



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**LITERATURA Y ARTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE  
MEMORIA HISTÓRICA: ACONTECIMIENTOS EN  
ESPIRAL PARA OTRAS ALTERIDADES POSIBLES EN  
LA ESCUELA**

María Daniela Suárez Gómez

Santiago Atehortúa Morales

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2018



**Literatura y arte en la construcción de memoria histórica: acontecimientos en espiral  
para otras alteridades posibles en la escuela**

**María Daniela Suárez Gómez**

**Santiago Atehortúa Morales**

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de  
**Licenciados en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana**

Asesora

**Erica Elexandra Areiza Pérez**

Magister en Literatura Colombiana

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Departamento de Enseñanza de las Ciencias y las Artes

Medellín, Colombia

2018

## Agradecimientos

En el andamiaje de esta, nuestra apuesta por la vida y por un futuro en paz, agradecemos a la duda, a la angustia y a la necesidad por forjarnos una propia obra arquitectónica y artística dentro de la esperanza que habitaba nuestros corazones. Gracias Érica, maestra de altísimo vuelo, por enseñarnos a volar con las alas del amor por la escuela, por enseñarnos a reposar en la hospitalaria condición humana, por hacernos pájaros cuando aún éramos peces.

Un aplauso discreto pero resonante por aquellas almas fraternas que hoy siguen apabullando nuestra curiosa forma de pensar sobre lo que es y sobre lo que puede ser. Fueron el motor para asimilar que no existe nada concreto en este mundo tan bello y diverso.

A nuestras familias, en especial a nuestras madres que, esperanzadas en nosotros, nos dieron todo desde su confianza, desde su amor, desde su comprensión y especialmente desde su anhelo por una compañía que se perdía, por la encomienda de este proyecto, entre el sueño propio de saber ser más ser humano en esta realidad moderna.

Gracias a la memoria y a nuestra propia amistad, por dejarnos ser ejemplares en cuanto al trato de uno con el otro, gracias, Daniela y Santiago, por mantener en sus corazones el ideal de perseguir y construir con los otros, otros triunfos, otros sueños, otro mañana, otra realidad más amorosa.



## **Resumen**

Esta apuesta investigativa se propone comprender la relación de la literatura y otras artes en la construcción de Memoria histórica como posibilidad para resignificar las relaciones de alteridad en el contexto de nuestra práctica pedagógica: la Institución Educativa María Auxiliadora, en el Municipio de Sabaneta, Antioquia. En concordancia con los propósitos de esta propuesta, nos fundamentamos en el enfoque investigativo Biográfico-narrativo para entender los modos en que los estudiantes de esta comunidad constituyen su identidad a partir del encuentro con las narrativas como una forma de reconocer el pasado, esas otras personas que han hecho parte de estas historias, pero también para reconocer su contexto, su propia experiencia y actuar en la consolidación de otros relatos en el propio devenir, unos más amorosos, esperanzadores y hospitalarios. En el marco de este proceso se desarrollan tres talleres, con el propósito de reivindicar la memoria de nuestro contexto colombiano desde la polifonía de la literatura y las artes para la construcción de nuevos tejidos, a propósito de los las guerras y los conflictos vividos. Un proyecto que desde unas maneras éticas y estéticas ahonda en la arquitectura del hacerse humano cuando se alienta en una política de existencia que repiensa y cuestiona las formas de relacionarse con el otro, actos tan necesarios para crear desde la escuela dispositivos de vida y de paz.

# ESPIRALES

Resumen.....	1
Preludio.....	4
 PRIMERA ESPIRAL. LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA O LOS ACONTECIMIENTOS DE UN MOVIMIENTO ONDEANTE.....	6
1.1 Antecedentes investigativos: encuentros a voces, recuerdos y sentidos .....	7
1.2 Nuevos paisajes escolares: promesas para un alto vuelo .....	18
1.3 Del acogimiento y del encuentro con la comunidad educativa: la emergencia de las inquietudes iniciales.....	20
1.4 Los rizomas de la memoria: una apuesta por otras formas de habitar y re-existir en el mundo desde las posibilidades del lenguaje.....	24
1.5 Nuestras motivaciones: Los propósitos del viaje.....	31
1.6 Justificación: de los refugios o asideros.....	32
 SEGUNDA ESPIRAL. HORIZONTE CONCEPTUAL PARA SITUAR MIRADAS Y PERSPECTIVAS .....	38
2.1 La necesidad de contar otra historia a propósito del conflicto armado en Colombia.....	40
2.2 Sobre los inicios y motivos de la violencia: una negación de la sociedad y de lo humano .....	41
2.3 Prolongación de un pasado con rostro de guerra.....	48
2.4 Un volver hacia el pasado desde la experiencia de las polifonías: la memoria histórica.....	50
2.5 Ese otro que también me habita. Las relaciones de alteridad, resignificaciones del ser y del estar .....	57
2.6 La palabra poética para humanizar la guerra: la incidencia del arte y la literatura en la construcción de memoria.....	63
 TERCERA ESPIRAL.LA CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA: LOS SENTIDOS DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO NARRATIVA .....	71
3.1 Extender la espiral de vida: las narrativas como prácticas de re-existencia.....	74
3.2 Recordar para volver a habitar: apuestas y acogimientos de la propuesta pedagógica .....	79
3.3 Entre talleres: tejidos, lecturas, narrativas y experiencias de vida .....	81
3.4 Esos otros espacios compartidos .....	86
3.5 Relatos de experiencias alrededor de la memoria y el arte en la escuela .....	87
3.6 Sobre el proceso interpretativo: compartir con otros, líneas de sentido y apuestas en común .....	90
 CUARTA ESPIRAL. SOBRE LAS DERIVAS DE NUESTROS MOVIMIENTOS, BROTES Y COMPRESIONES DEL PROCESO INVESTIGATIVO .....	95
4.1 Generación de la memoria: transmisión sin fronteras.....	95

<b>4.2</b>	<b>Los rostros de la guerra: huellas y formas.....</b>	<b>104</b>
<b>4.3</b>	<b>El encuentro literario: ahondar en la palabra y permanecer en ella como un acto de re- existencia .....</b>	<b>117</b>
<b>4.4</b>	<b>La enseñanza de la literatura como un bien común: reivindicar la memoria frente a la historia ..</b>	<b>124</b>
<b>4.5</b>	<b>Entre nosotros: alternando esperanzas en la cotidiana construcción de paz.....</b>	<b>129</b>
	<b>Latidos: extensiones de la espiral.....</b>	<b>136</b>
	<b>Referencias bibliográficas .....</b>	<b>141</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>145</b>

## **Preludio**

Ese movimiento ondeante, el ir pero ahora el volver. Recordar todo lo que hemos ido siendo como la espiral universal que no olvida su origen aunque se siga expandiendo. Una suerte de armonía mientras avanza y crece. La espiral como la propia vida, una prolongación hacia el infinito y hacia la posibilidad. Es así como hemos llegado a un nuevo viraje, unas resignificaciones de lo que hasta hoy hemos legitimado en la historia de la humanidad, esa gran huella de la guerra que pasa y hace disonancia con los sentidos propios de la naturaleza, vivir y más allá de lo biológico existir. Es por esto que, en la presente propuesta investigativa y apuesta humana, nos asimos a lo que hasta hoy nos ha dado nuevas respiraciones: la literatura y las artes, aquellas manifestaciones que nos permiten comprender el mundo, reinventarlo y hacerlo habitable aun con unos reconocimientos del pasado, de los horrores de la muerte y la aniquilación para volver a la pregunta hacia nosotros mismos. Construir una memoria histórica como un acto reivindicativo con el otro para hacer un nuevo movimiento hacia la vida y la no repetición.

Presentamos pues cuatro grandes espirales: la primera traza el inicio de un acto consciente, unas preguntas semillas que se articularon con nuestro escenario de práctica para empezar a tomar nuevos sentidos, unos que nos hacían también volver hacia nuestro origen y explayarnos, así como las frondas del helecho, para gestar nuestro proyecto pedagógico. En la segunda espiral recordamos lo que es el fósil de ese molusco extinto hace millones de años llamado amonita, esa figura circular que aún hoy la podemos observar en los caracoles; y con ella, la posibilidad de pensar en todo eso que traen auestas las conchas, esos recorridos e historias que inspiran el retorno de las voces que evocamos para advertir que nuestras cuestiones también tenían un pasado, marcas que revelaban las búsquedas de otros. Nuestra tercera espiral fue el universo que con todo su sistema nos hizo extender la mirada y crear rutas e interrelaciones entre todos esos mundos que nos hacíamos presencia allí en el encuentro con la palabra dispuesta y abierta para acontecer en el corazón y en la memoria. Finalmente, con la cuarta espiral, avizoramos los fuertes vientos del remolino de hojas que en su ritmo nos traía aires de afecciones, esperanzas y recuerdos renovados de lo que se había tejido.

Invitamos felizmente a quienes nos leen a habitar desde nuestra narrativa de vida y de experiencia esas otras formas de comprender la realidad y eso que muchas veces hemos obviado porque nos desacomoda y nos interpela sobre la condición humana. Invitamos a que desde ese mismo lugar se permita hacer actos de re-existencia sobre aquellos modos en que nos relacionamos con el otro. Alentamos pues a emprender estos caminos de la espiral, nuestra apuesta como maestros para continuar creciendo con cada nueva mirada proyectada hacia una sociedad más humana.

## PRIMERA ESPIRAL. LA CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA O LOS ACONTECIMIENTOS DE UN MOVIMIENTO ONDEANTE



Ilustración 1. Esteban Quintero, 2018.

Las motivaciones presentes en esta investigación que inició desde el momento en que decidimos configurar nuestra realidad y habitar el mundo a partir de la literatura y las artes y de la idea de desentrañar asuntos como la memoria histórica, el conflicto y las relaciones de alteridad, han desatado algunos cabos subjetivos que, a nuestro parecer, precisan de toda la atención posible y todo el tacto que como maestros en formación hemos venido adquiriendo y alimentando desde la misma academia, en pro de intentar atarlos. Asunto que ha ido tomando forma a través del tiempo desde las preguntas que cada uno de nosotros ha venido habitando a propósito de las motivaciones mencionadas.

Es así entonces como el tiempo fue transcurriendo en nuestro camino de formación y sin dimensionarlo, nos encontrábamos en la elección de una línea de investigación. Siendo coherentes con nuestro llamado, fue la línea de *Arte, literatura y formación* la que nos

convocó. Hablar con el pronombre ‘‘nosotros’’ permite pensar al otro, porque solo se puede ser en la medida que lo reconozco. Otro en las palabras, en los versos, en el arte, otro cuando se escucha, y en el presente, un otro amigo que me resignifica con sus prácticas y con los lazos de amistad.

### **1. 1 Antecedentes investigativos: encuentros a voces, recuerdos y sentidos**

Reconocemos diferentes Trabajos de Grado de egresados de la Licenciatura, maestros e investigadores de las ciencias sociales y humanas que al igual que nosotros, conciben una relación importante entre la formación de la memoria histórica del país, la literatura y la constitución de sujetos atravesados por lo sensible en pro de diferentes prácticas sociales, políticas y culturales, que dimensionan el lenguaje más allá de un asunto sistemático o funcional para orientarlo hacia nuevos devenires, nuevos tejidos y relaciones de alteridad.

En este sentido encontramos importante el Trabajo de Grado propuesto por Mónica Toro Toro (2017) titulado *Una escuela siempre viva para la literatura y las artes: el lugar de lo posible para la configuración de subjetividad política*. En su trabajo la autora plantea

la necesidad existente en lo que refiere a la configuración del pensamiento crítico y político de los estudiantes que participan en su investigación, y que puede ser atendida desde una formación que vincule las artes y la literatura como posibilidades para la construcción de la subjetividad, cuando se trata de un posicionamiento político frente a las lógicas sociales que imperan en un contexto atravesado por asuntos de corte bélico. Su trabajo focalizó los grados décimos de la Institución Educativa Guillermo Taborda Restrepo del municipio de Medellín, contexto escolar donde se llevó a cabo la propuesta pedagógica e investigativa. En el desarrollo del proyecto fue necesario que la autora se preguntara por ejes nodales como la memoria, la narración y el posicionamiento. Temas que fueron emergiendo en el proceso de formación de los estudiantes con los que compartió su práctica pedagógica, y que resultaron indispensables para que ellos dimensionaran un panorama de lo que ha sido la construcción de su cultura, de su país, de su historia y cómo esto, de cierto modo, afecta su forma de estar, de ver y de actuar en el mundo que los rodea. Es así como la autora parte de algunos sucesos

y planteamientos generales para particularizar las lógicas que se evidencian hoy en día desde la memoria, y en especial, desde este país donde la guerra, con su sinnúmero de violencias, masacres e historias, ha suscitado, en el campo de las humanidades, una necesidad de comprender cómo se da esa relación con el pasado, a propósito de la construcción de un nuevo presente:

La memoria debe ser entendida no solo como tener presentes los recuerdos, vivencias y emociones del pasado, sino que su real incidencia en la configuración como sujetos políticos recae en lo que se puede hacer con el reconocimiento de lo acontecido en el presente y las decisiones que se toman para un futuro de no repetición o de transformación. (Toro, 2017, p.35)

La memoria para ser partícipes de una historia que se resignifica en el presente para crear posibilidades de ser. Es aquí donde cobra importancia la narración como infinidad de mundos posibles, la narración como un lugar para identificarnos, reconocernos y también reconocer al otro como parte de una sociedad. A la vez que hay un reconocimiento, se da paso a tomar una postura o un posicionamiento como lo enuncia la maestra:

Un sujeto posicionado en el mundo que habita, interpela los discursos y los actos que acaecen en su entorno, y propone nuevas acciones y miradas frente a las situaciones que le causan inconformidad, no basa su existencia en observar lo que sucede en el mundo, actúa para ser parte de éste, construye un espacio desde el cual acoge a sus semejantes (*Ibíd.*, p.38)

De esta manera se le apuesta a una subjetividad que se fundamenta en el pensamiento político desde la inmersión de los jóvenes en unas nuevas formas de ver aquello que los atraviesa cuando se trata de asuntos que tienen estrecha relación con la memoria, la narración y el posicionamiento político que permite nuevas formas de narrar no solo la memoria del país sino la propia, esa que atraviesa a cada sujeto para hacerlo actor y transformador de su realidad. De ahí que la literatura y las demás expresiones artísticas ofrezcan diversas miradas estéticas, además de algunas herramientas que facilitan un arado subjetivo más concreto en cuanto se trata de una aprehensión más clara de la realidad; aspecto que, a su vez, permite que como seres humanos estemos siendo sociedad en la medida que nos relacionamos con el otro y que resignificamos la historia hacia un porvenir.

Por otra parte, al momento de situarnos desde el arte como ingrediente esencial en la preparación de las narrativas como postre, acuñamos la memoria como el plato de entrada que permite el deguste de una historia cargada de sabores que se debaten entre ser agrios y dulces: aislamiento, liberaciones, revoluciones, personajes, acontecimientos y voces.

Pensar entonces en el arte como un catalizador de la memoria, de la identidad, la alteridad y las prácticas de enseñanza del lenguaje, se hace posible cuando se concibe desde los múltiples lenguajes artísticos. Esto a su vez enmarcado desde una sensibilización del ser que debe aprehender un mundo que se devasta entre la dualidad blanco-negro y que en muchas ocasiones omite matices resultantes de la interconexión de los extremos que darían un resultado diferente, como el gris por ejemplo; una especie de criticismo que, de alguna manera, desde la estética (entendida como experiencia) permite configuración de sujetos más críticos y más conscientes de su mundo en torno al pensamiento y a su proceder en él.

Para situar un poco ese asunto de la sensibilización hacia un mundo premeditado en una dualidad de escalas claras u oscuras de pensamientos, de límites, abordamos el trabajo de grado de Laura Giraldo García (2013), *El arte, las voces y las expresiones de un fragmento sanisidreño*. Con su trabajo, la ahora licenciada pone de manifiesto la idea de llevar el arte, en algunas de sus manifestaciones (cine, fotografía, música, teatro) a lugares donde, muchas veces, la educación se sostiene desde lo empírico y donde se construye “con las uñas”, como se diría popularmente; sitios donde predomina el paradigma de la técnica (adquisición de conocimientos requeridos en el medio social/laboral), donde el hacer se vuelve incluso más importante que el ser, y donde se materializa aquella idea producto del imaginario social según la cual, “aprender a hacer de manera instrumental es sinónimo de progreso y realización”. Imaginario donde se polariza el carácter humanizador de la educación misma, en cuanto se habla del enfoque central que debería tener, respecto a los procesos formativos y de subjetivación desde la proyección humana de cada sujeto, máxime cuando se habla del poco acercamiento a las múltiples manifestaciones simbólicas que dan cuenta del lenguaje, del arte y la literatura en este caso.

Hablamos aquí de los contextos rurales, esos sitios donde la educación se encuentra en una lucha de fuerzas, en un debate entre los saberes como competencias en un mundo que las exige y el saber ancestral como forma de relacionarse más íntimamente con dicho mundo. Un campo de tensiones donde se augura la idea de la culminación de un “grado” de estudios como el comienzo de un panorama infinito de posibilidades en cuanto al progreso y la obtención de nuevas oportunidades, un espacio que, aunque prometedor desde el discurso para aquellos que ven un atisbo de esperanza en la educación, no deja de chocar fuertemente con la realidad al momento de pensarse en un contexto donde yacen implícitas tantas inequidades en los ámbitos laboral, social, económico y claro, educativo.

No obstante, a esta realidad pueden generársele resistencias en cuanto es posible situar las prácticas de formación en el área de Lenguaje (en estos lugares) desde vertientes como la memoria y el arte, configuraciones que suscitan una sensibilización frente a la realidad y permiten el agenciamiento de otras posibilidades que se distancian de una educación naturalizada donde incluso el arte mismo ha caído en una instrumentalización que se limita a expresiones básicas como dibujar, trazar líneas, etc. Y si situamos el arte como una forma de expresión que trasciende a esas canónicas formas de su enseñanza en la escuela, sería conveniente entonces considerar, dentro de la literatura, las narrativas personales, colectivas e históricas como canales de comunicación entre esas manifestaciones de lo sensible y del propio ser, algo así como un asunto empático de entender la historia por medio del sentir del otro y de nosotros mismos.

Asimismo, las observaciones de la profesora Giraldo posibilitan el reconocimiento de la relación de los estudiantes con el lenguaje artístico desde el panorama natural de los contextos rurales, al tiempo que permiten dar paso a la reflexión que se va tejiendo desde las concepciones e imaginarios que ellos tienen respecto al lenguaje como puente entre la comprensión del mundo y de ellos mismos; de igual modo, se reconocen sus propias limitaciones a propósito del desconocimiento de otras representaciones simbólicas o formatos artísticos. Tal cual como plantea la autora al mencionar la lectura y la escritura como únicos vehículos del lenguaje que se superponen a otras formas de simbolizar el mundo, ni siquiera por imposición sino por la falta de acceso a las mismas en estos contextos.

Quizá, como Giraldo lo plantea, esa condición rural ofrece un escenario complejo para acceder a las múltiples formas de representar el mundo y ampliar los imaginarios artísticos de los estudiantes, de ahí que su apuesta sea favorecer condiciones pedagógicas para habitar esas otras formas de lenguaje donde el hacer, el ver, el sentir, el escuchar y el degustar adquieren otra carga significativa.

A propósito de esas otras formas de comprender la escritura, la lectura y el mundo presentes en este trabajo, es valioso resaltar la apuesta que Giraldo hace desde la dramaturgia y el teatro como lenguajes artísticos que permiten, además de unas lecturas diferentes del mundo, otras formas de relacionarse con el cuerpo y sus significaciones, donde igualmente prevalece la idea de la construcción colectiva del conocimiento como práctica social que permite la recreación de mundos y sentidos diferentes, posibilidad aportada, en efecto, por el teatro.

Es sumamente importante pensar en el arte como ingrediente agridulce, es decir, que devela una realidad que en sí misma es compleja e incluso dolorosa, pero que a partir de lo que esta suscita en cuanto al sentir, se pueden desplegar una serie de creaciones y configuraciones que permiten la reconciliación con la verdad y con el propio ser. Así, la mirada en el lenguaje como articulador de la memoria y de aquellas polifonías como la literatura, las imágenes, la música, la escritura, el teatro, entre otras, constituye el epicentro metodológico, conceptual y pedagógico de esta propuesta.

Al avanzar en la apuesta de indagar por referentes que nos sitúen en la pregunta por el lugar de la memoria dentro de la escuela o fuera de ella, hemos encontrado diversidad de abordajes donde yace la pregunta por la memoria individual y colectiva como asuntos que reconfiguran la identidad, ya sea de comunidades o individuos; encontramos también acentos en la memoria histórica como cuando se piensa en esas particularidades, esas narrativas que le dan un matiz diferente a eso que muchas veces se propone desde los sucesos que son objeto de estudio de la historia.

Ejemplo de ello es la tesis de Laura Cristina Mesa Bustamante y Huber Santiago Molina (2017) titulada *Memoria y resistencia en el barrio San Francisco de Itagüí*, un trabajo estructurado y orientado hacia la respuesta que requiere la pregunta por la significación o simbolización de esos espacios y territorios de esparcimiento como son los parques y las zonas verdes en el municipio mencionado. Desde aquí los autores hacen un llamado al no olvido de la reconfiguración de estos espacios, premisa que se ve atravesada desde la resistencia y que se inscribe en unos planteamientos de corte legislativo, a propósito de una normatividad que abarca la protección de los mismos. Así pues, el abordaje conceptual e investigativo de este trabajo va direccionado hacia la comprensión de la memoria y la resistencia como dispositivos para conservar el territorio.

La apuesta de buscar otros caminos que nos ampliaran la mirada sobre la relación entre literatura y otras artes, nos llevó a enfocarnos en otro trabajo de grado de la Licenciatura. Encontramos en este, voces con la promesa del fuego a la humanidad, metáfora a la que aluden Juan Fernando Zabala Chanci y Melissa Tobón Correa (2017) en su tesis *Reavivar el fuego prometeico. Encuentros entre la literatura y otras artes a propósito de la formación humanista en la escuela*. En esta se encuentra una pregunta fundamental sobre las posibilidades que ofrecen las relaciones interartísticas para la formación humanista en la escuela, una formación que permita a los sujetos una posición sensible y a la vez crítica del mundo que les rodea. Los autores esclarecen y advierten la crisis de las humanidades y la devaluación de las artes al no ser consideradas fructíferas en las dinámicas del progreso. En su propuesta atienden precisamente a que las artes y la literatura plantean al hombre unos interrogantes, una reflexión crítica del mundo en la medida que promueven un cultivo de lo sensible en su interior. Cuando hablan de la formación humanista nos resulta supremamente coherente retomar sus palabras en dos orientaciones, por una parte en la concepción de lo humano en tanto “Lo humano no se refiere exclusivamente al desarrollo del individuo sino que integra un desarrollo armónico de la sociedad”(p.70) y por otra, la noción del conflicto no supeditado necesariamente al concepto de violencia, sino al conflicto como condición

humana, como cuando traen a colación las palabras del profesor Mario Yepes<sup>1</sup> en la entrevista que les concedió en el desarrollo de la ruta metodológica:

La vida humana y la vida social están impregnadas de conflicto de todo orden. Estos se pueden resolver a partir de dos medios: la violencia o el diálogo. El arte, precisamente, es aliado del segundo. Para su composición todas las formas artísticas precisan de elementos conflictivos que nos recuerdan la misma naturaleza humana (Yepes, citado en Zabala y Tobón, 2017, p.70)

En este trabajo compartimos que las artes y la literatura para la formación humanista en la escuela son una respuesta a la era del desdibujamiento del otro, si se pretende encontrar fugas a las lógicas actuales que se presentan como incuestionables.

Explorando otros caminos, en la investigación *Educación en la memoria: Entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente* (2015), bello texto escrito a cuatro voces por profesores de diferentes contextos educativos de la ciudad de Bogotá, se cuenta, desde la experiencia pedagógica, el vínculo inevitable entre la literatura y la memoria colectiva de un país atravesado por la guerra para volver a resignificar el valor de las palabras y con ello, construir una educación en lo sensible, hacia unas nuevas relaciones de alteridad, y por ende, un nuevo mundo.

En este trabajo reconocemos unas construcciones valiosas para tejer la memoria histórica del conflicto armado desde las narraciones al margen de una historia oficial, desde la potencia de la narración literaria y la ficción como otras posibilidades de cuestionar la realidad y de pensar desde otras lógicas la conciliación de conflictos y de la humanidad misma. Tal como lo expone Fernando González Santos en el prólogo de dicho texto; “La literatura no solamente tiene que afrontar lo que ha ocurrido, también debe vérselas con el conjunto de lenguajes que se han producido en torno a los acontecimientos que intenta narrar” (p.14). Y dentro de estos lenguajes es imposible no pensar en todas las producciones artísticas

---

<sup>1</sup>Catedrático de la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Maestro en arte dramático y creador del curso: Dramaturgia y Teatro para la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana.

y estéticas que se han inspirado en la ausencia del otro, construcciones de sentidos frente a un mismo pasado.

Los autores nos exponen conceptos de los que es preciso apropiarnos puesto que constituyen ejes fundamentales en nuestro trabajo; nos referimos a la narración literaria, a la memoria colectiva y su carácter polifónico y estético para dar presencia a un pasado que posibilite el acogimiento y la alteridad.

De otro lado, las experiencias pedagógicas de varios maestros sobre el conflicto que se presentan en el texto *Memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá* (2012), nos muestran un trabajo riguroso y consciente de una problemática que se ha vuelto recurrente en las escuelas: el conflicto escolar y con ello, las tensiones que se pueden encontrar de manera no directa entre la comunidad y la escuela, a propósito del conflicto social en el contexto en que se realizó este texto. De aquí que se resalte el papel de la memoria, tanto individual, como colectiva e histórica para analizar y comprender este conflicto a la luz de una convivencia.

En un primer momento este trabajo expone todo un rastreo sobre la relación entre la escuela, la memoria y el conflicto en Colombia. Después nos da a conocer algunas herramientas metodológicas clave para el abordaje de la memoria en el aula; por último, presenta la sistematización de experiencias escolares de seis maestros que nos sitúan y nos dan pie para pensar de manera más amplia cómo estos temas del conflicto y la memoria han venido teniendo lugar en los contextos escolares. Destacamos el concepto *memoria en la escuela* que empieza a ser definido como un “dispositivo” de trabajo escolar, un dispositivo pedagógico que puede cuestionar el relato oficial y crear otros a partir del desarrollo de actividades personales; intereses propios que hasta entonces no son oficializados por la escuela si lo vemos desde el currículo y desde los tiempos estimados para las distintas áreas del conocimiento, pues si bien la memoria es tratada desde el área de las Ciencias sociales y quizá desde Ética y valores, no existe un área específica que haga énfasis estricto en la memoria y la historia, en la paz o el conflicto a propósito de las realidades violentas que han afectado al pueblo colombiano. La memoria entonces se entiende como articuladora de

nuevos conocimientos orientados hacia el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, epistemológicas (desde la aprehensión de la realidad como proceso histórico), de autoconocimiento y por supuesto, de interrelacionales desde el trato con el otro para comprenderlo de manera significativa, y unido a ello, para comprender el conflicto social y político que se vive en nuestro país<sup>2</sup>.

Encontramos entonces valiosa esta investigación en tanto se ha trabajado e institucionalizado de manera paulatina la memoria en la escuela como producto del ejercicio de la práctica docente al abordar estos temas que se comprometen con la *Ley de verdad, justicia y reparación*, Ley 975 de 2005, donde las memorias de los sujetos son esenciales para la reconstrucción de una verdad que pueda hacer justicia como parte fundamental de la restauración de las víctimas. También el trabajo de la memoria como construcción identitaria y de resistencia se debe implementar en los contextos escolares para afrontar la afectación de la historia del país y favorecer formas de convivencia en los mismos. Por otra parte, este trabajo nos aporta una comprensión más amplia sobre la memoria:

En el ámbito conceptual se puede decir que la memoria no es un objeto acabado que cuente con contornos claramente trazados, sino que parte de una perspectiva interdisciplinaria para su abordaje y reflexión, y que comparte conceptos como: oralidad, fuente oral, experiencia, narrativa y pensamiento narrativo. (Jiménez, Infante y Cortés, 2012, p.33)

En este sentido, asistimos a una comprensión de la memoria como un saber que emerge en la escuela como compromiso y preocupación ética, política y pedagógica para la construcción de sociedad.

De la mano del trabajo anterior y volviendo a nuestro llamado como maestros con un saber pedagógico y a partir de los recientes acuerdos de paz, es menester hablar de las pedagogías para la paz. En la tesis de grado *Pedagogías para la paz: una propuesta de educación popular por medio del arte, para la formación de los niños y niñas en la paz*, de Norman Bejarano Restrepo, Johana Londoño Restrepo y Paulina Villa Sierra (2016), egresados de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia, se hace

---

<sup>2</sup>Véase por ejemplo la relación que puede emerger entre víctimas y victimarios cuando la memoria trasciende el olvido y el odio a partir de la reconciliación y el perdón.

una apuesta por la construcción de paz, no desde las escuelas, sino desde la educación popular, es decir, desde otros espacios formativos alternativos donde se busca comprender y actuar en otras esferas sociales desde la familia, el barrio y la comunidad como escenarios importantes para el aprendizaje y formación de la paz, en especial, en sectores marginados donde la población ha sido víctima del conflicto armado del país, así como el barrio donde se desarrolla la propuesta. En este trabajo se resalta la infancia debido a las condiciones de vulnerabilidad y de pobreza en las que se encuentra la población, y donde los niños y niñas no han sido el centro de atención, precisamente por esta precariedad que los lleva a no tener acceso total a una educación oficial.

Se habla en la tesis de la pedagogía para la paz como contrapuesta y alternativa a la Cátedra de la paz, y se alude a esta como una reflexión de los aprendizajes que tienden a reproducirse en la población y en nuestro contexto de violencia en el país. Se plantea entonces la pedagogía para la paz como una alternativa para la construcción de unos conocimientos consolidados en nuevas perspectivas de ver el mundo, de establecer sociedades con confianza en sus identidades y en el respeto de estas mismas para superar sus diferencias. En este sentido, la visión de las pedagogías para la paz nos permite avizorar y direccionar la responsabilidad que tenemos los maestros en esta reflexión del qué enseñar para posibilitar las construcciones de paz en nuestro contexto colombiano, sin perder de vista, en nuestro caso, el foco que nos moviliza: la literatura y las artes.

Consideramos importante la articulación que se establece en el proyecto con las artes como estrategia sensibilizadora para la paz, en tanto se reconoce como necesidad de comunicación y de interpretación de la realidad que atraviesa a cada sujeto. Aunque el arte no es el énfasis ni el objetivo de la propuesta, se configura como un medio metodológico para posibilitar en los sujetos la transformación propia y la construcción y participación en sus contextos mediante los aprendizajes que se tejen al interactuar con el otro.

La lectura de los trabajos anteriores revela diferentes voces de maestros e investigadores que han venido habitando una pregunta constante por la formación de un sujeto sensible a partir de la relación entre las artes y la literatura, para luego, desde una

orientación reflexiva y estética hacerlos sujetos con un posicionamiento político, actores de su entorno, del otro, y de sí mismos. En atención a estas investigaciones destacamos el papel de la Memoria, en tanto no es posible hablar de la formación de un sujeto sin una identidad, sin conocer su historia, pero también sin reconocerse en su tiempo y en nuestro contexto colombiano marcado por la violencia que se refleja también en otros escenarios como la escuela. Aunque nuestra investigación comparte intereses comunes con los anteriores, en lo referido al trabajo llevado a cabo alrededor de la educación en la memoria y de esta misma como dispositivo pedagógico, nos asimos a una reconstrucción de algunos hitos históricos de nuestro país para reconocer, comprender y reconfigurar las relaciones de alteridad, todo ello, con un trabajo consciente de la labor maestra para resignificar la escuela y la enseñanza mediante lenguajes estéticos y sensibles que nos permita pensarnos y pensar al otro. Encontramos relevante en nuestra proyecto –asunto que no resulta central en las investigaciones anteriores– el trabajo con la memoria colectiva y personal, por lo que desde el contexto donde se sitúa la propuesta, se torna importante y necesario ya que la historia de la institución educativa y del contexto que la rodea han estado atravesados por múltiples discursos que de cierta forma cargan a aquella comunidad de una serie de imaginarios que serían dignos de problematizarse desde el campo de la educación y, en particular, desde los procesos formativos que tiene lugar en el área de Lenguaje.

Claramente puede pensarse en la cantidad de papeles protagónicos que ha tenido la memoria dentro de la reelaboración del tejido social. La proyección de vida y la apuesta política de estos maestros y maestras dan testimonio de la necesidad urgente que emerge durante y después del conflicto; quizá el abordaje de la memoria, a propósito de estas polifonías, es una necesidad insoslayable de cualquier tiempo, es decir, no tiene caducidad su relevancia dentro de un tiempo cronológico, no es prescindible, pues cada tiempo permite un despliegue de acepciones diferentes y se inscribe en lógicas sociales que constantemente están mutando. Y aunque el tema de la memoria parezca un poco recurrente, nunca deja de tener asidero para cualquier propuesta que circunscriba el componente humano, social, cultural, temporal y, en efecto, ético.

Es por esta razón que, habitar dentro y por la memoria en esta temporalidad en la cual se encuentra el posconflicto, se hace sumamente trascendental si se piensa en la escuela como el epicentro donde recae todo aquello que es movido por la serie de cambios que la humanidad afronta; premisa que aplica también para nuestro país y para nuestro propio proyecto que intenta, a modo de contorno, acoplarse al tiempo actual desde una vertiente diferente en cuanto al trato de la memoria.

En función de vislumbrar nuevos horizontes, a propósito del reciente acuerdo de paz que se firmó y que logró atenuar un conflicto interno que duró más de 50 años<sup>3</sup>, y que ahora, que se enquistó desde la escuela como discurso, bajo la nombrada “cátedra para la paz” como una emergencia para la reconstrucción del tejido social como garante de una nueva dinámica cultural, partimos de la construcción de memoria histórica, colectiva e individual para trazar una ruta que permita la apertura de nuevas significaciones para generar unas condiciones diferentes de formación desde el acento en las relaciones de alteridad y en lo que ello potencia en la configuración de otros discursos y subjetividades.

## **1.2 Nuevos paisajes escolares: promesas para un alto vuelo**

*“[...] el pasado no es solo una historia, el pasado es un comportamiento que heredamos”*  
José Guillermo Ángel, 2017<sup>4</sup>

Con la anterior frase expuesta en una cartelera a lo largo de la entrada del patio de la escuela, se hace homenaje y a la vez memoria a los 100 años fructíferos de un espacio que ha venido educando más allá de la academia. La Institución Educativa María Auxiliadora, ubicada en el municipio de Sabaneta, es una Institución que goza de una cálida y acogedora infraestructura, que sin ser ostentosa ni mucho menos de gran ocupación terrenal, guarda

---

<sup>3</sup> Esta firma de los acuerdos de paz se da el 26 de septiembre de 2016 luego de 52 años de guerra entre el gobierno colombiano y las guerrillas de las FARC (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia). En dichos acuerdos se estipulan, a modo de ejemplo, algunos asuntos que tienen que ver con la reparación de las víctimas, la restitución de tierra, la justicia especial para la paz y la reinserción de los combatientes a la vida civil.

