente se les ha negado tener incidencia en la esfera pública, de quienes han sido vedados de la construcción de la nación a la que *pertenecen*; esos otros y otras con los que somos comunidad, pues “la subjetividad política es una fabricación colectiva que se trama en el encuentro con el otro cuando se llega a la convicción [...] de que se comparten los mismos sufrimientos y, también, los mismos sueños de transformación” (Bonvillani, 2012, p. 200).

A la luz de lo anterior, resulta importante reconocer que nos movemos, principalmente, en tres dimensiones de comprensión en relación con las subjetividades políticas de los y las jóvenes con quienes trabajamos en La 13: el reconocimiento del propio devenir a través de narraciones autobiográficas, la construcción intergeneracional de la memoria histórica y nuestra apuesta pedagógica como agente que moviliza. Así pues, cuando llegamos la primera vez al aula, nos encontramos con unas juventudes a las que poco se les había preguntado por sus historias relacionadas con la violencia; por eso la palabra “víctima” estaba reservada para los otros, ajenos a ellos y ellas, que, según nos decían, sí habían padecido la crueldad de la guerra. Con el paso del tiempo y después de muchas conversaciones, se fueron creando su propia frontera donde, poco a poco, iban reconstruyendo sus trayectorias vitales y las de sus familias e iban descubriendo cómo eran atravesadas por eso con lo que no creían haber tenido relación alguna: muchos y muchas habían llegado a la Comuna a raíz de múltiples desplazamientos forzados, algunos y algunas habían presenciado la muerte violenta o habían perdido muchos de sus familiares (a los que llamaban “loquitos”) porque habían sido reclutados por grupos armados al margen de la ley. Sí, la violencia les había alcanzado y también eran víctimas.

Así, lo que en un principio reconocimos como una *desconexión intergeneracional*, pues los y las jóvenes estaban desligados de sus historias familiares, cambió radicalmente; estos reconocimientos les exigieron preguntar a sus familias, visitar sus pasados para reconocerse como herederos y herederas de unos dolores, pero también como posibles agentes de transformación de su contexto inmediato, atendiendo a un principio de autorreflexividad donde inauguramos nuestra “capacidad para volvernos hacia el pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el sentido que teníamos del pasado en función del presente” (Ruiz y Prada, 2012, p. 99).

Por eso, cuando nos preguntábamos por la memoria intergeneracional reconocíamos también que la habitancia del mundo se hace difícil cuando las historias por narrar no son ni las propias ni las de las personas cercanas, cuando se está desposeído de ellas, pues ¿sobre qué fundamentamos nuestra vida si la existencia de nuestros ancestros es negada en el relato? Bien sabemos ahora que este camino de resistencia no está desprovisto de pasado y que quienes resisten a través de las narraciones autobiográficas lo hacen desde su resignificación, negándose a los destinos que les han querido imponer y fundando otros senderos posibles.



Figura 29. *Paralelismos, creación propia, (2024). Collage.*

Devenir maestras: una costura para tiempos inciertos

Vi luto en su mirada. Con el tiempo logré comprenderla: si uno vive en medio de la guerra, es un lujo soltar lágrimas por sus muertos.
Pilar Lozano, Era como mi sombra



Figura 30. Emigrantes, Shaun Tan, (2007). Novela gráfica.

Recordamos nuestros primeros años de vida y somos conscientes de nuestros gustos, nuestros juegos y las aspiraciones que, a medida que crecíamos, iban cambiando: de soñar ser cantantes, bailarinas o astronautas pasamos a querer ser artistas, deportistas o escritoras. Hoy, después de muchos años, volvemos a mirar a esas niñas que soñaron cuando eran pequeñas y que mientras unas iban reafirmando sus aspiraciones, otras iban perdiendo de a poco las ganas, los sueños, el entusiasmo; esas pequeñas que cada día miraban a su alrededor con más recelo, las niñas a las que se les enseñó a vivir con miedo para vivir más, a desconfiar de todo y mirar dos veces el lugar donde iban a posar sus pies, sus ojos, sus cuerpos, sus mentes; a esas niñas a las que les tocó ver una ciudad en llamas camuflada por las ráfagas de colores explosivos de la pirotecnia, cuyo ruido se sobreponía al ruido de las balas que explotaban dos calles más allá. A esas jóvenes para quienes la noche debía ser sinónimo de peligro, a quienes aprendieron a nombrar las calles como enemigas, aunque no hubiesen tenido la posibilidad de caminarlas y conocer su libertad.

Hoy volvemos a mirar atrás y vemos a la cara a esas criaturas temerosas que fuimos y que con osadía nos trajeron a donde estamos, que fueron derrumbando las barreas y sin dejar de desconocer los miedos heredados, siguieron los caminos que quisieron y no los impuestos y, en esos rostros llenos de dudas, volvemos a ver los sueños encerrados, los retomamos y los traemos al presente para alcanzar esas aspiraciones que se creyeron imposibles. Con cautela nos volvemos a convertir en esas niñas temerosas, ensimismadas pero amorosas, que con ternura atravesaban los caminos, llevando en sus manos una pequeña libreta saturada de garabatos y palabras sueltas que representaban el mundo al que pertenecían, que querían transformar y que soñaban distinto. Justo ese amor por el otro, ese compromiso y esas ensoñaciones de una vida diferente nos llevaron a

tomar las rutas de la educación y a creer en su poder transformativo, no como un proceso utópico, sino como uno paulatino que implica el compromiso colectivo.

En nuestro devenir concebimos unas historias que incluyeran todos los matices en una gama social que no deje de lado a unos cuantos porque hacen parte de las esquinas, los bordes y las laderas, como si se tratara de los personajes de *Silencio en el Paraíso* a quienes el futuro les fue negado y se les vetaron los sueños porque su única aspiración era el fracaso, la pobreza o la muerte a manos de otros que creían tener el poder de manipular las vidas de los y las jóvenes habitantes de territorios olvidados, como lo nombra Ronald, personaje de la producción cinematográfica de García (2011):

Yo no sabía por qué este barrio se llama el Paraíso si tengo que enfrentar todos los días el tierrero que se levanta sin que parezca que se vaya a acabar nunca y el miedo al mañana que no logran espantar ni los atardeceres.

Nosotras, en cambio, queríamos crear un ambiente donde fuera primordial el respeto y pudiera dejarse de lado la sensación de pérdida que el entorno ha impregnado en jóvenes de La 13; es por esto que añorábamos que en los talleres, diálogos y momentos creativos todos y todas encontraran cabida, que se reconocieran en sus narraciones, dibujos, fotografías y recuerdos, que los volvieran propios y atesoraran esos sentimientos de entrega que nosotras habíamos creído perdidos en algún momento de nuestras vidas. Ya no se trataba solamente de preguntar por nuestras apuestas sociales, sino de cómo revivir las de quienes parecían olvidarlas o generarle interés a quienes las consideraban inexistentes. Como una apuesta paulatina, pero ruidosa, nos acercamos a los intereses de las juventudes y empezaron a resonar en ellas nuestras ansias de atesorar y cuestionar los recuerdos, quitándole el velo que naturalizaba muchos acontecimientos de su niñez. Queríamos que sus memorias no solo fueran nombradas desde el dolor, sino desde la autoridad que tenían ellos y ellas sobre su vida y su juventud, de modo que pudieran revivir sin remordimiento sus vidas pasadas, que se permitieran recordar con nostalgia esas pérdidas que habían sufrido y llorar sin la pesadumbre que trae consigo la cotidianidad que a veces suele desgastar hasta las lágrimas.