<sup>4</sup> Fragmento citado en el periódico institucional “Espiral”, el cual se publica cada semestre en la Institución Educativa María Auxiliadora. En esta edición la institución conmemora sus 100 años como institución al servicio de la comunidad.

entre sus aulas, entre los pasillos, entre los estudiantes, docentes y directivos, cierto enigma que gira en torno a lo humano y que cada vez nos apetece descubrir más.

Al momento de sembrar la duda en la fértil tierra de nuestro devenir como maestros en torno a la memoria, pensábamos o, mejor dicho, nos imaginábamos que una praxis educativa atravesada por dicho concepto debería estar asociada solo a temas como la guerra y la historia. Desde esa mirada hubiese sido lógico idealizar contextos propiamente afectados por el conflicto que ha vivido nuestro país y que de a poco ha ido menguando con el reciente proceso de paz; el problema de las idealizaciones es que a veces se ven desinstaladas por algo tan importante como la realidad, y moviéndonos o más bien moviendo nuestras idealizaciones a voluntad de la realidad, tuvimos que resignificar ese prematuro planteamiento.

Así pues, empoderados de las circunstancias, que también se transformaron por esa búsqueda de lugares en donde realizaríamos nuestra práctica pedagógica, nos pusimos en situación de buscar una institución educativa que se acercara a nuestras expectativas en materia de contextos rurales; este deseo nos condujo a un lugar donde el conflicto, la memoria, la historia y las aperturas para la formación del lenguaje desde la óptica de la literatura y otras artes, eran terrenos fértiles para que germinaran las semillas de nuestras dudas. Fue así como encontramos en la Institución Educativa María Auxiliadora otra forma de pensarnos, tal cual como otros maestros en formación lo habían hecho desde otros espacios y en otras comunidades, a propósito de los temas del conflicto y la memoria como ejes que transversalizan en general el espíritu humano comunitario y que son atravesados por los acontecimientos aislados o generales de una comunidad (educativa en este caso) y donde se da en una escala de matices, unas supresiones de fuerzas, si es que se trata de confrontación con el otro o con los otros.

Para nuestra sorpresa (y nuestra suerte), llegar a ese punto de encuentro con el contexto de la Institución nos dio un panorama diferente de las cosas; pensábamos entonces este escenario educativo como otro lugar geográficamente ubicado en un espacio urbano, idea que nos desalentaba un poco cuando nos situábamos algunos semestres atrás, justo el

tiempo en que nuestras prácticas habían estado enmarcadas en esos mismos contextos. Lo curioso de la experiencia fue que en el instante en que empezamos a abandonar los edificios, las carreteras bien trazadas y demarcadas, todo empezó a tomar una textura diferente desde los mismos sentidos: los olores se hicieron más verdes, los paisajes menos furiosos y acelerados, el ruido de las máquinas empezó a ser reemplazado por los cantares de grillos y pájaros; para nosotros era curioso que pudiese existir un lugar híbrido entre lo urbano y lo rural, no era la expectativa con la que iniciamos el proyecto en materia de centro de práctica, pero tampoco era aquella monotonía urbana de la que queríamos tomarnos un descanso.

### **1.3 Del acogimiento y del encuentro con la comunidad educativa: la emergencia de las inquietudes iniciales**

Cuando nos adentramos en Palenque, que es el nombre de la vereda donde está la Institución o la “morada”, como la llaman los estudiantes, se iba dibujando otra realidad, una que quizá sería tenida en cuenta en menor medida si de asuntos estatales hablamos y si traemos a colación algunas de las palabras de la rectora Nelly Osorio al referirse al Estado como una institución que invisibiliza y homogeniza notoriamente, muchas de las realidades que se instauran en aquella institución educativa y sus alrededores.

Sin querer cortar el flujo narrativo sano de estas primeras acepciones, queremos hacerle sentir al lector la sensación de asombro que nos invadía cada vez que subíamos más y más entre lo que parecía una vereda y un barrio periférico de Medellín. De repente, al encontrarnos entre el umbral de la calle y la Institución vimos lo que aparentaba una gran casa con un letrero gigante: Institución Educativa María Auxiliadora.

Saltando algunos protocolos de seguridad y reconocimiento, al momento del ingreso a la Institución, resultó ser muy grato el recibimiento para con nosotros; muchos de los docentes estaban ahí, en esa sala de profesores que ni siquiera se alejaba jerárquicamente de los estudiantes, una donde no existía una brecha, donde no había una línea divisoria entre la comunidad y los directivos. Cuando nos presentamos y nos presentaron como “estudiantes de alto vuelo”, pensamos en la retrospectiva que acarrea un sinnúmero de experiencias y conocimientos que hasta ese día nos suponía cierto destino, uno que en consonancia con

algunas casualidades nos condujo hasta allí; un sentimiento de gloria nos abordó en ese momento que fue auspiciado por nuestra maestra asesora: ella hacía el símil del vuelo con nuestras experiencias y conocimientos, pero no sabía que el vuelo tan inmenso que necesitaban nuestras vidas y más aún nuestras prácticas, estaba por empezar.

Luego de hablar un poco sobre nuestros próximos encuentros, intervenciones y la realización del proyecto como tal y al ser acogidos a tal punto de sentirnos en nuestra casa, se presentó una tensión en torno al desarrollo de este trabajo desde la pregunta por la memoria, el conflicto, las artes, las relaciones de alteridad y la formación del lenguaje como ejes transversales entre los temas anteriores. Al parecer nuestra llegada a la institución fue un tanto sorprendente si la mirábamos con la retina de la rectora Nelly Osorio, quien luego de los sinceros formalismos nos hizo una pregunta que provenía de la reflexión que habíamos intentado generar luego de explicarle nuestras intenciones desde la configuración de este proyecto. Esta pregunta resultó ser un tanto incómoda ya que ignorábamos el contexto de la misma, aquél desconocimiento que teníamos era pretendido entonces por una respuesta que solo pudo ser un “no, no sabíamos”; y aunque suene un poco vergonzoso, no sabe el lector la incomodidad que sentimos al escuchar las palabras “leer” y “prensa” dentro de la misma pregunta, porque claro, todos esos otros maestros, los que son “de roble”, los experimentados, esos que nos han formado siempre nos habían insistido mucho en leer la prensa, de ahí que nuestros rostros quedaran un tanto perplejos y otro tanto ruborizados al reconocer que no habíamos leído la prensa por ese tiempo; quizá esa pregunta, tal cual como lo decía Nelly, debía irse respondiendo con los días...

No pasó mucho tiempo cuando descubrimos que aquella cuestión estaba enmarcada dentro de un conflicto, que a propósito no fue bélico, es decir, no incluía bandos ni ideologías, ni intenciones fríamente premeditadas, tampoco la búsqueda de enfrentamientos; acarreaba asuntos meramente humanos. La noticia en la prensa agrupaba una serie de palabras muy frías o muy amarillistas para nuestro gusto: “Joven mató a cuchillo a su tío en Sabaneta”. Lo más sorprendente fue que aquella noticia se convirtió en la respuesta que Nelly Osorio buscó en nosotros en ese primer momento: un estudiante de la institución había cometido un asesinato doloso, uno donde no existían esas características tan básicas que nos han enseñado

desde la historia de nuestro país cuando se habla de la guerra, no existía una intención basada en la razón, no se perseguían ideales de conquista o colonización. Mas esto no justificaba la negación del otro que se presentó con dicho acto, de ahí que el interrogante por una alteridad que se configura entre los vínculos que se establecen con el otro y en el cuidado de ese otro como cuidado de sí, sea el foco de atención para replantear la brecha que existe entre el individualismo y la colectividad.

Fue esta la primera situación que nos recibió y en la que vimos una valiosa conexión con nuestras inquietudes preliminares, pues había allí una potente coincidencia entre nuestros intereses y entre lo que conmocionaba a la comunidad educativa. Encontrábamos más asidero entonces en la idea de repensar ese conflicto que trasciende más allá de los campos de batalla, de pensar en la construcción de memoria histórica interpelando los amarillismos de la prensa y de cómo, cuando hablamos de los medios de comunicación (en este caso), existe también un asunto de instrucción generalizada que va calando en las subjetividades y va dejando huella, una formación indirecta de cómo se deben concebir esos lugares donde suceden los hechos, algo así como una historia que aísla acontecimientos puntuales e incluso narrativos desde las experiencias de los mismos implicados y que estigmatiza el pensamiento de unas personas respecto a otras, de unos contextos, de otras comunidades, generando así brechas abismales entre la configuración de la propia subjetividad y la incidencia de los otros en ella.

Y así fue como eclosionó nuestra inquietud por las concepciones que tenían los estudiantes, los docentes y la comunidad académica en general respecto a ese asunto de la memoria, del conflicto, de la alteridad y de cómo desde las prácticas de formación en lenguaje era posible entretejer un pensamiento diferente con la ayuda del arte. Eso sí, cuando hablamos de arte, no consentimos el utilizarlo como herramienta, como cosa, sino que se trataba más bien de pensarlo como un catalizador de todas esas fuerzas que comprendían nuestras preguntas al momento de plantear el problema que requería nuestra atención.

En esa lógica nos remitimos a la comunidad académica como una parte fundamental para la construcción sólida de esta pretensión ambiciosa. Como mencionamos antes, el recibimiento en la Institución fue muy grato: sentíamos que todo lo que nuestra imaginación

de maestros en formación quería animar, encontraba allí un horizonte posible para levantar el vuelo. Maestros acogedores con años de experiencia en su quehacer, una rectora abierta al diálogo, estudiantes inquietos por conocer y saber, una infraestructura que no permitía la negación del otro, el acontecimiento tan fuerte de aquel estudiante; todo estaba dispuesto para que alguien no llegara solo a observar, sino que llegara a empoderarse de esa realidad, de ese contexto, que llegara a ser parte de aquella familia que procura formar no solo desde la instrucción mecánica y funcional, sino que desde la humanización e idealización de todos sus integrantes, defienden unos principios entre la visión y la misión institucional que se dirige al servicio de la comunidad. Algo así como un “vivir para servir y servir para vivir”.

No podemos negar que algunas paradojas en estos primeros encuentros con los estudiantes y con la institución nos generaron cierta duda. Una que evidenciamos desde los escritos que los mismos estudiantes hacían, respecto al suceso de su compañero y que se manifestaba desde un “Muro de las expresiones”<sup>5</sup>, donde se revelaban asuntos que si detallamos desde la memoria y más desde la alteridad, presuponen un asunto de identificación asertiva con ese estudiante, donde igualmente el distanciamiento de su accionar también se hacía presente en las voces de los demás estudiantes, una suerte de división ideológica que daba cuenta en cierto modo de las formas en que los mismos construían una memoria pendular, una donde existía el pasado como forma de configurar el futuro. Las preguntas que emergieron para nosotros en aquel momento fueron: ¿cómo se puede sensibilizar a los estudiantes respecto a las múltiples formas en que se presenta el conflicto? ¿Acaso esa situación no representaba un conflicto y acaso ese ejercicio escritural del muro de las expresiones, donde los estudiantes se referían al suceso de su compañero no representaba una forma de construir memoria e historia frente a aquel acontecimiento? Estas cuestiones nos llevaron a pensar otros asuntos que tenían que ver con la escuela, las prácticas de formación y la incidencia de la cultura en la construcción de las subjetividades, a propósito de la alteridad; al final, cuestiones que solo nos dieron más trecho en esa senda que habíamos decidido recorrer.

---

<sup>5</sup>La actividad mencionada consistía en que los estudiantes, a propósito del suceso de su compañero, escribieran un mensaje manifestando apoyo, distanciamiento o duda respecto a los acontecimientos y circunstancias que desencadenaron el homicidio. Dicho mensaje sería posteriormente anexado a un tablero ubicado en la pared del segundo piso de la institución, donde yacía un gran encabezado: “Muro de las Expresiones”

Al profundizar en esta comunidad y más específicamente en los estudiantes, encontramos que las dinámicas que se evidenciaron entre estos y las clases, también nos permitieron cambiar la percepción de la escuela y del discurso frecuente de algunos maestros en donde se cataloga a los jóvenes como sujetos sin una postura crítica y sin un interés por la lectura. Pero nuestra inmersión arrojó otros resultados a partir del acompañamiento realizado con la profesora cooperadora: las prácticas y los diálogos que pudimos observar y que se entablan en clase, a manera de debates, puntos de vista, posturas críticas hacia la sociedad y hacia ellos mismos, nos permitieron un acercamiento a un panorama más amplio de su contexto. Comprendimos que se forman allí sujetos propositivos que están en constante apertura e inquietud frente al mundo.

En una actividad realizada con la maestra Claudia Osorio, nuestra cooperadora, se formularon dos preguntas escritas a los estudiantes: ¿qué enseña la escuela y qué aprendí en la escuela? Dentro de las muchas respuestas queremos resaltar algunas que fungen como argumentos para sustentar la idea de que hay un decidido posicionamiento en los jóvenes. “La escuela nos enseña o nos impone a todos los estudiantes a aprender lo mismo, lo que esté programado, aprender al mismo tiempo, y el que no lo haga será catalogado como “malo”. Pues esto es un beneficio para otros” (Estudiante del grado Once). A la luz de sus aprendizajes en la escuela, esta misma voz responde diciendo que “aprendió a valorar cada momento y a persistir aún frente las adversidades”. Otra estudiante sustenta: “La escuela enseña a pensar para sí mismos, en mi caso me enseñó a superar muchas dificultades [...] Aprendí a trabajar en equipo, a valorar los momentos que se viven, puede que haya altibajos pero son cosas que se pueden superar”. Encontramos entonces unas posturas sobre la escuela como base y morada para un encuentro con el mundo, pero también como un desencuentro para otras formas de pensar.

#### **1.4 Los rizomas de la memoria: una apuesta por otras formas de habitar y re-existir en el mundo desde las posibilidades del lenguaje**

Si se tiene como presupuesto base que la formación del lenguaje no solo se ocupa de asuntos gramaticales o de asuntos lingüísticos sino que también atiende a las interacciones

que los seres humanos establecen con la cultura, a las construcciones de sentido y a las significaciones que nos hacen pertenecer a un tiempo y a una historia, es posible avizorar las tensiones, fuerzas en pugna y los puntos de fuga que se traducen en temas y apuestas que son de gran relevancia cuando pensamos en la escuela de hoy (y de sus crisis preponderantes) y más cuando la vemos desde asuntos como la alteridad, la globalización y la autenticidad. Discursos que siendo innegables acarrearán otras problemáticas que para nuestro caso en particular se traducen en nociones como la desmemoria, la deshumanización con nosotros y con el otro y donde aparece la literatura como posibilidad de resistencia, enlazada con las artes como catalizadores de las preguntas que requieren pensarse la alteridad cuando se intenta abordar el tema de esos tipos de conflictos que en la historia se describen como hechos aislados carentes de subjetividad, y que en las narrativas y memorias se hacen relevantes cuando los sujetos implicados imprimen su huella personal en ellas por medio de sus sentires y cosmogonías del mundo, esos que clarifican y explicitan las experiencias de vida.

Las palabras pueden permitir ver, sentir, conformar un mundo muy habitable o no, como lo sugiere la antropóloga Michèle Petit<sup>6</sup>. Cuando hay un exilio o ciertos usos que nos alejan de nosotros mismos, las palabras y el lenguaje pasan solo a designar, se pierde la capacidad de dar vida a las palabras, de habitarlas y con ello se pasa a un olvido de las construcciones culturales e individuales de la humanidad pero también de la guerra. Parfraseando a Mélich (1998), quien alude a la actualidad como una pos-cultura positivista, las palabras no logran dar la trascendencia ni la fuerza para describir la propia existencia, por lo que la palabra ha pasado a olvidar al otro, a no nombrar su ausencia; el lenguaje inhumano cada vez va configurando en las sociedades de hoy sujetos ensimismados, iguales y sin memoria, es por eso que se hace necesario resignificar el lenguaje en la memoria de los acontecimientos de la humanidad y en nuestro contexto desde un país lleno de recuerdos, historias, relatos, como lo es Colombia.

Estamos en un país inmerso en una postmodernidad que implica situarse en la era de la globalización. Esta trae como una de sus consecuencias el desdibujamiento del sujeto, lo que sugiere repensar lo humano como un asunto central. En los períodos históricos que

---

<sup>6</sup> En su conferencia: “Las palabras habitables (y las que no lo son)” (2015).

comprenden el siglo XIV y XV donde el Renacimiento estaba dando sus primeros pasos, nace la necesidad de pensar en lo humanístico como un punto de quiebre, asimismo en las artes como vehículo de esa nueva proyección hacia el antropocentrismo de las cosas: el hombre como el centro del mundo. Por hoy se han retomado las paradojas del pasado: la deshumanización provocada por el funcionalismo y el capitalismo ha llevado a que nos volvamos a pensar como seres interaccionales, sujetos encargados de crear cultura con un propósito en común respecto a esos asuntos de desmontar esas prácticas que la sociedad considera normales, naturalizadas y que de cierta manera solo nos están llevando al desdén de la realidad desde nosotros mismos y desde el otro como juez, como objetivador de esas memorias y del accionar humano.

En efecto, el hecho de que a la fecha se esté pensando en la paz como un discurso dotado de cambios y promesas para un tiempo venidero, da muestra de lo mencionado a propósito del ejemplo anterior, de que la humanidad debe retirarse hasta lo más recóndito de su propia miseria donde habita una especie de oscurantismo en cuanto a su propio devenir; condición que más que ser una fatalidad, permite una emergencia de aquel resplandor soportado por la razón, la ética, la moral, la reflexión y la hospitalidad, tanto con el propio ser como con aquellos otros que existen en el mundo. Es una suerte de “*bajar para poder subir*”, una caída dolorosa con un reincorporarse honroso que quizá tome tiempo mientras el dolor mengua, pero que, con un proceso juicioso, dará los primeros atisbos de una verdadera reconciliación entre lo que presupone el dolor de la experiencia y el tiempo, las relaciones con los demás, el acallamiento de las voces de los sujetos implicados (en el conflicto) y esa pregunta por lo humano en estos tiempos donde se hace menester retomar ese “volver hacia sí mismo” como forma de resistencia ante esas dinámicas que pretenden disolvernarnos y encaminarnos hacia un individualismo naturalizado.

En consonancia con lo anterior, el ejemplo más cercano de esa apuesta de retomar la pregunta por lo humano yacería en las llamadas “cátedras para la paz” que están fuertemente sustentadas en el ideal de construir un nuevo tejido social, a propósito del posconflicto y que recae directamente en uno de los escenarios más relevantes para la formación de sociedad, esto es, en la escuela. El único problema es que este discurso, más que ser práctico, funcional

y redundante, se ha vuelto idealista y casi mesiánico. Esto se da porque en vez de tornarse como proceso crítico e incisivo para comprender la realidad emergente de nuestro país, se torna rígido en cuanto a unos manuales propuestos, por ejemplo, por el Ministerio de Educación, donde lo más rescatable se limita a la proposición de evocar la enseñanza hacia la aprehensión de valores y actitudes frente a ese cese del conflicto, pero que se queda corto en cuanto a aspectos éticos de gran envergadura como la reparación de las víctimas, la inserción de los militantes a la vida civil, la reconstrucción de la memoria histórica del país, así como las voces silenciadas de los afectados por la guerra y las fragmentaciones, que en parte generan múltiples sentimientos como el odio, el rencor y la desesperanza de los sujetos implicados en las mismas, que para este caso serían las víctimas y los victimarios.

Ahora bien, si profundizamos un poco en la problemática de las *cátedras para la paz*, es necesario hacer una pequeña regresión hacia las leyes que fundamentaron su implementación dentro de la escuela, expreso a la reciente firma del acuerdo de paz. Resulta un poco paradójico pensar que esas cátedras de paz, que en un momento anterior hemos referenciado desde su errática funcionalidad, no sean solo un problema a nivel estatal, tal parece que su adopción por parte de la escuela también hace parte del problema por el que nos preocupamos como investigadores y maestros en formación.

Tal parece que dentro de la escuela ha existido, incluso ahora donde se respiran aires victoriosos de la paz ante la guerra, cierta resistencia ante la implementación de dichas cátedras desde el currículo, a pesar de que, como bien dicta la ley:

El Gobierno nacional, junto con el Ministerio de Educación, firmaron el decreto que reglamenta la Ley 1732 de 2015, relacionado con la implementación de la *Cátedra de La Paz*, en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado. [...] El decreto establece que todas las instituciones educativas deberán incluir en sus planes de estudio la materia independiente de **Cátedra de La Paz** antes del 31 de diciembre del 2015 [...] El objetivo principal de la cátedra es "*crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el*

*diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población”<sup>7</sup>*

Una ley que, hasta el día de hoy, teniendo en cuenta nuestras experiencias como maestros en diferentes instituciones, no hemos visto siquiera en la intención o foco social de alguna de ellas. Y bueno, quizá el caso omiso de la escuela ante esta no sea lo más alarmante para nuestro caso; más adelante, en el decreto que permea esta ley, aparecen algunas asignaturas que deben tener entre sus propuestas de formación la transversalización de dichas cátedras de paz. Sorpresa para nosotros al leer que en el decreto 1038 de 2015, en el artículo número tres, que corresponde a la implementación de dichas cátedras aparece el siguiente dictamen:

[...]Además, se estipuló que la cátedra para la paz debe ser un espacio reflexivo y de formación en tomo a la convivencia con respeto, y por esta razón, debe estar articulada con alguna de las siguientes áreas del conocimiento:

- Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia
- Ciencias Naturales y Educación Ambiental,
- Educación Ética y Valores Humanos.<sup>8</sup>

Sentencia que, sin dejar de ser enriquecedora para esta propuesta, nos pone en cuestión no solo a nosotros, sino al mismo sistema educativo desde la importancia que tiene el lenguaje dentro de estos procesos de subjetivación. Importancia que queda subyugada quizá a una presunción o un imaginario que tengan los funcionarios encargados de emitir tales decretos y que se direccionan hacia la idea de que el lenguaje permea todo esto, o bueno, así queremos pensarlo teniendo en cuenta que quizá eso sea un tópico de sentido común. Cabría preguntarse entonces si nuestras esperanzas frente a esta premisa son correctas o si

---

<sup>7</sup> Ministerio de Educación Nacional. (2010). Educar para la Paz. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-351620.html> el día 18 de marzo de 2018.

<sup>8</sup>Decreto disponible en el siguiente enlace: [http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi\\_normativa/decreto\\_1038\\_de\\_2015\\_catedra\\_de\\_la\\_paz\\_-colombia.pdf](http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/decreto_1038_de_2015_catedra_de_la_paz_-colombia.pdf)

realmente el lenguaje, o para el caso, la Lengua Castellana, tiene algo de participación en la construcción de esa convivencia, respeto, reflexión y diálogo que promulga el decreto referente de las cátedras para la paz. ¿Acaso el lenguaje no transversaliza todas las áreas? ¿Es quizá tan prescindible como área para no ser nombrada dentro de las que se incluyen en este decreto?

Tal vez desde la tensión existente entre la ley y su aplicabilidad en la escuela es preciso también preguntarse por discursos híbridos como el que yace en las artes. Híbridos en el sentido de que pueden tener conexión con las demás áreas del conocimiento la Ética, las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales, la Historia, la Política, entre otras. Ello con el fin de generar las tan anheladas cátedras para la paz que tenga un asidero en la realidad vigente de nuestro contexto. De ahí que nuestra necesidad como maestros en formación y como sujetos políticos se decante por generar reflexiones críticas desde la resignificación de los conceptos que ya hemos mencionado antes como son: la memoria histórica, las prácticas de formación en lenguaje y la centralidad de las artes en ellas, además de la resignificación de las relaciones de alteridad para contribuir, desde nuestras apuestas pedagógicas e investigativas, a la generación de unos espacios-vida para otros acontecimientos éticos en la escuela.

Por todo lo anterior es posible que hablemos de un planteamiento del problema que se traduce en la necesidad y en la oportunidad que como maestros investigadores nos ofrecen el contexto escolar en el que nos situamos, la memoria histórica del país donde nacimos y nuestras apuestas políticas, éticas y estéticas en relación con la formación en Lenguaje. Se trata entonces de hacer de todas las tensiones existentes allí un escenario expedito para desarrollar un proyecto investigativo y pedagógico animado por la siguiente pregunta: ¿De qué manera la relación entre la literatura y las artes posibilita la construcción de una memoria histórica orientada hacia la resignificación de las relaciones de alteridad en el contexto escolar?

Hablar de la triada literatura, arte y formación a la luz de conceptos como la memoria y la alteridad, conlleva significaciones como la concepción, construcción y resignificación

de la memoria desde esas percepciones que otros también han dado respecto a lo acontecido a lo largo de la historia del conflicto en Colombia. Se entiende entonces que en la formación (desde su concepción más básica) existe un proceso crítico y ético que acarrea una serie de conocimientos que se aprehenden, y que para nuestro caso, van dirigidos a los estudiantes con la pretensión de reestructurar esas escaramuzas e imaginarios que la historia como tal no pudo librar ni vencer, es decir, para nuestro propósito la formación no solo se direcciona específicamente hacia su concepción más general, sino que toma una particularidad en tanto se interesa por el reconocimiento de la historia y de la memoria. Una historia que fuera de ser generalizada, se enmarca en la construcción de una memoria individual que permite un vasto conocimiento sobre lo que Colombia es como país en cuanto se le interpela por su belicosidad a través de los años; una suerte de acercamiento al pasado para la respectiva comprensión del presente y la añorada y pacífica proyección hacia la paz del futuro.

Es así como el arte y la literatura se conjugan con la formación para ser posibilidad no solo de denuncia o historia, sino que cargan sobre sus tradiciones aspectos que convergen no solo con la empatía sino también con la experiencia de esos otros que pueden contar el conflicto desde su propia piel a aquellos que no lo han vivido directamente. De ahí que la alteridad en este caso, traducida como esa capacidad de estar con, para y por el otro, sea fundamental para desarticular ese pensamiento reduccionista que en la memoria existe desde los acontecimientos que cada persona ha vivido. De ahí que la literatura, por su parte, interpele el sesgo que se tiene de cómo realmente sucedieron los hechos que la misma historia oficial se ha encargado de hacer creer; de ahí que el arte, en su esencia catalizadora, mueva otras sensaciones que fueron evocadas en años atrás y ahora, por esa otra cara de la moneda que presupone el devenir humano en la guerra, se articula a las necesidades estéticas que por ejemplo, en el caso de las víctimas, nacen como unas posibilidades extensivas que muchas veces rompen con la provocación que el miedo hace a través del silencio, un silencio que queda aplastado por el mismo arte pues este tiene el poder de nombrar lo innombrable, denunciar el horror que la voz calla y romper con las fronteras de cualquier impedimento o límite subjetivo; igualmente las representaciones artísticas abarcan el trazo colectivo y cultural en materia de la historia como configurante de una memoria que se hereda, se comparte, se niega y que también se olvida.

Lo anterior atiende pues a nuestras convicciones en tanto puede pensarse un trabajo en torno a la memoria y la alteridad con los estudiantes desde su contexto; desde ellos mismos y desde la forma en que las han vivenciado. Al ser la Institución un escenario donde existe criticidad respecto a lo que se aprende, donde prevalece un humanismo orientado desde la emoción y el contacto con el otro, es posible pensar en la alteridad y la memoria no como una utopía, sino como algo a lo que se le apuesta con mucha fuerza y que se instaure desde los procesos educativos que allí se tejen.

Maestros y estudiantes, desde la lógica anterior, libran diariamente dentro de la escuela una lucha donde se busca salvar lo humano dentro de tanta homogeneidad que presuponen las lógicas sociales, económicas y políticas de nuestro tiempo. Por esa razón, cuando se habla de los maestros de este lugar, no se habla de sujetos que tienen un “oficio”, se habla de sujetos empoderados de sus realidades que quieren transgredir esa simplicidad que la misma cultura ha vendido respecto al conocimiento cuando se traduce desde un asunto funcional y mercantil. Es necesario precisar que no existe un distanciamiento entre docentes y estudiantes. La comunidad educativa ha logrado interpelar las lógicas vigentes tan estrictas tales como el currículo, la jerarquía conceptual y la delimitación del contacto humano. En *el morro*<sup>9</sup> nada es indiferente para nadie, todos aportan al campo fundamental de la educación, su materia prima. Cabe pues el aporte al ser, al sentir, al conocer para transformar y no para destruir.

### **1.5 Nuestras motivaciones: Los propósitos del viaje**

El propósito fundamental que dio aliento al movimiento de nuestra propuesta fue *comprender de qué manera la relación entre la literatura y las artes posibilita la construcción de una memoria histórica orientada hacia la resignificación de las relaciones*

---

<sup>9</sup>“El morro” es la expresión jocosa con la que nos encontramos al arribar en la institución luego de transitar pendientes empinadas y curvas entre un paraje más bien rural, más bien campesino. Y claro, luego de conversar con la rectora Nelly, quien nos explicaba el porqué de este nombramiento comprendimos la referencia: “estamos en un morro, aquí no llega sino el que sabe para dónde va, es un morro porque estamos en la montaña, es una lástima que los edificios de enfrente nos hayan dañado el panorama que se divisaba hace tiempo. En este morro solo se encuentra gente de calor humano, gente de verdad. Gente de otra periferia”.

*de alteridad en el contexto escolar. De este propósito principal se derivaron otros más específicos que, a modo de pasos, también fueron orientando nuestro camino. El primero fue: caracterizar los imaginarios y concepciones de profesores y estudiantes alrededor de la memoria y el conflicto; el segundo; problematizar el lugar de la memoria histórica en el currículo y en las prácticas escolares; y finalmente, analizar los sentidos y alcances de la formación literaria y su vínculo con las artes, en el quehacer reflexivo y propositivo sobre la memoria y las relaciones de alteridad en la escuela.*

## **1.6 Justificación: de los refugios o asideros**

Sabemos que estamos en un tiempo donde el ser humano, a propósito de las lógicas actuales se ha creído dueño de muchas cosas por la cantidad de información que dispone en los medios virtuales, hecho que ha ido transformando las relaciones con el otro y consigo mismo. Hoy se hace evidente que las dinámicas de la inmediatez olvidan la formación del ser social. Estamos pues en una época donde el consumismo ha vendido lo individual como progreso. Se ha banalizado el lenguaje, convirtiéndose solamente en designación. En la obra del escritor argentino Roberto Juarroz (2012) encontramos en uno de sus poemas el llamado a resignificar el lenguaje y reivindicar el mundo:

[...] El oficio de la palabra,  
más allá de la pequeña miseria  
y la pequeña ternura de designar esto o aquello,  
es un acto de amor: crear presencia.

El oficio de la palabra  
es la posibilidad de que el mundo diga al mundo,  
la posibilidad de que el mundo diga al hombre.

La palabra: ese cuerpo hacia todo.  
La palabra: esos ojos abiertos.

Poema que nos habitó al inicio de la práctica en pro de comprender que es necesario desbautizar el mundo y hacernos cuerpo al lenguaje como creación. En este sentido nuestro trabajo de investigación atiende a la necesidad y a la potencialidad presentes en la apuesta de contribuir a la formación de una memoria histórica orientada hacia la resignificación de las

relaciones de alteridad como respuesta a la humanidad actual, individualizada, ajena a los conflictos que afronta diariamente el país, el mundo, ella misma. Esto lo consideramos importante para empezar a desmitificar la responsabilidad de hacer la paz como un asunto que le corresponde únicamente al Estado y a sus opositores, pues constituye un compromiso propio que se va construyendo en el devenir de cada sujeto y que se proyecta hacia la reestructuración del tejido social en cuanto puede hablarse, por ejemplo, de unas relaciones de alteridad enmarcadas en el reconocimiento de un contexto propio y una sociedad. Se hace fundamental reconstruir significados con los estudiantes de la Institución María Auxiliadora, a partir de las posibilidades que nos permiten el lenguaje, la literatura y las artes para resignificar el mundo, las realidades y las acciones.

Tomamos entonces como vehículo la memoria en aras de generar una consciencia de lo humano, pero también como dispositivo para romper con las lógicas de la guerra, del conflicto que nace desde lo particular y desde cada sujeto; por eso, el cultivo de la memoria entendida en este sentido, se traduce en un proceso crucial que involucra el repensarse como ser crítico para no dejarse influenciar por un discurso cultural que la limita a asuntos de odio, *la memoria heredada* que llamamos. Es decir, crear una consciencia crítica frente a la memoria; es aquí donde se empoderan las artes y la literatura como formas de desnaturalizar la guerra y el conflicto y que en gran medida permiten narrar (nos) en una perspectiva diferente, desde la esperanza y desde otras maneras de relacionarse con los otros.

Aludir a la memoria histórica en el país innegablemente es volver a tocar aquellos temas de conflicto, en donde el ser humano no ha podido comprenderse a cabalidad en lo social, donde lo agobian constantemente los malos recuerdos de sucesos violentos, de dolor, de falta de dignidad y donde la banalización de los hechos y del dolor resulta ser, en la mayoría de los casos, la mejor cura para tales males.

Es por esta razón que nace la necesidad de cuestionar las paradojas y vicisitudes de la memoria y de la historia en el devenir humano y más dentro de un contexto tan influyente como es la escuela y donde, para nuestro caso, existe una gran apuesta por lo humano, porque claro, aunque el asunto de la memoria abarque ciertos cuestionamientos de ese

posicionamiento del ser, debe tenerse en cuenta que “el hacerse más humano” o más consciente, se ha vuelto una lucha que es invisibilizada por las nuevas lógicas mundiales como el consumo, el capitalismo y el individualismo. Ideologías que han acarreado cierto grado de deshumanización, desde los barrios, los hogares, las escuelas, la sociedad y que incluso nos han desdibujado a nosotros mismos.

La dificultad para ser con el otro, escucharnos y reconocernos permanece aún en diferentes escenarios, y siendo la escuela nuestro lugar de acción directa como maestros, puesto que allí se forman *los ciudadanos del mundo*, como lo dice Nussbaum (2010), “las instituciones educativas tienen que inculcar en los alumnos la capacidad para concebirse como integrantes de una nación heterogénea [...] así como la facultad de comprender, al menos en parte, la historia” (p.115). De ahí que sea necesario e importante en nuestra investigación, resignificar las construcciones de memoria en los jóvenes desde la historia misma, pero también desde sus narraciones, desde lo que los habita en su cotidianidad para reconocerse y reconocer al otro, el que se enuncia con palabras, versos, pinturas, música.

Sin pretender ser ostentosos ni mucho menos incoherentes ni abusivos en cuanto a definiciones de memoria se trata, nos gustaría agregar otra noción de la misma como la memoria literaria, esa que nos permite vislumbrar el conflicto como parte de lo humano y que es importante para ampliar el panorama de la propia conciencia. Ejemplo de esto yace dentro de las novelas que nos cuentan y nos narran desde un lenguaje estético el conflicto que nos atraviesa a todos, ese que nos es común: la propia subjetividad. Es por esto que cuando pensamos en las artes y la literatura, especialmente en este caso, estamos dando pie a que esas voces y particularidades que son acalladas desde el conflicto (sea interno o externo) tengan un espacio desde la narración y desde lo subjetivo donde se resignifiquen desde sus necesidades, por ejemplo, desde el perdón, la tranquilidad, la justicia, etc.

Atendiendo a nuestra formación como maestros con un saber pedagógico, encontramos una sintonía en los referentes y orientaciones curriculares que define el Ministerio de Educación Nacional, al concebir la formación del lenguaje desde la significación. Es lo que se plantea en los Lineamientos Curriculares publicados en 1998; de

allí vale la pena retomar esa concepción de lenguaje para sugerir a lo que aludimos con el lenguaje y las artes en la configuración de los sujetos a propósito de la reconstrucción de la memoria y las narrativas.

Hablamos de la significación en sentido amplio entendiéndola como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados; esta dimensión tiene que ver con las formas como establecemos interacciones con otros humanos y también con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes. (MEN, 1998).

Unido al aporte que este trabajo puede brindar al campo de la formación en lenguaje, damos cabida a esos otros sujetos implicados en este proyecto, quienes podrán nutrirse de los resultados y construcciones de sentido que vayan emergiendo con el tiempo dentro del desarrollo de este.

En este orden, hacer de la investigación un asunto recíproco donde diferentes actores de la comunidad educativa nos ayuden a redimensionar la realidad desde sus propias vivencias, desde sus imaginarios y concepciones establecidas sobre lo que representan dichos temas, permitirá posteriormente una retroalimentación que quizá ayude a repensar las formas de enseñanza que preponderan en la institución, a propósito de la apuesta humanista que allí se defiende con la formación de sujetos más sensibles que van más allá de la academia y que, en efecto, son más críticos con las realidades que los permean.

A propósito de la pregunta por la alteridad, es menester precisar algunos asuntos más meticulosos como el conflicto, pero uno que no sea entendido como algo meramente bélico sino que, para un contexto que no ha estado, por fortuna, atravesado por una guerra armada, como el de nuestra Institución, se hace necesario pensar en sensibilizar a los estudiantes en esas otras formas y realidades en que el conflicto puede ser partícipe de la construcción de sentidos, de lenguaje. La reflexión más apropiada para dicho fin debe ser entonces proponer desde la sensibilización de las realidades, la alteridad, no solo como un estado de reconocimiento del otro, sino que también sea algo que se reconozca como un fenómeno que

se encuentra atravesado por las emociones, la razón, la ideología, la cultura y la subjetividad y que en esta medida permite la apropiación de un discurso que afecta el proceder de cada sujeto en su realidad, de cómo vive y cómo construye historia respecto a esas “otras” memorias que lo golpean, que le hacen sentir un desencuentro con aquello que es “igual”, que es plano.

Por otra parte, y no menos fundamental, es necesario volver a preguntarse por cuál es el papel político que subyace a nuestro quehacer como maestros de lenguaje. Sin duda la palabra es la posibilidad para revestir y dar sentido, para aportar una mirada oxigenada y esperanzadora a los tiempos actuales y a las lógicas que en él imperan. Es por esto que el maestro, a partir del lenguaje y con el oficio de la palabra poética se permite habitar el mundo y trazar unas nuevas espirales, nuevas respiraciones, nuevos sentidos de mundo y de otro, de ese otro que nos hace humanos. Es así como finalmente se enfrenta los desafíos que asisten hoy a la escuela y a la sociedad, en un país fuertemente violentado como es Colombia.

Finalmente, dado que una de las motivaciones de nuestra investigación tiene que ver con la construcción de la memoria histórica en nuestro contexto escolar, nos es preciso reiterar los desafíos que nos ocupan en relación con la educación de la memoria.

El trabajo con la memoria como una práctica social y educativa orientada a la formación ciudadana democrática ha sido una noción potente en los países del Sur que han enfrentado dictaduras, por lo tanto se convierte para nuestro país en un referente clave para pensar la memoria, además de lo que se ha venido planteando con diversas producciones, primero, con la proliferación de lugares para la memoria, es decir una producción social necesaria para visibilizar la memoria como lo hace el CNMH<sup>10</sup> y lugares como Museo Casa de la Memoria<sup>11</sup> en la Ciudad de Medellín. En segunda instancia, con la producción jurídica

---

<sup>10</sup>El Centro Nacional de Memoria Histórica es una organización gubernamental que tiene como objeto reunir y recuperar todo el material documental, testimonios orales y por cualquier otro medio relativos a las violaciones de que trata el artículo 147 de la Ley de Víctimas y restitución de Tierras.  
<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/somos-cnmh/que-es-el-centro-nacional-de-memoria-historica>

<sup>11</sup> Este museo se funda en el año 2006 con el fin de consolidar un espacio abierto para permitir diálogos críticos y reflexivos de la comunidad y de las víctimas del conflicto armado en la ciudad y en el país.  
<https://www.museocasadelamemoria.gov.co/elmuseo/acerca-de-nosotros/>

y política en los esfuerzos por la restauración de la dignidad y de los derechos de las víctimas, un ejemplo de ello es la ley 1448 de 2012, Ley de Víctimas y Restitución de Tierras, en donde las víctimas toman relevancia en su reconstrucción de la historia de la guerra y de la verdad. Sin embargo, hay una precariedad en tanto a la producción pedagógica y es aquí donde nos asimos; si bien se han iniciado algunas reflexiones en el campo de la educación sobre la memoria como dispositivo pedagógico que posibilita unas construcciones de sentido y articula nuevos conocimientos para comprender al otro, aún no ha tomado forma y práctica constante en el quehacer de muchas escuelas y maestros. El compromiso que impera ahora con los acuerdos de paz y las nuevas formas del tejido social en gran parte queda a responsabilidad de la educación, siendo este un campo para hacer rostro y frente a los duelos, a unos nuevos aprendizajes del dolor, de la pérdida, y también del acogimiento de los recién llegados al mundo, los extranjeros, evocando a Bárcena y Mèlich (2000). Un acogimiento que deposita una confianza en ese otro, en su palabra y experiencia para hacerla propia, una alteridad.

## SEGUNDA ESPIRAL. HORIZONTE CONCEPTUAL PARA SITUAR MIRADAS Y PERSPECTIVAS

*“[...] la historia no se refugia en las notarías  
ni en los juzgados, ni siquiera en los periódicos.  
La historia es una voz llena de timbre y de acentos de gente anónima.”*  
Alfredo Molano, 2008



**Ilustración 2. Esteban Quintero, 2018.**

La historia nos ha presentado un panorama para conocer lo que ha sido de nuestro devenir cultural cuando nos situamos dentro de un espacio geográfico, donde existen unas leyes, unas costumbres, un proceder que se ha instaurado con el pasar del tiempo en manuales que suelen recopilar aquellos que tienen la necesidad de plasmar las formas de vivir y pensar de toda una nación o de todo el mundo; la historia como garante de una memoria ha sido en gran parte la introducción social epistémica que tiene cada nuevo individuo que entra a jugar parte en la construcción de una realidad que llamamos mundo, incluso cabría preguntarse si de verdad la historia garantiza a cada individuo una memoria.

El hecho de describir la forma en que la historia nace como necesidad de plasmar las vivencias y los movimientos políticos, económicos, sociales, ideológicos e incluso religiosos de una comunidad, se hace un tanto tentador y hasta fascinante por su aparente transparencia y benevolencia en tanto es una justa causa por la humanidad; la problemática que nace en torno a esto es cuando la historia se desdibuja del plano de la polifonía, es decir, cuando deja de tener presente cada perspectiva y cada voz tanto de los sujetos como de los acontecimientos y cae en asuntos encaminados al sesgo de intereses y posibles manipulaciones políticas bajo la idea de mantener un “orden” social, algo así como la restricción de toda la verdad, no aquella que cumple con una exactitud entre los discursos de los hechos que pasaron a los del presente, sino [...]una verdad de revelación que permite comprender el sentido de un hecho” (Todorov,2012, p.6). Entonces unas manipulaciones u omisiones de la verdad con el fin de salvaguardar una felicidad transitoria, que es efímera y que se debe conservar mientras el olvido de unas cuantas generaciones se va acentuando en el fondo del tiempo, dando paso a un olvido heredado de aquellos sucesos de la humanidad que han modificado las concepciones de vida y las dinámicas sociales, como las guerras. La historia, entonces, sin concebir estos intersticios se objetiva en una línea rígida, que se convierte en información.

El filósofo, crítico y teórico Tzvetan Todorov realiza un trabajo amplio sobre los usos de la memoria. Parte de la relación entre memoria y olvido no como contraste, la memoria es una selección del pasado, de algunos hechos vividos que se consideran importantes. Tanto la memoria como el olvido coexisten. No se puede decir que el recuerdo del pasado sea más importante que la memoria, quizás a veces sea necesario olvidar algunos hechos para no hacer de su recuerdo un acto cruel.

En esta relación presentada anteriormente, para hacer rememoración de un suceso, es decir, traer al presente el pasado, se necesita de la reconstrucción de los hechos en su carácter interpretativo, sin ser descontextualizados, para poder comprender cuáles fueron los motivos, o por qué se cometió el acto, esto con el fin de prevenir y hacer algo propositivo con ese pasado, no es solo recordar, es hacer algo con ello.

La memoria y la historia por su parte, aunque parezcan a veces opuestas, una por su subjetividad, y la otra por objetividad, ambas se interrelacionan y beben de sus voces para existir, es decir, la memoria es una elección de los hechos dignos de ser perpetuados, estos hechos se tornan interpretativos, pues acontecen en los sujetos, y estos les dan sentidos y puntos de vista, por lo que se podría decir que no se tiene una versión exacta de todas las fuentes de narración de los hechos, pero lo que realiza la historia es confrontar esas narraciones y tomar aquellas que se acercan al mismo hecho para circunscribirlo en un hecho posible y verdadero. La historia entonces, según Todorov, como una *reconstrucción intersubjetiva*.

Y si se parte de este principio de la intersubjetividad, es menester que integremos el carácter “oficial” de la misma historia para entender (y dar a entender) los hitos que preceden a la memoria como un constructo que está en constante movilización. Si bien la historia carga a sus espaldas la objetividad (en tanto lo que aconteció) y la memoria carga en sí la subjetividad (la experiencia de estos hechos) lo más prudente es sacar de las sombras todo ese pasado que yace perdido entre la oscura dualidad de “rumor” y “realidad”. No podemos decir que la historia que se nos ha contado y la que aparece como “verdadera” realmente siga al pie de la letra los sucesos tal cual, quizá por esta razón la coexistencia entre historia y memoria se hace preponderante en la medida que es, a fin de cuentas, la memoria la que permite articular ese carácter de “verídico” a esos hechos históricos, esto se daría, en esta lógica, desde las voces de los implicados en ellos y sus experiencias de vida así como sus transformaciones subjetivas.

Es así como se da paso ahora a un abordaje de nuestros ejes conceptuales desde teóricos y pensadores, iniciando con un reconocimiento de la historia de nuestro país, de la reconstrucción de una historia de dolor y de complejidades sociales y humanas que nos permite tomar una postura y una responsabilidad, además de contribuir a resignificar estos hechos en asuntos propositivos y sanadores.

## **2.1 La necesidad de contar otra historia a propósito del conflicto armado en Colombia**

*“No deberíamos olvidar algo decisivo: que el mal no es la ausencia de humanidad*

*sino su posibilidad. No hay humanidad sin posibilidad del mal”*

Joan Carles Mèlich, 2015

El lenguaje como construcción humana no puede ser ajeno a los horrores de la historia. Hablar de la historia no oficial a partir de las memorias de las víctimas y de las memorias colectivas de un tiempo violento y que aún hace eco en el presente es una preocupación constante que, entre otros, el Centro Nacional de Memoria Histórica, gracias al trabajo de sus investigadores, ha ido tejiendo a través de distintos dispositivos, entre ellos, los informes que han venido configurando.

La guerra en nuestro país evoca una historia de violencia y de dolor del sinnúmero de víctimas y de huellas que es imposible negar. Gonzalo Sánchez, en su discurso de entrega oficial del informe *!Basta ya; Colombia: Memorias de guerra y dignidad (2013)*, al presidente de la república Juan Manuel Santos, expone la necesidad de hacer memoria como una responsabilidad ética y política frente a las víctimas del conflicto: “cuando a la memoria se la convierte en relato hegemónico, se la devuelve vecina del totalitarismo. Pero cuando se la reconoce en su diversidad, la memoria es una de las prácticas con mayor vocación democratizadora” (Sánchez, 2013, p.14). Colombia ha sido un país joven en este reconocimiento de polifonías de la historia de la guerra y también en la restauración de las víctimas y de la misma nación que han tomado el olvido y la indiferencia como antídoto al dolor, es por esto que en el presente trabajo se hace necesario tejer un conocimiento histórico de la guerra a propósito del informe general del Grupo de Memoria Histórica.

## **2.2 Sobre los inicios y motivos de la violencia: una negación de la sociedad y de lo humano**

La guerra en Colombia ha sido cambiante, extensa, con diferentes modos y razones de participación que han afectado especialmente a la población civil. Las transformaciones y la continuidad del conflicto armado tienen su origen en dos factores: la tierra y la precariedad de la democracia. El problema agrario desde sus comienzos y la concepción de la tierra como rentabilidad y también como recurso para el desarrollo ha generado que entre mayor dominio y obtención de tierras mayor es el poder. Por otra parte, aunque encaminado a lo anterior, el incumplimiento de las funciones en el sector político (régimen político) y las salidas

represivas y militares a los reclamos sociales ha llevado a la insurgencia de la población civil como única respuesta contundente para rechazar los movimientos sociales de poder político del país. Es así como se inicia la conformación de grupos armados que, con el tiempo, van sufriendo modificaciones ideológicas que paulatinamente les fueron otorgando un título que antes que inscribirse en la resistencia a las desigualdades económicas, políticas y sociales, se acentuó en el terror y en una justicia ciega que perpetuaba la fuerza, la violencia y el marginamiento de la ley como únicos vehículos ante dichas adversidades.

Y claro, el surgimiento de estos grupos armados tiene algunos antecedentes en la historia de la democracia de nuestro país. Es menester aclarar que el foco de nuestro trabajo, aunque bebe de la historia, no se direcciona estrictamente hacia ella, lo que no quiere decir que sea prescindible para pensar en la memoria y en las relaciones de alteridad. Nuestro interés primario sobre la historia se acuña a la idea de que es ella misma la que permite volver sobre esos cabos que nunca se ataron o que quedaron flojos en el proceso; y es justo allí donde surge claramente el papel tan importante que cumple la memoria en esa regresión temporal como forma o estrategia de una posible reconstrucción social diferente en un tiempo presente y quizá futuro.

Decíamos que la emergencia de los grupos armados en Colombia tiene, aunque un poco confusa y polarizada, una historia que le ha dado a la nación un rasgo identitario de corte bélico que hasta el día de hoy persiste en el ideal de cada ciudadano y no solo de manera local, también en las otras naciones del mundo el reconocimiento que se le da a Colombia no es muy grato ni tampoco fortuito, si es que se quiere pensar desde el asunto del narcotráfico por ejemplo. La historia misma y sus ecos han resonado en todas las latitudes del mundo y le han dado a Colombia el título de uno de los países con el conflicto armado interno más duradero de la historia; y claro, cincuenta años en la escala del tiempo quizá parezca poco ante los más de dos mil que llevamos como seres humanos habitando la tierra y buscando la razón.

A propósito de ese conflicto interno, debería hablarse, quizá, de más años, pues en Colombia se han presentado otros conflictos que no han sido aislados y aunque todos

proviene de diferentes ideologías y se desarrollan en períodos muy distintos, no dejan de ser esos primeros enfrentamientos ideológicos y militares los que concibieron lo que hoy, después de un acuerdo de paz, conocemos como el conflicto.

Es necesario aclarar que, aunque Colombia se conforma como república en el año 1819, donde posteriormente ocurrirían otra serie de conflictos y enfrentamientos políticos, los vestigios de la guerra que presentamos a continuación son de un tiempo “más reciente”. Así, nuestro punto de partida para la reconstrucción de la memoria histórica, adrede a nuestra actualidad y nuestra identidad, yace en aquella temporalidad conocida como la época de “La Violencia” que se desarrolla entre los años 1925 hasta el año 1955, donde se encaran nuevamente el partido Conservador y el partido Liberal, tal cual como lo habían hecho unos años atrás con la Guerra de los Mil Días, donde por medio de las armas, los conservadores se habían hecho con el control del país y de la democracia misma<sup>12</sup>. Aunque quizá hubiesen existido diferencias temporales y procedimentales entre la Guerra de los Mil Días y el período de La Violencia no existe una brecha muy grande entre estas, pues ambas se ampararon bajo la misma razón: la posesión de tierras y el predominio ideológico/político de la nación.

Quizá lo más preocupante, saltándonos un poco los datos históricos de la Guerra de los Mil Días, es que en el período de La Violencia se empiezan a conformar los primeros grupos armados que hasta el día de hoy han sido los causantes de la guerra que de forma directa o indirecta hemos afrontado. Uno de los antecedentes de esta época de la Violencia concurre luego del cese de la Gran Guerra (Primera Guerra Mundial) donde Estados Unidos se planta como una potencia económica, ante el mundo luego de su papel protagónico e intempestivo en la derrota de la Triple Alianza; con su ascensión al poder no solo crecen las demandas económicas de los estados, sino que particularmente en Colombia, crece la

---

<sup>12</sup>Con el Partido Nacional disuelto y un Partido Liberal casi destruido por la fuerza militar de los Conservadores, el país afronta múltiples cambios y separaciones a nivel político, económico y social; producto, que aparte de la lucha de ideologías, también provenía del cambio constitucional que se dio de la Constitución de Rionegro (1863) a la Constitución de 1886. Luego de salir victoriosos de las escaramuzas efectuadas en los estados colombianos contra los liberales, el Partido Conservador se hace con el poder del país dejando como resultado no solo muchos muertos, sino una gran crisis económica y de infraestructura vial que tuvo como sustento en años posteriores la pobreza y la devastación; así como el odio y el rencor de un Partido Liberal que más adelante se alzaría contra las formas conservadoras de gobierno.

demanda de tierras así como se empieza a avizorar el alza en el precio del café<sup>13</sup>, situación que desencadenó una serie de conflictos desde el sector agropecuario, conflictos que resultaron un tanto provocativos para los liberales quienes veían en los campesinos y en sus inconformidades respecto al desalojo de tierras y ocupación de terrenos baldíos por parte de agentes estatales, una posibilidad de recobrar el poder del país que en años atrás había sido arrebatado con las armas por parte de los conservadores.

Es entonces como en 1930 los liberales, cansados de las formas opresivas de gobierno de los conservadores, se hacen con el poder sobre las organizaciones campesinas y tratan de persuadir sutilmente a la fuerza pública para que apoye su causa en defensa del sector rural, además de intereses secundarios como garantizar su influencia en estos sectores y su acogida en materia electoral. Un gran avance que tuvo sus frutos en la sucesión futura de los gobiernos liberales a pesar que los conservadores, con el poder suficiente y la disposición de armas, además de un tercer componente que fue clave en la lucha contra los liberales y los comunistas como la iglesia católica, llevaron a la población civil, más precisamente a la población campesina, a alzarse en armas contra estas otras gentes que también eran campesinos armados y que fueron conformando los liberales bajo sus ideales, un discurso conservador prominente desde la protección al Estado y a todas las formas “correctas” de democracia, dando como resultado los primeros grupos armados conservadores, o también llamados “pájaros” o “chulavitas” que se conformarían en la historia colombiana.

Así fue entonces como liberales y conservadores hicieron de Colombia un caldo de cultivo propicio para la guerra, la muerte, el desplazamiento, la destrucción de la infraestructura y el abuso de la ideología política como se vio reflejado en la enajenación de los ciudadanos. A fin de cuentas quienes realmente sufrieron todos los daños colaterales fueron estos ciudadanos, los campesinos, pues no solo los liberales se aprovecharon de la serie de injusticias y malas decisiones que turbaban el pensamiento de estos para

---

<sup>13</sup> Colombia y Estados Unidos históricamente han sostenido una relación democrática, económica y geográfica aproximadamente desde el siglo XIX. Para este caso en particular, Estados Unidos se había erigido como una potencia mundial luego de la Gran Guerra y sostenía un sólido tratado de comercio con Colombia por medio de la exportación de productos del sector agrícola, especialmente del café, situación que, unida a la problemática de la expropiación de tierras a los campesinos para su cultivo, fue uno de los detonantes de la guerra social y política.

encaminarlos hacia la guerra, sino que además los conservadores, con la mayoría del poder estatal, utilizaron la fuerza pública para armar y entrenar a ciudadanos de otras periferias para hacer frente a los campesinos armados mal entrenados compuestas por liberales, generando así no solo bandos bélicos sino también unas prácticas de terror que fueron reforzadas con asesinatos selectivos y que repelieron por un tiempo la incursión liberal (Molano, 2015a).

Así fue como la nación se vio dividida en dos formas de pensamiento muy opuestas: por un lado se encontraba el pensamiento conservador que se regía bajo unos principios básicos como la prolongación de una democracia que se efectuaba bajo el nombre de Dios, la libertad del hombre en hacer el bien o el mal y la tradición, como maestra en la formación de la cultura. Por el otro, se encontraba el pensamiento liberal que se inscribía en un pensamiento progresista en cuanto a los derechos humanos, los bienes económicos, la centralización del poder político, así como la construcción de un Estado laico que apelara al hombre y a la razón como formas saludables de guiar un Estado. Quizá fue por esta misma dualidad que el país se desangró a sí mismo: campesinos asesinando campesinos, élites políticas que se disputaban a costa de otros muertos un poder descentralizado, un conflicto que en vez de remediar las problemáticas vigentes de la época solo las enaltecieron y enriquecieron más.

Lo aterrador de estos fragmentos históricos en los cuales se presencia la aniquilación de los ciudadanos entre ellos mismos desde esta dualidad de pensamiento ya mencionada, llegó a su expresión más violenta con el suceso conocido como “El Bogotazo” el 6 de abril de 1948. Con este hecho, la historia de Colombia pasó de un tono marrón a un negro de luto, pues en esta fecha, y ordenado por el Partido Conservador<sup>14</sup> ante la interferencia política y la pérdida de credibilidad de los ciudadanos, es asesinado Jorge Eliécer Gaitán, líder por excelencia y por meritocracia del Partido Liberal. Tal parece que Gaitán, con sus ideales progresistas de los derechos económicos y humanos, así como con su insistencia en múltiples

---

<sup>14</sup> Esta declaración se hace a la luz de los estudios históricos y la propia voz que el escritor Alfredo Molano data en su obra ‘*Fragments del conflicto armado en Colombia*’.

reformas como la agraria<sup>15</sup> y su incisiva crítica a la hegemonía Convivialista<sup>16</sup> propia de los conservadores, se iba labrando su propia muerte, pues para estos “guardianes de la tradición” no era nada viable pensar en una democracia que se estableciera a partir de las voces de los ciudadanos de clase baja o media, para ellos era importante que el poder y el futuro del país permanecieran estáticos en las manos de la oligarquía y de los círculos cerrados de los actores políticos más pudientes de la nación.

Con el asesinato de Gaitán no solo incrementa el odio bipartidista sino que también se desata una guerra civil que nunca fue anunciada como tal (Molano, 2015b). Es este hecho en últimas lo que desencadenaría toda la fuerza del período de la Violencia, que aunque años atrás venía anunciándose en voz baja, para esta fecha fue inevitable que los asesinatos en masa como las masacres, las muertes selectivas, los atentados a las vías férreas y a sus trenes, los señalamientos y amenazas públicas de asesinatos entre los integrantes de los partidos, hicieran una resonancia tan grande que, luego de que Laureano Gómez del Partido Conservador, electo en 1950 fuera derrocado por el presidente Gustavo Rojas Pinilla (período presidencial 1953-1957). Éste, se vio fuertemente presionado por los políticos de los Partidos tradicionales (Conservador – Liberal) para que renunciara a la presidencia y a partir de allí dar paso a lo que se conocería como El Frente Nacional; acuerdo que hizo “pacto de paz” entre los partidos beligerantes, que se extendió desde el año 1958 hasta el año 1978 para apaciguar la violencia de más de un siglo.

Es preciso mencionar que ante tal salto de tiempo antes referenciado, entre el año 1965 y 1981 se da una particular forma de violencia que es considerada como la violencia estable y de baja intensidad. Si bien la guerra entre partidos había “cesado”, los “monstruos” que habían creado a partir de sus luchas se desligaron por completo de sus creadores y esto representó ya no una problemática bipartidista, sino que se direccionó hacia un conflicto de intereses como forma de resistencia ante la inequidad que había dejado la división, producto

---

<sup>15</sup>Gaitán rechazaba la ley 200 de 1936 impuesta por los Conservadores y que tenía que ver con la parcelación de tierras, la repartición y venta de las misma a los terratenientes y que estos a su vez las vendieran a campesinos o los dejaran trabajar en ellas para asegurar tanto la mano de obra como la propiedad.

<sup>16</sup> El Covivialismo hace referencia a una ideología conservadora que busca la estabilidad democrática y económica de una nación únicamente a través del poder político de las esferas sociales más pudientes y oligárquicas. Ello con el fin de sostener en el tiempo los valores de la tradición y la cultura europea.

de la guerra, del país. Así pues, sin ideología y sin titiriteros que condicionaran su accionar, cada grupo armado, tanto por conservadores como por liberales, decidió adoptar sus propias luchas y pensamientos; algunos siguieron el camino de las armas como defensa de sus derechos, otros usaron las mismas para radicar un concepto de justicia basado en las antiguas posturas idiosincráticas, muchos de estos grupos igualmente se atrincheraron en las zonas más remotas del país parcelando así todo el territorio nacional como forma de resguardarse de otros grupos y de los daños colaterales que pudieran causarles.

Fueron al final estas condiciones las que trazaron el recorrido posterior de lo que podría llamarse una violencia reciclable. El gigante que había azotado la democracia y la integridad social y política del país se había dormido junto con lo pactado por el Frente Nacional, no obstante, los realmente afectados por esos intereses correspondientes a los “encargados del futuro del país” no estarían dispuestos a adormecer sus rencores, sus luchas ante las injusticias del Estado, su deseo de cambio ante esas leyes inequitativas, su sed de venganza por todos aquellos allegados que habían caído defendiendo esas causas por las que ellos también estarían dispuestos a morir. De ahí que aludamos a la violencia como un producto que puede reciclarse, es decir, que puede utilizarse nuevamente, tal como se vería en años posteriores con la reorganización de estos grupos armados que se desplegaron desde ideologías y teorías modernas como el Comunismo, el Marxismo, el Socialismo, el Leninismo, entre otras; tal cual como ocurrió con las FARC-EP, el EPL, el ELN y el M-19<sup>17</sup>. Grupos que aunque conservaban los vestigios bélicos de sus antecesores, se orientaban ya hacia otros problemas emergentes como el narcotráfico, el predominio político, el terror, el secuestro, el control de los territorios de influencia económica, entre otros.

De esta manera el conflicto en Colombia empieza a dar sus primeros bosquejos en un contexto en el que actualmente nos encontramos. Es así como las semillas sembradas en la Guerra de los Mil Días y en la época de La Violencia empiezan a germinar y van creciendo

---

<sup>17</sup> FARC-EP: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo

EPL: Ejército Popular de Liberación

ELN: Ejército de Liberación Nacional

M-19: Movimiento 19 de Abril (organizado por estudiantes protestantes ante las elecciones democráticas del 19 de abril de 1970)

hacia una actualidad que, devastada, intenta reconstruirse a partir de otras lógicas sociales y de reconciliación. Pero antes de volver a nuestro tiempo actual, quizá se tenga que dilucidar un poco más sobre nuestra historia. Quizá sea necesario, sin pretensión de satanizar ni juzgar erráticamente, volver a esos vestigios monstruosos, esos despojos que dejaron las ambiciones de unos cuantos, esos que decidieron tomar el concepto de justicia social como una realidad que se construye con el frío metal de las balas y con el furor que provocan el miedo y el terror.

### **2.3 Prolongación de un pasado con rostro de guerra**

El contexto de la guerra y de las múltiples modalidades de la violencia no han dejado esclarecer la totalidad de las víctimas, por lo que se invisibilizan los testigos y las voces de la población civil, siendo estos en suma los más afectados. Según el informe y de acuerdo con las investigaciones del Grupo Memoria Histórica, el conflicto armado en Colombia ha dejado aproximadamente 220.000 muertos, de los cuales cada ocho de diez han sido civiles; pero al no ser identificados los grupos armados implicados por sus diferentes acciones violentas como desapariciones, asesinatos selectivos, atentados, entre otras, que se desplazan de lo rural a lo urbano, se ha hecho provecho de esta misma confusión para dejar impunes a los victimarios o por el contrario, para responsabilizar a los opositores.

La historia de la guerra en Colombia se ha visto degradada y no con una fuerza permanente, es decir, la violencia del conflicto en el país ha pasado por momentos de auge y también por tendencias decrecientes. Por ejemplo, entre 1958 a 1964 se marca la transición de la violencia bipartidista a la subversiva hacia una violencia baja entre 1965 y 1981, con la irrupción de las guerrillas y la confrontación con el Estado. Posteriormente entre 1982 y 1995, se continúa con la expansión de las guerrillas y surgen los grupos paramilitares, también como grupos armados regionales con autonomía, que a mediados de los años noventa adquieren reconocimiento por parte de los militares y se apuesta por un intento de coordinación nacional, de restauradores del orden con las conocidas AUC (Autodefensas Unidas de Colombia) que sin embargo, se convierten también en amenaza a la población. En este periodo, se da la propagación del narcotráfico, y al mismo tiempo las reformas

democráticas junto con la crisis de Estado<sup>18</sup>. De 1996 a 2002, el conflicto alcanza su nivel más crítico, es aquí donde se dan las fuertes masacres a la población, como la masacre en Bojayá, los asesinatos selectivos en Yolombó, la masacre en El Salado, los desplazamientos forzados, los desaparecidos, los atentados, entre otros tantos hechos que se extienden hasta las primeras décadas del 2000 y que tomaron mayor fuerza en el sector urbano, como la Operación Orión en la Comuna 13 de Medellín, solo por mencionar un suceso. Hasta el momento actual esta guerra se ha atenuado con la desmovilización de las FARC y el reciente acuerdo de paz, sin embargo continúan resquicios de la guerra con unas modalidades diferentes que se han naturalizado como las bandas ilícitas, “vacunas”<sup>19</sup>, asesinatos a líderes comunitarios o la corrupción política.

Los actores armados en esta guerra: guerrillas, paramilitares, fuerza pública<sup>20</sup>, ajustaron sus prácticas de violencia según sus objetivos, es decir, las modalidades de la violencia se ajustaron a las lógicas de la guerra y entre estas unas se hicieron más recurrentes que otras prácticas según los diferentes grupos. Pero en realidad, todas estas prácticas tenían un foco en común, la población civil. Atacarlos fue parte de las muchas estrategias de los actores para infundir terror a los adversarios, debilitarlos, o por otra parte, obligarlos a mantener lealtad a sus ideologías para sostener así adeptos que siguieran con aquella incursión en cuanto a la riqueza generada por la obtención y expropiación de la tierra. La población para estos fue asumida como *una prolongación del enemigo*, por lo que la violencia hacia esta era justificada.

En concordancia con lo anterior, las modalidades de violencia recurrentes por las guerrillas se concretaron por medio de secuestros, asesinatos selectivos, atentados terroristas, amenazas, reclutamiento ilícito, siembra indiscriminada de minas antipersonal. Por su parte, la modalidad de *tierra arrasada* por los paramilitares, operó como estrategia de control

---

<sup>18</sup>Información tomada del capítulo 1, Una guerra prolongada. Dimensiones y modalidades de violencia. *!Basta ya; Colombia: Memorias de guerra y dignidad.*(31-42)

<sup>19</sup> Se comprende por vacuna a la extorsión económica que grupos delincuenciales imponen a la población como una forma de control territorial.

<sup>20</sup> Las Fuerzas Públicas incluyen las Fuerzas Militares (Ejército Nacional, Fuerza Aérea y Armada Nacional) y la Policía Nacional

territorial, generando un desplazamiento masivo, en donde no solo se exilia a la población civil, sino que se hace inhabitable el lugar por las huellas de terror, se destruye el entorno. Los paramilitares implementaron masacres, amenazas, desapariciones masivas, bloqueos económicos y violencia sexual. Las Fuerzas Públicas ajustaron sus prácticas de violencia también a los asesinatos selectivos, desapariciones forzadas, entre otras, a un uso desmedido de la fuerza.

Podemos distinguir entonces que las prácticas de violencia contra la población civil fueron exhaustivas, tanto la violencia letal con el sinnúmero de muertos, como la violencia no letal con los secuestros, los destierros, las violaciones tanto de mujeres como de niños y niñas, que dejaron huellas imborrables en las víctimas; silenciar o ignorar sus voces es asumir la historia de la guerra como algo externo y que ha pasado solo a un recuerdo ya muerto, que no significa en el presente, sino solo a aquellas personas que aún hoy lloran a sus muertos y recuerdan con melancolía sus anteriores vidas.

## **2.4 Un volver hacia el pasado desde la experiencia de las polifonías: la memoria histórica**

Luego de volver sobre algunos pasajes dolorosos de la historia de nuestro país, antecedentes de un conflicto casi perpetuo, ahora es necesario que reflexionemos un poco en torno a lo que los implicados, de forma directa e indirecta en la guerra, quieren contarnos acerca de esa llave hacia la reconciliación, de esa reliquia irrompible como es la memoria y todas sus vertientes.

*¿Qué queda después de la guerra? “Algunos conservadores se quedaban escondidos en los caminos de trocha, esos destapados de cascajos y de paso de mula, se escondían en los matorrales y eran bastantes. La gente, o bueno, los sapos, eran los que les avisaban que por allí pasaban algunos liberales. Cuando pasaban estos les salían al camino y los cogían, con familia y todo y los masacraban. Esos godos eran muy malos, mataban a mansalva. No les importaba la familia, grandes y pequeños quedaban ahí, tirados en el rastrojo con de a balazo en la cabeza, todos muertos. Yo era totalmente liberal porque no estaba de acuerdo*

*con esos hijueputas conservadores de quitarles las tierras a los más pobres, yo soy pobre y ama de casa; cuando veo en las noticias que los más ricos se roban las tierras de los pobres me da tristeza de saber que este país nunca va a cambiar*<sup>21</sup>”. Después de la guerra no quedan solo rencores, sujetos divididos, experiencias desgarradoras y desesperanzas, sino también relatos, que como este muestran que el asunto de la memoria en nuestro país es algo más ambiguo que unos cuantos juicios de valor evocados desde el odio y la indignación. Aunque la memoria, como hemos mencionado a lo largo de este trabajo, pueda ser el vehículo más apropiado para hablar de una reconciliación en el marco de esos múltiples conflictos en el país, además de servir como enlace entre la escuela y unas nuevas prácticas sociales pensadas desde unas pedagogías de paz, también la memoria puede ser un arma de doble filo si su incitación se articula meramente a las categorías “recuerdo” y “olvido”, tal como sucede en Colombia donde esta es más asociada a la fractura, a la división y a los desgarramientos de la sociedad, imaginario que por años ha alimentado sentimientos como la venganza, el recelo y el odio; herencias que, al fin, configuran desde la guerra y desde una memoria estática, eso que “el pasado aquí no pasa porque el conflicto nunca termina”.