Desde nuestros talleres enunciamos el cine, la escultura, la cartografía, el teatro, las narraciones conjuntas y propias con el sentido de asirnos a los recuerdos, de conjugar estas manifestaciones artísticas y narrativas como *vehículos de la memoria* (Jelin, 2002) a partir de los cuales es posible conjugar las voces propias y colectivas ya que la experiencia de la vida es

compartible “en tanto hay sujetos que comparten una cultura, en tanto hay agentes sociales que intentan «materializar» estos sentidos del pasado en diversos productos culturales” (p. 37). Desde estas creaciones catárticas nos fuimos involucrando en el reconocimiento de nosotras como maestras, mientras presenciábamos la forma en que nuestros estudiantes afrontaban sus historias personales, familiares, barriales y de ciudad para cuestionarlas desde la apropiación de sus narrativas y sus memorias.

Hoy por hoy, no podemos anticiparnos, como quisiéramos, al futuro para predecir un porvenir brillante para quienes compartieron con nosotras en las aulas de la Institución Educativa La Independencia y la Eduardo Santos, pero sí es seguro que la apuesta por una memoria crítica y responsable, que incluya las narraciones individuales y que respete las vivencias de cada persona es desde la que ellos pueden enunciarse. El hecho de estar sumergidos en una cotidianidad ruidosa y mercantil que ve en la memoria de la Comuna un negocio internacional en el que se cuentan historias ficticias de resiliencia y recuperación no los ciega ante la realidad de los recorridos del *Graffiti* o los espectáculos de las escaleras eléctricas; por el contrario, reconocen lo distanciadas que están dichas apuestas turísticas de una reparación real para la sociedad, pues visibilizando historias plagadas de sensacionalismo y creando una estética alrededor de la pobreza no se lograrán encarar los hechos atroces que no han quedado del todo en el pasado, más bien se pretende así negar una realidad más grande: la de una violencia que se transforma y se adapta a las nuevas formas de comercio de la ciudad. Por el contrario, nuestro andar por C13 nos ha permitido comprenderla como un lugar que cuenta historias a su paso y, desde esa pluralidad, podemos hilar narraciones que han sido amañadas, cual publicidad, para un público con un deseo específico; esas memorias se han teñido de indiferencia, frivolidad y repetición; sin embargo, y gracias a la multiplicidad de sentidos, hay también relatos que orquestan cambios desde una narración sentida, respetuosa y polifónica que no se reduce a una lista de acontecimientos que se deben chulear en cada visita.

Cuando llegamos a este territorio escuchamos y sentimos ambos relatos y, además, notamos un tercero: el de la distancia; del primero ya hemos hablado anteriormente, ahora nos ocupa hablar de los dos restantes. Aunque sabemos que la Comuna tiene grandes apuestas que luchan contra la mercantilización de la memoria, fue la Institución Educativa Eduardo Santos la que nos mostró cómo la pedagogía posibilita una resistencia mancomunada ante relatos que buscan definir, erradamente, lo que es La 13. Allí pudimos ver la influencia de los *trabajos de la memoria* (Jelin, 2002) en las juventudes: tanto en las paredes como en ilustraciones, fotografías, archivos sonoros

y rumores se percibía el avivamiento e implicación de la vida como esencia de un futuro distinto, pues en conversaciones con algunos integrantes del MEMC13 pudimos ver reflejado un posicionamiento político respecto a un pasado, un presente y un futuro vistos como algo dinámico que permite *hacer* y *mover(se)* hacia una dialéctica distinta. Una pedagogía de la memoria que, sin duda, agencia espacios subjetivos en donde tienen cabida la palabra, la acción, la crítica, la transformación; gracias a ello, los y las jóvenes del MEMC13 se asumen como seres históricos, es decir, saben que pertenecen a un tiempo y espacio determinados de los cuales no pueden desligarse y que influyen en gran medida en la forma en que enrutan su vida. Así, como el artesano, ellos han asumido la responsabilidad de la torcedura, costura, ruptura, hechura porque a través de la memoria nos asumimos como partícipes de la historia plural, colectiva, subterránea, cotidiana. Encontramos, entonces, en ellos y ellas, una apropiación de sus autobiografías; las preguntas sobre sus raíces familiares, sobre las historias traumáticas, los dolores, las superaciones y las recaídas hacían parte de sus anclajes a la vida: el ánimo de vivir tiene su correspondencia en la medida en que nos sentimos partícipes de lo que (nos) pasa alrededor. Saberse un punto y coma, un punto aparte o un punto final que cambia el sentido semántico de la oración es fundamental para asumirnos como agentes de cambio en las gramáticas cotidianas.

Ahora bien, hallamos en la Institución Educativa La Independencia una narrativa diferente distanciada de las memorias de la Comuna y de los dolores de unos tiempos violentos que se proclaman pasados. Pudimos ver que esta desconexión era solo un cableado de sus redes del recuerdo: no era únicamente con la historia de la C13, sino también con las historias familiares e individuales. Como lo dijimos anteriormente, la habitancia del mundo se vuelve tediosa cuando no hay unos hilos que tejan nuestro existir con un tiempo anterior y la posibilidad de uno posterior; los jóvenes de La Independencia vivían un ahora, no como una apuesta por estar *presentes* sino como una automatización que desemboca en la pérdida del color de la vida e invisibiliza las prácticas que la ahogan con el paso del tiempo: la muerte caminaba a su lado con pasos violentos aunque imperceptibles; los verbos en subjuntivo escaseaban en su idioma; la historicidad de su existencia se limitaba a los años a los que su memoria les permitía acceder; no era recurrente una palabra creadora ni fluvial, ni tensora; el camino no siempre era travesía, más bien indicación e instrucción. Nos encontramos con jóvenes deseosos de vida, pero frustrados por un contexto que les limitaba su horizonte a blancos y grises, negándoles una expansión cromática vital.

Así, apostamos por trayectos en espiral que les ensanchara la mirada y les posibilitara construir un lugar para participar como agentes de transformación de sí y del mundo (Jelin, 2002)

a partir de la literatura, de la pregunta por sus espacios biográficos (Arfuch, 2002), de la ocasión de visitar memorias personales y plurales y, con ello, un espacio interior, un testimonio que se dispone al fuego del relato comunitario. Todo ello posible gracias a un posicionamiento fronterizo que permitió revolucionar las narrativas y los modos de habitar hegemónicos. Estos *dispositivos de la memoria* (Jelin, 2002) dieron paso, por un lado, a la construcción de un tiempo y un lugar otro en las juventudes de La Independencia, pues, como lo menciona Petit (1999), la literatura es un espacio habitable que nos acerca a partir de la narración, y la lengua es un tiempo de pertenencia que escapa de la prisa del mundo exterior. Entonces, bajo la luz de estas dos miradas, el mundo se abre poéticamente y se convierte en un escenario donde las juventudes se sienten parte y, en consecuencia, se involucran en aquello que (les) acontece, transitan de una negación a una responsabilización de sí como seres históricos, se asumen como una rama del infinito árbol de experiencias generacionales que les llama a un ejercicio subjetivo, político y creador que ayuda a la construcción y al ordenamiento de sus moradas interiores a partir del relato de sus vidas que, una vez nombradas, se integran a una memoria social.

Por otro lado, nos permitieron el ejercicio de una pedagogía de la proximidad y del cuidado como una apuesta política y magisterial, pues sabemos que la memoria es también un dispositivo para la construcción intersubjetiva donde las vulnerabilidades son abrazadas desde una hospitalidad que acoge en un espacio íntimo, ya que, en palabras de Bárcena y Mèlich (2000),

la hospitalidad no se orienta solo al futuro, sino que tiene que ver con el pasado, especialmente con el pasado que los otros han sufrido. En este sentido, y para evitar que nuestra visión del asunto pudiese parecer muy triste y sobrecogedora, nos gustaría terminar con una luz de esperanza, no sin advertir que ningún futuro y ningún progreso es posible desde los cimientos de un pasado plagado de muerte y de sufrimiento inútil. (p. 146)



Figura 31. *Laberinto*, Leonora Carrington, (1991). Óleo al temple.

Debemos insistir: esta obstinación nuestra de andar una espiral parte de la clara convicción de que a través de la práctica pedagógica podemos avivar esta pluralidad de memorias que reclamamos. En este devenir maestras hemos propuesto como camino ejercicios de construcción de memorias histórico-intergeneracionales que están enlazados a las configuraciones de las subjetividades políticas. Para este propósito, los escenarios educativos han de asumirse como espacios para el florecimiento vital, por eso la pregunta por “cómo la escuela resiste a las políticas de muerte y se recrea en y por la vida” (Cortés et al., 2016, p. 393) ha sido nodal en nuestro caminar.

Ahora bien, como ya hemos planteado, la escuela ha sido históricamente entendida a partir de dos dimensiones que resultan contradictorias. Por un lado, algunos discursos la han situado como un espacio que busca la uniformidad, que reprime el ser y, al ritmo de Pink Floyd (1979), cantan: “Hey, teacher, leave them kids alone. All in all, it’s just another brick in the wall”²⁶. De otro lado, la escuela también ha sido entendida como un refugio en tiempos de incertidumbre y maestros y maestras como acompañantes de los destinos a veces trágicos, a veces inciertos de las niñeces y las juventudes. Nosotras, por supuesto, le apostamos a esta segunda visión. Decisión que, a su vez, no implica que asumamos como perfecta la escuela, pero sí que veamos en ella una posibilidad para construir conjuntamente un mundo otro, para transgredir (po)éticamente los órdenes establecidos y, sobre todo, para llenar de voz ese vacío silencioso que se le ha impuesto a las víctimas del conflicto armado y a las *conflictividades urbanas* (Blair, 2008).

²⁶ Pink Floyd (1979). Another brick in the wall [Canción]. *The Wall*. Phantom Records.

Es por eso, entonces, que forjamos un espacio en el que docentes puedan reconocerse como gestores y gestoras de unas rutas pedagógicas que permiten cuestionar(se) y resistir(se) a las prácticas instituidas que acechan las aulas. Un espacio de formación en el que encarnen una potencia:

esa que tendrían los sujetos para relevar el dolor por el goce, expresar su voluntad para intervenir en la regulación de su propia vida y que le apuesta a construir una cultura de la vida para reemplazar la “cultura de la muerte”. (Cortés et al., 2016, p. 396)

La escuela, pues, como un punto de acogida y amparo, pero también de cuestionamiento y resignificación de las formas de violencia que parecemos llevar a cuestas. Además, como un espacio que le permita a los y las jóvenes ensanchar sus miradas para contemplar la ilusión de la pluralidad; una escuela que posibilite procesos que les permitan reconocer su capacidad de agencia e incidencia en la esfera pública y en la construcción de país.



Figura 32. Rastros de resistencia, creación propia, (2024). Collage.

VI. In conclusiones: derivas que invitan a continuar

Sobre todo, creo que

No todo está perdido

Tanta lágrima, tanta lágrima

Y yo soy un vaso vacío.

Jorge Drexler, Al otro lado del río

Todo camino trazado tiene un punto de llegada, pero más que significar un final representa nuevos inicios, pues como una ruta en el transcurso de la vida se marcan otros andares y porvenires, la existencia sigue proyectando rumbos alrededor de sueños. Es así como llegamos al lugar que trazamos en esta investigación donde apostamos por una formación en donde haya lugar para todos los matices, en la que la educación sea refugio para dolores, alegrías, vida, preguntas por la muerte y las vitalidades, vulnerabilidades, sensibilidades e irregularidades del camino. Todo ello fundamental para una existencia que impulse al desacomodo interno y externo; abogamos por una formación que derrumbe y desestabilice los cimientos de lo aceptado acríticamente. Por esto creemos que la educación debe mantener un necesario diálogo con la investigación, pues esta surge de una pregunta semilla que abre las realidades a unas posibilidades otras.

La apuesta por una educación que se pregunte por la alteridad y reconozca la importancia de las experiencias contenidas en los ambientes escolares y no escolares nos permitió llegar, a través de talleres con el barro, escriturales y fotográficos, círculos de la palabra, cartografías sociales y autobiografías, a unas derivas que dan cuenta de unas juventudes que reclaman una mirada atenta que les brinde un territorio fértil en el que puedan configurar sus subjetividades políticas. Fue entonces la narración (auto)biográfica la que nos permitió –a nosotras como maestras en formación y a ellos y ellas como estudiantes– ocuparnos por la pregunta de personas que, dentro de sus subjetividades, abarcan unas intersubjetividades, es decir, un diálogo con el mundo que se establece en la medida en que enuncien su propia voz como una manifestación de la existencia. Saber que la historia no es una, sino que la componemos todos y todas a través de relatos y que las experiencias propias hacen eco en las de otros y otras.

De otro lado, desde la investigación y la formación, reconocemos como indispensable un compromiso intelectual, político y ético desde nuestro ser maestras: intelectualmente, asumimos un estar-se formando como un compromiso que resuena con una realidad que se transforma constantemente y que nos convoca éticamente, por un lado, a hacer una traductibilidad de las experiencias y saberes y, por otro, a seguir construyendo espacios formativos donde fluya el

conocimiento en unas dinámicas relacionales horizontales que miren a los ojos a quienes habitan escuelas, bibliotecas, esquinas de barrio, museos, todos ellos espacios pedagógicos posibles. Asumimos, en consecuencia, que somos unas maestras partícipes de una red de experiencias sensibles e intelectuales y que, por tanto, estamos llamadas a actuar políticamente desde la literatura, el lenguaje y el arte en favor de unas experiencias que contribuyan a un tejido con nudos tan sólidos que desbalancee con la enunciación y que se mantenga en constante elaboración artesanal.