Permítasenos aclarar que esta pregunta sobre *lo que queda después de la guerra*, en cierto modo parafraseada, se la hace el historiador colombiano Gonzalo Sánchez: precursor por excelencia del tema de la memoria, a propósito del conflicto en nuestro país y que se preocupa en gran medida, por la relación que esta tiene con la construcción de la identidad nacional a partir de la historia y demás elaboraciones que emergen desde las reflexiones suscitadas desde las comunidades, y el posicionamiento que cada sujeto en particular puede hacer desde esas afrentas que lo traspasan y los transforman cuando está en contacto directo (o indirecto) con el conflicto.

Es Gonzalo Sánchez quien empieza a arrojar preguntas desde sus propias vivencias sobre lo que está más allá de la historia generalizada y propone la incidencia de la memoria histórica, colectiva e individual, como una forma de resistencia a la muerte y a la desaparición

---

<sup>21</sup>El microrelato aquí referenciado es de la autoría de una de las abuelas de los investigadores del presente trabajo. Desde la tradición oral, la abuela del investigador Santiago cuenta que en la época de La Violencia los conservadores se popularizaban de forma negativa por el indiscriminado asesinato a liberales.

de la propia identidad (2006a, p.21) asimismo, desde sus investigaciones y sus propias conjeturas, este autor nos presenta desde la guerra, la memoria y la historia tres categorías fundamentales que anteceden cualquier reflexión en cuanto se trata de hablar del sujeto y su posicionamiento político para estos tiempos caóticos; propone pues, como plato de entrada, los procesos de construcción de identidad que pueden derivar gracias a las representaciones que nos hacemos de nuestro conflicto y de nosotros mismos dentro de una nación; igualmente centra su mirada, desde una segunda categoría, en aquellos símbolos, iconografías, monumentos, escritos y representaciones que ligan estrechamente con la memoria y desde donde se hace aquella resistencia mencionada en líneas anteriores; no menos importante estaría la pluralidad de esos símbolos, relatos, trayectorias y proyectos que, como tercera categoría, se instauran bajo las relaciones de poder que afirman y subordinan a determinados actores, así como también les da la tan anhelada esperanza de poder hacer de la memoria algo que no se sostiene estáticamente sino que se moviliza en aras de buscar la “verdad” entre las falacias de una guerra contada por unos cuantos, cuando es la historia misma objeto político de ciertos intereses particulares.

El trabajo que realiza Gonzalo Sánchez respecto a la memoria, sus vertientes y la historia es de suma importancia desde las definiciones que emana en cuanto a estos conceptos. Memoria e historia son para Sánchez la conjugación perfecta entre el tiempo y las huellas experienciales; por un lado tenemos la historia, que aunque la mirada de este autor adquiere cierta disonancia respecto de la memoria, no deja de ser importante para la configuración de la misma. Según Sánchez, la historia se construye como una pretensión objetivada y distante frente al pasado, atenúa en la misma medida la exclusividad de las memorias particulares, las diluye en un relato común que sirve como nutriente para la historia general que se cuenta sobre un acontecimiento en particular. Ya desde la definición que insinúa de la memoria, nos habla de una elaboración epistemológica a partir de la historia que no se interesa tanto por los hechos o las narraciones como datos fijos o estadísticos, sino que se decanta por las huellas que quedan después del mismo (acontecimiento), su interpretación, su sentido y su marca subjetiva a través del tiempo y cómo eso que sucede redirecciona al sujeto que experimenta los hechos hacia una nueva comprensión de la realidad y de sí mismo.

Desde esta lógica, hablar por ejemplo de esa gran categoría de memoria implica también pensarla como una forma de representación del discurso del tiempo, porque claro, tal cual como lo menciona Sánchez, “El pasado se vuelve memoria cuando podemos actuar sobre él en perspectiva del futuro” (2006b, p.23). La paradoja para nuestro caso yace en que en consecuencia con la temporalidad de los hechos bélicos que se han presentado en nuestra historia, dentro de la misma también pervive el constructo de imaginarios e identidades nacionales que nos ponen como sujetos de guerra perpetuos, tal cual como si se tratara de fanáticos religiosos que acusan a otros fanáticos de otra corte religiosa por no creer en la doctrina que predomina en el pensamiento colectivo.

Es por esta razón que Sánchez logra una comprensión interpretativa de la memoria a tal punto que llega a hacerse una pregunta bastante contraproducente en sí misma: ¿Cuánta memoria y cuánto olvido requiere una sociedad para superar la guerra? Contraproducente en el sentido de que tal parece que el antónimo asignado popularmente a la memoria ha sido el del olvido, pero más adelante, querido lector, podrá usted darse cuenta de otras miradas y de otras concepciones respecto a dicha dicotomía y dualidad. No necesariamente el olvido es el extremo contrario de la memoria; bien lo menciona el autor en su obra donde el título que describe las categorías que trata: *Guerra Memoria e Historia*, se desenvuelven en el marco de la comprensión social que cada sujeto debe tener de sí mismo y de su cultura. El olvido para este autor se traduce en una pugna de ideologías, un asunto político donde la historia y la memoria de la guerra pueden estar sujetas a intereses particulares, donde por ejemplo se pueden vender como algo negativo y donde igualmente la censura puede jugar un papel bien importante a tal punto que se puede llegar a un olvido que no solo perjudica las identidades de los sujetos y de la nación como tal, sino que también perjudica una idea de futuro. Es en este punto donde el olvido, aparte de considerarse algo necesario en materia de la reconciliación por medio de las voces y las experiencias, también se convierte en una estrategia política que polariza la historia misma en el marco de una repetición perpetuada, es decir, es un olvido basado en la violencia que hace las veces de justicia, de ahí que los odios heredados, como hemos mencionado antes, sean el sustento de lo que fue (y que aún es) el conflicto armado en nuestro país.

Resulta casi cómico pensar, desde el mismo pensamiento de Sánchez, en una Atenas moderna desde esta Colombia actual donde los pactos, las reconstrucciones sociales y los consensos son pilares fundamentales dentro de las leyes que se establecen en cuanto se habla de la paz. Claramente la “Atenas Suramericana” sitúa una democracia y un sistema de leyes muy bien elaborado desde el marco jurídico y con la ayuda del papel como garante; quizá ese mismo fanatismo leguleyo es lo que da pie a explicar un poco la violencia en nuestro país, una violencia que ha estado, siguiendo a Sánchez, dividida en dos: los efectos económicos y los efectos políticos.

Por la vertiente económica tendríamos la tendencia histórica hacia lo bélico, esto, aparte de acarrear divisiones sociales y fragmentar en sí mismos a los sujetos, implica un gasto de los dineros públicos en programas que se inscriben estrictamente en solucionar problemas de cobertura en el plano militar del país; de esto ya se había hablado antes, Gabriel García Márquez lo mencionó en función de utilizar esos dineros para el futuro, todo ello en su texto *El Cataclismo de Damocles (1986)* donde referencia las guerras como una forma de pobreza, de pérdida del juicio y la razón, donde una nación invierte todo su capital para quedar como “la más potente” ante otras naciones y donde por ejemplo la calidad de la educación se hace mesiánico en cuanto se contrapone con la idea de un submarino atómico o una bomba, o un rifle, o cualquier objeto que robe vidas y demuestre una hegemonía cualquiera ante otra nación para librar una guerra. Desde la perspectiva económica, la violencia se alimenta desde la jerarquización del poder, quien tenga más poder está sujeto a estar “libre” de futuros flagelos; las preguntas que surgen de estos pensamientos son ¿A costa de qué se posicionan las grandes naciones como potencias? ¿A costa de sus ciudadanos? ¿A costa de su futuro cultural? ¿A costa de aquellos que creen en la esperanza como una forma de tejer un futuro diferente?

En el asunto político, por su parte, sería menester hablar de las formas de nombrar enmarcadas en el asunto de la memoria cuando se ve como una forma no solo de nombrar una huella sino también como una forma de representación mental de un proceso social y cultural. El nombrar, según Sánchez, es escoger de qué forma y con qué sentido se va a fijar

en la memoria un determinado evento o experiencia. Partiendo desde una dualidad, nombrar, en un primer momento, es definir el rasgo de identidad que va a aglutinar todos los atributos de lo nombrado, tal cual como se ve en la guerra armada donde se nombra a los guerrilleros como terroristas, bandidos, combatientes o revolucionarios. En un segundo momento el nombrar se enmarcaría desde la identidad cultural en cuanto se define por las incidencias que se tienen cuando se trata de nombrar los acontecimientos que son socialmente reproducidos; claro ejemplo de esto se da desde las categorías de bárbaro, el infiel o el hereje y el salvaje o primitivo; que se dan a su vez en épocas cronológicas muy distintas.

Quizá el análisis político y económico que se encuentra inmerso en las palabras de Sánchez, sea el principio de identificación de aquellas condiciones por las cuales se han presentado las manifestaciones bélicas más resonantes en nuestro país. Si bien no es gratuito que todas estas condiciones afecten en gran medida la relación de los sujetos con las memorias que construyen de su historia, sería menester anotar que el proceso de reconstrucción de la memoria histórica e individual está también aferrado a esa idea del duelo que porta un recuerdo desde la pérdida. Y claramente puede parecer que se llegue de nuevo a esa discusión donde Sánchez interpela a la memoria como una forma de resistencia sobre la historia, pero la realidad es que tanto el Estado como sus ciudadanos viven un proceso de recapitulación de los hechos de una forma muy diferente.

Bien lo ha dicho Elsa Blair Trujillo al poner de manifiesto que esa relación nación-ciudadano, en cuanto al proceso de construcción de memoria y duelo, es una relación totalmente diferente puesto que las experiencias vividas pueden variar de acuerdo con la cercanía a los acontecimientos que han sido dignos de recordar (Blair, 2002, pp.12-14). Es decir, al ser la nación o el Estado la representación más digna del ideal del ciudadano, es casi inevitable que este sitúe el lugar de la memoria (de la guerra por ejemplo) en un dolor consensuado que apele a las cargas afectivas de los demás ciudadanos. Es una suerte de “empatía nacional” que deja por fuera la individualidad de los afectados y traduce el dolor como algo general.

Caso contrario ocurriría entonces desde la noción del individuo que es quien construye un duelo y unas memorias más fieles a su propio dolor o experiencia. Si bien el Estado tiene la obligación de reconocer las afrentas de su pueblo, no puede crear un duelo único que deje por fuera a esos otros que también afrontan otro tipo de catástrofes a causa de la guerra. En esta medida, podemos volver a Sánchez no para tomar distancia por sus proposiciones en cuanto la dualidad Memoria-Historia, sino que retomamos su planteamiento para alimentar lo que la autora en este caso nos dice sobre la influencia de los dirigentes del Estado en la construcción de los imaginarios en torno a la memoria colectiva:

Las naciones no se reconcilian como las personas [...]. Admitiendo que no es igual “elaborar los duelos” en el caso de los individuos y en el de las naciones, éstas últimas tienen, sin embargo, una vida y un discurso público y los individuos pueden verse decisivamente influidos por el análisis del pasado que hacen –precisamente en público– sus dirigentes, sus escritores o sus periodistas: una puesta en escena de rituales colectivos de expiación. Es este registro público oficial, asumido por las autoridades políticas o por sus “portavoces” y puesto en la escena pública, el que ayuda a los dolientes a la elaboración subjetiva (individual y privada) del duelo. (Blair, 2002, p.13)

Es por esta razón que proyectar este proceso de construcción de memoria tanto histórica como individual, a la luz del arte y sus múltiples manifestaciones, nos demuestra que ese registro público e individual, recolectado por los dirigentes y por las entidades correspondientes en el trato con la memoria, es un registro que nos pertenece a toda la sociedad en general porque no solo la historia cuenta lo que realmente sucedió en determinada fecha, sino que cada persona, a modo de artesano, hace que esa historia tenga asidero en una realidad tangible. Es por eso que el arte en este caso no debería delegarse solo a los artistas, sino que nosotros también, en la medida de nuestra sensibilidad, construimos y somos arte. El arte de la memoria.

De ahí que nuestra misión, a propósito de una condición humana transgredida por lo profano y por lo violento, sea aquella de ser baluartes de una memoria que, lejos de ser propia desde el egoísmo y la restricción al dolor y al olvido, busca reivindicar aquellos duelos que quieren generalizar todas las sensibilidades que cada ser humano ha afrontado desde su propia experiencia.

Y esta idea del arte de hacer memoria y de la memoria en el arte, cobra sentido en las producciones de un generoso número de artistas colombianos que han sabido captar, en un tiempo tan justo como oportuno, los susurros del dolor o de la muerte. Uno de ellos es Juan Manuel Echavarría. Compartimos acá una obra suya que, lejos de cualquier modelo reconocido o canon artístico o estilístico, muestra el poder de la narración a través del arte y más específicamente de la imagen. Una narración no contada por los adultos sino elaborada a partir de esas plantillas memorísticas de los niños, que si bien son muchas veces los testigos silenciosos de la guerra, no dejan que en su memoria el dolor, la muerte y la impunidad pasen de largos como algo meramente paisajístico, es decir, como algo natural. Son los niños, en última instancia, ese impulso hacia la fragmentación de lo monstruoso, esa imagen que solemos ignorar por nuestra “discreción” (o miedo) de lo inhumano, de la violencia.

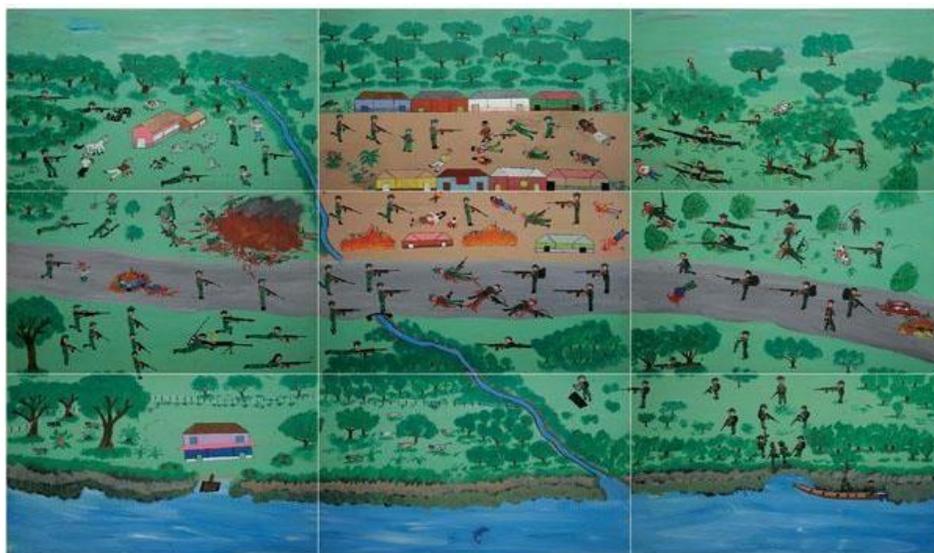


Figura 1. *La guerra que no hemos visto*. (2008) Juan Manuel Echavarría

## 2.5 Ese otro que también me habita. Las relaciones de alteridad, resignificaciones del ser y del estar

*[...]para que pueda ser he de  
ser otro, salir de mí,  
buscarme entre los otros,  
los otros que no son si yo no*

*existo,  
los otros que me dan plena  
existencia*  
Octavio Paz, 1997

Y si hablar de “otro” se trata, es preciso evocar, a modo de parafraseo, las palabras de Larrosa cuando menciona que la alteridad, desprendida de cualquier acepción de un “yo solitario” en cuanto a la experiencia que transita por el cuerpo y por el ser, es una construcción que habita el devenir de cada ser humano en consonancia con un otro que se apropia de “eso que no es”, de lo que le pasa desde sus propios acontecimientos y relaciones con la vida. Si partimos de esta idea, la articulación de la palabra “re-existir” evocada para esta espiral conceptual en cuanto a las relaciones de alteridad, nos arrojaría, a la luz de los postulados del autor, una suerte de énfasis en esa partícula morfológica de “ex”, donde la existencia se convierte en una construcción que se debe reformular en cuanto se piensa, desde y con el otro, en las conexiones que se establecen, que más que personales, son humanas en tanto existe ese encuentro con eso que no podemos ser ni poseer ni exacerbar ni sentir ni mucho menos juzgar.

Es por esta razón que el abordaje de la experiencia, si se mira desde lo que tiene cabida dentro de las narrativas de los estudiantes, por ejemplo, se hace sumamente importante si el deseo que yace bajo el telón es el de una educación basada en la alteridad y que apunte incisivamente hacia unas pedagogías de paz. Y claramente, esto no puede imaginarse sin primero reivindicarse con lo que nuestro autor menciona como “el principio transformador”. En el libro *Experiencia y alteridad en educación*<sup>22</sup>(2009), trabajo compilatorio que realiza junto al investigador y pedagogo Carlos Skliar, Jorge Larrosa propone, desde un primer capítulo, el principio transformador que es propio de cada sujeto de acuerdo con su propia experiencia de vida. Al momento de abordar este principio del cambio y de la asimilación de la realidad como acontecimiento, es posible ver la enfática relevancia que el filósofo le da a la sensibilidad, a la vulnerabilidad y a la exposición de la que es responsable cada individuo,

---

<sup>22</sup> Trabajo de compilación que realizan Jorge Larrosa y Carlos Skliar y que cuenta con la producción de otros autores como J.Carlos Mélich, Laura Duchatzky, Ricardo Forster, Carina Rattero y Nuria Pérez de Lara.

quien no solo pasa por todo su cuerpo y su ser aquello que le pasa, sino que a través de ello tiene la posibilidad de repensarse hacia uno nuevo autoconstruido que le permite desplegarse hacia otras miradas en su propio accionar y pensar (Larrosa, 2009, pp.14-19). Premisa crucial que da pie a nuevos pensamientos, en nuestro caso particular, en torno a aquellas formas en que los estudiantes no solo ven el carácter superficial en lo que respecta al conflicto, la memoria, la paz, la violencia, las artes o la literatura, sino que también piensan en estos temas con el propio ejemplo que, acorde a la realidad, va transfigurando la propia formación que ellos tienen dentro de la escuela. ¿Cómo pensar entonces en la memoria, en el conflicto armado, en el perdón, en una posible paz sin caer en la superficialidad que muchas veces las lógicas políticas y sociales quieren instaurar como un imaginario colectivo? La respuesta quizá sea difícil de alcanzar en el momento temporal que nos convoca, pero pensar en el futuro de estos pensamientos ya es un gran esfuerzo para asentar, desde esa iniciativa predispuesta por el cambio y la proyección de la experiencia, unas bases que permitan generar nuevas posibilidades de transfigurar la realidad y el propio pensamiento.

En efecto, existe una ambición muy grande para quien pretende alcanzar la transformación de su pensamiento, la historia misma nos cuenta cómo el hombre ha necesitado esa capacidad, llamémosla, como haría Mélich, “performativa”, para generar nuevas dinámicas sociales donde sea él quien se beneficie de esas emergentes re-existencias. Múltiples son las interrupciones, novedades, creaciones y comienzos que se han celebrado en el marco del cambio, y a propósito de pensar en el otro como un ser insustituible en la búsqueda de la propia identidad y de la propia conciencia de sí y del mundo, podemos recordar, con la ayuda de Bertolt Brecht, que sin el habitar con el otro no podría existir una construcción plena de la propia vida:

¿Quién construyó Tebas, la de las siete Puertas?  
En los libros aparecen los nombres de los reyes.  
¿Arrastraron los reyes los bloques de piedra?  
Y Babilonia, destruida tantas veces, ¿quién la volvió siempre a construir?  
[...] El joven Alejandro conquistó la India.  
¿Él solo? [...]  
Cada página una victoria.  
¿Quién cocinó el banquete de la victoria?

Cada diez años un gran hombre.  
¿Quién pagó los gastos?  
Tantas historias.  
Tantas preguntas.  
Bertolt Brecht<sup>23</sup>

Tantas preguntas nacen en torno a esa posibilidad de sugerir un futuro diferente, de interpelar, como el poeta y el obrero que preguntan en el poema de Brecht, las verdades que se han construido, los relatos que nos han llegado acerca de los otros. También el maestro pregunta, pues desde su accionar apuesta por la educación como ese acontecimiento donde se entrelazan múltiples alteridades y relatos, donde se admite el otro rostro de las historias, donde puede darse la ocasión de esculpir otro tiempo y otras dinámicas culturales que permitan un cambio en la concepción de lo humano.

Es el futuro para nuestro caso, un atisbo de esperanza que nace en la relación con los otros en tanto puede potenciar la supresión de esas barreras subjetivas que constantemente están generando tensiones y posteriores conflictos en las relaciones interpersonales. La palabra “quizá” hace su aparición para sustentar esa proposición famosa que todos podemos comprender que sentencia que: las personas, en su respectiva generación ven necesario un cambio transmisional en las generaciones que los proceden, un cambio suscitado por la sorpresa de otro tiempo más moderno, más cambiante y diciente. Es decir, nadie piensa en lo que puede pasar mañana porque las preocupaciones del día a día son distractores que reducen la conciencia del cambio. Nadie cree que los conflictos que tiene como ser humano son cambiantes y transferibles, de ahí que esa esperanza que tenemos en el tejido entre esos “otros”, sea un “quizá” donde la misma conciencia permita un despliegue no tardío del entendimiento y el respeto por ese que también construye su propia humanidad.

Por esta razón en el proceso de formabilidad o educación, la pregunta por la fabricación del tiempo gira en torno a esa premisa del porvenir y el futuro que se decanta por pensar en esa construcción como algo que yace abierto a los acontecimientos y a las posibilidades; algo estrechamente relacionado no solo a una linealidad y una continuidad sino

---

<sup>23</sup>Poema titulado *Preguntas de un obrero que lee*. (s.f)

a esa esperanza en lo posible, pero no un posible sin porvenir sino más bien, como diría Larrosa, “*lo que va de lo imposible a lo real*”, hacia el futuro. En este sentido, la educación adquiere un papel protagónico mientras sirve de anfitriona entre esas subjetividades que convergen en los espacios escolares. Porque al fin y al cabo, como demuestra la palabra misma entre maestros y estudiantes, “la educación del porvenir es dar un tiempo que no será nuestro tiempo ni la continuación de nuestro tiempo porque será un tiempo otro, el tiempo del otro [...] será dar una palabra otra, la palabra del otro y porque será el porvenir o la palabra por venir” (Larrosa, 2001, p. 422).

Es el dar entonces la palabra, la humanidad, el gesto, el pensamiento y la vida misma, un gesto de alteridad que fecunda las proyecciones que se tienen por ejemplo cuando se habla de tener presente en los procesos de formación, esa tan anhelada construcción de paz (para nuestro caso). Un legado que “quizá” fuera de un presente tan caótico y tan naturalizado en esas formas de humanización tan indiferentes, pueda encontrar asidero en un “futuro más justo” y más armónico desde ese llamado a re-existir con el otro.

Ahora bien, es inevitable escapar a aquella pregunta que seguramente el lector se estará haciendo sobre estas polifonías y reflexiones. Tal vez parezca obvia la dirección hacia la que debe apuntar este dar, ese compartir. Son en este caso esos sujetos adscritos a las lógicas escolares el objetivo de este proyecto, en cuanto a nuestra relación con ellos desde el saber de maestros, y desde ellos mismos como seres humanos capaces de concordar con un pensamiento que trascienda esa humanización que tanto ha buscado encaminarse por un fatalismo a causa de la guerra. Se trata entonces de conocer no solo desde el actual marco teórico cómo pueden definirse las relaciones de alteridad, sino que también se trata de situar todos estos valiosos postulados en una realidad en constante cambio. Así, podríamos entonces pensar en preguntas como: ¿Cómo se relacionan los estudiantes entre sí? ¿Cómo se va construyendo humanidad y pensamiento reflexivo desde y con el otro en una nación tan dividida por los odios y las memorias fragmentadas? ¿Qué debe ofrecerse, en el caso de la escuela, para qué la paz no solo sea una utopía delegada en papeles y bellos discursos de algunos dirigentes de la nación? ¿A quién se le entrega esos legados? Al final, ¿quién es el otro y los otros? (Duschatzky y Skliar, 2001).

Las respuestas a estos cuestionamientos no tienen una única verdad. Intentar asentir sobre una certeza desde la acogida de la diferencia en un mundo donde las divisiones sociales, ideológicas, económicas y políticas son tan preponderantes que apabullan cualquier pretensión de romper ese cristal donde impera lo que es igual, natural e inmutable, se puede hacer es un tanto complejo desde ese mismo campo de tensiones que se presenta por ejemplo entre mis ideales de humanidad y los que tiene el otro. Los múltiples acontecimientos que se viven a diario y a lo largo de la historia son una muestra fidedigna de que el eufemístico discurso que hoy nos permea, está rodeado de ese optimismo falso en cuanto a esa diferencia que muchas veces no logra aceptarse. Ejemplo de ello puede apreciarse en la xenofobia, en el racismo, en las inconsistencias y desacuerdos en cuanto al género y las corrientes de pensamientos y credos religiosos de los cuales se alimentan humanamente esos otros con los que compartimos un espacio biográfico, geográfico y subjetivo. Sin ir muy lejos del contexto propio de nuestro campo, en la escuela, puede apreciarse el matoneo psicológico y físico, los abusos de poder entre estudiantes de grados mayores contra los de grados menores, la coacción entre los estilos de vida y las críticas destructivas a las formas de pensamiento, son algunas de las configuraciones en que se van moldeando las identidades que aunque parecieran distantes de la guerra, terminan siendo el sentimiento inicial de esta.

Por esta razón pensar en esos sujetos, en esos otros que se encuentran suspendidos en la duda de discursos eufemísticos, se hace fundamental para ser consecuentes con ese dar que ya hemos mencionado antes, a propósito de la palabra y la humanidad como algo que se transfiere a otro pero que deja de ser propio por la cosmogonía diversa de ese que vive otra vida. En este sentido, las relaciones de alteridad se convierten en un espacio de narración donde circulan individualidades que conectadas a la realidad general, van configurando una identidad muy propia de cada experiencia con la vida. Es una suerte de historia que comparte la realidad como transversalidad, pero que se tergiversa de acuerdo con cada voz, pensamiento y memoria. Así, desde los discursos predominantes en la escuela, no debería abordarse simplemente la crítica hacia el maltrato de las relaciones sociales desde el desdibujamiento del otro, sino que más bien, la pretensión real, debe situarse en la

deconstrucción de las alteridades que se han cristalizado en nuestro tiempo como un simple respeto por la diferencia.

No se trata entonces de odiar al otro en silencio por un asunto muchas veces moral y ético; se trata más bien de aceptar que gracias al otro es posible siquiera configurar esas identidades que presuponen dicha moral y dicha ética. No se construyen valores sociales en el vilo de un silencio traicionero, se erigen valores personales y sociales más bien desde esa aceptación y regocijo en la diferencia que presupone un pensamiento diferente.

## **2.6 La palabra poética para humanizar la guerra: la incidencia del arte y la literatura en la construcción de memoria**

**1945**

*Se oxida el oro, se deshace el acero,  
Se desmorona el mármol y el madero  
Para la muerte está todo dispuesto.  
No hay cosa para durar como la tristeza sobre la tierra,  
pero la palabra permanece más  
Anna Ajmátova, 2012*

*La palabra permanece más...* Este bello verso nos recuerda que ante la irresistible muerte, la palabra siempre será la forma de perdurar, de hacer presencia. El lenguaje y la literatura son nuestro aliento para el proyecto humano que emprendemos como maestros. Ante flagelos humanos que nos inquietan como la guerra, la aniquilación, la miseria y la fragmentación del ser, extendemos nuestras manos a la razón poética y narrativa como posibilidades, como escenarios de esperanza en el porvenir y, sobre todo, de responsabilidad con el otro, pues como maestros estamos en el compromiso de presentarle al extranjero, a ese nuevo sujeto que llega a la vida, las formas comprender el mundo y hacerlo habitable. La pregunta ahora es si le hacemos partícipe del mal, de las perpetuaciones de odio y guerra que se han explayado en la historia como una fiebre de abuso de poder y de cosificación del ser o si, por el contrario, hacemos de la palabra poética un pasado sensible que va más allá de nombrar lo que aconteció y hacer experiencia de vida.

La filósofa Martha Nussbaum se ha interesado especialmente por reivindicar las humanidades en nuestro tiempo contemporáneo, donde los discursos de eficacia e inmediatez niegan la contemplación de la vida, del otro y de sí mismo. Nos asimos, con la filósofa, a la importancia de la literatura como experiencia:

La literatura se centra en lo posible, invitando a sus lectores a preguntarse acerca de sí mismos. [...] Al contrario que en la mayoría de las obras históricas, las obras literarias invitan a sus lectores a ponerse en el lugar de gentes de muy diversos tipos y a asumir sus experiencias. (1995, p.44).

Las otras obras a las que alude Nussbaum son aquellas que se vuelven en un registro de lo que pasó sin interesar lo que representan para la vida humana, es decir, aquellas obras que no interpelan lo humano, sino que se quedan en un mero determinismo de la historia. A diferencia de estas, las obras literarias, por su característica narrativa, le permiten al lector crear unos lazos de identificación, miedos, angustias, esperanzas, compasiones o desidentificaciones sobre las cuestiones humanas. Aunque el lector se encuentre en un plano diferente de realidad, las novelas, por ejemplo, presentan formas persistentes de los deseos humanos que al mismo tiempo podrían ocurrirle al sujeto lector, por eso la capacidad de la literatura para humanizarnos, comprendernos y reinterpretarnos. Es este sentido, la literatura es una posibilidad de que el mundo nos hable y a la vez de que formemos un razonamiento ético con el otro. Toda una postura política y democratizadora de asumirnos como ciudadanos del mundo.

De otro lado, conviene decir que en la guerra siempre se ha escrito. Desde tiempos homéricos las historias literarias nos han hablado de grandes acontecimientos como la guerra, desde voces del refugio a modo de diario como *El diario de Ana Frank* (1947), desde las producciones cinematográficas como *La vida es bella* (1997), *Voces inocentes* (2004), y el sinfín de películas que ponen el acento en la reconstrucción de acontecimientos bélicos, al igual que producciones artísticas como *Guernica* (1937) de Picasso, entre infinitud de otras obras. Podríamos decir que existe una necesidad de narrar y de conocer el pasado, sin embargo, algunas narraciones, con el pasar del tiempo, se convierten en historias orientadas a ser verdades oficiales vistas solo desde una perspectiva, desde los vencedores. En este sentido, existe el gran peligro de la manipulación para mostrar la verdad absoluta sobre un

hecho. Es por esto que la literatura, en su carácter intrínseco, atiende a la polifonía de historias, por ende desvirtúa una sola verdad de realidad, es decir que por su carácter subjetivo, las obras literarias permiten visualizar y de alguna forma experimentar posturas, acciones y argumentos diversos sobre aquellos cuestionamientos humanos como la vida, la muerte, el amor...y uno de nuestros focos de atención, la guerra, tema tan recurrente incluso desde las grandes epopeyas y no solo de la cultura occidental, sino también oriental, por ejemplo, recordemos cómo el *Mahabharata*<sup>24</sup> también se recrea en una batalla. La literatura entonces da posibilidad de habitar otras historias y con ello de crear unos sentidos de alteridad y de re-existencia en estos tiempos de penuria, en donde a través del lenguaje se ha acentuado la tendencia a solo designar o perpetuar dolores que niegan al otro, como en la guerra.

De este modo proponemos retomar la palabra y las narrativas como tejidos de vida, no solo en la literatura sino todo relato que atiende a la pregunta por cómo seguir después de la guerra, o incluso cómo seguir aun estando en ella para que no se repitan acontecimientos como Auschwitz<sup>25</sup> pero también como Bojayá o El Salado<sup>26</sup>. El relato es mucho más que contar una historia, es recordar cómo pese a esos actos de guerra que afronta una población, se vuelve a reconstruir la vida, a levantar al hombre y con él sus sueños y esperanzas. Así como nuestra vida, el relato se puede tejer o destejer dependiendo de lo que se quiera dar como herencia, es decir, podemos aferrarnos a una historia de muerte y de sufrimiento o retomar estas historias para volverlas a hilar como vida y por ende proyectar hacia un

---

<sup>24</sup> Considerada la epopeya más antigua de la historia, además de ser uno de los textos más importantes de la literatura hindú. En esta se narra la batalla de Kurukshetra, una guerra entre primos reales de las familias Kauravas y los Pándavas.

<sup>25</sup> Así se denomina a uno de los más terribles campos de concentración y de exterminio creados por la Alemania Nazi durante la Segunda Guerra Mundial.

<sup>26</sup> Recordemos un poco la historia: la masacre de Bojayá se dio en el año 2002, dicho acontecimiento tuvo su epicentro en una iglesia del municipio de Bojayá, Chocó. Allí murieron alrededor de 119 personas. El mismo hecho aún es confuso, pues aunque el acto se le delegó al frente 58 de las FARC, también se rumora que fue obra de los paramilitares de la zona, quienes se disputaban el control y el tráfico de estupefacientes con esta guerrilla. Todo por el control que suponía el río Atrato como medio de distribución y de descargue de la droga. Para la masacre de El Salado, la historia es diferente, tal parece que militares del gobierno y paramilitares, en el año 2000, unieron fuerzas de manera misteriosa para acometer contra esta localidad del departamento de Bolívar, una masacre que llevó alrededor de 300 personas al candil de la muerte.

porvenir. Al respecto, el escritor colombiano William Ospina habla del relato en la conferencia “Retomar los tejidos de la vida antes de la guerra”<sup>27</sup>:

El gran relato no es pues lo que viene después de la guerra sino lo único que permite de verdad superarla. El gran relato es más bien la enorme, valiente, lúcida, creativa comprensión de la guerra y la minuciosa construcción de la normalidad del vivir, sobre los destrozos y las profanaciones que obró la violencia en los causes de la memoria y en los ritos de la civilización. (2016)

Proponemos entonces el recordar como una recolección de narraciones entendidas como relatos, que tienen una función de resignificar futuros posibles, además de situarnos como sujetos éticos con el otro y con nosotros mismos; quizás una bella forma de empezar otro tiempo en el que se recuerda como gesto propositivo y co-creador de vida. Así como la poeta Wislawa Szymborska alude en su poema *Fin y principio*, después de cada guerra, alguien tiene que tomar aliento y seguir. Recordemos sus primeros versos: *Después de cada guerra /alguien tiene que limpiar. /No se van a ordenar solas las cosas,/digo yo./Alguien debe echar los escombros /a la cuneta /para que puedan pasar /los carros llenos de cadáveres.[...] (1993)*. Ese alguien somos todos, destruir como efecto de la guerra lleva poco tiempo, es determinante cualquier movimiento con deseo de violencia, mientras que reconstruir es lo verdaderamente extenso y paulatino. Sin embargo, con un gesto tan simple como barrer, metáfora para barrer aquellos odios y empezar a ordenar nos convoca y nos compromete a todos.