Es así como la formación en lengua y literatura la concebimos como un compromiso ético y político en la que los sujetos, tanto los y las jóvenes como nosotras como maestras en formación, nos asumimos como relatores y relatoras de historias individuales que lograron tejerse en colectividad y otorgar sentido al mayor de los sinsentidos: la guerra. Esta creación conjunta fue posible gracias a la acogida de la Corporación Lluvia de Orión que, posteriormente, dio paso a la intervención por medio de talleres en la Institución Educativa La Independencia y la Eduardo Santos, ambas en la Comuna 13. Desde esta propuesta logramos acercarnos a relatos ocultos e incluso olvidados de los y las estudiantes que nos acompañaron cada semana en el aula de clase y, desde allí, le apostamos a una transformación de la memoria como un elemento inamovible para darle un sentido de vida y de resistencia que, ante todo, buscaba desnaturalizar los hechos violentos que cada quien llevaba en sus memorias.

En atención a los rastros de una perspectiva narrativa (auto)biográfica, nos interesamos en desplegar nuestra apuesta investigativa en una serie de relatos en los que las juventudes pudieran contar-se y ver-se y que hoy derivan en cuatro espirales de comprensión: en la primera abordamos las subjetividades políticas como la posibilidad de tomar decisiones para la transformación de sus contextos, es decir, buscamos esa potencia creadora de los sujetos que reconocen su capacidad imaginativa y de invención para garantizar una incidencia en la esfera pública; en la segunda trabajamos con los y las jóvenes la narración como escenario de posibilidad para resignificar el pasado trayéndolo al presente y proyectándolo, también, como la construcción de esa frontera donde podían expresar sus comprensiones sobre el dolor mientras reconstruían la historia para que sus relatos –pequeños, subterráneos, marginales– tuvieran cabida; en la tercera, el diálogo intergeneracional cobró importancia en la medida en que construíamos nuestras propias narrativas y necesitábamos reconocer la historia de nuestros antepasados para comprender las heridas y fracturas de las que éramos herederos y herederas. Esto nos exigía el reconocimiento de sí como seres integrados por múltiples devenires; y en la cuarta buscamos comprender la formación

en contextos escolares y no escolares para reconocer su potencia transformadora en contextos agrestes.

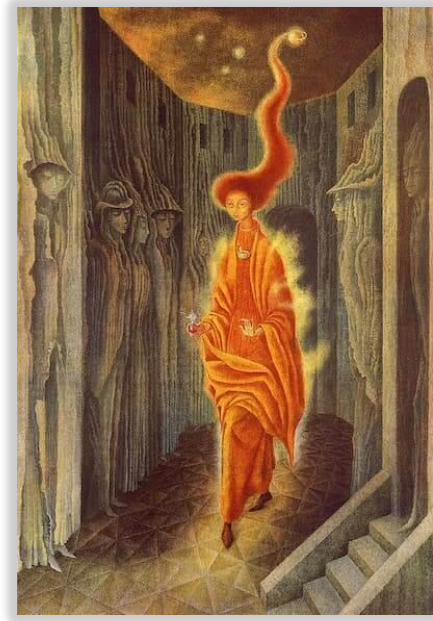


Figura 33. La llamada, Remedios Varo, (1961). Óleo sobre lienzo.

Por otro lado, en esta instancia de reflexiones finales, consideramos necesario enunciar qué se ha desprendido de toda esta apuesta investigativa en relación con nuestro devenir maestras en un contexto educativo que ha sido acechado por la violencia. Fuimos trazando un sendero que nos exigía ser comprendido como un viaje, es decir, visitamos La 13 provistas de las experiencias pasadas que llevábamos a cuestas, esas que, por supuesto, no estaban exentas de vivencias cercanas a la violencia porque también habitamos, en nuestras niñeces y juventudes, contextos que estaban atravesados por la guerra. Por ello mismo, nuestro acercamiento partió de unas sensibilidades diferentes que nos hacían tener una comprensión cercana de lo que íbamos escuchando, leyendo y escudriñando a medida que conocíamos a estos y estas jóvenes.

Anduvimos en espiral porque a partir de esta decisión –metodológica, epistémica y transgresoramente pedagógica– pudimos presenciar la capacidad infinita de las juventudes para ser puro proyecto –en términos sartreanos–, es decir, fuimos convocadas a reconocer la posibilidad profundamente transformadora de estar arrojados al futuro, de ser pura posibilidad en tanto, como seres interpretables, somos susceptibles de transformación. En esta comprensión temporal de las narrativas de los y las jóvenes veíamos, por un lado, el desconocimiento de sus pasados porque para muchos y muchas olvidar era necesario para sobrellevar la pesada carga de las víctimas:

saberse sujetos históricos de un pasado atravesado por el padecimiento; por otro lado y en mayor medida, por los espacios de enunciación que íbamos habilitando vivimos esos momentos en los que las inquietudes se instauraban implícitamente en cada uno de sus comentarios porque comenzaban a narrarse como sujetos atemporales, no como negadores de su pasado y futuro, sino como seres que encarnaban la gran paradoja del tiempo: el pasado es presente y este es también futuro, es el móvil sobre el que relatamos nuestras vidas.

Así pues, de estas espirales de comprensiones que fuimos formando, emergen tres maestras que se asumen como sujetos políticos con capacidad de agencia en los espacios educativos porque en nuestras aulas contribuimos a la construcción de fronteras, márgenes y bordes que nos habilitaban otras interpretaciones de la vida en sociedad: unas donde abogábamos por la materialización de territorios de paz y convivencia compartida. Estos reconocimientos, a su vez, nos confirmaban las escuelas como espacios posibles para la reconfiguración de la memoria y el despliegue de las subjetividades políticas porque, tras cada encuentro, los relatos iban adquiriendo la fuerza de todo acto (po)ético, estético y formativo; nos iban haciendo rebeldes antes los órdenes establecidos.

Este despliegue pedagógico, además, llevó nuestro andar a otros lugares donde fuimos llamadas a reconocer otros relatos de dolor relacionados con el Conflicto armado de Colombia. Por eso, con el mismo fervor con el que recorrimos las calles de La 13, nos vinculamos a iniciativas que nos permitieron poner en palabras las historias de las que, sin más, ya éramos partícipes. En un primer momento, entonces, asistimos como ponentes al *VIII Seminario Internacional de Narrativas: Éticas contemporáneas de la Narración* que se llevó a cabo en la Universidad EAFIT en junio del 2023. En virtud de esta experiencia, nuestra perspectiva escritural e investigativa se nutrió de los procesos que otros y otras realizaban en torno a las narrativas sobre las víctimas de nuestro país. Las apuestas que escuchamos eran diversas, así como los territorios donde tenían lugar: la música, los rituales ancestrales, las vidas en el campo y en las ciudades se dieron cita en un mismo escenario para crear un diálogo de saberes, cuyo objetivo no era más que comprender las violencias para buscar un futuro de paz para las comunidades que históricamente han sido violentadas.

El siguiente encuentro tuvo lugar en Manizales donde participamos en la *V Bienal Latinoamericana y Caribeña en Primeras infancias, Niñeces y Juventudes*. Allí nos encontramos con visiones nacionales e internacionales que ponían de manifiesto la guerra como una experiencia humana que trasciende fronteras porque nos atraviesa un mismo sentimiento. Escuchamos voces

que clamaban por un porvenir más justo y amoroso para las infancias y las juventudes de unos países que se han construido desde el dolor y cuyas raíces han estado abonadas con sangre.

La próxima cita tuvo lugar en la ciudad de Bogotá, donde nos acercamos a las narrativas y apuestas del Centro Nacional de Memoria Histórica, lugar en el que escucharon el proceso de investigación que nos convoca. También allí, conservando el antiguo estilo de las expediciones pedagógicas, fuimos convocadas a conocer los procesos de memoria que se desarrollan en lugares como la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Javeriana y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. Hoy, con nuevos retos por delante, sentimos la calidez de aquellas palabras que alentaron nuestra investigación y que vieron en ella una posibilidad transformativa.

Finalmente, llegamos a Salvador de Bahía, Brasil, a presentar nuestra investigación en el *X Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica* donde, a pesar de hablar un idioma diferente, participamos en interacciones alrededor de la investigación narrativa (auto)biográfica y nos nutrimos de miradas y experiencias de docentes investigadores e investigadoras con destacada trayectoria en la fundamentación ética, epistémica y metodológica de este campo en los procesos de formación y en el devenir de sujetos y poblaciones. Tuvimos, además, encuentros con personas que nos reafirmaron en la convicción de que un andar en espiral que permita los retornos y las sanaciones de heridas pasadas desde un presente transformador es fundamental para la reivindicación de relatos que han sido violentados y relegados históricamente.

El camino investigativo, que fue además uno creador, nos llevó al desafío de convocar a otras voces, experiencias, saberes y estudios que confluyeran en un evento que denominamos *Andanzas por La 13: debates sobre paz, territorio y pedagogía de la memoria*. Así pues, durante varios días, estudiantes, docentes, investigadores e investigadoras, líderes y lideresas, artistas, corporaciones y habitantes de ciudad nos reunimos en diferentes espacios como la I.E. Eduardo Santos, el Museo Casa de la Memoria y el Parque Biblioteca San Javier. Esto para participar en conversatorios, talleres y obras teatrales que tuvieran como punto de encuentro el conflicto armado y las apuestas de resistencia que se gestan desde las comunidades como posibilidad para trascender el pasado trágico y recuperar la vida para el porvenir.



Figura 34. An-danzas por La 13, Archivo personal, 2023. Fotografía.

También vale decir que de este caminar emergen desafíos para investigaciones venideras, para las universidades y las escuelas: nuestras juventudes exigen acceso a la cultura y para ello debemos preguntarnos ¿de qué forma podemos seguir apostando a la construcción colectiva de un país para todas y todos? ¿Cómo contribuir a la configuración de contextos pacíficos y (po)éticamente habitables partiendo del reconocimiento de que la reconstrucción de la memoria histórica e intergeneracional reclama una colcha de retazos de las memorias de todas las víctimas? ¿Cómo garantizar que los procesos de configuración de las subjetividades políticas de los y las jóvenes no pierdan de vista los hechos de violencia de los contextos en que se desenvuelven? ¿En qué medida la comprensión de estos devenires políticos permite la transformación de esos contextos? ¿De qué manera la formación literaria puede marcar rutas en torno al posicionamiento de juventudes y poblaciones marginalizadas, en la construcción de sus relatos personales y en la proyección de futuros emancipados? ¿Cómo involucrar a todas las esferas de la sociedad para posibilitar caminos en donde se puedan conjugar diversas narraciones y testimonios que contrarresten los oficiales? ¿Cuál es el lugar de la memoria en las escuelas? Además, es vital que la academia, en general, se desprenda de sus habituales moradas para llegar a los lugares que no ha visitado, esto con el fin de contribuir a la configuración de otras interpretaciones de las múltiples caras que la guerra ha adoptado en nuestros territorios.

Finalmente, como una obra de arte cuyos trazos no representan una despedida definitiva para sujetos que en un punto de su vida se encontraron y que ahora sus pasos se dirigen a rutas diferentes, así vivimos esta creación conjunta, como un gran telar que cruzó las hebras de nuestra

existencia. Hoy tenemos la certeza de que eso que en algún momento pudo significar un fin, es en realidad la confirmación de que nuestro paso por el mundo ha de ser amoroso, un mundo sensible donde en donde el dolor, la esperanza, la paz y la justicia tengan cabida. Queremos, entonces, cerrar insistiendo en las palabras de Fito Páez²⁷:

Yo vengo a ofrecer mi corazón

Cuando no haya nadie cerca o lejos

Yo vengo a ofrecer mi corazón

Cuando los satélites no alcancen

Yo vengo a ofrecer mi corazón

Y hablo de países y de esperanzas

Hablo por la vida, hablo por la nada

Hablo de cambiar esta, nuestra casa

De cambiarla por cambiar nomás



Figura 35. La despedida, Remedios Varo, (1958). Óleo sobre lienzo.

²⁷ Páez, F. (1985). Hoy vengo a ofrecer mi corazón [Canción]. En *Giros*. EMI Odeon Saic.

Bibliografía

- Alarcón, N., Bernal, D., Bernal, S., Cabeza, M., Daza, L., Medina, M. y Rey, N. (2018). *Aproximaciones metodológicas para diálogos Intergeneracionales en el Centro Pastoral Marcelino Champagnat en Usme*. [Tesis de pregrado. Universidad Católica de Colombia]. Repositorio Institucional Universidad Católica de Colombia- RIUCaC
- Alonso, M. y Piedrahíta, A. (2020). Formas para narrar. Sobre las memorias asociadas a las violencias en Medellín. En Nieto, P. (Ed.), *Memorias: conceptos, relatos y experiencias compartidas*. Universidad de Antioquia.
- Alzate, 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.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio del Río de La Plata.
- Arango, G. (1974). *Obra negra*. Ediciones Carlos Lohlé.
- Arbeláez, O. y Escobar, M. (2022). Experiencias conflicto en la Comuna 13 1990-2022. ISBN: 978-958-5124-52-3. Robinson Úsuga.
- Areiza, E. (2020). Subjetividades políticas de maestros y maestras en contextos escolares afectados por la violencia. Actos pedagógicos para el cuidado de la vida. *Praxis, Educación y Pedagogía* (5), 94-115. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i5.9483
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2012). Narrativas del yo y memorias traumáticas. *Revista Tempo e Argumento*, 4(1), 45-60.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones de los límites*. Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F., Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Barraza, J. (2022). *Sembré nísperos en la tumba de mi padre*. Himpár editores.
- Blair, E., Grisales, M., Guzmán, A. (2008). Conflictividades urbanas vs “guerra” urbana: otra “clave” para leer el conflicto en Medellín. *Universitas humanistica* (67), 29-69.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, (1), 40-65.

- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetiva política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 191-202). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Bonnett, P. (2015). *Poesía reunida*. Penguin Random House.
- Britto, L. (1999). La ciudad como escritura. *Quimera* (176), 50-57.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Cabaluz-Ducasse, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19 (1), 67-88.
- Calvino, I. (1972). *Las ciudades invisibles*. Crisálida Crasis ediciones.
- Camus, A. (1984). *La peste*. Seix Barral.
- Canal Doctorado Narrativa UNR. (28 de octubre de 2020). *Clase 5. Artes y prácticas de interpretación Porta, Luis*. [Archivo de vídeo]. Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=cqvss_r-P7o
- Centro de Fe y Culturas, Corporación Jurídica Libertad, Fundación Madre Laura, Instituto Popular de Capacitación Mujeres Caminando por la Verdad (2021). *Comuna 13: memorias de un territorio en resistencia. Graves violaciones a los derechos humanos y resistencias a la violencia en la comuna 13 de Medellín durante el periodo 1995-2020*. <https://cjlibertad.org/comunicaciones/Informe%20Final%20Comuna%2013%20Memorias%20de%20un%20Territorio%20en%20Resistencia.pdf>
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación –CNRR–, Grupo de Memoria Histórica –GMH–. (2011). *Desplazamiento forzado en la Comuna 13: la huella invisible de la guerra*. Taurus S.A. https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2011/informe_comunal_3_la_huella_invisible_de_la_guerra.pdf
- Cortés, A., Pérez, T., y Guerra, F. (2016). La escuela colombiana: entre la nuda vida y la biopotencia. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 383-397
- Cuerda, J. L. (Director). (1999). *La lengua de las mariposas* [Película]. Sogecine, Las Producciones del Escorpión.
- Dagnino, E. (2015). Construcción democrática, neoliberalismo y participación: los dilemas de la confluencia perversa. *Sociedad y Política*. Florianópolis, p.139-164

- D'Angelo, O. (2011). Los jóvenes y el diálogo intergeneracional en la transformación comunitaria y social (Informe de investigación).
- De Souza, E. (2020). Investigación (auto)biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. *Imágenes. Revista de Educación de Universidad de Málaga*, 1 (3), 16-33. <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/9613/10331>.
- Escobar, M. (2021). *Discursos de paz en cotidianidades de guerra. Contradicciones del turismo en la comuna 13 de Medellín* [Trabajo de investigación de maestría]. Universidad de Antioquia, Colombia.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno Editores.
- García, C. (Director). (2011). *Silencio en el paraíso* [Película]. Ocho y Medios Comunicaciones.
- González, M. (2007). Memorias de duelo y deuda. De la necesaria vinculación ético-política entre memoria y pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, (52), 14-40. <https://doi.org/10.17227/01203916.7692>
- González, M. (2011). Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento. *Discusiones filosóficas* 12(18), 125-143.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo veintiuno de España editores S.A.
- Jirku, B. y Pozo, B. (2011). Escrituras del yo: Entre la autobiografía y la ficción. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*. Vol. XVI, 9-21.
- Kaplan, C. (2018). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Homo Sapiens Ediciones.
- Kronfly, F. (1996). En Las ciudades literarias. En F. Giraldo y F. Viviescas (Eds.). *Pensar la ciudad*. (pp. 191-213). Tercer Mundo S.A.
- Lifschitz, J. y Arenas, S. (2012). Memoria política y artefactos culturales. *Estudios Políticos*, (40), 98-119. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.13205>
- Laforet, C. (1945). *Nada. Titivilus*. https://prepa.unimatehuala.edu.mx/pluginfile.php/7362/mod_glossary/attachment/411/Nada%20-%20Carmen%20Laforet.pdf
- Luna, M. (2021). Marginalidad en el Código Penal colombiano. Contexto de análisis y reflexiones de pandemia. *Nuevo Foro Penal* 17 (97). pp. 141-166.
- Liotard, J. (2006). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Cátedra.

- Martínez, C. y Cubides, J. (julio-diciembre 2012). Sujeto y política; vínculos y modos de subjetivación. *Revista colombiana de educación*, (63), 67-88.
- Mèlich, J. (2009) Ética y narración, Núm. 15, p. 136-150, <https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/193533>.
- Mesa, G. (2023). *Aranjuez*. Penguin Random House.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Fondo de Cultura Económica.
- Montoya, P. (2021). *La sombra de Orión*. Penguin Random House.
- Murillo, G. (2016). La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI. [Tesis para optar al título de Doctor en Educación, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4555/1/GabrielJaimeMurillo_2016_investigacionBiograficoNarrativa.pdf
- Murillo, G. (2017). Pedagogía de la memoria entre la guerra y la paz. *Revista Educação em Questão*, 55(44), 32-50.
- Ngozi, C. (2018). *Los peligros de la historia única*. Penguin Random House.
- Ngozi, C. (2021). *Sobre el duelo*. Penguin Random House.
- Nieto, P. (2013). Relatos autobiográficos del conflicto armado en Colombia el caso reciente de la ciudad de Medellín. Repositorio Institucional de la UNLP. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/30199>
- Nieto, P. (2023). El silencioso lenguaje de una herida. *Malpensante*. <https://elmalpensante.com/articulo/dossier-el-silencioso-lenguaje-de-una-herida>
- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes* 31(julio-diciembre), 26-33.
- 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-marzo 26-28 de 2015. Memorias.
- Petit, M. (1999). Lo que está en juego en la lectura hoy en día en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura* (61-106). Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Travesía.

- Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias vitales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2021). La literatura y el arte, para componer paisajes habitables. En L. Yepes (Ed.), *Palabras y silencios. Quince años de encuentros nacionales de promoción de lectura en Medellín*. (pp. 142-153). Tragaluz Editores.
- Picornell, M. (2011). El género testimonio en los márgenes de la historia: representación y autorización de la voz subalterna. *Espacio, tiempo y forma*. (35), 113-139. <https://revistas.uned.es/index.php/ETFV>
- Porta,
- Puenzo, L. (Director). (1985). *La historia oficial* [Película]. Historias Cinematográficas Cinemania Progress Communications.
- Ramallo, F. Boxer, M. Porta, L. (2019). Tres (re)inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. *Revista praxis educativa*. 23(3), p, 1-13.
- Reyes, M., Cornejo, M., Cruz, M., Carrillo, C., y Caviedes, P. (2014). *Dialogía intergeneracional en la construcción de memorias acerca de la dictadura militar chilena*. *Universitas Psychologica*, 14(1), 255-270. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.dicm>
- Reynoso, L. (2023, 23 de enero). Colombia registra el asesinato de 216 líderes sociales en 2022. *El País*. <https://elpais.com/america-colombia/2023-01-23/colombia-registra-el-asesinato-de-215-lideres-sociales-en-2022.html#:~:text=Colombia%20ha%20registrado%20el%20asesinato,registro%20sistemático%20de%20estos%20crímenes>.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora - Papeles de Filosofía*. 25(2), 9-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2565910>.
- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, 13-43.
- Rubio, G., (2007). Educación y memoria. desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 15(1)
- Ruiz, A., y Prada, M. (2012). *La formación de subjetividad política: propuestas y recursos para el aula*. Paidós