De acuerdo con lo que se ha venido tratando, las narrativas dan cuenta de su tiempo pero no a modo de informe o recuentos de sucesos; nos hablan desde versiones no oficiales, desde las representaciones del dolor, por lo tanto nos invitan a un relato que nos permite activar nuestra memoria como humanos, como ciudadanos del mundo y como responsables de rearticular la historia para emprender procesos más sensibles con el otro, en otras palabras, de posicionarnos en el lugar del otro, establecer relaciones de alteridad. La literatura y las narrativas como arte crean la posibilidad de luchar contra los horrores del olvido para recuperar la polifonía de la historia y en ella, la de la palabra humana. El filósofo Mèlich

---

<sup>27</sup>Conferencia llevada a cabo en el 1er Festival de Cine de Jardín: “Posconflicto, solo se perdona lo imperdonable”. 1 de julio de 2016. Jardín, Antioquia.

(2002) dice que recuperar la palabra es recuperar al otro y, por tanto, la ética. Porque la palabra humana es una relación de alteridad, es exterioridad y transcendencia.

Desde nuestro proyecto humano, el arte tiene un compromiso social, tiene pues una función política en tanto expone, denuncia y reinterpreta la realidad. No es de negar que el arte en la historia también ha entrado en los juegos de venderse al mejor postor en las guerras, ha servido a los generales, dictaduras y regímenes totalizadores, pero lo que aquí prevalece es que como seres humanos conformados y atravesados por historias y sentidos, la literatura y el arte tienen algo más que decir sobre la guerra y los actos inhumanos que muchas veces queda en determinismos; pues estas resignifican, metaforizan desde lo sensible y lo estético la realidad como posibilidad de re-existencia. Hablar de los episodios que nos vuelcan sobre la finitud del hombre como la muerte es una forma de soltar los hilos del dolor y del odio para sanar:

Cuando García Márquez nos dice que es hora de recostar las sillas en la puerta y de empezar a contar la historia antes de que lleguen los historiadores, sugiere que el relato tiene que ser algo más que el testimonio riguroso de unos hechos, más que el recuento documentado y profesional de una edad del mundo, que antes de la versión que legamos a las generaciones hay un relato que los protagonistas y los testigos de los hechos tienen que hacerse a sí mismos, y que no funciona sólo como repaso y memoria de acontecimientos, sino como comprensión y como bálsamo. (Ospina, 2016)

En este sentido podríamos decir que la palabra literaria posibilita la construcción de una memoria histórica. Memoria de la experiencia y de la reivindicación de la razón narrativa, aquella que en palabras de Bárcena y Mèlich (2000) resalta la importancia de la literatura por su lenguaje propio de sentido y de arte. Racionalidad narrativa para comprendernos en la historia y resignificar el tiempo pasado en rostros humanos, sensibles, complejos y cambiantes para empezar a gestar cambios, nuevas esperanzas y nuevos telares en donde el recuerdo se mire como lección y también como experiencia de amor para no repetir más el odio o los actos de inconsciencia. La experiencia que supone el encuentro con las narrativas permite unas nuevas relaciones de alteridad, de compromiso y de actitudes éticas, estéticas y políticas con *ese otro que también me habita*, como lo diría el poeta Darío Jaramillo Agudelo. Humanizar la guerra, es a esto a lo que se quiere llevar, humanizarla en tanto no legitimar los hechos del pasado ni mucho menos naturalizarlos. El arte y la literatura

pueden y deben apostar a tejer ese acto humano a través de las historias como un acontecimiento que desbautiza la palabra, el mundo, los odios y genera unas nuevas prácticas de re-existencia para hacer posible un posconflicto.

Para pensar el lugar de la literatura y en particular la novela en los nuevos tiempos que nos comprometen, como es el pos-acuerdo en Colombia, resulta pertinente retomar las reflexiones suscitadas por una conferencia que abre con una pregunta que ya hemos sugerido: ¿Cómo humanizar la guerra? Con este interrogante inicia Pablo Montoya<sup>28</sup> su conferencia *Reflexiones sobre la paz desde la literatura, a propósito del posconflicto*. Sin duda la paz no se puede asumir solo como una responsabilidad regulada por unos acuerdos entre el Estado y los grupos insurgentes, de aquí que la pregunta por la participación de la literatura en la formación de paz tenga importancia. La literatura puede y tiene un factor determinante para entrar en los rincones del desprecio y llegar a la comprensión de lo humano por su carácter subjetivo y reivindicativo de la memoria. La literatura desentraña los entornos del horror y a la vez ha sido resistencia del olvido (Montoya, 2018). Desde tiempos antiguos la literatura se ha inspirado en la guerra, bien sea para reconocer las hazañas de los grandes héroes, la historia o la condición humana frente a las adversidades. En nuestro tiempo, la literatura aún está presente con aquellos temas de conflicto y de guerra con una pregunta orientada hacia el cómo narrar, qué contar y desde qué perspectiva escribir, esto último porque muchas veces se ha caído en la manipulación de unos poderes políticos y de comunicación. La narración del conflicto, bien sea la narración literaria o la crónica periodística, tiene que ser mediada por narraciones desde la independencia y no desde la proliferación de textos comprados por intereses particulares o para dar importancia a ciertos hechos o personajes. Este es el llamado a los nuevos escritores para que narren de una manera ética de lo que se presenta en sus textos.

Montoya considera un deber como escritor narrar desde la postura de la víctima, dado que el conflicto colombiano en su prolongación y complejidad nos permite narrar los dolores, contradicciones y sucesos que no condenan solo a unos tantos. Muchos victimarios también

---

<sup>28</sup>Docente y escritor antioqueño, premio Rómulo Gallegos y premio Casa de las Américas. La conferencia a la que se alude se llevó a cabo en el mes de febrero de 2018 en la Biblioteca Carlos Gaviria de la Universidad de Antioquia.

han sido víctimas, por lo que el escritor haría una memoria literaria de lo humano en los conflictos del país y no una perpetuación de los actores de la guerra.

Con esta importancia de la literatura en el posconflicto, se adquiere una responsabilidad para los profesionales del lenguaje, como los maestros y los escritores, pues devengan un acto crucial para presentar la historia y establecer un pacto con la sociedad en tanto al tratamiento ético y estético de los diferentes hechos violentos del país. Un tratamiento ético cuando se rescatan las voces de las víctimas, a la vez que se desmitifican los lados opuestos de una guerra, es decir, no se pretende seguir perpetuando culpables, sino de vivir la literatura como una posibilidad de reconciliar y humanizar al permitir lazos de alteridad y experiencias de vida (así sean ficticias) dentro de los relatos.

Este llamado del cuidado de la palabra poética también supone, y de manera importante, una responsabilidad de los profesores dentro de su abanico de posibilidades para enseñar y darle otro sentido a la memoria en pro de la construcción de paz por medio de la comprensión de la literatura como un acto esperanzador. Y no solo para resignificar, nos atrevemos incluso a afirmar que el encuentro con la literatura, sin estar en una mediación instrumental, es decir, en el encuentro puro y no dirigido de ella, es un encuentro que da presencia a lo posible (Petit, 2000). Un encuentro genera incertidumbre, quizás pueda modificar nuestro rumbo, quizás albergue la oportunidad del cambio. De este modo, el encuentro literario supone una apertura de experiencias, historias, paisajes, lugares, pensamientos, que en el caso de las poblaciones menos favorecidas y en especial para los jóvenes, este encuentro se convierte en una fuerza liberadora de lo que ha sido predestinado, un ejemplo de ello es cuando en un sector marginado y violento un joven se desprende de su contexto al emprender nuevos viajes literarios que le develan otro mundo, otras experiencias de vida y también de extrañamiento. Es aquí donde se empieza a romper con el silencio de las historias que parecieran marcar a este joven y a todas aquellas personas que guardan heridas. En pocas palabras, con la lectura literaria se da paso a que cada sujeto encuentre su propia historia, una que no olvide ni su origen ni sus huellas y otra que permita mezclarse con otras historias para crear lazos de alteridad -en la medida que lo lejano se vuelve propio- y creer en las posibilidades que allí puede encontrarse. Se lee para abrirse a lo desconocido

“para habitar el mundo poéticamente y no estar adaptado a un universo productivista” (Petit, 2000, p.17).

### **TERCERA ESPIRAL.LA CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA: LOS SENTIDOS DE LA INVESTIGACIÓN BIOGRÁFICO NARRATIVA**



**Ilustración 3. Esteban Quintero, 2018.**

La investigación en educación da cuenta de diferentes perspectivas y diferentes tensiones que han ido de la mano con los cambios de pensamiento. En los últimos tiempos, los estudios en torno a la educación han ido construyendo una tradición propia: si bien en un principio bebían del campo de las Ciencias Sociales, las cuales aportaban a la comprensión del ser humano dentro de su proceso de socialización y formas de culturización, ahora, siendo la educación un campo que tiene sus propios objetos, como la pedagogía y la formación, la didáctica y las prácticas de enseñanza-aprendizaje, entre otros, ha tomado gran fuerza en lo que respecta a los procesos de formación que abogan por una construcción de conocimiento

que parte de las realidades contextuales y experienciales de los sujetos que participan en ellos. Es por esta razón que es posible afirmar que en la proliferación de las rutas de exploración educativa, a propósito de los enfoques investigativos, el biográfico narrativo se ha constituido como uno de los más importantes, pues sus planteamientos se asientan dentro del giro hermenéutico que tuvo lugar en los años setenta en las Ciencias Sociales, donde se interpela el positivismo y se acentúa una perspectiva más interpretativa de la vida con relación a la conexión que existe con el conocimiento. Este cambio en el pensamiento supuso una reivindicación del sujeto y de la vida misma, ya que en la ciencia moderna y para la fenomenología, aproximadamente en los años 30, la investigación concerniente a los relatos de vida, las experiencias y el saber empírico, no se podía sustentar puesto que separaban al sujeto de una vida consensuada, científica y culturalmente aceptada. Es decir, la ciencia moderna intentó (y lo logró por un tiempo) desligar al sujeto de cualquier construcción intelectual y experiencial que no fuese reconocida como algo concreto y comprobable por un grupo de personas intelectuales e influyentes en el medio social y científico; donde la pregunta por el ser vivencial del hombre se hacía una herejía ante lo colectivo y donde lo subjetivo era inválido. De ahí que el enfoque biográfico narrativo emergiera como una ruptura de esa cristalización epistémica enraizada en un suelo científico, y se decantara por hacer resonar esas voces particulares de los sujetos donde la explicación del mundo tomaba no solo matices meramente técnicos y sustanciales, sino que también se acercaba a la interpretación del mundo y de la realidad particular por medio de las experiencias, los pensamientos y las diferentes formas de relacionarse y vivir con y en el mundo en una perspectiva más humana e intersubjetiva.

En este sentido, la investigación biográfico narrativa, de acuerdo con Bolívar en su texto *¿De nobisipsissilemus?: Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación*,(2002) ha alcanzado cada vez mayor relevancia y credibilidad en el proceso de construcción de conocimiento en educación, de una forma coherente dentro del paradigma cualitativo, pues dentro de su metodología no se limita a la mera recolección de la información y análisis de datos, sino que se hace una práctica natural, accesible y democrática en tanto “ contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación”(Bolívar, 2002, p.44).

En sintonía con lo anterior, planteamos que esta investigación se preocupa por las intenciones humanas, de aquí que se atiende a la relevancia de cada historia y del relato de los sujetos como una construcción personal y colectiva desde donde se resignifican las realidades subjetivas y sociales. Además, el relato posibilita otras formas de enunciar las experiencias vitales, ya que su carácter particular permite un despliegue de emociones.

[...] el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. (Bolívar, 2002, p.44)

Es importante resaltar que este enfoque representa no solo otra opción metodológica entre muchas, sino que se soporta en unas dimensiones ideológicas y epistemológicas (Rivas, s.f). Representa una opción epistemológica, pues permite la elaboración de un conocimiento crítico y significativo en la relación intersubjetiva de los participantes y el conocimiento que, por ser cotidiano y experiencial no deja de ser menos importante para generar una transformación social, es decir, permite el despliegue de las subjetividades individuales como formas de construcción de conocimiento; claro ejemplo de esto radicaría en las premisas que arroja la relación con el saber ancestral y los principios éticos que se enraízan en las formas de proceder y de pensar de las generaciones sucesoras de aquellos otros que han hecho de la experiencia un pilar de aprendizaje en el transcurso de la vida. Por otra parte, constituye una opción ideológica y ética en la responsabilidad que se teje con la sociedad y con cada sujeto, una coherencia de los valores desde donde se plantea la investigación, una reivindicación del sujeto como actor de su entorno y constructor de su realidad. Es pues toda una apuesta humana la que se sitúa en interpretación del mundo para su comprensión y transformación.

La relación que se establece entre los sujetos y el investigador es solidaria y horizontal, por lo que la concepción de única verdad no cabría dentro de los discursos narrativos, como ya se había mencionado. El investigador, a medida que narra también se va comprendiendo por lo que ambas narrativas- sujetos e investigador- producen una comprensión de las propias vivencias y el papel de sus acciones en la realidad.

La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. (Bolívar, 2002, p.43)

Por lo anterior necesario mencionar que esta investigación se interesa por las voces propias, y a la vez se realiza de manera colaborativa, ya que no solo es la perspectiva de cada sujeto, sino su participación en conjunto lo que permite compartir las diferentes formas de interpretar la realidad. La realidad se asume entonces como un proceso socio-histórico para acentuar la construcción de la memoria y sus vertientes, a partir de las narraciones de los sujetos; narrativas a su vez portadoras de sentidos, experiencias, contextos y de los procesos que han tenido lugar en el devenir de los implicados. De ahí la importancia de las narrativas como articuladoras de la memoria, como dispositivos necesarios en la reconfiguración del sujeto de hoy, en la generación de prácticas de re-existencia y nuevas relaciones de alteridad.

### **3.1 Extender la espiral de vida: las narrativas como prácticas de re-existencia**

Cuando abordamos las narrativas como formas de desmitificar el mundo de lo social en la dinámica de la modernidad, nos gusta pensar que el proceso llevado a cabo en esta práctica en particular y con estos seres humanos adscritos a la lógica social de la Institución Educativa María Auxiliadora, se ha centrado en la identificación de la infinidad de unos trayectos de vida, de relatos, de cosmogonías y de relaciones intrínsecas con el mundo, que no se alejan nunca de la problemática adyacente en cuanto a la pregunta por la existencia humana.

Desde un enfoque investigativo como el biográfico-narrativo, hemos encontrado la posibilidad, como se ha mencionado antes, de dar sentido al devenir de los sujetos en cuanto a su propia realidad e identidad. La relación que estos tienen con su propia vida, la historia que se esconde detrás de cada uno de ellos, las proyecciones y ambiciones que guardan en el futuro; elementos que conforman en su totalidad, a propósito de este trabajo, esa pregunta por la existencia delegada a cada uno de esos universos que trabajan con su propio tiempo, espacio y naturalidad. Un cuestionamiento evocado hacia la construcción de cultura y mundo desde una sola persona que de cierto modo colabora en la realización de lo que implica el devenir humano en el mundo, mundo que, fuera de su carácter geográfico, tiene asentamientos en esos prodigiosos descubrimientos y creaciones que una mente y subjetividad desconocida e inquieta, pueden aportar para el resto de la humanidad: tal cual como hemos presenciado a lo largo de la misma historia con grandes personalidades no solo

desde el campo de la ciencia exacta sino también desde la literatura, la filosofía, la economía, la política, las Ciencias Sociales, entre otras.

Una vez situado el sujeto como un ser que construye historia y cultura desde sus aportes intelectuales y experienciales al campo de lo humano, podemos hablar entonces de la educación como un proceso paso a paso en la configuración de esas subjetividades dispuestas a dejar un legado, independiente de si es mundialmente reconocido o que simplemente se reserve a la intimidad de una memoria digna de recordar por las buenas enseñanzas o las buenas acciones de esa persona dentro de un contexto particular. Quizá sea esa la verdadera esencia de la escuela dentro de los procesos de formación del ser humano: formar sujetos dispuestos a servir a su propia condición desde esas habilidades y aptitudes que caracterizan a cada persona, todo ello con el fin de lograr una humanidad más sensible y más consciente de su realidad en la convivencia con un otro que también, con sus particularidades, converge con uno en la construcción de la existencia.

Es por esta razón que hablar de la educación como acontecimiento ético o de unas narraciones como principios éticos en la reelaboración del tejido social, puede sonar un tanto idealista, es decir, puede ser un poco “salido” del contexto de la realidad si se mira desde la liquidez que presuponen, por ejemplo, en la escuela, los procesos de inserción hacia lo que es la cultura humana y sobre la relación con uno mismo como sujeto histórico, a propósito de nuestro tiempo donde imperan la técnica y la “valorización” de conocimientos inmediatos que responden a necesidades de eficiencia y eficacia dentro de la producción de capital, no solo económico sino cognitivo. Donde no existe una preocupación profunda sobre la sensibilidad humana, y donde solo se busca la adquisición de una “defensa” ante las adversidades de un mundo permeado por una lógica global de producción y consumo, lógica que encuentra oposición dentro de esas narrativas que intentan resistir a lo que parece inexorable en la velocidad de ese transcurso de “convertirse en alguien”. Asunto que además debe cuestionarse puesto que siempre se viene siendo alguien. Un sujeto que no solo tiene un presente que construir para salvaguardar un futuro, sino que es alguien que piensa en su pasado, adecúa su presente y proyecta su vida íntima, su propio espacio vital de narración, para darse lugar dentro de la re-existencia de su propio ideal de ser humano.

Otro asunto que no se puede negar es la posibilidad que yace dentro de las narrativas en cuanto se habla de la resignificación del mundo a través de los matices que se desprenden de aquellas polifonías que cuentan la realidad como una verdad particular y experiencial. A propósito de la veracidad de las narrativas, recurrimos a Leonor Arfuch (2016) por el tratamiento que hace de estas como realidades disonantes con la historia oficial, pero que a su vez se convierten en una historia paralela que deslegitima el carácter generalizador de aquella narración que se hace estadística y que nubla, de cierto modo, las voces, los sentires y las apreciaciones de los sujetos que pasan por el cuerpo y por el alma aquellas catástrofes humanas, como la guerra, que agobian y son de preocupación en la construcción de un futuro.

Es así como se hace necesario situar los términos de performatividad, cosmización, identidad y narrativas, para dar cabida en la realidad a eso que transversaliza al sujeto. Retornando a Arfuch, cuando habla de performatividad y de veracidad narrativa se refiere a la primera como la potencia del lenguaje para nombrar aquello existente y más aún, para dotar eso tangible de otras acepciones conceptuales y epistemológicas en cuanto a la realidad que se afronta (Arfuch, 2016). Es una suerte de juego donde aquello que nos sucede como seres humanos, en consonancia con las voces y narrativas de otros, también puede darle al mundo otra significación a través del relato; puede convertirse en una memoria que reencarne la construcción de un presente en proyección hacia un futuro mejor, puede ser la representación de la realidad no solo como lo que se percibe desde los sentidos, sino también desde cómo se siente cuando se interpela a la experiencia de vida desde las emociones y las constantes preguntas hacia uno mismo como ser humano en constante movimiento subjetivo.

Lo performativo de las narraciones y su veracidad, yace entonces en el consenso que se tiene con ese otro capaz de nombrar el mundo desde su propia experiencia, y que, análogo con la propia existencia, conjuga dos formas de articular lo que es la vida del ser humano desde cuestiones como la muerte, la guerra, la memoria y la alteridad. Aspectos que de cierta manera van situando, en nuestro caso desde el proyecto presente, otras formas alternativas de construir la identidad dentro de un contexto en particular.

Y claro, no puede hablarse de ese poder de nombramiento y enunciación que yace en lo performativo sin tener en cuenta el papel del lenguaje como un objeto de la filosofía, pues si bien el lenguaje como tal permite la construcción y configuración tanto de la realidad como

de la subjetividad, también permite la aprehensión de los acontecimientos que circundan el devenir humano, no solo como “palabras” o simples “expresiones lingüísticas”, sino como significados que también tienen cuerpo, gesto, acción y formas de vida.

Condiciones que de algún modo van dándole la esencia a lo que Arfuch en el texto *Espacio biográfico, memoria y narración*, (2015) denomina “el espacio biográfico”. Espacio donde se tejen diferentes formas de afirmar las identidades individuales y sociales de los sujetos adscritos a un contexto particular, y donde confluyen otro tipo de discursos que recaen en cada uno de esos sujetos como el semiótico, el filosófico y el semántico. El primero hace referencia a la construcción de signos que son recibidos y aceptados por los demás seres que comparten ese espacio biográfico y que le dan trascendencia en cuanto se hacen significativos para orientar la forma de ver la realidad. Para el segundo enfoque, el *filosófico*, se parte más de la idea de la construcción de vida, a través del relato, como una forma para explayar el pensamiento desde lo que implica la existencia del ser humano y su paso por el mundo atravesando por múltiples situaciones, que a veces son inexplicables e incomprensibles desde un análisis superfluo o simplemente naturalista<sup>29</sup>. Ya desde el campo *semántico* la conexión estaría desde la construcción de significados que las narrativas permiten articular a los conceptos en los que se inscriben las experiencias que afronta el ser humano. En este caso las narrativas permiten el despliegue, por ejemplo, de un concepto como “guerra” entre múltiples matices según las afrontas que cada sujeto en particular haya tenido con dicho concepto. Así, cada persona puede, en su respectivo caso, aludir a la guerra como un suceso escabroso y horroroso, como puede existir otra que se refiera al mismo como una “necesidad del hombre para dar orden al mundo”. Todo depende del grado de implicación, experimentación y procesamiento que cada sujeto teja, a modo de relación, con cada concepto.

De acuerdo con ese espacio biográfico, retomando el valor y la veracidad de esas construcciones que se hacen de forma individual y que se consolidan de manera colectiva, el

---

<sup>29</sup> Naturalista en el sentido de la limitación a la reflexión sobre los fenómenos naturales. Es decir, la filosofía en este caso intenta explicar la conexión que existe entre el hombre y el universo, en esa empresa, la narrativa se convierte en una forma de ordenar “lógicamente”, a través de la reflexión humana, el paso del mundo por nuestro ser, nuestro cuerpo y nuestra mente.

relato y los modos de enunciación resultan ser de suma importancia porque no solo pueden dar cuenta de ese otro como constructor de su realidad y su incidencia en la construcción de la realidad propia, sino que también le dan orden a la vida misma desde la comprensión, la expresión y los modos de habitar el mundo en que se encuadran las historias particulares y la historia general que constituyen el desarrollo temporal de la humanidad. Idea que se encuentra en pugna constante con la paradoja que propone Halbwachs al hablar de la memoria colectiva en tanto ciertos acontecimientos resultan ser traumáticos para la sociedad y donde un conjunto de personas reconocen esos acontecimientos como hechos que afectan un “todo”, pero que rara vez se unen para expresar o recordar ese malestar en pro de su reconfiguración y donde por el contrario, son algunos pocos los que logran recordar y hacer resistencia (a través del relato si se quiere) a aquello que los desequilibra como seres culturales (Halbwachs, 2004).

Quizá por esta razón se presenta la necesidad de la puesta en escena de las diferentes polifonías que cuentan a través de las narrativas, los ultrajes de la guerra y el abandono del Estado desde la memoria que implica el reconocimiento de lo humano en condiciones donde no existe ni la dignidad ni la compasión ni el amor ni el sentimiento por el otro y mucho menos la justicia social. Precariedades donde el único nombramiento pensable es el del odio, el olvido, la venganza y donde se hace necesario concebir otras formas de organizar ese “caos” y trasponerlo hacia un “cosmos” donde todo sea un poco más armónico, más justo, más humano. Un proceso que como bien dice Mèlich, implica la reelaboración de las formas en que se nombra el mundo. Un proceso de “cosmización” donde la palabra sea la mediación entre la fragmentación y la reparación.

Al ahondar un poco más en lo que presupone la definición del concepto de “cosmización”, es prudente situar la ética dentro de todas estas narrativas que le dan sentido al ser humano. En el mundo se experimentan una serie de acontecimientos que muchas veces no tienen asidero en explicaciones científicas o razonables. Temas como el dolor, la muerte, la paz, la guerra, el amor, las catástrofes humanas y muchas otras situaciones que ponen en tela de juicio la vulnerable condición del ser no pueden limitarse a una razón instrumental; Mèlich lo menciona bien al darle cabida a las narrativas como formas de llevar, del caos al cosmos, todas esas experiencias que permiten ordenar el mundo en una realidad que es

compartida y, por consiguiente, una donde no se puede negar al otro como co-partícipe de esa construcción de mundo donde se intenta, más que explicar la vida, leerla e interpretarla para darle una nueva enunciación, un nombramiento diferente (Mèlich, 2009). Una suerte de re-existencia que permite el despliegue de la identidad en consonancia con esa realidad y que se carga de otros significantes y significados para crear un espacio biográfico donde la vida del otro y mi propia vida adquieren un matiz diferente en cuanto a la cotidianidad que presupone vivir humanamente.

Porque claro, solventar aquella grumosa duda que Mèlich plantea con la pregunta: *¿Cómo soportar la angustia de los espacios infinitos?*, resulta quizá un trabajo arduo, pues el universo, instaurado en su propia naturalidad, a veces pareciera no responder a los designios fijados por el propio hombre, situación que lo pone en decadencia y que, en el caso de la guerra, lo reprime y lo inhibe de ver algo de esperanza en el mañana; condición donde solo la oscuridad es el único camino y donde el silencio se vuelve imperante y por consiguiente, asfixiante. Las narrativas, entonces, como posibilidad de volver a respirar.

### **3.2 Recordar para volver a habitar: apuestas y acogimientos de la propuesta pedagógica**

Retomar el pasado desde la memoria como hemos venido diciendo en este trabajo, admite no solo un acto de conciencia en cuanto a los acontecimientos que delimitan el sentir, el pensar y el accionar de cada ser humano inscrito a un contexto en particular. Presupone establecer relaciones empáticas entre los hechos vividos y los pensamientos y sensaciones que esas experiencias han generado en la vasta profundidad de la existencia. Implica entonces una responsabilidad para re-pensar las formas de relacionamiento con el otro y consigo mismo como posibilidad para reivindicar la memoria y la historia que se teje.

De este modo, es inevitable dejar en vilo aquellas experiencias y memorias procedentes del proceso que aconteció en aquella periferia llena de montañas que parecía, entre tanto se mezclaba con el grisáceo de los edificios y las urbanizaciones, un único paraíso a punto de extinguirse entre la urbanidad y la ruralidad. Un lugar donde el Kairós se nos presentó como la ruptura de aquella linealidad a la que estábamos acostumbrados: contextos académicos donde nuestra limitada percepción solo encontraba problemáticas de aprendizaje,

de disciplina, de incidencias contextuales, de motivaciones (y desmotivaciones). Cuestiones que ya, luego de ser habitadas, trascendieron la premisa de comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje como un fenómeno que tiene múltiples rostros, que es transfigurativo y que, a partir de la configuración social y personal, se da de las formas más inesperadas y poco comunes.

Agradecer a la memoria por sostener en el alma lo vivenciado “allá en el morro” es solo una pleitesía de bajo rango si lo pensamos desde aquel fuego en el alma que nos despierta el recuerdo de imágenes vívidas, diálogos con múltiples actores de la Institución, encuentros y desencuentros con nosotros y con los otros, problemáticas y soluciones, sugerencias y elogios, habitares, al fin, donde la palabra se enraizó no solo desde la literatura, las artes o las relaciones de alteridad, sino que también se incrustó fuertemente en la memoria de todos los que allí compartíamos eso de hacernos “humanos más sensibles”. Con cada persona, cada relato de vida, y cada vez que nos habitó la palabra poética (sensible, solidaria), se permitió una reconstrucción de aquella memoria por la cual se preguntaban los estudiantes y que nosotros, a modo de hilo, fuimos tejiendo como quien pretende hacer una colcha inmensa del pasado para proyectar el siguiente bordado en el presente, en aras del futuro. Una suerte de tejido que en un año cronológico se convirtió en el tiempo justo para que nosotros como maestros, volviéramos en sí para pensar en la educación como una promesa que se le hace al tiempo, como una esperanza de nombrar nuevamente lo que parecía estático en cuanto a su sentido: una escuela donde imperaban más las posibilidades que las certezas.

La hospitalidad, el apoyo pedagógico, las motivaciones desde el ejercicio como maestros y la disposición crítica de los estudiantes, nos demostraron entonces que allí podría hablarse del conflicto como una disonancia humana que podía ser transmutada en algo positivo. Y claro, era un caldo de cultivo para hablar de la guerra en nuestro país y de las transfiguraciones que ese conflicto ha acarreado en nosotros como colectivo, como sujetos portadores de un discurso identitario, pero que también, a partir de las narrativas de la comunidad, en nuestro caso, de los estudiantes, se puede ir reconfigurando una idea de reconciliación que se despoje del oscuro traje de la guerra, pues con las narrativas se permite un reconocimiento no solo de la historia sino del mismo sujeto que relata.

Los tratamientos que se dieron en los encuentros con los estudiantes con temas complejos dentro de la guerra como la pregunta por la infancia, las tensiones y los conflictos entre países, el poder político, las instituciones de control, las disidencias sociales, las modalidades de violencia y lo que queda después de esta, permitieron reflexiones, posturas, y sobre todo, un reconocimiento de la historia del mundo y de aquella cuestión humana que aun, en la actualidad, nos sigue interpelando como es la guerra y con ella, la negación del mismo ser humano.

Dos o a veces más eran los días en que asistíamos a esa práctica que en vez de seguir con su carácter “profesional” se transformó en “ritualística”, es decir, el esquema de la enseñanza dirigida o cualquier atisbo de concebir el aprendizaje como una instrucción, se desapareció casi que de inmediato cuando en nuestros primeros encuentros dialogamos con los estudiantes acerca de temas de la vida diaria que involucraban la subjetividad propia y la del otro como un campo de tensiones que de no subsanarse de forma positiva, podría desencadenar en un conflicto que lastimaría no solo la relación con el otro en cuanto al trato, sino que también podría dejar secuelas que generarían a su vez otros asuntos como la violencia psicológica, la flagelación y un posterior odio. Entendimos entonces que con esa ruptura del esquema (que muchas veces en otras prácticas era inconsciente o bien necesario por asuntos curriculares) se había modificado en nosotros algo respecto a nuestra formación como maestros, habían nacido un sentimiento y unas motivaciones muy diferentes donde el empoderamiento con la palabra imperó sobre cualquier formalidad cuantitativa, que es tan característica dentro de la escuela.

### **3.3 Entre talleres: tejidos, lecturas, narrativas y experiencias de vida**

Una de las grandes apuestas de esta investigación era situarnos desde otras perspectivas y trayectorias de vida, por ello nos vimos convocados a otras estrategias pedagógicas para mostrar el mundo. Decidimos recurrir a unas configuraciones didácticas que se inscriben en el hacer y el pensar de manera colectiva; acudimos entonces a la metodología del taller, de manera que nuestro proyecto enmarcado desde la memoria, la literatura, las artes y las relaciones de alteridad, tuviera asidero en la escuela que nos acogía

generosa. En otras palabras, buscamos una propuesta donde el conocimiento no solo se construye desde la instrucción o donde solo pasa por la mente como mera información, sino una donde ese conocimiento se hace saber en cuanto atraviesa la propia subjetividad para tomar una postura más crítica y amorosa de la vida, de las lógicas sociales, culturales y, más específicamente, de la memoria histórica del conflicto y de las relaciones de alteridad dentro del contexto educativo.

Así pues recurrimos a un dispositivo en donde el hacer no es una acción meramente instrumental, sino que, por el contrario, se traduce en un hacer consciente, tal como lo menciona Richard Sennet en su libro *El Artesano*, (2008) cuando alude a que la creación de un maestro artesano (estudiantes y maestros) implica diez mil horas de experiencia para desarrollar habilidades de alto grado, ello con el fin de lograr una bella artesanía que más que ser algo tangible, se inscribe en el plano del ser y se convierte en motivo de orgullo. Fue entonces el taller una posibilidad para poner sobre papel el saber y la experiencia, la cooperación, los sentidos, la alteridad, el propio territorio subjetivo, así como la praxis y la teoría, todo ello permeado por la literatura y las artes. Construcciones que el maestro, a modo de artesano da un panorama amplio sobre aquellos temas que como seres humanos nos cuestionan y nos retan, que nos deforman en aras de una conciencia crítica y nos transforman en pro de una reconceptualización de la vida misma (Sennet, 2008).

Es así como los talleres que tuvieron lugar en nuestra Institución se centraron en tres ejes fundamentales:

*La reivindicación de la historia a través de la memoria.* Nos enfocamos en reivindicar la historia porque, en nuestro país, esta ha sido, tristemente, una historia de guerras, de oposiciones, poderes y víctimas, por lo que son múltiples las miradas y por ello no podría hablarse de una historia con una forma recta, exacta y única sino más bien, como un rizoma. Es aquí donde resaltamos la memoria y el reconocimiento de las polifonías, los sentidos y experiencias de vidas que nos hacen partícipes y responsables de la nueva historia que se construye.

*La literatura como posibilidad de encuentro.* Atendiendo a nuestra formación no solo académica, sino de vida, consideramos que la literatura es posibilidad para habitar y construir

otros mundos. Nombramos el encuentro en tanto se permite una apertura a otras experiencias de vida, a una comprensión de la realidad, desde una dimensión más humana y estética, por lo que se empieza a gestar un reconocimiento propio a través de ese otro que también siente y que se presenta en las obras literarias. Además de ello, desde el mismo tratamiento estético del lenguaje cuando toca esos otros discursos que cuestionan lo humano, por ejemplo, la guerra, se crea una suerte de empatía o compasión por ese otro, en otras palabras, se comparte la experiencia de dolor o del mal radical, en palabras de Mèlich, y con ello se inicia una resignificación de la historia y de nuestro estar en el mundo.

*Las narrativas como promesas de esperanza*, de visitar y visitarse, de construir nuevos sentidos a partir del reconocimiento que se da cuando se narra y también cuando se construye conocimiento sobre la vida y sobre las trayectorias de historias en que cada sujeto deviene. Consideramos las promesas, en tanto nuestros estudiantes son jóvenes, en todo caso seres que tienen el impulso y la fuerza vital para empezar a dar nuevas respiraciones- a propósito del pos-acuerdo- respiraciones de vida, de reconciliación y reivindicación del pasado para tejer un futuro más esperanzador.

Los talleres que propusimos a modo de artesanos para que se diera un intercambio y reconocimiento de saberes y de voces entre maestros y estudiantes fueron tres: el primero lo nombramos *Entre los intersticios de una historia distante en un mundo de guerras: el acto de hacer memoria como práctica de resistencia*, y se direccionó hacia la comprensión de diferentes hechos históricos del mundo a través de la memoria, a propósito de los tiempos actuales de naturalización o distanciamiento de la guerra, las innumerables pérdidas de humanidad y la tensión que se puede vislumbrar en la instalación de la historia oficial sin aceptar todas las voces de los implicados en los conflictos. En esta resignificación la literatura tuvo un lugar fundamental. En el segundo taller llamado *Reconocernos en los dolores de la historia, un encuentro con el pasado para comprender y resignificar nuestro presente*, se ahondó en la reconstrucción de la memoria histórica de la guerra en nuestro país a partir de lo que las crónicas, cuentos, fotografías, poemas y música nos podían decir, a la par que se atendía a una conciencia de la historia fragmentada por unos tantos a favor de perpetuar los odios. Fue importante reconocer tratamientos estéticos y más amorosos de la literatura y las artes para que se activaran las sensibilidades, dolores, ausencias y esperanzas con el otro, y

para que también, desde otra perspectiva, se asumiera crítica, reflexiva y propositivamente nuestra historia frente a la cotidianidad del presente. Finalmente, el tercer taller al que le dimos el nombre de *Nuevas respiraciones: memorias en espiral entre el fuego reparador y las narraciones juveniles como promesas de esperanzas*, se orientó a retomar todo el trabajo que ya se había realizado desde las apuestas de las lecturas y narraciones sobre las nociones de memoria histórica, ahora situado desde las posibilidades de las artes y la literatura para reordenar las relaciones de alteridad y generar unas prácticas de paz en la cotidianidad de la escuela y de la vida misma. En otras palabras, propusimos una lectura del mundo y de la realidad de cada sujeto desde una dimensión ética y estética, por lo que las formas de relacionarse con el otro también adquirieron estos tratamientos más humanos y sensibles. Es así como finalmente se pudo pensar una trasposición de la historia- aquella dolorosa, y quizás alejada para muchos- a una memoria personal y reivindicativa.

En el siguiente cuadro podemos ver, a modo de síntesis, los talleres mencionados, sus respectivos momentos y el corpus artístico para su desarrollo dentro del aula de clase. Talleres sobre los que volveremos más adelante para desplegar, desde los encuentros y desencuentros que en la praxis pudiesen emerger, las líneas de sentido derivadas de la experiencia investigativa.

TALLERES	MOMENTOS	CORPUS
<p>I</p> <p><i>Entre los intersticios de una historia distante en un mundo de guerras: el acto de hacer memoria como práctica de resistencia</i></p>	<p><b>Momento 1</b></p> <p><b>Apertura:</b> una experiencia sensorial: imágenes visuales, sonoras y escritas a propósito de la guerra.</p> <p><b>Momento 2</b></p> <p>Fundamentación, comprensiones y reflexiones alrededor de la memoria, la guerra y la historia.</p> <p><b>Momento 3</b></p> <p>Escritura reflexiva, emergencias y sentidos.</p>	<p><b>Pictórico/Fotográfico</b></p> <p>-Guerras mundiales. Diferentes autores</p> <p><b>Literario</b></p> <p>-<i>Humo</i> de Antón Fortes y Joanna Concejo</p> <p>-<i>Tiempo de palabras en voz baja</i> de Anne-Lise Grobéty</p> <p><b>Periodístico</b></p> <p>Las guerras más importantes de la historia</p>
<p>II</p>		

<p><i>Reconocernos en los dolores de la historia, un encuentro con el pasado para comprender y resignificar nuestro presente</i></p>	<p><b>Momento 1</b> Encuentros, voces y reflexiones</p> <p><b>Momento 2</b> Relatos de la historia de Colombia</p> <p><b>Momento 3</b> Un telar que se reinventa</p>	<p><b>Pictórico/Fotográfico</b> - Variadas fotografías de masacres registradas en todo el territorio nacional a lo largo de las décadas.</p> <p><b>Literarios</b> - <i>Espuma y nada más</i> de Hernando Téllez - Algunos textos presentes en la obra: <i>Los Escogidos</i> de Patricia Nieto - Relatos seleccionados de la obra: <i>Réquiem por un fantasma</i> de Pablo Montoya - <i>Desterrados, crónicas del desarraigo</i> de Alfredo Molano. - <i>Relatos de guerra y Paz</i> del concurso Crónicas de la periferia, Medellín. (2015).</p> <p><b>Poético</b> <i>Algunos textos de poetas colombianos.</i></p>
<p>III</p> <p><i>Nuevas respiraciones: memorias en espiral entre el fuego reparador y las narraciones juveniles como promesas de esperanzas</i></p>	<p><b>Primera espiral</b> Retroceder en la espiral de la memoria: desequilibrar el pasado para pensar en la esperanza del presente.</p> <p><b>Segunda espiral</b> Al son de voces y melodías: añadiendo contrastes narrativos a la partitura de la vida.</p> <p><b>Tercera espiral</b> Para jóvenes alteridades, tejer jóvenes realidades.</p> <p><b>Cuarta y Quinta espiral</b> El fuego reparador: las ascuas del tiempo como promesa hacia una futura paz - Consagrar al fuego las hojas del pasado para escribir otros relatos esperanzadores en los jóvenes.</p>	<p><b>Literario</b> - <i>La piedra azul</i> de Jimmy Liao - <i>La joven Tejedora</i> de Marina Colasanti. - <i>Flores Caídas</i> de Leonardo Muñoz. - <i>Guillermo Jorge Manuel José</i> de Mem Fox</p> <p><b>Musical</b> - <i>Solo le pido a Dios</i> por Mercedes Sosa - <i>La pipa de la paz</i> de Andrea Echeverri. - <i>Para la guerra nada</i> de Marta Gómez.</p>

Es menester aclarar que cada taller buscaba una proyección más amplia en cuanto al campo de conocimiento que pudo posibilitar el anterior. Siendo así, la conexión entre uno y otro fue posible a través de los diferentes corpus propuestos desde las artes y la literatura:

Como parte del primer taller se generaron las condiciones para hacer presencia en otro escenario pertinente para las apuestas formativas trazadas, por ello se visitó el Museo Casa de la Memoria en la ciudad de Medellín. Se eligió este escenario precisamente porque permite, desde el mismo objetivo del museo al nombrarse como Museo Casa, ser un lugar más acogedor, un espacio abierto para que las víctimas del conflicto armado pudieran ser escuchadas, donde pudieran compartir sus experiencias de vida y con ello una forma de retejer los daños que se han impregnado en su memoria. Es por esto que los estudiantes pudieron hacer diferentes comprensiones sobre la historia del conflicto armado en nuestro país y cómo también ha llegado a la ciudad de Medellín. Miradas que son expuestas desde audios con las historias narradas de las víctimas, fotografías, música, periódicos, entre otros, que de alguna forma diversifican los modos en que se concibe la historia.

### **3.4 Esos otros espacios compartidos**

Fue curioso pensar que todo nuestro proyecto estaría enmarcado en esa investigación rigurosa sobre los temas que tanto aquí hemos mencionado como la memoria, las relaciones de alteridad, el conflicto, la literatura y las artes y aquellas posibles pedagogías de paz. Las sorpresas que se reciben en el acto de ser maestro nunca cesan, son infinitas en sus posibilidades y sus manifestaciones. Es imposible no asirnos a la memoria al traer a colación las experiencias vividas fuera de la rigurosa línea de pensamiento que presupone la misma investigación; es inevitable no recordar esos otros espacios donde también fuimos maestros de la memoria y donde los estudiantes fueron historia para nosotros.

El hecho de diluir las palabras entre estas líneas es un acto decoroso de la memoria de unos maestros que nunca olvidarán un cúmulo de experiencias que quizá nunca pensaron habitar. El significado de la excelencia, la camaradería con los estudiantes, las caminatas mañaneras llenas de preguntas, respuestas y jocosidades conociendo la ciudad. Todo ello enraizado en un tiempo que no tenía fin, momentos que a fin de cuentas no solo nos hicieron más maestros, sino que nos hicieron más humanos, más sensibles porque gracias a esos

espacios, como el recorrido de ciudad que tuvimos con los estudiantes de ambos grados (Noveno y décimo), pudimos conocer no solo la historia de Medellín, sino un poco más de la historia de cada estudiante y de cómo se interrelacionaban entre ellos en espacios no escolares. Asimismo sucedió con el día del idioma, donde no solo participamos con una puesta en escena teatral a propósito del día celebrado, sino también, donde ofrecimos un reconocimiento a los estudiantes que por méritos escolares, merecían la distinción de la excelencia. Éramos así maestros no solo desde la puesta en escena, sino además, maestros acogidos por la hospitalidad de aquella comunidad educativa donde además de ser reconocidos como maestros pasamos a formar parte de todos esos otros espacios, unos que se compartían con el abrazo, la palabra, la sensibilidad y hasta las risas. Toda una pedagogía del amor.

No sabe el lector o lectora que en ese momento de condecoración entre nuestras manos temblorosas yacía la bronceada banderilla institucional que se otorga al esfuerzo grande de cada estudiante de cada grado. Fue una experiencia que fuera de esos protocolos de ceremonia, de alguna manera reafirmaba nuestra labor de maestros, que nos daba de cierto modo un sentido nuevo en esa práctica de reconstruir otras subjetividades, un evento que a fin de cuentas nos demostró que el elogio del ser maestro es una reivindicación de lo bueno que puede llegar a ser el hombre. Un acto a fin de cuentas que reforzó en gran medida nuestro amor por enseñar y por ser maestros como una promesa también, a unos tiempos más amorosos.

### **3.5 Relatos de experiencias alrededor de la memoria y el arte en la escuela**

Otra estrategia a la que recurrimos para ampliar las miradas sobre nuestro enfoque de investigación fueron los **Relatos de experiencia**, que comprenden diálogos de vida con maestros y expertos en este tema de la memoria histórica y que también encuentran una posibilidad de reivindicación de la misma a partir de las artes. Dentro de estos relatos consideramos valioso todo el trabajo que ha venido realizando uno de los profesores de nuestra Alma Mater, el profesor Gabriel Jaime Murillo Arango, con un recorrido importante sobre la investigación biográfico narrativa en educación.

Murillo ha desarrollado un sinnúmero de estudios que versan sobre este tema de las narrativas y también sobre la construcción de memoria histórica del conflicto armado en el contexto colombiano, por este motivo escuchar al maestro Murillo nos permitió, entre otras cosas, reconocer un legado sobre la guerra y la forma en que la narración, entendida en su sentido amplio desde los medios audiovisuales, pinturas etc., son también fuentes de movilización de esa memoria que se construye y reivindica la historia.

Otro de los maestros con los que tuvimos la fortuna de conversar y escuchar su relato de experiencia fue el profesor argentino Pablo Rubén Tenaglia. Un privilegio su encuentro en la participación de la *III Bienal latinoamericana y caribeña en infancias y juventudes*. Bienal realizada en la ciudad de Manizales el presente año donde nosotros también pudimos participar y de la cual hablaremos más adelante. Tenaglia, como maestro en Comunicación Social y con un recorrido en el estudio de la enseñanza de la historia contemporánea a partir de las herramientas de la comunicación y la información, compartió con nosotros la experiencia en su campo, ampliando mucho más nuestra mirada sobre los modos en que la educación se apropia de la reconstrucción de la memoria histórica del conflicto, porejemplo en Argentina, donde es líder en todo este tema de la memoria histórica y que ha logrado establecerse a nivel institucional.

En su propuesta, la inmersión de las herramientas como las TIC en la enseñanza de la historia contemporánea nos resultó interesante ya que son medios comunes y en los cuales los estudiantes son habilidosos con sus usos, además que desde una orientación, y así como lo relató el profesor dentro de su experiencia, refuerza un pensamiento crítico en los estudiantes ya que se permiten desde diferentes medios, como la prensa, Twitter, TV, etc. reconocer un hecho, no desde una sola fuentes sino desde varias, por lo cual se cede a tomar una postura sobre el acontecimiento y lo que se puede acerca más a la verdad. Dentro de nuestro diálogo, Tenaglia reconoce la importancia de la literatura y de otros géneros.

Así como el profesor, nosotros también nos posicionamos desde la gran acogida que la literatura puede generar para con el plano subjetivo, es decir, la literatura como una forma de conectarse con la historia no solo general sino también particular de ese otro que ha padecido la guerra. En otras palabras, cuando se construye una memoria del conflicto apelando a las afecciones o a la compasión de la condición humana como lo nombraría

Mélich cuando se refiere a ese tratamiento ético y sensible con el otro, con ese otro que ha experimentado el mal radical, y se hace a través de los lazos que se pueden tejer por medio de la literatura y las artes, es que podría hablarse de otras formas de construir sociedad y mundo, formas donde la historia se articula desde el amor y la comprensión de las realidades divergentes.

Por último, nos era de gran importancia escuchar el relato de experiencia tan cercano a nuestro contexto y a nuestra propuesta investigativa, de la maestra Catalina Londoño Cardona, Magíster en Educación de la Universidad de Antioquia y con un recorrido pedagógico y académico por instituciones educativas de la ciudad. Quien amorosamente nos compartió su experiencia investigativa desde el proyecto “Voces para construir Memoria Histórica sobre un *pasado presente*: una propuesta didáctica que se entreteje entre la literatura con otras manifestaciones artísticas”. Un relato muy valioso ya que el territorio donde tejió memoria fue en la Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz - Comuna 13, una zona marcada por fuertes periodos de violencia, uno de los más álgidos de la ciudad cuando en el 2002 se dio la Operación Orión, un operativo militar que intentaba recuperar la autoridad del Estado en este lugar y que dejó a su paso la desaparición, el desplazamiento, la muerte, entre otros.

La docente nos ofreció significativas perspectivas acerca de cómo un proyecto pedagógico puede generar impacto social, en la escuela, en los estudiantes, especialmente cuando son las nuevas juventudes las que corren el riesgo de heredar los conflictos del contexto que habitan. Precisamente esta fue una de las tensiones presentes en su trabajo y al mismo tiempo, el insumo para la construcción de memoria, en estrecha articulación con la escritura, la literatura y las artes (música, dibujo, teatro, fotografía, grafiti). Desde este escenario artístico, cultural, político y educativo los estudiantes de la Vieco son los protagonistas de su historia y de su entorno, como artesanos de la palabra, de la imagen, del sonido, del movimiento y de otras formas de resistencia que promulgan el sueño de paz en la Comuna 13.

Así como los maestros anteriormente mencionados estiman el arte del buen escribir, nosotros también como maestros directamente atravesados por la experiencia pedagógica, consideramos valiosa una de nuestras apuestas metodológicas, la cual nombramos como

**Memorias narradas.** Todo un ejercicio de escritura que se alimenta de la observación cuidadosa de nuestro escenario, a saber, la institución, pero unido a esto, una observación de nuestra práctica que no desentendió la pregunta por cómo íbamos afinando la mirada y la escucha de aquello que se tornaba relevante y necesario para nuestro interés investigativo.

Estos registros sensibles nos permitieron agudizar nuestra mirada sobre lo que acontecía en la escuela, pero también de apropiarnos de nuestro rol como maestros de una forma diferente, pues se empezó a configurar nuestra manera de concebir la realidad y de relacionarnos con ese otro con el que compartíamos el espacio. No era gratuito que después de cada encuentro saliéramos con más preguntas de las que llevábamos, con anotaciones, afectaciones y reflexiones de lo que surgía allí, en el intercambio de experiencias sobre la historia de una guerra que no ha sido ajena -aunque muchas veces así lo quisiéramos- para cada sujeto de los que estábamos allí. Por eso era impensable no poder plasmar todo aquello que brotaba de nuestro cuerpo y corazón en memorias que se iban tejiendo en el trascurso de nuestra práctica, además de ser también un espacio para interrelacionar todo lo que nos sucedía a nivel también personal y académico, por ejemplo, en uno de los cursos de nuestro plan de estudios que veíamos a la par de nuestro proceso investigativo; aludimos a Literatura Colombiana, donde la mayoría de las obras literarias que se abordaron no perdieron de vista el contexto de la violencia. Parecía ser entonces que nos rodeada toda una pregunta por la memoria de nuestro país y con ella la pregunta por cómo seguir aun después de saber los horrores, era algo así como recordar lo que Todorov propone cuando habla de la memoria ejemplar, es decir, recordar pero hacer algo propositivo con ello, construir vida sobre aquellos hilos de dolor y de muerte.

### **3.6 Sobre el proceso interpretativo: compartir con otros, líneas de sentido y apuestas en común**

Dentro de los procesos interpretativos de nuestra investigación, la divulgación de los resultados, o en otras palabras, la socialización de los sentidos construidos en el proceso investigativo, fue una de nuestras apuestas al emprender estos movimientos de la metáfora de la espiral desde la Práctica profesional I. Proyecciones que se hicieron posibles al

participar en diferentes eventos académicos como la *III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes: desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias*, que se llevó a cabo en la ciudad de Manizales del 30 de julio al 3 de agosto de 2018. En este espacio pudimos compartir con otros maestros y expertos sobre estos temas desde dos miradas: la primera, desde la posibilidad de traspasar las fronteras del conocimiento que muchas veces se queda plasmado en trabajos que solo lee el maestro, y que ahora podía ser escuchada por otras personas de diferentes lugares y escenarios académicos; de modo que fue muy valioso exponer lo que un día empezamos a plantear como una propuesta investigativa que no creíamos que tendría tan grandes alcances, pero que con el pasar del tiempo más que un proyecto investigativo se hizo un proyecto de vida. Una búsqueda por una pregunta que siempre había estado presente en nuestras construcciones de realidad y que por medio de la escritura se hacía acto consciente. Presentamos allí, entre el frío de esta ciudad, un compromiso por pensarnos la escuela y al otro que habita en ella y en el mundo. Una propuesta ética y estética para hacer re-existencias desde la palabra, las artes y la literatura.

La otra mirada de este evento fue reconocer y a la vez esperanzarnos por la forma en que se están desarrollando en diferentes partes del país y de Latinoamérica propuestas sociales y educativas que resignifican lo que hoy son las Ciencias Sociales y Humanas, en otras palabras, era bello observar que hoy somos muchos los que hacemos prácticas de re-existencia al sistema, a las lógicas sociales, y que además le damos un lugar relevante a las nuevas juventudes como gestoras de cambio y de resistencia.

El segundo evento del cual participamos fue el *VIII Congreso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica*, evento de gran magnitud realizado en la Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) en Brasil. Para nosotros fue todo un privilegio y un reconocimiento poder tener un espacio para compartir los desarrollos de nuestra propuesta investigativa con maestros y académicos de otros países tanto de América como de Europa. Fue supremamente valioso observar cómo se tejía un diálogo intercultural tanto del idioma como de las comprensiones de mundo. Poder escuchar a grandes expertos sobre la manera en que este enfoque biográfico narrativo construye conocimiento desde diferentes escenarios, apuestas, y lugares del mundo, fue una experiencia que sin duda trastocó nuestra formación. Creemos

firmemente en que los viajes y los encuentros con otras culturas y personas son caminos que siempre se quedan abiertos y que, al regresar, nuestras miradas se amplían, retornamos con las maletas llenas de promesas, esperanzas y acciones. Nos convertimos en ciudadanos del mundo allí, entre un país que al igual que Colombia afronta unas brechas de desigualdad de gran magnitud, y sin embargo no existieron estos límites para entablar conversaciones porque así como ellos, nos convocaba lo mismo, pensar el mundo y hacer actos de resistencia, tomándonos la palabra.

En el tercer escenario académico destacamos nuestra participación en el *I encuentro de Prácticas Pedagógicas en torno al Lenguaje: Narrativas, experiencias y creación artística*. Evento realizado en la ciudad de Medellín en octubre de 2018, que contó con la participación de estudiantes y profesores de la Universidad de Antioquia, el Tecnológico de Antioquia, la Universidad San Buenaventura y la Escuela Superior Tecnológica de Artes Débora Arango. Esperamos que al igual que los otros espacios sean muchas más las experiencias y miradas sobre este tema que nos alienta.

En resumen, todas estas puestas en común las consideramos importantes porque corresponden a un ejercicio ético de dar a conocer lo que se ha venido realizando y lo que se hizo en nuestra investigación, por eso hemos podido atender también a los diferentes espacios de socialización que tienen lugar en la Facultad de Educación, además de las respectivas entregas y devoluciones a la comunidad educativa donde desarrollamos la práctica pedagógica.

Luego de morar en esta variedad de discursos, de lugares, de experiencias y de conocer maestros de diversas latitudes preocupados por el tratamiento de estos temas que nosotros decidimos abordar, nos configuramos como sujetos de apertura, de comprensión de esa escuela emergente de hoy, un mundo otro, muy vasto. Nos asimos a la importancia de que coincidían en nuestras propias inquietudes, a propósito de las necesidades que habíamos identificado escuela desde nuestra práctica. Claro está que luego de experimentar y converger en esos otros espacios, la necesidad de analizar lo que habíamos encontrado ahora tomaba otros rumbos. Sabíamos bien que interpretar con voz propia todo lo hallado resultaría un asunto casi que egoísta, por esta razón, decidimos recurrir a varias rutas de análisis, o más bien de interpretaciones, que así como Vásquez, se sitúan en un tiempo y un espacio

particular (2002). Una interpretación que se funda en esa relación de comprender y explicar desde dos miradas, una focalizada y la otra abierta al mundo y a las nuevas perspectivas que emergen en ese camino para hacer del conocimiento algo sin fronteras, algo que alcance ese ideal humano, desde las múltiples voces, que tanto buscábamos desde la apertura a lo sensible y al otro.

Con la implementación de los talleres sabíamos que no era apropiado dejar todas aquellas voces en vilo, por esta razón recurrimos a una matriz de análisis para identificar las tendencias que los estudiantes mismos resaltaban como las más dominantes, las de más eco. Las derivas de estas tendencias fueron cinco líneas de sentido que abarcaban, cada una con sus particularidades, aquellas cuestiones o perspectivas en las que los chicos eran más enfáticos desde su propia experiencia con los talleres y también, nuestras propias resonancias y las de los autores y referentes en los que bebimos. Cabe resaltar, como ya lo sugerimos, que fue necesario extender los puntos de vista sobre estas nuevas formas de entablar diálogos con la memoria histórica, las artes, la literatura y las relaciones de alteridad. En esta empresa recurrimos a los relatos de experiencia de maestros expertos en el tema de la memoria, la historia y la relación que la literatura y el arte pueden establecer para dar otro significado a esos modos de relacionarme con el otro y cómo desde la escuela se puede propiciar como un acto reivindicativo de lo humano.

Desde la memoria teníamos al maestro colombiano Gabriel Murillo, gran historiador y especialista en los tratamientos de la memoria histórica cuando se trata de crear procesos críticos y formativos dentro de la escuela. Para el tema de la historia nos asistió el maestro argentino Pablo Tenaglia, quien desde sus aportes sobre la importancia de la enseñanza y aprendizaje de la historia en Latinoamérica, nos brindó una panorámica diferente de cómo la historia puede cambiar los procesos identitarios de los sujetos en quienes recae la aprehensión de la misma. Ya en el abordaje de la importancia de la literatura y las artes dentro de los procesos de formación de una memoria histórica en la escuela, tuvimos la gran experiencia de compartir con la maestra Catalina Londoño Cardona, quien gracias a su experiencia en ámbito escolar, en los procesos de construcción de memoria en cuanto al conflicto armado, nos brindó otra reconfiguración del sentido de la educación dentro de esos otros espacios donde el conflicto se torna a veces parte del paisaje (como en la Comuna 13 de Medellín) y

donde se hace urgente un posicionamiento no solo crítico y político, sino también estético y ético para cambiar lo anómalo que resulta la naturalización y por ende la reproducción de esos conflictos.

De este modo, para analizar estas líneas de sentido resultantes, vinculamos también nuestras *memorias narradas*, es decir, nuestras propias apreciaciones desde lo avizorado en los talleres y en las voces de los estudiantes; ello para hacer del análisis algo nutrido no solo por las voces a partir de la experiencia, sino también por las voces de maestros que conocen el campo, como también a partir de filósofos, escritores y pensadores del mundo que reconocían en estos temas un ideal de lo humano que, a propósito de las lógicas de la modernidad, se perdería en la guerra y en el individualismo de no ser tratado con urgencia. De ahí que en lo que prosigue de este trabajo, encontraremos, tanto usted, querido lector o lectora, como nosotros, esas comprensiones o redes de sentido que una multivocidad tan rica en material humano puede dar a conocer luego de esta apuesta nuestra por la esperanza de un futuro más armónico y mejor.

## CUARTA ESPIRAL. SOBRE LAS DERIVAS DE NUESTROS MOVIMIENTOS, BROTOS Y COMPRESIONES DEL PROCESO INVESTIGATIVO



Ilustración 4. Esteban Quintero, 2018.

### 4.1 Generación de la memoria: transmisión sin fronteras

¿Cómo es posible seguir manteniendo el espíritu de la vida en un estado de consumación y corrosión como el que provoca la guerra? La imagen de Echavarría es una muestra clara de aquellos testigos *Silenciosos* que esperan, con una esperanza perpetuada entre lo que alguna vez fue una bella intención de recuerdo y un mal grafito, una posibilidad de desencadenar ese silencio, una denuncia donde también están las proyecciones de sabiduría cegadas de aquellos que para el mal de sus suertes, no podrán utilizar esa pizarra

del saber y donde ni siquiera su propia escuela pertenecerá a la memoria de sus infancias y juventudes sobre una educación que pueda darle ese otro “*lado bonito a la vida*”.



**Figura 2. *Lo bonito de estar vivo* (2010). Juan Manuel Echavarría**

Es pues esta imagen el preámbulo más propicio para ahora hablar de los encuentros y desencuentros en la experiencia que tuvimos desde nuestra práctica como maestros en formación. Bien lo habíamos hecho antes al mencionar que aquél contexto institucional, aquella comunidad, prescindía de alguna guerra o conflicto armado que por tanto tiempo asoló (y que aún lo hace) a nuestro país. Las mentes dispersas en cuanto al tema de la memoria y la historia, el desconocimiento de las lógicas de la guerra local, la poca noción de los estudiantes frente a la definición de conceptos cotidianos como tensión y conflicto; un “saludable malestar” que poco a poco pasó de la indiferencia a la travesía de cada ser, de cada estudiante, de cada universo que en ese espacio convergía.

No se trata de hablar de unas comprensiones e interpretaciones como un asunto estadístico, cada encuentro y desencuentro es una fuerza más que se unió en reflexiones y sentidos propios con el motivo de resquebrajar ese cristal tan duro que se ha fraguado alrededor de la memoria y la historia, sus paradojas y vicisitudes, cual si fuera un objeto intocable. Sabían ellos, entonces, a propósito de esta pizarra cegada por la guerra y consumada por el olvido, ¿cómo se estaba configurando el mundo, su país, luego de “superar” las diferentes guerras y conflictos a lo largo de la historia? ¿Sabían cómo esas voces de la guerra vivían después de ella? ¿Cuáles eran las condiciones de vida y las proyecciones que

tenían? ¿Era posible acaso construir con y en ellos algún atisbo de “sentir desde el otro” como configuración sensible de lo humano?

Las palabras emergentes de sus propios espíritus nos fueron dando las respuestas poco a poco. Al ellos referirse a la negatividad de la guerra y a la corrosión del ideal humano que hay detrás de ella, nos dieron a entender que el descontento que yacía en sus proposiciones era el principio de esa reivindicación con lo que desconocían hasta el momento. Es comprensible que ese desconocimiento responda a esas dinámicas socioculturales y políticas que cargan consigo los mismos procesos de formación: esa lucha imperante en el plano curricular de lo que se debe enseñar y qué no, qué encaja en los modelos internacionales de calidad educativa y qué irremediamente es obsoleto en esa búsqueda de la excelencia. Fue entonces como el reconocimiento de la guerra, sin ser foránea a ellos, ajena, se convertiría para nuestra suerte en uno de los pilares investigativos y de posterior análisis en cuanto a lo encontrado.

No podemos pasar de largo sin hacer la salvedad de que los mismos estudiantes conocían algunos de los hitos más importantes dentro de las guerras mundiales. Su conocimiento radicaba también en el proceso formativo que habían alcanzado con el maestro David, encargado del área de Ciencias Sociales. El componente histórico sin lugar a dudas estaba presente, pero era necesario apropiarse de este desde el carácter simbiótico que permite la unión de la memoria histórica, el reconocimiento del otro, las artes y la literatura.

Fue así como desde lo encontrado pudimos darnos cuenta de que esa falta de conocimiento que ya hemos mencionado en un principio, empezó a tomar unos matices diferentes en cuanto a la sensibilidad de los estudiantes frente a los temas humanos que la misma guerra toca. La infancia, las condiciones de vida, la memoria del dolor, los olvidos, las herencias culturales, la disposición entre las tensiones humanas y los conflictos... Una serie de tópicos que fueron tomando más fuerza a medida que nos volvíamos enfáticos en la resolución de los conflictos y las tensiones, como unas relaciones diferentes de alteridad donde no se predestine una memoria trastocada por el dolor y la venganza, para la construcción, si se quería, de una historia y una existencia diferente.

Claramente, el proceso de transmisión, que nos gusta más concebirlo como un compartir de aquellos conocimientos y sensaciones desde la literatura y el arte, fue una atmósfera que poco a poco hizo de aquel espacio de formación un itinerante lugar de polifonías y mundos. Un viaje constante entre vidas y testimonios que dieron apertura a pensar en ese otro que también construye existencia. Si bien hablamos del proceso del compartir, podríamos pensarlo también desde una generación de la memoria. Una generación no de producción, sino de legado. Un legado que, a pesar de nuestras jóvenes longevidades, no deja de extrañarnos y de convocarnos en torno a la concepción de mundo.

Las mismas apreciaciones de los estudiantes, a modo de baldosines, iban erigiendo poco a poco un piso no solo conceptual sino también epistemológico de esa provocación que la memoria genera cuando toca las fibras más sensibles de lo extraño y lo ajeno, fenómeno que se da por puro desconocimiento antes que por gusto. Y claro, ¿quiénes éramos nosotros para juzgar ese vacío temporal y aprehensivo de los estudiantes en cuanto al tema que queríamos revivir de la naturalidad social y conceptual? Si a fin de cuentas nosotros también éramos jóvenes que buscaban respuestas y, a diferencia de ellos, ya sabíamos un poco más sobre eso que se escondía tras bambalinas desde los mismos artificios de la historia, la memoria y la guerra; era hora pues de “contaminar” en todo el buen sentido de la palabra, a aquellos otros que se preparaban para afrontar otro tipo de contexto, que si bien no ha dejado atrás la estigmatización que la guerra logra desde los discursos de identidad, ahora opta por re-elaborarse hacia otras concepciones donde puede habitar la paz.

Luego de movilizarlos humana y conceptualmente con el tema de las guerras mundiales, ejercicio enmarcado en la muestra y diálogo con algunas producciones históricas, literarias y artísticas, las creaciones y aportes de los estudiantes marcaron el prelude de lo que sería el origen transformacional de las multiplicidades temporales, es decir, ese primer ejercicio de escribir las cartas al mundo, luego de ser testigos de sus más oscuros tiempos dentro de la guerra, abrió una puerta en el espacio y el tiempo que asentaría unas nuevas formas de pensamiento. Un criticismo conceptual y existencial que daría sus frutos por medio de los propios ejercicios escriturales: cartas al mundo buscando respuestas, aconsejando,

pidiendo perdón; epístolas que a fin de cuentas representaban el fin de las fronteras sociales, culturales, temporales y universales que los seres humanos estamos acostumbrados a fijar.

Era increíble ver cómo en sus “manifiestos de cambio” yacía esa idea de lo humano en un nivel corroído y profanado. *“Increíble que las personas de la misma raza humana, se maten entre sí.”* (Estudiante de Décimo). Pero era aún más impresionante cómo a pesar de todo, sus esperanzas siempre estaban puestas en el cambio de las lógicas de la vida transversalizada por la guerra: *“Quiero una nueva nación donde haya paz, armonía, respeto y sobretodo donde todos aprendamos a vivir en una buena convivencia. Para empezar debemos estar en paz consigo [con uno] mismo, también aprender a perdonar aunque sea duro perdonar por tanto daño que nos han causado. Todos somos seres humanos, nos equivocamos pero no hagamos más daño, luchemos por un nuevo mundo”.* (Estudiante de Noveno)

Y díganos ¿de dónde ellos aprendieron sobre perdonarnos a nosotros mismos, sobre perdonar al mundo, sobre el perdón por el otro? ¿Herencia? ¿Casualidad humana o ambigüedad culposa? Resulta bien interesante saber que ese perdón, ese esmero por el saberse humano desde la reinención de la existencia más que un legado, es una transmisión de valores que se hace a través del tiempo y que, de manera hospitalaria se acoge para generar, valga la redundancia, nuevas generaciones de seres humanos adscritos a una lógica social que va superando la otra. Es decir, tanto el sentimiento de dolor frente a un suceso sin fronteras como el de la guerra, como el de los conflictos cotidianos en torno a lo humano, son procesos que si bien tienen una carga temporal desde el pasado, la generación que precede a aquella que los vivió en carne propia quiere prescindir de ellos. Más concretamente: los estudiantes, estos que son ajenos a lo que el país afrontó 10 o 20 años en materia del conflicto armado antes de que ellos nacieran, conocen de cierto modo lo que es el perdonar. Y claro, este conocimiento no es gratuito, en el marco de la sucesión de generaciones, como nos diría Elizabeth Jelin, el proceso de la memoria social hace de las suyas al dotar a los más viejos, los que más han vivido, de saberes y experiencias que ellos mismos creen que son necesarias para la rearticulación del tejido social en una proyección futura. (Jelin, 2002)

Desde esta lógica podríamos hablar entonces de tres procesos fundamentales que, en consonancia con estos primeros aterrizajes de los estudiantes en el tema de la memoria y la historia, nos fueron dando un piso para la formación de ellos en los conceptos nodales de nuestro proyecto. Además, podemos situar del mismo modo nuestra perspectiva de participación desde la misma investigación que ahora, a la luz de esta autora, se puede esquematizar de forma más estricta y más consciente.

Aterrizando entonces ese concepto anterior de transmisión y a propósito de las sorpresas halladas en los estudiantes con sus manifestaciones escritas al mundo<sup>30</sup>, se puede partir de esa transformación temporal y generacional como un proceso que incluye estrictamente la memoria no solo individual sino colectiva, en aras de cursar una vida que se aleje del tema de lo inexorable. Claramente los que vivieron en la época de la guerra pura, donde no figuraban los acuerdos de paz que hoy en día existen, asistieron a una temporalidad tormentosa y difícil. El hecho de que la vida sea inexorable desde asuntos biológicos como la vejez, no la exime de ser tocada por otros aspectos como la memoria, la experiencia, la amnesia, las herencias y legados. De ahí que siempre los más ancianos sean en la mayoría de las veces los que busquen el bienestar de los más jóvenes y que les muestren, por la cara de su propia vida, que la existencia humana puede prescindir de ese carácter infalible en materia de construir otro tipo de mundo.

Tres procesos ocurren entonces en esta transmisión de otro tipo de vivencialidades: el envejecimiento biológico, el tiempo del devenir de la historia y las aprehensiones del pasado. El primero, como se ha explicado, se enmarca en la inexorabilidad; el segundo por su parte, apunta a los proyectos y expectativas humanos en condiciones y circunstancias que generalmente no controlan y que en consecuencia no son planeadas; ya para el tercero, tendríamos el asunto de la memoria como un factor clave en el desarrollo cognitivo de cada

---

<sup>30</sup>Ejercicio de escritura a modo de epístolas, que tenía como propósito manifestar los sentidos que se generaron después de conocer el contexto de las guerras a nivel mundial. Un decirle no solo al mundo, sino al otro, las huellas que quedan de la historia y que generan reflexiones y puntos de vista que apelan a la propia concepción de la vida.

persona, es decir, el pasado que transita cada esfera del presente y que resuena fuertemente en la creación del futuro (Jelin, 2002).