- Sánchez, E. (2023). La pedagogía transformadora de la memoria. En P. Nieto y V. Casas (Eds.), *Seis apuntes metodológicos y una declaración de principios*. (pp 111-138). Hacemos Memoria.
- Sánchez, G. (2004). Guerras, memoria e historia. En Belay, Bracamonte, Degregori y Vacher (Eds). *Memorias en conflicto. Aspectos de la violencia contemporánea*, (pp 157-177). Open Edition Books.
- Shaheed, F. (2014). Report of the United Nations Special Rapporteur on Cultural Rights: Memorialization Processes. United Nations. <https://digitallibrary.un.org/record/766862>
- Todorov, T. (1996). Los géneros del discurso. Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Universidad de Antioquia. (2013). Proyecto de Formación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. <https://portal.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/c7345a9b-978a-4d5d-ab8d-121d1d16de2c/Pra%CC%81ctica+Pedago%CC%81gica+2017-2+Lengua+castellana.pdf?MOD=AJPERES&CVID=IL11WLC>
- Universidad de Antioquia. (2017). Plan de Desarrollo 2017-2027. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/953ceff4-abe4-409f-abdf-77f9b2aa5db0/PDI+UdeA+2017-2026+05-05-17+para+CSU.pdf?MOD=AJPERES>
- Uribe, M. (2003). Estado y sociedad frente a las víctimas de la violencia. *Estudios Políticos*, (23), 9–25. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.1383>
- Vallejo, I. (2021). El infinito en un junco. DeBolsillo.
- Vásquez, F. (2002). La cultura como texto: lectura, semiótica y educación. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Villafañe, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible. *Revista Colombiana de Educación*, (6), 245-264.
- Wender, W. (Director). (1987). Wings of desire [Película]. Wesrdeutscher Rundfunk.
- Yedaide, M., Álvarez, Z., Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista científica Guillermo de Ockman*, 13 (1). 25-37, 2015.
- Zweig, S. (1976). *El legado de Europa*. Acantilado.

Anexos

Anexo 1. Certificados de participaciones en eventos académicos.

**UNIVERSIDAD
EAFIT**

certifica que

MARIA JOSÉ CARTAGENA BENJUMEA

participó como ponente en el

**VIII SEMINARIO INTERNACIONAL DE NARRATIVAS:
ÉTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA NARRACIÓN**
con la ponencia

**MEMORIAS EN ESPIRAL: LITERATURA, ARTE Y SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN
JÓVENES HABITANTES
DE UN TERRITORIO EN DISPUTA**

Medellín, Colombia, 08 y 09 de junio de 2023


Santiago Silva Jaramillo
Jefe de Educación Continua
Escuela de Artes y Humanidades
UNIVERSIDAD EAFIT


Juan Pablo Pino Posada
Representante del comité organizador
Escuela de Artes y Humanidades
UNIVERSIDAD EAFIT

Vigilada Mineducación

**UNIVERSIDAD
EAFIT**

certifica que

LISETH FARBIELLY JÁCOME SÁNCHEZ

participó como ponente en el

**VIII SEMINARIO INTERNACIONAL DE NARRATIVAS:
ÉTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA NARRACIÓN**
con la ponencia

**MEMORIAS EN ESPIRAL: LITERATURA, ARTE Y SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN
JÓVENES HABITANTES
DE UN TERRITORIO EN DISPUTA**

Medellín, Colombia, 08 y 09 de junio de 2023


Santiago Silva Jaramillo
Jefe de Educación Continua
Escuela de Artes y Humanidades
UNIVERSIDAD EAFIT


Juan Pablo Pino Posada
Representante del comité organizador
Escuela de Artes y Humanidades
UNIVERSIDAD EAFIT

Vigilada Mineducación

UNIVERSIDAD EAFIT

certifica que

MANUELA MONSALVE ORTIZ

participó como ponente en el

VIII SEMINARIO INTERNACIONAL DE NARRATIVAS: ÉTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA NARRACIÓN

con la ponencia

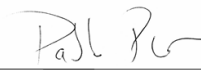
MEMORIAS EN ESPIRAL: LITERATURA, ARTE Y SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN JÓVENES HABITANTES DE UN TERRITORIO EN DISPUTA

Medellín, Colombia, 08 y 09 de junio de 2023

Vigilada Mineducación



Santiago Silva Jaramillo
Jefe de Educación Continua
Escuela de Artes y Humanidades
UNIVERSIDAD EAFIT



Juan Pablo Pino Posada
Representante del comité organizador
Escuela de Artes y Humanidades
UNIVERSIDAD EAFIT



CERTIFICA QUE

MARIA JOSE CARTAGENA BENJUMEA

Participó en calidad de ponente con la ponencia: **Memorias en espiral: literatura, arte y subjetividades políticas en jóvenes habitantes de un territorio en disputa**
en la mesa: **Jóvenes Latinoamericanos, entre precarizaciones y resistencias; Procesos de subjetivación, imaginaciones políticas y líneas de fuga**

Se expide a los 21 días del mes de julio de 2023.



CERTIFICA QUE:

LISETH FARBIELLY JÁCOME SÁNCHEZ

Participó en calidad de ponente en la mesa:
Jóvenes Latinoamericanos, entre precarizaciones y resistencias; Procesos de subjetivación, imaginaciones políticas y líneas de fuga, con la ponencia: **MEMORIAS EN ESPIRAL: LITERATURA, ARTE Y SUBJETIVIDADES POLÍTICAS EN JÓVENES HABITANTES DE UN TERRITORIO EN DISPUTA**,

los días 19 y 20 de julio de 2023

Certificación expedida a los 21 días del mes de julio



CERTIFICA QUE

MANUELA MONSALVE ORTIZ

Participó en calidad de ponente con la ponencia: **Memorias en espiral: literatura, arte y subjetividades políticas en jóvenes habitantes de un territorio en disputa**
en la mesa: **Jóvenes Latinoamericanos, entre precarizaciones y resistencias; Procesos de subjetivación, imaginaciones políticas y líneas de fuga**

Se expide a los 21 días del mes de julio de 2023.



Verifique o código de autenticidade 18926604.82724321.568431.8.8926604827243215684318 em <https://www.even3.com.br/documentos>



CIPA
X Congresso Internacional
de Pesquisa (Auto)Biográfica

Certificado

Certificamos que **Liseth Farbielly Jácome Sánchez, MARIA JOSE CARTAGENA BENJUMEA e Manuela Monsalve Ortiz** participou/participaram do **X Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**, promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica e Universidade do Estado da Bahia, realizado no período de 20 a 23 de maio de 2024, na Universidade do Estado da Bahia, apresentando o pôster intitulado **Narraciones y subjetividad: jóvenes que refundan la palabra**

Salvador, 23 de maio de 2024


Elizeu Clementino de Souza
Presidente do X CIPA


Rosvita Kolb Bernardes
Presidente da BIOgraph

Promoção

Biograph



Financiamento



Anexo 2. Evento realizado en el marco del trabajo de grado.



AN-DANZAS POR LA 13: DEBATES SOBRE PAZ, TERRITORIO Y PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA

A propósito del Día Distrital de las Memorias del Conflicto Armado en Medellín

19, 20 y 21 de octubre de 2023

Recuerdo, recordemos

Hasta que la justicia se siente entre nosotros.

Rosario Castellanos, Memorial de Tlatelolco.

El proceso de paz al que le viene apostando el país en los últimos tiempos ha puesto de manifiesto la necesidad de que todos los sectores de la población se comprometan con unas políticas que nos permitan construir una sociedad sustentada en nuevos horizontes éticos y buenos vivires. En ese sentido, reconocemos en la pedagogía un campo de reflexión, problematización y acción de suma importancia para garantizar estas condiciones de posibilidad.

Desde este campo, es posible el agenciamiento de iniciativas que reconozcan el valor de procesos comunitarios y educativos que han velado por la memoria de los territorios y por los movimientos sociales de víctimas, artistas y jóvenes que le apuestan a un cambio de paradigma con miras a la paz. Pensamos, por supuesto, una pedagogía que no se agota en las aulas de clase, como quiera que involucra también otros contextos donde tiene lugar la pregunta por la formación de los sujetos. Por ello, asumimos la escuela y los espacios no escolares donde el ámbito pedagógico tiene asidero, como espacios sociales que aportan al ejercicio reflexivo y crítico del pasado donde, además, las voces subalternas, esas que han sido silenciadas, formen parte de los relatos de nación que necesariamente deben resignificarse para que las historias de todos y todas se tejan y encuentren unas verdades comunes y plurales que ayuden a encarar los dolores sociales presentes en los territorios. Ahora bien, *Andanzas por la 13: debates sobre paz, territorio y pedagogías para la memoria*, se piensa como un encuentro a propósito de la conmemoración del 16 de octubre de 2023 como el primer Día Distrital de las Memorias del Conflicto Armado en Medellín¹. Se concibe, además, como una búsqueda para aportar distintas miradas a esa transformación social a través de la identificación de las diferentes problemáticas relacionadas con el territorio y las acciones que se pueden agenciar

¹ Siguiendo el Acuerdo 066 de 2022 que decreta el 16 de octubre “Por medio del cual se promueve el reconocimiento, fortalecimiento, difusión y cuidado de las memorias del conflicto armado y la construcción de paz en Medellín, y se dictan otras disposiciones”.



desde los entornos pedagógicos (escuelas, colectivos, corporaciones, bibliotecas) para tejer otras comprensiones posibles que contribuyan a la no-repetición de los hechos de violencia y la materialización de la vida en contextos más pacíficos. Este espacio se orienta, asimismo, a la consolidación de un encuentro anual para un diálogo ciudadano que, además del debate, la reflexión y la acción propositiva, permita el reconocimiento de las comunidades por sus actos de resistencia y favorezca experiencias estéticas que surgen de intercambios culturales y de saberes.

Finalmente, a la luz de lo anterior, proponemos como foco para este evento dos ejes principales: la discusión de problemáticas del territorio y las perspectivas pedagógicas que aportan a la construcción de políticas de paz y de memoria histórica.

Objetivo general:

- Promover discusiones, intercambios y acciones colectivas alrededor de la pedagogía de la memoria y la construcción de paz en los territorios a la luz de las prácticas de resistencia que han tenido lugar en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín.

Objetivos específicos:

- Debatir sobre las disputas por la memoria y el lugar de la pedagogía en el reconocimiento de las verdades plurales.
- Desarrollar acciones de pedagogía de la memoria por medio de actividades académicas, artísticas y culturales.
- Fomentar la apropiación de espacios significativos y públicos del territorio en las luchas por la memoria y la resistencia.
- Reconocer a las víctimas, docentes, líderes, lideresas, jóvenes y artistas como gestores y gestoras de paz en el territorio.

Programación:

Acto simbólico de apertura: estatuillas de la memoria

El barro tiene una significación mitológica por el poder de creación, en la Comuna también encuentra un antecedente poderoso: un fortalecimiento económico a través del barro y una construcción social en torno a la alfarería. Sin embargo, ni siquiera el barro pudo huir del dolor



que enfrentó la Comuna a principios del siglo y que, muchos años después, aún hace parte de la cotidianidad de los barrios de la 13. Ahora, el desarrollo económico de la comuna 13 se basa, principalmente, en el turismo, dejando de lado la tradición y cultura alfarera, es por esto por lo que esta conmemoración busca, por un lado, recordar el trabajo con el barro y, por el otro, a las personas que en algún momento fueron víctimas de desaparición forzada en el marco de la violencia que se dio y se sigue dando en la comuna, haciendo de este acto un doble trabajo de la memoria. Esta conmemoración busca ser una exposición inacabada, en construcción y fortalecida por la memoria y el poder de la comunidad, una comunidad que, desde el arte, se permite moldear el recuerdo y la reconciliación.

Hora	Día 1: jueves 19 de octubre	
	Evento conmemorativo	
	Estatuillas de la memoria: corporeización de las ausencias	
	Descripción	Conmemoración por medio del barro a la memoria de aquellas personas que han sido víctimas de desaparición forzada en la Comuna 13.
	Actividad	Instalación artística de las estatuillas de barro hechas por la comunidad (materiales: carpa, sonido, micrófono, mesa, velas) y taller de collage (materiales: espacio, sonido (micrófono), revistas, música) con Alexandra David - Calle y Corte.
9:00-12:00	Lugar	Museo Casa de la Memoria
12:00 – 14:00	Receso	
	Conversatorio	
	Perspectivas para una pedagogía de la memoria	
14:00 - 16:00	Participantes	Apertura del evento: palabras de Róbinson Úsuga (Corporación Lluvia de Orión) y de Xamara Mesa (directora del Museo Casa de la Memoria)



	Mónica Hernández – Docente de la Institución Educativa San Antonio (Rionegro, Antioquia). Ricardo Contreras Suarez – Docente de la Institución Educativa Eduardo Santos Diela Betancur – Docente Universidad de Antioquia Modera: Érica Areiza – Docente Universidad de Antioquia
Lugar	Hall Museo Casa de la Memoria

Hora	Día 2: viernes 20 de octubre	
	Conversatorio	
	Memoria y resistencia de las mujeres	
9:00 - 10:30	Participantes	Graciela Mejía, líder comunitaria y fundadora del barrio Pradera Alta. Mary Moreno – líder comunitaria Modera: Laura Giraldo – Docente de la I. E. La Independencia
	Lugar	Auditorio Institución Educativa Eduardo Santos
10:30 - 11:30	Muestra artística a cargo de la Corporación Recreando	
11:30 - 13:00	(Actividad) Rutas de la memoria	Sala de reparación simbólica en el Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13
12:00 - 14:00	Receso y desplazamiento	
	Conversatorio	
	Cómo tomarse la paz con su avena y su pitillo	
14:00 - 15:30	Tema	Arte para la memoria. Apuestas de los jóvenes para la paz: rap, danza, grafitis y Museo Escolar de la Memoria
	Participantes	Estudiantes de la Independencia y del proyecto del MEMC13 de la Institución Educativa Eduardo Santos Moderan: Maria José Cartagena y Liseth Jácome, estudiantes Facultad de Educación, Universidad de Antioquia



Hora	Día 3: sábado 21 de octubre	
10:00- 12:00	Conversatorio Pedagogía, memoria y verdad(es)	
	Participantes	Marta Inés Villa – Ex-coordinadora territorial Antioquia de la Comisión de la Verdad. Manuel López - rector de la Institución Educativa Eduardo Santos. Róbinson Úsuga –autor del libro <i>Muerte bajo la lluvia de Orión</i> . Modera: Xamara Mesa – directora del Museo Casa de la Memoria.
	Lugar	Auditorio Parque Biblioteca San Javier
12:00- 14:00	Receso	
14:00-15:00	Muestra artística	Corporación Ser Teatro
15:00-18:00	Encuentro Intergeneracional Mujeres y jóvenes entre-tejidos	
	Tema	Diálogos para la construcción de la paz y taller de tejido colectivo (Ojos de Dios)
	Participantes	Abierto al público
	Lugar	Afueras del Parque Biblioteca San Javier