Es así como podemos posicionarnos desde el plano de lo investigativo en unas aristas que van de la mano con lo que plantea Jelin. Así, *la perspectiva cognitiva*, que trata sobre el saber algo, sobre la aprehensión y sobre las consecuencias que ese “abrazar la historia y la memoria” puede traer para el actuar de esos estudiantes en su campo de acción, en su contexto. Desde *la perspectiva cultural* podríamos decir que el sentido que nosotros, como investigadores, sumado explícitamente al que los estudiantes le dan al pasado, podría fraguar el desciframiento de los códigos culturales que permiten interpretarlo como una memoria performativa para evitar la repetición, de ahí que la frase “quien no conoce su pasado está condenado a repetirlo” sea la entradilla perfecta de esa práctica simbólica de conocer y reagrupar elementos culturales que efectivamente descarten la re-existencia de un modelo social-cultural anterior.

Teniendo en cuenta esto, es posible asentir que nuestra intervención toma parte tanto de esa perspectiva cognitiva (aprehensión) y desde la perspectiva cultural (lo que se hace con el pasado) para lograr una *perspectiva psicoanalítica* que pretende (pretendía) sacar del inconsciente esas formas del perdón para traerlas a colación a un futuro posible, otras re-existencias después de la guerra. Claramente lograr esa perspectiva no fue tarea fácil; si bien el conocimiento que los estudiantes tenían sobre la guerra residía en nociones preliminares, todavía hacía falta esa compenetración con lo que yacía desde ese discurso de lo bélico; se hacía menester no solo conocer la guerra sino sentirla también desde un otro, desde su voz y experiencia, era necesario, para dicha perspectiva psicoanalítica, tomar la función del pasado y el recuerdo (como legados) para imaginar y recrear otros puntos de fuga hacia un tejido social que, aun conociendo lo más escabroso de la guerra, puede tejerse desde el no olvido en cuanto se sabe más humano y más sensible y donde priman el diálogo y el posicionamiento con el otro para limar cualquier tipo de aspereza que amenace con convertirse en algún momento en un conflicto.

Desde esta perspectiva es posible decir que el taller número uno, donde acontecieron las revelaciones de los estudiantes por medio de las epístolas, fue un taller donde no solo manifestaban su descontento, esperanzas y proyecciones frente a la configuración de un mundo diferente, sino que también fue una posibilidad para explayar esa renovación que la conciencia adopta cuando se refresca entre aguas del conocimiento foráneo, algo así como la sumersión en la laguna de un saber extraño para despejar y sanar la sólida piel del desconocimiento. El despertar hacia otro tipo de conciencia fue también una deriva de lecturas como las de *Humo* (2008), *Carta a Emmanuel*<sup>31</sup> y *Tiempo de palabras en voz baja* (2005), así como de la variada presentación de fotografías que recreaban hechos de carácter bélicos adscritas a otras temporalidades de la guerra en el mundo (véase la Primera y la Segunda Guerra Mundial). Tal cual como lo revelaría un estudiante de Décimo grado: “*La guerra, una lucha de extraños por el deseo de otros. Las guerras dejan discordias y consecuencias económicas, políticas y daños en las poblaciones.*”

Quién pensaría que en una primera instancia de activación se lograran despertar aquellos enigmas de la memoria y la sensibilidad humana que ya hemos mencionado, como las condiciones generacionales. Estudiantes que aparte de ser bastantes críticos, ahora eran interpelados en su propio terreno subjetivo, un enjambre de seres humanos hambrientos por conocerse desde el otro, desde sí mismos, desde el dolor, desde la pregunta y la palabra como el arte de la búsqueda de respuestas claras... Nuevas aspiraciones, a fin de cuentas, que buscaban el oxígeno en la conservación de otro tipo de ideal humano, de otro tipo de sociedad y contexto, un énfasis a fin de cuentas en la posibilidad de otras alteridades.

¿Y qué sabían ellos de la guerra? Qué podrían saber ellos cuando la guerra más cercana que tuvieron fue un percance familiar, con sus compañeros y seguramente con sus vecinos. Nada estaba supeditado al escrutinio de nosotros como investigadores desde sus realidades, el hecho de que sus acciones y sus expresiones manifestaran todo lo que ya hemos visto desde sus voces es un gran hecho plausible desde esas esperanzas que la educación puede brindar en aquel proceso de reinventarse como ser humano.

---

<sup>31</sup> Carta enviada por Clara Rojas a su hijo Emanuel después de varios años de su liberación, luego de ser secuestrada por las FARC en 2002, mientras se desempeñaba como jefe de debate de la candidata presidencial Ingrid Betancourt, quien también fue secuestrada en el mismo episodio.

Y sí, quién más para hablar de este fenómeno que se nos presentó al ver las múltiples reacciones de los estudiantes, no solo por las cartas sino por sus propios comentarios en clases desde la memoria y la guerra, que el maestro Gabriel Murillo. Un maestro que ha puesto su esperanza y su promesa en un tiempo donde la reconstrucción de la memoria y las narrativas toman gran fuerza en lo que concierne a la construcción de una escuela diferente que se piense desde un pasado bélico y que proyecte su esencia hacia la construcción de la paz, a través de las voces de aquellos que a veces son silenciados injustamente. A propósito de esto y de las concepciones en torno a lo propuesto anteriormente por Jelin en el marco generacional, Murillo toma una posición muy apropiada para explicar un poco cómo estos hallazgos críticos que vimos en los estudiantes se transformaron, posteriormente, en otra asimilación de los temas que sabemos resonaron en ellos como el de la memoria histórica y su relación con el conflicto armado en Colombia, desde esas relaciones de alteridad que buscan menguar ese panorama anémico de la guerra y la violencia.

Las formas de aproximación a la memoria histórica en la escuela fue entonces el tema con el cual ese maestro se identificó y dio su propia noción en un diálogo que se propuso sobre la importancia de la enseñanza de dicha memoria en la escuela de hoy:

Hay distintos modos de aproximación para hablar de este tema. El primero es una aproximación canónica o tradicional en la teoría sociológica de la educación que afirma que la función de la escuela es, primeramente, la trasmisión de un saber de generación a generación. Por lo tanto, la función esencial de la educación vista desde esta perspectiva es que las nuevas generaciones aprendan de las tradiciones de las generaciones antiguas. La función de la educación en este orden de ideas, es una función conservadora, en el buen sentido de la palabra, es decir, de preservar una memoria, de la antigüedad, en la tradición y es sobre esa base que se va a fundar la pertinencia a una sociedad determinada, la adscripción a unos códigos culturales que no haya que reinventar en cada nueva generación (Murillo, 2018).

Volvemos nuevamente al “conocer para no repetir”, y aunque el “cliché” proposicional se mantiene, la esencia muta en concordancia con la preparación de las nuevas generaciones para ser útiles a su propia cultura, es decir, la cultura de esta generación, el cultivo discursivo e ideológico adquieren un matiz ético que se inscribe en el bien común, un

bien común que no solo se sustenta del aprender a vivir juntos sino también en el sentir del otro como parte de ese constructo, un otro que también conserva sus propias huellas, sus propias memorias y que por consiguiente hace parte de esa cohorte transmisional y generacional que no desea la repetición de una memoria enraizada en el odio. Es así entonces como podemos decir, que de cierto modo, la tradición canónica y la función conservadora de la educación sigue teniendo vigencia si lo vemos a la luz de estos estudiantes que, desde sus voces, hacen ese llamado a los mismos temas que nosotros tratamos sobre la memoria, la historia y las relaciones de alteridad, un asunto de reivindicación temporal que supera incluso las fronteras de lo humano por los mismos comentarios de los estudiantes y que hacen de cierto modo, de las relaciones de alteridad, no solo algo delegable a un solo contexto sino que se extiende desde el sentir universal de cada sujeto. Algo así como lo manifestaría Maritza del grado Décimo desde la guerra; *“La guerra es el daño a la memoria y una mala historia qué pasa de generación en generación. La guerra es como una pesadilla hecha realidad”*.

Fueron entonces las cartas el principio, el prelude de lo que acontecería más adelante: una vez despierta la conciencia (de los estudiantes), es muy difícil que se cierren los ojos, y mucho menos que se calle el alma. Ya sabíamos que existía detrás de la guerra: la infancia destruida, las implicaciones políticas y económicas, el dolor humano, la tergiversación de la paz y la reconciliación, la venganza, conflictos y tensiones, era hora entonces de conocer cuáles eran esos rostros que yacían bajo el odio y la guerra, cuál era la sal de la tierra que recibía sangre en vez de agua, era hora entonces de observar cómo la guerra se viste de cualquier rostro, de cualquier modo.

#### **4.2 Los rostros de la guerra: huellas y formas**

*Un minuto después de la última explosión, más de la mitad de los seres humanos habrá muerto, el polvo y el humo de los continentes en llamas derrotarán a la luz solar, y las tinieblas absolutas volverán a reinar en el mundo. Un invierno de lluvias anaranjadas y huracanes helados invertirá el tiempo de los océanos y volteará el curso de los ríos, cuyos peces habrán muerto de sed en las aguas ardientes, y cuyos pájaros no encontrarán el cielo.*

Gabriel García Márquez, 1986

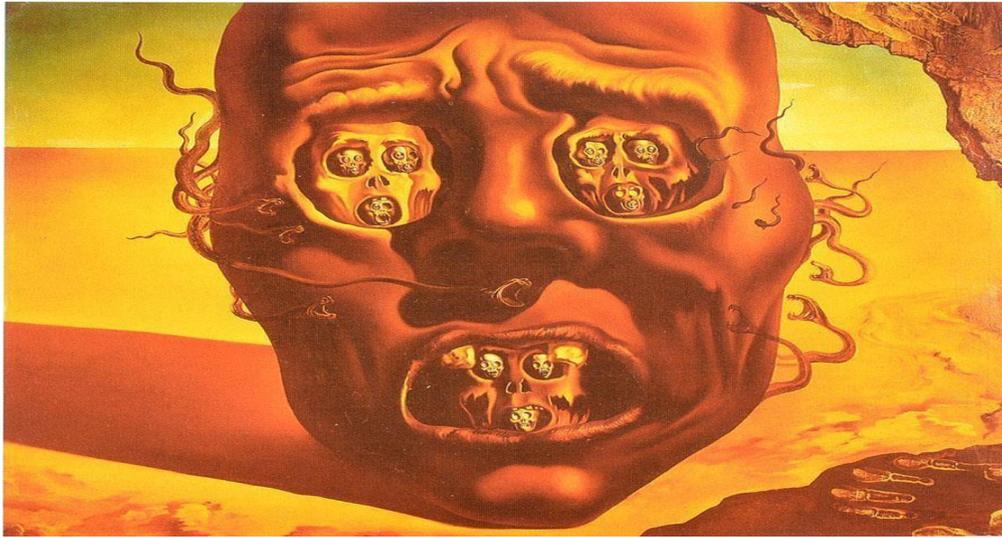


Figura 3. *Los rostros de la guerra* (1940). Salvador Dalí

La guerra es enfática para los traumas y particulares dolores, “*una pesadilla hecha realidad*” como lo ha dicho Maritza del grado Décimo. Un metarostro que, a diferencia de la literatura que extiende posibilidades, solo expone el fin caótico del ser humano en un recuadro infinito de odio y desesperación. Dalí pactó con la pintura un acuerdo muy plausible a propósito de esta manifestación artística: “*el rostro de la guerra*”, denuncia quizá de aquella belicosidad social que dejó la Guerra Civil Española, rostro que al final termina maldiciendo y representando cualquier intención humana de destrucción y desolación, una pintura que en su perturbadora representación simbólica, rompe también con las fronteras del dolor y la desesperación humana. Un recuadro de la vida humana, una metaficción que más que ser irreal, es el rostro de muchos otros que guardan en su memoria los despojos y vestigios de la guerra.

Indiscutiblemente los impactos de la guerra al campo de lo humano van surcando tristemente cualquier posibilidad de entregarse al otro, de concebir otro tipo de realidad, de generar nuevos lazos. Los rostros que la guerra asume son tan variados como lo son estas formas de fragmentar al ser humano desde el miedo, la muerte, la humillación, el odio, la desconfianza y la injusticia. Por esta razón, por este surcar la unión humana, por separarla,

asistimos a la victoria de una posible luz que nos muestre a cabalidad las facciones lúgubres que la oscuridad recela en los rostros de la guerra.

*Primer rostro: las emociones humanas hechas polvo*

El primer rostro de la guerra, develado a la luz de los testimonios de las víctimas, las teorías, las manifestaciones literarias y artísticas y las apreciaciones de los estudiantes, hace referencia al fuertísimo impacto psicológico, emocional y social que la guerra ha generado por tanto tiempo no solo en nuestro país sino también a lo largo y ancho del mundo. El deterioro de las relaciones interpersonales, la ausencia de una íntegra salud física, la inestabilidad emocional y el enquistamiento de patologías cognitivas negativas como el miedo, son solo el plato de entrada de aquel banquete atroz y desgarrador, el cual prepara un ente vestido de infamia e injuria, un ente que porta este rostro en el cual las emociones se encuentran hechas polvo.

Es el reflejo fidedigno de una serie de perturbaciones abstraídas de aquellas tragedias como los constantes asesinatos selectivos y en masa, el abuso sexual, el abandono de los seres queridos y el desplazamiento forzado. Así, el miedo, cual si fuera los ojos de este rostro, mira aplastante los espíritus de aquellas víctimas que solo pueden abrirse sensiblemente al desconsuelo. Sujetos que a fin de cuentas se les arrebató su tranquilidad por unos que quisieron creerse los dueños de la tierra del caos.

El hecho de no saber hacia dónde ir, las pesadas milagrosas, el reclutamiento forzado ¿Quién quiere dejarse arrebatar a un hijo o a una hija para ir a la guerra? Sentimientos de angustia y miedo como la anterior pregunta indirectamente ambientaron, luego de la apertura de conciencia presente gracias al primer taller de las guerras mundiales y las cartas al mundo, otro espacio de reflexión junto a los estudiantes en torno a la guerra en Colombia.

En efecto, el tema de las emociones, uno de los rostros de la guerra, logró causar un gran impacto en los estudiantes cuando se abordaban relatos literarios sobre las particularidades bélicas que evocaban a flor de piel estas emociones humanas que se

muestran insoslayables ante el fenómeno del conflicto. En la crónica de Patricia Nieto, *Nadie los lloró*<sup>32</sup>, podemos apreciar cómo no solo desde la guerra se erigen construcciones emocionales negativas, sino que también, aspectos culturales como los ritos en torno a la muerte, el duelo por la pérdida de un ser querido y el carácter simbólico del fin de la vida humana, se van agrietando y van dejando a su paso fisuras de desconfianza, de descontento, de venganza y de una insaciable sed de justicia.

En las historias se puede encontrar sentimientos de tristeza y rabia al ver que hay personas que sólo piensan en sí mismos y hacen las cosas sin pensar en el daño que ocasionan a los demás. En la historia *Nadie los lloró*, nos puede decir que algunas de las víctimas no tuvieron quién los llorara, en que fueron tirados a los ríos, sin ningún entierro y sin quién los recuerde, sobre todo sin quién cuente su historia. (Estudiante de Noveno).

Y claro, tal cual como dice Santiago, entre estas historias, estas narrativas experienciales de las víctimas, no solo se pueden encontrar los sentimientos de tristeza y rabia, también yace allí implícito el miedo como un factor que abarca todo el accionar cotidiano de cada uno de ellos. Es el miedo el mecanismo defensivo y paralizante que al tornarse como una emoción negativa, empieza a mortificar y de cierto modo a atrofiar el desarrollo normal de la vida.

De ahí que esa misma emoción, que es la más constante y generalizada, acompañada por el terror, lograra inhibir en su momento las acciones de denuncia, de búsqueda de justicia, de organización social y participación política (GMH, 2013). Incluso desde la esfera interaccional e interpersonal, ese mismo miedo generó un cierre absoluto al otro, tal cual como si se contrarioran las palabras de Mélich, citadas en capítulos anteriores, cuando habla del acto ético de entregarse al otro como un gesto de alteridad que presupone la cosmización del mundo; una organización que para este caso es reducida al polvo de la nostalgia provocado por el desarraigo y la pérdida de lugares amados y significativos, así como de seres queridos. Tal cual como resuena en las palabras del maestro Gabriel Murillo cuando hace alusión precisamente a un aniquilamiento progresivo del hombre que paso a paso

---

<sup>32</sup>Relato contenido en la obra *Los escogidos*, (2012), de la periodista y cronista colombiana Patricia Nieto.

consume ese deseo de una vida relativamente normal, donde existe la organización con el otro, con el medio que se habita y con uno mismo en tanto se es un ser humano libre y con deseos de vivir:

El filósofo italiano Giorgio Agamben va a hablar del concepto “La nuda vita”, La vida desnuda- es el progresivo aniquilamiento que hace que en una primera fase haya una fase de aniquilación de las fuerzas humanas propiamente, no ser capaz físicamente seguir bajo las condiciones del clima, de desnutrición y la segunda fase, no poder pensar y no tener voluntad o solo de entregarse a la muerte o al otro, acá ya no hay deseo en el ser humano. (Gabriel Murillo, 2018)

No solo la literatura fue fundamental para que con los estudiantes empezáramos a desentrañar estos rostros, también las representaciones artísticas como las pinturas e imágenes tuvieron gran acento en dicho proceso:

Estas imágenes representan muertes, violencia, desastres, entre otras cosas que han pasado alrededor de la historia de nuestro país y nos muestran el dolor que nos causa la violencia con desacuerdos estúpidos entre personas que piensan que hacen el bien. (Estudiante de Décimo)

Imágenes que petrificaban esas experiencias que alteran el sueño, la concentración y la atención en lo que presupone vivir tranquilamente. Relatos semióticos que escondían otros desórdenes humanos que muchas veces la historia en general pasa de largo como los trastornos alimenticios, la práctica de consumir alcohol y sustancias psicoactivas para alivianar los malestares y los sufrimientos intolerables, así como la automedicación.

Y, por supuesto, ¿quién después de conocer a través de la literatura y el arte estas claudicaciones emocionales puede volver a sentirse igual? *La literatura nos permite aproximarnos de la manera en que algunas historias o cuentos nos conectan y nos hacen sentir el miedo, la tristeza, la desesperación de las personas afectadas por la violencia* (Estudiante de Noveno). El hecho de que los mismos estudiantes arrojaran estas percepciones ya nos iba dando un panorama prometedor en cuanto a la concepción de la memoria histórica que se estaba consolidando en sus conciencias. También las relaciones de alteridad empezaron a deformarse, en el buen sentido de la palabra, desde la apreciación e

interpretación que estos chicos hacían del malestar de ese otro que también comparte el mismo territorio no solo subjetivo sino también geográfico.

A propósito de este empoderamiento con el otro, en el segundo taller se abordaron diferentes obras literarias para reconocer las modalidades y los cambios de la guerra en relación con el tratamiento de la violencia y las diferentes marcas que esta deja a su paso; entre estas el relato *Exhumación* de Pablo Montoya<sup>33</sup>. Éste provocó en los jóvenes sentimientos como la incertidumbre, el miedo, la solidaridad y una preocupación por buscar justicia, tal como si fuesen ellos los testigos silenciosos de aquellas atrocidades y modalidades de violencia como el enterrar en masa cuerpos de diferentes personas en las llamadas fosas comunes. Más todavía la ambivalencia entre el odio y la compasión fue un fenómeno discreto que se presentó en sus apreciaciones; pues si bien algunos sentían una ira profunda al ponerse en los zapatos de la madre que busca con añoranza a su hijo desaparecido en la Pintada, Antioquia, y que luego se esperanzaría en encontrarlo en una fosa común; muchos otros sentían ese vilo de emociones en que la misma madre se encontraba, por verse impedida a causa de unos rastros fugaces sobre el paradero de su hijo. ¿Y cómo culparlos o juzgarlos? Si la guerra deja odio, rabia, rencor y un mal recuerdo de aquellas humillaciones reiterativas que se reciben por parte de los victimarios... Tal como le sucedió a uno de nuestros estudiantes, quien sería, quizá, el que más decidió aportar, desde su propia experiencia de vida, a la construcción de otras significaciones:

La guerra siempre deja marcas inmemoriales en muchas vidas como en mi familia o mejor dicho en la de mi hermano mayor que ahora en este instante desearía decirle tantas cosas pero no, la guerra les dejó un dolor para siempre y aunque nunca he querido estar mal con él, gracias a la muerte de su padre no sé si me tiene rencor, rabia celos o quizás envidia por yo tener mi padre y poder compartir con él. Pero no lo culpo... yo creo que también sentiría lo mismo. Es gracias a la guerra que no sabe el daño que hizo en mi familia y gracias a ellos, mi madre hermano y yo tenemos vidas diferentes y no sólo me pasa a mí, también a miles de familias. Eso es la guerra; destruir, dañar matar. (Estudiante de Décimo)

---

<sup>33</sup>Relato contenido en el libro del autor titulado *Réquiem por un fantasma*. (2006)

Un recuerdo que quizá solo podrá ser tramitado desde una *memoria ejemplar*, una que busque dejar atrás esos mismos sentimientos y emociones que ha dejado la guerra, una donde la impunidad por crímenes no quede supeditada al silencio, sino que sea la misma voz de las víctimas, la que ponga el recuerdo como esa situación incómoda que “le hace caer la cara de vergüenza a la guerra”. Todo ello, como bien decían los estudiantes, en una suerte de devolverle la vitalidad a esta nación (y a este mundo) que tanto se ha desangrado por los artificios de la guerra.

*Segundo rostro: daños políticos y socioculturales*

7  
*Poraquí  
no tenemos carro de basura  
ni árboles en las esquinas  
ni lámparas en la frente de las casas  
no hay nomenclatura  
no hay agua  
la sed hace de las tuyas  
cuando recibe un beso  
porque  
poraquí  
nos reunimos en las esquinas  
fumamos marihuana  
canción traje obscuro  
niño sin cabeza  
disparo en la esquina baja como un  
cohetes  
se detiene la respiración cuando  
se carcajea la noche desnudándose  
cuando  
amanecetrastabillea el corazón.*

Helí Ramírez, 1975.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Poema número 7 en el libro *La ausencia del descanso*.

La guerra no solo afecta el campo psicosocial del ser humano, los daños políticos y culturales son las huellas más áridas que quedan luego de cualquier enfrentamiento bélico. Este rostro de la guerra es quizá el más importante por su carácter desarticulador en cuanto a la construcción de sociedad, si se le mira por el lado de la creación de cultura. Según el informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* (2013), el confinamiento que en Colombia se ha creado culturalmente a causa de la guerra, ha afectado colectivamente a las comunidades porque no solo hace que los sujetos que las conforman se cierren a cualquier contacto o tratamiento con el otro, sino que también existe cierta agresión que se presenta desde la vulneración de las creencias, sus prácticas sociales y sus modos de vida (GMH, 2013, p. 272). Situaciones que al final lo que hacen es romper los vínculos que posibilitan la creación de una identidad colectiva y grupal, llevando así tristemente a la individualización de los sujetos, es decir, a la creación de una cultura basada en el miedo hacia al otro y donde, de alguna manera, ese principio de “la supervivencia del más fuerte” se transmuta en “la supervivencia del más solo”; entre más ajeno se esté del otro, hay menos posibilidades de morir por una creencia o una ideología propia.

Desde esta mirada podemos apreciar que cualquier intento de acercarse al otro se hace nulo, más todavía si tenemos en cuenta que en Colombia la división política e ideológica siempre ha estado tan marcada y permeada por discursos violentos que se oponen a cualquier emergencia de la diferencia. Véase entonces los ejemplos que hemos citado mucho antes con la guerra bipartidista donde los mismos habitantes de un pueblo, podían avisar a los combatientes de una u otra coalición sobre quiénes eran opositores a sus ideales, detractores que eran buscados para ser asesinados dependiendo del arraigo ideológico que el mismo pueblo tuviese (conservadores o liberales).

Y así ocurrió por mucho tiempo, de ahí que este rostro sea fundamental para el tratamiento de una resignificación de la memoria, pues si bien la desconfianza y el miedo han sido pilares de la guerra y sus daños a las estructuras sociales y culturales, el hacer y el ser del humano casi siempre se inclinará hacia los valores de cooperativismo, la solidaridad, el respeto, la cofradía; es una pena que, según lo que nos cuenta este informe, esos valores

se perdieran y se convirtieran más bien en conflictos, escaramuzas, envidias, sentimientos negativos que solo aportaron a la construcción de la guerra, ya no como un enfrentamiento con armas por ideales políticos, sino que fue tomando otro matiz que se traducía en un enfrentamiento social que se daba a través del señalamiento y los constantes “cotilleos”, que entre los habitantes de una comunidad hacían respecto de otro habitante que no compartía los ideales imperantes o que simplemente era un desconocido o amenazaba con la tranquilidad del lugar.

Las estructuras sociales y relacionales se fueron destruyendo y se generó un ambiente de silencio y miedo. Asimismo, en las afectaciones socioculturales jugó papel de suma importancia la identificación de patrones y arquetipos entre hombres y mujeres (GHM, 2013, p. 275), y claro, los actores más involucrados en esa problemática forma de adquirir una identidad eran los niños, quienes veían en los combatientes, que atemorizaban a su comunidad, no solo un objetivo futuro que debía ser aniquilado por cuestiones puramente de venganza, sino que también veían en ellos modelos propicios de poder y de control, algo así como “el buen ejemplo” de lo que es un verdadero hombre. Caso contrario ocurriría con las mujeres que serían víctimas de los daños colaterales de estos imaginarios que se construían, ya que las mujeres, al ser tomadas como objetos sexuales dentro de la violencia ejercida por los victimarios, también se volvían la lección de “cómo los hombres con carácter deben tratar a las mujeres”, un comportamiento misógino que se instauró no por el poder de la voluntad sino por el poder de las armas.

Los ejemplos de estas huellas áridas en el componente sociocultural afectado no terminan aquí. Asuntos como la coacción en la libre vivencia de los duelos por la pérdida de los seres queridos, la estigmatización de las comunidades, los pueblos, las ciudades y los propios habitantes, los daños al tejido humano en la superación de adversidades conjuntas, la transmisión de saberes ancestrales como con las formas de cultivar la tierra, todo ello se fragmentó gracias a la mano oscura del poder bélico, por esta razón muchas de las víctimas prefirieron abandonar sus tierras, a su gente, sus costumbres, su cultura, su propia identidad para empezar de cero en otras periferias donde la muerte no estuviese caminando a su lado acompañada de ráfagas, de las bombas, del horror, de la desolación. Un desarraigo de la

propia existencia que aunque cumplía la función de torniquete en el desangramiento provocado por el miedo, no cerraba por completo la herida que la guerra había dejado y por el contrario, ese hecho de irse a buscar otras posibilidades, solo generaría una “infección” mientras se buscaba otro lugar de acogida. Una podredumbre sobre la cual volveremos en el *tercer rostro de la guerra*.

Otro de los aspectos importantes de resaltar en este apartado son las implicaciones políticas después de la guerra. Luego de hablar un poco sobre los vestigios socioculturales y psicosociales que esta deja, que no son sino profundas tristezas, aflicciones y desaires en el ánimo, así como la reducción en la capacidad de sentir placer al compartir con el otro, así como de sentir lo que es la felicidad, vienen entonces esas afectaciones que de algún modo causa la guerra desde la perspectiva democrática.

Hemos hablado hasta ahora de manera discreta de los hechos traumáticos que ha dejado la guerra en las víctimas, de las consecuencias culturales y sociales, así como las cognitivas y relacionales. En esta medida los actores de la guerra y sus actos han sido importantes para de algún modo delegarle la culpa a quienes se levantan en armas contra el otro por ideales de otros tantos que persiguen un ideal para un beneficio individual. Ahora, dándoles otra perspectiva a las víctimas desde su aporte a la ruptura del silencio, hablamos entonces de las restricciones políticas que la guerra genera y que también corrompe el ideal humano desde la misma democracia y la política.

Efectivamente las voces de denuncia se hicieron notar luego de afrontar la amargura de la destrucción y aniquilación de las personas y de los espacios geográficos, hubo algunas de estas víctimas que decidieron optar por una memoria ejemplar<sup>35</sup> para no hacer del recuerdo malo de la guerra algo que debía callarse por miedo a la muerte; estas personas fueron en su momento el punto de partida de esa posición crítica que asume un doliente o un ser humano crítico frente a su propia tragedia.

---

<sup>35</sup>Retomando nuevamente a Tzvetan Todorov cuando alude a la memoria ejemplar como un hacer crítico con un recuerdo que es turbio y doloroso.

Los altavoces no se hicieron esperar: líderes comunales se pronunciaron ante el gobierno y la democracia por el trato que merecían todas las víctimas directas del conflicto, muchos de estos héroes sin capa se atrevieron a denunciar públicamente los frentes, los cabecillas y los sujetos implicados tanto en masacres, como en secuestros, como en desapariciones y otros crímenes de lesa humanidad.

Es curioso que esto surgiera dentro de una historia diacrónica porque tal cual decía uno de los estudiantes: *“cada persona puede asumir una responsabilidad para evitar el sufrimiento y el conflicto. Escuchar al pueblo”* (Estudiante de Décimo). Es paradójico que quien resulta ser ese ser humano responsable, que escucha a su pueblo, a su comunidad, termine siendo asesinado. No necesariamente por grupos armados detractores de su ideal de denuncia, sino por esos actores políticos a los cuales no les convendría romper sus nexos con estos “señores de la guerra” que tienen bajo su poderío no solo combatientes sino también a ciudadanos, a seres humanos que no tienen mayor defensa que su propia moralidad frente a esas oscuras formas de ejercer el poder por medio del terror y las armas.

El daño hacia lo político y lo democrático no solo abarca aspectos de reparaciones e integraciones de los afectados por la guerra a la vida social, incluye también esa otra parte lúgubre donde las mismas víctimas, al verse al límite de su propia humanidad, deciden denunciar públicamente lo que realmente sucedió entre las masacres, los secuestros, las violaciones de derecho y las aniquilaciones, denuncias que quizá nunca llegan a escucharse en su totalidad pues la muerte prima, por medio de la violencia, ante cualquier revelación de la realidad de los hechos.

Las protestas y movilizaciones sociales en contra del conflicto armado fueron así solo actos de resistencia pura que quedaron subyugados al frío metal de las balas. Ahora es posible entender que el miedo no solo es una emoción paralizante del cuerpo, sino que también se acopla a la interrupción del devenir de la libertad, que para este caso, queda adscrito al mínimo paso que existe entre la vida y la muerte.

El daño político no solo como algo desigual en tanto a la justicia de aquellos que deciden denunciar los vestigios del conflicto, sino también como una cooperación corrupta de algunos dirigentes políticos y democráticos que quieren sostener a través de un imperio del desarraigo, una cultura que se desprenda de la memoria, que sea ignorante frente a los trámites del pasado y que, por consiguiente, sean propensos a repetir la misma plantilla generacional de la guerra.

### *Tercer rostro: el caos económico y el abandono estatal*

Al perder cualquier atisbo de un horizonte prometedor en un lugar donde se supone terminará la vida tal cual como comenzó, la desesperación humana es catastrófica porque no encuentra asidero en un mundo tan despiadado. Continuando un poco con el destierro que hemos mencionado antes, resulta casi empírico decir que los daños a la economía, y como si fuera poco, el abandono estatal, son una montaña más de la paisajística mirada que nuestro país ha tenido por tantas décadas. Las pérdidas económicas no se sujetan simplemente a estadísticas superfluas sobre la cantidad de terreno que se despoja a causa de la guerra; el factor económico es quizá uno de los más imperantes no solo en los despojos de la guerra sino en su propio comienzo.

El poder, la avaricia y la opulencia económica y social son algunos de los factores que han impedido que el conflicto armado en nuestro país tenga asidero en la esperanza, en la paz o en la tranquilidad. El deseo por tener poder sobre los otros, sobre las tierras y sobre la trayectoria de la configuración social ha causado en el plano histórico lo que hoy conocemos como “la nación más conflictiva de Latinoamérica”. *“Para qué tanto poder sino sirve de nada. La guerra la viven cada día aquellas personas. La guerra hace al ser humano sucio, sin amor, sin compasión del otro”*. (Estudiante de Décimo)

*“La guerra convierte al ser humano en alguien sucio”*. Así lo afirma uno de nuestros estudiantes en uno de los encuentros que realizamos en la Institución. La guerra deja sin principios, sin valores éticos y morales al hombre, el acabamiento del otro es propenso a los ideales individuales de unos tantos que creen que la guerra sostiene el ideal humano de la paz, tal cual como lo hicieron paramilitares y guerrilleros de montaña cuando se enfrentaban

por dominar “el mundo”. Los despojos económicos no se tienen en cuenta aquí en lo concerniente a pérdidas dinerales, sino que la economía, por sí misma, revela aquellas carencias que existían en las privaciones de poder subsistir en el campo: el cultivo del café, de la panela, de los tomates, de la cebolla, el cilantro, de la caña y las frutas, una economía que fue reemplazada por el prominente futuro de la coca, de la marihuana, de los cultivos ilícitos, el rostro de la pérdida económica dentro de la guerra reemplazó los saberes ancestrales por saberes bélicos y de producción que solo se situaron en la idea de “un mejor porvenir”, una promesa ilegal de un mañana sujeto a la valorización de otras formas de vida, otros miedos, otros azares de la existencia.

Como bien habíamos dicho antes en el asunto del desarraigo, muchos campesinos, luego de afrontar la guerra en carne propia, buscaron en las capitales otras formas de subsistir, otros modos de olvidar y correr de la guerra y la muerte que los perseguían. Para su desdichada suerte, camuflada en discursos reparadores y alentadores, encontraron en las ciudades y en las metrópolis una promesa de apego y de manutención, promesas que solo se determinaban por auxilios económicos precarios, y casas que nunca tendrían en corto plazo de pago, asuntos que generaban a su vez otras necesidades humanas que debían satisfacerse, no por aspectos culturales sino por cuestiones animales: el hambre, el cansancio, la sed, entre otras cosas que solo pudieron subsanarse recurriendo a estrategias como vender caramelos en los buses, pregonar compasión a cambio de una limosna, pedir con austeridad un sustento a cualquier persona, solicitar en las entidades públicas un auxilio a la condición padecida, entre otras circunstancias.

Ya de por sí el hecho de huir de la guerra era suficiente, pero en tanto el abandono estatal y las necesidades económicas iban acarreado otras problemáticas, nacían también sentimientos de odio, de injusticia, de venganza, de inconformidad, tanto con el estado como con esos victimarios que en algún momento causaron dolor. El claro ejemplo de esto lo presenciamos nosotros y los estudiantes cuando abordamos lecturas como *Relatos de guerra y paz* (2015), donde la mayoría de sus protagonistas eran desplazados por la violencia instaurados en los barrios populares de Medellín y debían recurrir incluso a comportamientos inusuales e ilegales desde el hurto, el sicariato, la extorsión, el microtráfico, entre otros.

Comportamientos que derivaban de ese abandono estatal en el que caen algunos desplazados por la violencia en nuestro país.

Actitudes que los mismos estudiantes iban comprendiendo, a través de los relatos del libro, de cómo esas formas precarias a las que el ser humano debe degradarse para poder subsistir generaban a su vez otro tipo de violencias que también los afectaba a ellos. Y de esto nos percatamos cuando los jóvenes realizaron un trabajo investigativo que buscaba resaltar aspectos de la memoria histórica del contexto que rodeaba su institución, de Palenque. Por este abordaje y gracias a la recolección de memoria, nos dimos cuenta de que, a propósito de la lectura de estas crónicas, ellos identificaban en sus pequeñas investigaciones la historia que tenían la vereda y el barrio en cuanto a los asesinatos selectivos de sujetos foráneos que, *“al ser extraños por aquí, unas camionetas negras subían y bajaban para cuidar que nadie raro se metiera por aquí, cuando esas personas de las camionetas sabían que esta o tal persona no era de por aquí los subían a la fuerza desaparecerlos quien sabe en dónde.* (Estudiante de Noveno).

Estas voces configuraron así, el suelo donde más adelante se situaría este abordaje de los diferentes relatos de la periferia. Ya sabían los estudiantes que estas aflicciones al aparato político, democrático y económico, generaban también en su propio espacio geográfico otros conflictos a los cuales ellos no eran ajenos y que ahora, nuevamente gracias a la literatura, eran más fáciles de comprender y por consiguiente, menos fáciles reproducir.

#### **4.3 El encuentro literario: ahondar en la palabra y permanecer en ella como un acto de re-existencia**

*“Hay palabras con imanes que atraen los tesoros del abismo  
Otras que se descargan como vagones sobre el alma”*  
Vicente Huidobro, 1931

Hasta este momento y durante toda nuestra apuesta investigativa retomamos la literatura como posibilidad, pero ha de entenderse que esta posibilidad es en especial hacia una nueva comprensión de la vida y de la realidad después de conocer y reconocernos en la historia del conflicto colombiano. Pero atendiendo a esto, no podemos obviar las lógicas sociales que se revisten de los discursos y pensamientos de este tiempo- la posmodernidad-.

En esta, la literatura también enfrenta, o más bien, resiste a las dinámicas hegemónicas que no permiten ver más allá, sentir, o trastocar las fibras de lo humano. Lógicas actuales que legitiman un ideal de hombre, de perfección, desdibujando la condición humana, en otras palabras, *la ceremonia de la totalidad* como lo ha nombrado Fernando Cruz Kronfly (2016), que es nada más y nada menos que el consenso, llamémoslo cultural, de la permanencia de unidad y por ende de identificación con el todo de un imaginario, que rechaza el desprendimiento del sentido común, y es aquí donde toma relevancia la literatura, pues esta explora la existencia en sí misma del hombre.

El consenso cultural al que nos hemos referido es algo que se va construyendo y se va sustentando con el tiempo; para este existen relatos y discursos que lo refuerzan y lo legitiman, por ejemplo en nuestro país, la naturalización del conflicto y de las consecuencias de este en las sociedades. No se quiere decir que haya un desconocimiento, sino más bien un hecho que se vuelve común, que se acepta para de alguna forma-no significa que sea totalmente negativo- seguir, continuar. La pregunta ahora es, si todo se acepta y se asume como transitorio, ¿dónde queda el compromiso o la responsabilidad ética con ese otro que ha padecido directamente la guerra? Es decir, cuál es nuestra postura ética y política como maestros y también como *ciudadanos del mundo*, como lo diría Martha Nussbaum, cuando solo mostramos al otro el devenir de la historia y en ella, los acontecimientos que han ido modificando la forma de concebirnos en el mundo como lo han sido las guerras, con ciertos aires de descompromiso, o no pertenencia a esta misma historia. Porque si algo hay que tener presente es que la guerra, sea en nuestro país o sea en cualquier otra parte del mundo, más allá de unos intereses políticos o religiosos, etc. es una aniquilación, negación, cosificación del hombre, y por ende de toda la construcción cultural que se ha realizado.

Pensemos en la guerra de Medio Oriente<sup>36</sup>, que para nuestro momento, hablando del contexto colombiano ya no es noticia diaria, desvelo o preocupación constante por estas

---

<sup>36</sup> La guerra en Medio Oriente ha sido uno de los conflictos más antiguos en la historia de la humanidad. La disputa entre Palestinos e Israelitas por la ocupación de tierras, cuestiones democráticas, inclinaciones religiosas y otros aspectos relacionados al poder y la economía, han enquistado en estas dos naciones un odio mutuo que ha recaído en la población civil. Sumado a eso, la presencia de Estados Unidos en esta disputa ha generado otros odios y malentendidos que solo han creado una guerra de intereses económicos en cuanto a la posesión del territorio geográfico de estas naciones de oriente.

personas que han perdido toda noción de realidad con lo que es vivir dignamente, pues los constantes ataques, enfrentamientos, desplazamientos, entre otros, no son sinónimos de vida, de bienestar. Volviendo a nuestra premisa, la responsabilidad que nos queda es retomar las fugas de ese consenso social, quebrantarlo y dejar resonancias en la pregunta por cómo me construyo como sujeto reflexivo de mi tiempo y de mi realidad, pero también cómo me formo como humano que experimenta sensibilidad. Digamos entonces, un pensar por sí mismo.

Kronfly va a hablar especialmente de la patria literaria, esto es, “una patria próxima a la anomia y a la trasgresión. Ver el mundo desde la huida de las convenciones y de los lugares comunes” (p.198). Es decir, un lugar desde donde se hace resistencia a la uniformidad de la manera como me sitúo en el mundo. Especialmente cuando no se es ajeno a los dramas humanos que desencadenan en conflictos, tensiones y cuestiones que trastocan la condición humana.

Desde esta apuesta y proyección de vida es que tuvieron lugar la literatura y las artes, pues hemos de mencionar que volver a hablar de la experiencia de la guerra, de la construcción de la memoria histórica del conflicto en nuestro país y en el mundo, era permitir una experiencia estética. Experiencia que desborda no solo la comprensión de una historia, sino el lugar del otro. Recordemos que las narrativas también son una comprensión sociocultural del ser mismo que las relata, y también de quienes las leen. A propósito de esto conviene resaltar los ejercicios de escritura que se llevaron a cabo en cada uno de los talleres. Narrativas atravesadas por los sentidos que emergieron al conocer otras historias desde diferentes géneros narrativos como poesía, cuento, dramaturgia, cine y música. Apelamos a estas expresiones para empezar a resignificar la misma historia de la guerra. De este modo, en las voces de los estudiantes se empezó a comprender que: “*La literatura es una manera diferente de enseñarnos lo que ha pasado en toda la historia de la guerra*” (Estudiante de Décimo) y aunque de manera escueta podamos decir que se puede vivir sin la literatura o las artes, la vida en sí misma estaría falta de sensibilidad, de motivos, de alientos. Y no bastaría con decir esto, ya que la literatura es una manifestación del hombre de la forma en que concibe su tiempo y su existencia en este. Por esto escuchar las voces de los estudiantes de alguna manera reafirma nuestra apuesta.

Era inevitable que como maestros atravesados por una postura ética, este tema de la guerra no nos conmoviera, además de ser también, desde unos comienzos, un interés común por cómo se mantienen las lógicas (políticas, sociales y económicas) y más todavía por los temas que se concentran en ellas como la muerte, los usos y abusos del poder, así como la difusión del miedo, cuestiones que como investigadores también nos convocaron a replantear el lugar del otro en la historia y la relación con la memoria en la construcción de nuestras vidas. De este modo, la práctica pedagógica también estuvo orientada hacia una resignificación, puesto que, más allá de las preocupaciones lingüísticas o formales en la enseñanza de la lengua, está y siempre estará en nosotros la pregunta por el otro, por el ser humano que tenemos allí, en el encuentro, bello encuentro que es la educación. Así, lo que nos motivaba y deseábamos despertar en nuestros estudiantes, empezó a ser reflejado en sus rostros, era casi imposible no relacionar las historias de la guerra como una experiencia cercana, que también nos puede pasar. Cómo no replantear el sentido en la infancia, cuando leíamos *Humo*, imposible no expresar algo más allá de lo que se narra, era sentir a esa voz infante en el tiempo de la segunda guerra mundial. Este libro álbum nos sitúa en los campos de concentración Nazi, una historia narrada por un niño que extraña su hogar y que entre el hambre y la realización de diversas labores no entiende muchas cosas de las que pasan en el nuevo lugar donde ha sido llevado junto con su madre y separado de su padre. Esta historia contada a su vez con bellas ilustraciones, basta para comprender el camino que espera al niño y a su madre, pues tras el paso de los días se acerca el momento de visitar la casa de la chimenea, una metáfora de la cámara de gas, y posteriormente los hornos crematorios. “Vamos hacia la casa de la chimenea. Huele que apesta, a humo.” (Fortes, 2008)

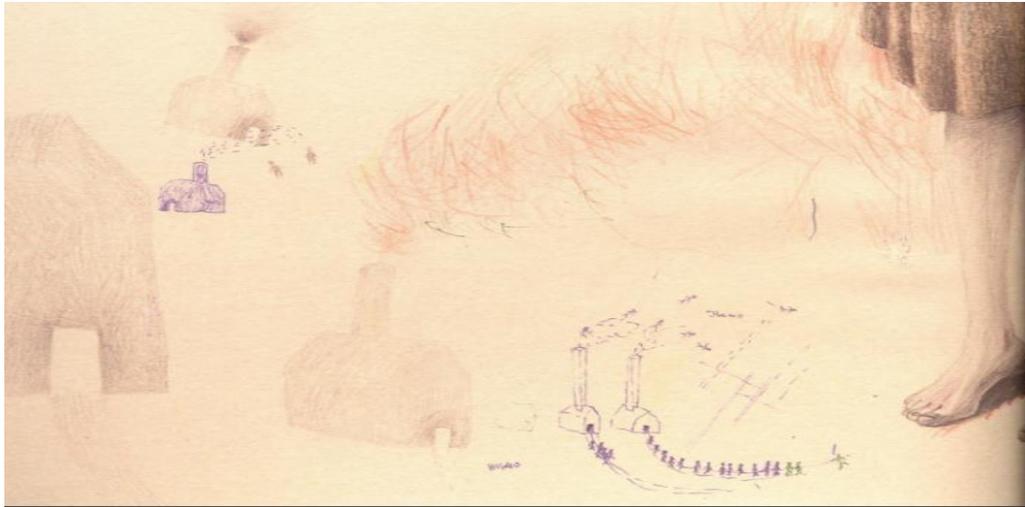


Figura 4. *Humo* (2008) Antón Fortes & Joanna Concejo

¿Cómo no pensar en lo que significaron los campos de concentración para los judíos y para los niños que entraban allí? ¿Cómo no recordar las películas *El niño de pijama de rayas* (2008), *La vida es bella* (1997), y el sinnúmero de producciones artísticas que nos hacen pensar en ese otro que afrontó este episodio tan desolador? Pensar en ello es hacerlo cercano a nosotros, sentir la experiencia del otro al mismo tiempo que se rompen las fronteras que nos hacen ajeno a las personas que no son menos dignas de vivir por pertenecer a otro lugar, por tener otro color de piel o simplemente por ser diferente a nosotros. Precisamente esa indiferencia es la que hay que superar para empezar un nuevo tejido social y cultural que no olvide pero que reivindique la memoria. Esto es precisamente lo que los jóvenes identificaron como necesario cuando se propone hacer un cambio, así lo expresó la estudiante de Noveno en una de las epístolas dirigida al mundo:

Soy una joven de 16 años, estudiante del pleno siglo XXI y la presente es para decirles que me duele, que me decepcionó ver cómo se trataban antes los hombres, cómo arreglan los conflictos haciendo guerras entre sí, acabando con lo más bonito que es la vida. Aunque el tiempo ha pasado y ha ido cambiando un poco la situación, pero no mucho, porque todavía los conflictos los arreglan a los golpes, insultos y demás. Pareciera que no encontramos otra mejor solución que esa. Hay que tratar de cambiar nuestra forma de pensar y actuar para que vayamos mejorando este mundo que tenemos. Soluciones pueden haber muchas pero para cumplirlas pueden ser muy pocos. Por eso comprometámonos a ser tolerantes, saber pensar, saber actuar, y sobre todo respetarnos. Saber que todos somos diferentes. (2018)

Podemos ver que se manifiesta en la estudiante no solo una preocupación por la situación que aún hoy se presenta en nuestro contexto con las guerras y por las pocas personas que se interesan verdaderamente por un cambio, sino además cómo le afecta y le duele que, pese a que las grandes guerras pasaron hace mucho, estas siguen siendo inconcebibles por el daño ocasionado a la humanidad. Por eso ella habla de la necesidad de hacer un compromiso para no repetir. La tolerancia y el respeto son fundamentales como bien lo ha dicho nuestra estudiante para conciliar estos conflictos que encuentran como vía única los golpes o la imposición de los deseos propios por los del otro.

La pregunta por la infancia en la guerra en nuestro contexto colombiano se hizo cercana con la lectura y apropiación de crónicas de Patricia Nieto como *Los niños del balón y del fusil fuimos los muertos* (2012). Esta historia en especial fue centro de atención, puesto que a muchos de nuestros estudiantes les gustaba el fútbol y en la época de la violencia, la juventud fue arrebatada por los grupos actores de este conflicto. En los reclutamientos forzados de chicos, muchos tuvieron que abandonar sus juegos, lo que tenían, por un arma.

Las historias nos conmueven mucho, ver cómo la guerra ha acabado con la infancia de los niños, cómo ellos tenían que cambiar balones por fusiles, en el que los mandaban a las Guerras y muchos de ellos nunca volvían. (Estudiantes de Décimo.)

A través de estas historias ellos comprendieron que la guerra no solo es lo bélico distante, lo que ya pasó o en donde se enfrentan soldados u hombres de distintos bandos, sino que, a partir de diferentes narraciones y tratamientos estéticos que permite la literatura, se pueden ampliar estas perspectivas y comprensiones de lo que ha implicado la guerra en la infancia y en la juventud. Otras miradas o agudezas de la historia que asiente hacia la reconstrucción misma de la memoria del país. Cuando se abordaron estas narrativas se pudo reconocer que nuestros estudiantes se apropiaban de lo que allí se presentaba, no solo desde lo histórico sino desde lo emocional. Se empezó a compartir un sentimiento de conmoción, pero también de posicionarse respecto a lo que se iba reconociendo en la guerra, sobre todo, que los implicados entre estos conflictos, más allá de ser de un bando con unas ideologías diferentes a otro grupo, nombrémoslo bando opositor, eran y siguen siendo, aún en nuestro contexto actual, personas, seres humanos los que se aniquilan, como diría el poeta Castro

Saavedra (s.f) “ *El hombre muere cuando se niega a creer en el hombre, en el amor, en la verdad, en el futuro* ”<sup>37</sup>.

Una guerra que no discrimina a ninguna persona, niños como víctimas y también como victimarios, la pregunta ahora es ¿se puede decidir otra cosa? Recordemos esta fotografía.



Figura 5. San Vicente del Caguán. (2000) Caquetá

Dentro de los conflictos internos en un país, reclutar niños para hacerlos soldados o combatientes de la guerra ha sido un acto constante en todo el mundo, y Colombia también ha tenido su gran participación con este hecho que no solo viola la infancia, sino además, la hace partícipe activa de la beligerancia. Será cierto como lo dice la fotografía que allí, en medio de la guerra, hay un futuro para los niños. Bueno, tendríamos que preguntarnos qué clase de futuro se concibe. Porque lo que podemos ver y conociendo un poco sobre los niños soldados que son reclutados por la fuerza, lo que se presenta es un desdibujamiento de la promesa, del porvenir de aquel sujeto neonato que reinventa al mundo. Acá lo que sí hay es la herencia de odios que ni siquiera son propios.

Tratar desde otras narrativas la reconstrucción de memoria histórica es importante, ya que son diferentes maneras de comprender un hecho y la realidad, la fotografía por ejemplo

---

<sup>37</sup> Verso que hace parte del poema *No muere el hombre* de Carlos Castro Saavedra, (1924-1989).

no solo relata o da registro de un evento, esta además se convierte también en una denuncia directa que interviene en quien la aprecia. Los trabajos de varios artistas como Jesús Abad Colorado hicieron resonancia en nuestros acompañantes del viaje a la memoria del conflicto interno del país; con cada obra se puede ver más allá, una muestra de ello fue con la apreciación de una fotografía de la masacre de Bojayá, donde se puede ver un cristo despedazado, al igual que la iglesia y las víctimas: *“En la fotografía uno ve lo que verdaderamente pasó, es diferente a la noticia y a la estadística que simplemente menciona los hechos desde las palabras y no desde el cuerpo”* (Estudiante de Décimo).

Vemos pues con otros lentes lo que se presentaba en cada encuentro con los talleres, y así lo percibieron los estudiantes, ellos identificaban que cada historia no simplemente cumplía con dar una información sino que apelaba a sus sentimientos y a la experiencia del otro, y es pues así como nos situamos y asimos a un lenguaje que traspasa las fronteras, un lenguaje que humaniza en tanto que nos permite repensarnos el mundo, una palabra poética que trastoca nuestras fibras humanas, una palabra casa en donde morar y reconstruir, como bien lo hemos venido proponiendo en nuestra investigación, unos nuevos tejidos, relatos, historias hacia el bienestar, un porvenir que se concibe con el otro, unos nuevos dispositivos de paz desde los actos cotidianos y en nuestro escenarios desde el contexto escolar.

#### **4.4 La enseñanza de la literatura como un bien común: reivindicar la memoria frente a la historia**

Reivindicar la palabra ha sido uno de nuestras apuestas investigativas en la construcción de memoria histórica del conflicto en el país. Una reivindicación desde la dimensión estética de la literatura que nos permite concebir una historia desde una polifonía, unas narraciones que irrumpen con la naturalización de la historia del conflicto y por su parte, la llena de matices, sensaciones y sobre todo de afecciones.

Es aquí donde centramos nuestra mirada, pues en la enseñanza de la literatura también le apostamos a una dimensión ética y política, no solo en la construcción de memoria sino también en la construcción de sociedad, algo así como lo hemos venido tratando cuando

decimos que a medida que se reconoce una historia y se hace parte de ella, en este mismo sentido se continúa un tejido de la vida, ya no sobre la extensión de la muerte y la guerra, que es lo que nos ha prometido resignificar nuestra labor como maestros, sino unos nuevos tejidos que hacen memoria como base para bordar vida y esto no se puede pensar sino es con el otro. Es así como en coherencia con otros escritores como Antonio Cándido hablamos también de la literatura como un derecho.

Cuando pensamos en los derechos pareciera que se agotaran en la supervivencia de lo físico, derecho a la salud, alimentación, vivienda y el vestuario, pero qué pasa con los otros derechos. Lo que es indispensable para nosotros también lo debe ser para el otro. ¿Se puede exigir entonces que lo que me hace feliz también se le comparta al otro? Todos tenemos derecho a romper con las lógicas sociales y económicas que nos cosifican y limitan nuestra esencia de libertad, aquella se va construyendo mientras se vive, y se vive cuando tenemos derecho a soñar, a sentir, a crear e imaginar, y en este sentido la literatura, tal cual como lo plantea Cándido (2013), es un derecho que garantiza una integridad espiritual y nos atrevemos a decir, que es sustentadora de la vida, generadora de vida, de existencia y de conciencia.

La literatura debe ser un patrimonio, un bien común a todos e irrenunciable, ya hemos pasado esos tiempos en donde esta era solo privilegio de la clase alta, ahora la literatura tiene diferentes medios, formas y maneras de llegar a cada sujeto, y por qué no, de ser promovida como derecho universal. Pero ya hemos de saber o al menos desde nuestra experiencia como maestros en formación que la literatura nos acerca a un otro externo y esto sería un progreso en lo que corresponde al reconocimiento de un prójimo; sin embargo, “un rasgo siniestro de nuestro tiempo es saber que es posible la solución a tantos problemas y sin embargo no empeñar nada en ella.” (Cándido, p.26). Esto es lo que precisamente queremos resignificar y es que a través de la literatura, además de entender que existe un otro, con una historia, sea esto un acto coherente, es decir, que se supere el acto de disimulo y cortesía frente al prójimo y su realidad y se le asuma como una responsabilidad, un compromiso con ese otro para ir formando una sociedad más sensible y justa, proyectada hacia la esperanza y el cambio, a propósito de nuestra historia como país.

Proyectamos entonces la enseñanza de la literatura como una posibilidad política en la medida que se permite desarrollar conciencia respecto a la manera en que actuamos, en otras palabras, podemos decir que se da un desarrollo de civismo, esto entendido en las formas en que respetamos las normas y nos comprendemos como ciudadanos, procurando un bienestar a los demás miembros de la comunidad. Recordemos al maestro Gabriel Murillo en una de los diálogos que entablamos sobre el tema:

Mi propuesta [como maestro] es que haya una articulación plena entre la enseñanza de la historia contemporánea de Colombia con énfasis en ese tema de la memoria histórica vinculada con el desarrollo de las competencias ciudadanas, entendidas estas últimas en construir sentido comunitario, sentido de convivencia pacífica, de reconstrucción del tejido social. (Murillo, 2018)

Las mismas relaciones de alteridad ya suponen un desarrollo de competencias ciudadanas, entonces lo que hemos venido tratando en todo el trabajo se interrelaciona; la literatura como derecho y a la vez como acto ético para reconocer un otro, pero también nuestro compromiso con este y con nuestro propio cuidado, de este modo la construcción de memoria histórica en las escuelas ya supone todo un acto revolucionario contra el sistema, una práctica de re-existencia. En resumidas cuentas, la literatura y las artes posibilitan otras formas de comprender la realidad, unas más humanas y esperanzadoras para resignificar los lazos sociales, cuando sucede esto al mismo tiempo ya existen unas apuestas que desinhiben la escuela y la extienden a lo universal, es pues, desdibujar fronteras y generar un pensamiento y unos sentidos más amplios del mundo y de eso que lo ha atravesado en toda la historia como ha sido la guerra.

El maestro Pablo Tenaglia, uno de nuestros interlocutores, nos compartió su experiencia con la enseñanza de la historia contemporánea y en esta resalta el lugar de la literatura para comprender y deslegitimar la historia oficial, la de los próceres y los vencedores, en tanto que reafirma una visión humana de los sucesos, es decir, aquellas historias que son hitos y que pasan a ser ficcionales e irreversibles, con la literatura, por su carácter subjetivo permite un giro en la manera en que se enseña la historia, así Tenaglia dice que:

Una de las formas para llegar a que el alumno tenga un aprendizaje es a partir de esos textos narrativos, y también pienso que trabajar la memoria a través de esas corrientes, son corrientes que reivindican otros aspectos y que son revolucionarias en lo que es la enseñanza de la historia. (Tenaglia, 2018)

Precisamos aquí que esta enseñanza de la historia y su reivindicación de la memoria la encontramos en la posibilidad de la relación entre la literatura y las artes, pues este es nuestro sustento como maestros del lenguaje; lo que nos convoca es esa relación que humaniza la palabra, el desbautizar el mundo como lo diría el poeta Juarroz; nos pensamos un lenguaje sensible que ahonda en lo humano y permanece para retomar lo que desde otras ciencias como la historia se han encargado, para resaltar el papel fundamental de la literatura en la construcción de memoria histórica sobre la guerra. Las artes y la escritura han sido fugas y medios de resistir a la realidad devastadora.

Recordamos así el relato de experiencia de la maestra Catalina Londoño cuando pensamos en esta relación intrínseca del arte y la vida en el contexto en que la profesora realizó su trabajo, pues son los jóvenes quienes están allí, expuestos a una cruda y fría realidad, es por esto que se le apuesta al arte que, sin dejar de visto lo que acontece en el mundo y en la sociedad, permite que se abrace de calor y color, es decir, el arte hace cálido ese espacio en que se vive y de alguna forma desarma los imaginarios y da color a esas realidades, pues se deja de tener solo una perspectiva de lo que puede ser la vida:

El arte y la literatura son la vida misma, para los estudiantes la literatura y las artes se vuelven la vida misma. El hecho de que un estudiante piense más en crear arte que estar con un arma o estar delinquiendo es ahí donde aparece ese proceso de cambio, porque eso sería la literatura, eso que me transforma, eso que me mueve, el arte. Entonces desde esa aplicación podemos ver el impacto, porque ellos ya van a hacer suyo lo que hacen, lo que escriben, como viven. Es darle otro giro en su vida a través del arte. Es por eso que vimos que estos tratamientos eran como darles un arma, un arma de vida para que puedan salir de ese riesgo, porque ellos viven en riesgo. Así, la literatura y el arte son esa posibilidad de defenderse y de vivir. (Londoño, 2018)

Con las palabras de la maestra aseveramos que el arte como medio de expresión también se convierte en un medio de escape de aquellos destinos como matar o perpetuar la guerra y los conflictos en los barrios, así como lo dice ella, el arte se convierte en la más fuerte defensa de los jóvenes para salir de esa zona de riesgo. Y en definitiva con su trabajo se hizo un acto de resistencia y de transformación social en este lugar. Dentro de este proceso de cambio queremos resaltar la importancia de la escritura para los jóvenes quienes se pudieron desnudar con la palabra al mismo tiempo que se libraban de todos aquellos sentimientos que los asistían, hablamos pues de la escritura en su carácter liberador:

Ellos [los estudiantes] a través de la escritura, de las narrativas, denuncian o expresan lo que están sintiendo, eso que no le habían dicho a nadie. La escritura permitió que ellos se expresaran sobre todo lo que pasaba tanto en el barrio como en sus casas, como en toda su vida. (2018)

El impacto de trabajar la literatura y las artes en la experiencia de la maestra fue fundamental para comprender, especialmente, el modo en que los estudiantes se apropiaron de sus narrativas de vida sobre todo desde la escritura, pues se convierte en ese acto reparador, de confesión y también de transformación de sí mismos mientras se relatan.

Desde otra mirada, resaltamos acá el valor de la escritura; según María Teresa Andruetto (2014), escribir es “ser otro, mirar el mundo desde los ojos ajenos, intento de adentrarnos en otras condiciones de vida para comprender un poco de la condición humana (p.163). De este modo, con la escritura nos permitimos repensar todo lo que nos ha venido pasando. Además de la escritura para posicionarnos desde otro lugar, las artes también generaron una acción de cambio, de desacomodo que nos obligaba a pensar en sí mismos y en el otro, por eso recordamos las palabras con que el estudiante de Décimo termina una de sus narrativas en el tercer taller cuando hablamos de generar unas respiraciones nuevas en lo que se refiera a abordar la historia del país: *“Las cosas no van a cambiar sino cambiamos nosotros mismos nuestra forma de pensar. Te doy un consejo: en vez de disparar balas, dispara libros, lírica, danza y arte”* (Estudiante de Décimo).

Luego de todo el abordaje anterior derivado de esta línea de sentido podemos decir, en resumen, que afirmamos la necesidad de trabajar en las escuelas hoy, las construcciones

de memoria histórica; estamos en ese momento de transición en donde el posacuerdo tiene que llevarse a una apropiación ciudadana, y claro que es allí en la escuela donde se reinventa el mundo, en donde nosotros los maestros le presentamos al extranjero, al nuevo habitante de la cultura, las nuevas formas en que puede aportar y ser parte de este gran constructo llamado humanidad.

Una de las reflexiones que queda abierta para seguir pensando es de qué manera la memoria histórica permite la comprensión de unos Derechos Humanos y con esto el desarrollo de una educación para la paz, así lo propone el maestro Gabriel Murillo:

Yo reivindico plenamente la enseñanza de la memoria histórica en la escuela, valga la pena concluir en el caso colombiano, yo estoy empeñado en que trabajemos fuertemente en las facultades de educación, en las escuelas normales por una reconstrucción de la enseñanza de la memoria histórica vinculada al currículo de la enseñanza de las Ciencias Sociales y humanas. (2018)

Una propuesta que pretendemos extender, así como la metáfora de la espiral en nuestra investigación que queda siempre abierta a la posibilidad de los múltiples movimientos que se pueden hacer tanto en retrospectiva como hacía unas proyecciones con porvenires diferentes.

#### **4.5 Entre nosotros: alternando esperanzas en la cotidiana construcción de paz**

*A lo que nos confrontamos era no sólo a aquello que supuestamente legitimaba nuestras prácticas sino, más significativo y relevante, nos debíamos enfrentar con el sentido de nuestros lenguajes y las posibilidades, ciertas o no, evidentes o dudosas, de entregar a otra generación algo de lo que poseíamos como custodios.*

Ricardo Forster, 2007<sup>38</sup>.

¿Cómo se piensa entonces en un acto educativo, de formación, sin caer en las mismas muletillas prometedoras y poco reales sobre qué dejar y sobre cómo crear conciencia en cuanto a la anhelada paz y las futuras reelaboraciones del tejido social humano? Para esta

---

<sup>38</sup>Fragmento del texto “Transmisión y tradición: entre el equívoco y la incomodidad” en: *Entre nosotros. Convivencias entre generaciones* (2007).

última categoría se asoman por las ventanas todas esas construcciones de sentido que ya hemos abordado anteriormente: la generación de la memoria, los rostros de la guerra, los encuentros éticos, estéticos y políticos en la reconstrucción de la memoria histórica y la enseñanza de la literatura como acto de reivindicación con esa memoria. Sentidos que aportaron a nuestra praxis otras formas de llevar un estilo diferente de las “pedagogías para la paz” que tanto se necesitan en la escuela y que caen a veces en un discurso mesiánico de implementación en los currículos escolares donde se habla muy bien de las posibilidades de pregonar la paz, pero donde se desatiende mucho a las realidades contextuales que vive cada comunidad, cada sujeto, cada pequeño universo que habita en la condición humana.

Luego de transitar por el sufrimiento, el caos, el abandono, los odios, la muerte, las venganzas e injusticias, es momento de enunciar decorosamente las promesas que quedan luego de la comprensión de una condición humana escondida en la historia estadística y la impunidad paisajística de una realidad sin memoria, una realidad que, interpretada no solo hermenéuticamente, sino de manera más sensible, ahora se traduce en el recorrido por tantas historias, tantas imágenes, tantos recuerdos ajenos y propios, que podrán ser quizá un recuerdo que no permita nunca más la repetición, o al menos el desconocimiento, de los padecimientos de esos otros seres humano que perecieron ante la cruda afronta de la guerra.

Posterior al análisis de todas las voces de nuestros estudiantes, sus apreciaciones y manifestaciones desde la escritura, la palabra y las creaciones artísticas como imágenes y audios dramatizados, pudimos apreciar que la construcción de las pedagogías para la paz no es algo a lo que se llegue como una pretensión de decir que la paz debe configurarse de este u otro modo, sino que la misma posibilidad de sus voces y de nuestra intervención en la institución, generó esas vertientes de pedagogía, es decir, no se pretendía llegar a ser sino que más bien se iba siendo en el camino: no se pretendía la paz inmediata, o al menos la adquisición de su ideal, sino que el mismo discurso de paz se iba construyendo en tanto que la identificación con el otro se hacía desde la literatura y desde las mismas artes. Un proceso que al final no solo instauró saberes históricos o memorísticos sobre la guerra y el ser humano, sino que también aportó a la identidad no solo de ellos sino de nosotros, ese granito

de arena hacia la reconfiguración del propio territorio político, ético y social que se requiere en el aporte a un tejido social más sano y bien hecho.

Las relaciones de alteridad en este sentido adquirieron otra característica diferente desde el mismo trato con el otro y con uno mismo: un principio que de algún modo se encarnaría en las propuestas de acogida y reconciliación tanto con el ser del otro como con el de nosotros: tal cual como pudimos apreciarlo en el último taller donde entre el fuego reparador, la lana del tejido, la escritura biográfica y de liberación, se presentaron otros discursos importantes en la recapitulación del conflicto como algo característico de la condición humana.

El habitar por las lecturas de *La tejedora* (2012) de Marina Colasanti<sup>39</sup>, permitió el despliegue de las subjetividades en materia de la solución de pequeñas escaramuzas entre los mismos estudiantes, por posiciones ideológicas muy distintas en los modos de vida. Luego de leer este cuento sobre la historia de una mujer que tenía el poder de tejer todo aquello que soñase, y de encontrar que para sus sueños la realidad pesaba bastante en tanto no se cumplían sus expectativas por un otro que era diferente a ella, los estudiantes comenzaron, por medio del ejercicio de construir con el otro otras existencias, a remediar y a limar sus asperezas en los propios conflictos que tenían con sus compañeros.

Otros habitares en las relaciones de alteridad que daban cuenta de que aquel proceso donde interveníamos para insertar a los estudiantes en temas como la historia y la memoria y el conflicto, iban otorgando otros puntos de vista que evocaban más la resta en el conflicto que en la suma de ellos. Daba de cierto modo una resta, una pérdida al paisajístico modelo regular que se presentaba en una cotidianidad naturalizada de la negación del otro o el distanciamiento. Así, tal como propuso un estudiante al referirse al mundo desde su propia vivencia y desde las posibilidades que existen en el otro que habita ese espacio: “[...] *necesitamos cambiar, propongo hacer un cambio dejar que todos sepamos en realidad cuánto te necesitamos Y cuánto nos necesitamos*”. (Estudiante de Noveno)

---

<sup>39</sup> Escritora y periodista ítalo-brasileña.

Es innegable sentir nuevamente en la piel, al escribir estas líneas, esa sensación de bienestar que recorría no solo el cuerpo sino también el espíritu cuando a la memoria retornan esas palabras de los chicos en el ejercicio propuesto en el último taller, esto es, el de construir por medio de aquel trozo de lana otro tipo de relaciones con los compañeros y otro tipo de realidades: *“Te escogí a ti porque quiero que me perdones si en algún momento te he hecho sentir mal”* (Juliana y Maritza no se llevaban muy bien hacía mucho tiempo, Juliana decidió tejer otro tipo lazo con Maritza al pedirle perdón por las burlas que en otro tiempo le hizo).

Tal vez estas emergencias en cuanto a las alteridades también fueron alentadas desde la misma creación de vínculos y la actividad, como rito, repercutió en el despertar de emociones globales frente al mismo ejercicio del tejido. Podríamos discretamente contrariar un poco lo que diría Laurance Cornu cuando menciona que dentro de ese despertar de emociones el hecho de situarse tribalmente en un colectivo que celebra la creación de relaciones alternas, el ánimo se ve circuncidado por un asunto mimético, es decir, de imitación de los comportamientos de los demás integrantes de ese grupo social (Cornu, 2007. p.59). Para nuestro caso, y desde lo presenciado, podemos asentir firmemente que los estudiantes no apelaban al individualismo o simplemente a un comportamiento de doble sentido por el hecho de que todos sus compañeros hacían el ejercicio, sino que realmente existió un acto reivindicativo con las relaciones de alteridad que tanto estaban agrietadas por el individualismo que acarrea consigo las tensiones ideológicas por los modos de vivir y las propias creencias políticas, religiosas, entre otras.

No había detrás de sus propias intenciones mentiras o artificios, quizá nunca los habíamos visto tan sinceros con sus propias palabras y sus propios deseos de generar un cambio en sus relaciones interpersonales en esa cotidianidad a la que estaban llamados a converger todavía por mucho tiempo con sus compañeros: *“Quisiera tejer contigo una buena amistad porque últimamente no nos llevamos muy bien”* (Estudiante de Noveno grado, teje con su compañera una posibilidad de reconciliación ya que, luego de ser buenas amigas, se dividieron en grupos de chicas con actitudes completamente diferentes. Sin embargo, luego de separar sus caminos que otrora eran paralelos, ahora decidieron limar sus asperezas para comenzar nuevamente a tejer otro tipo de relaciones). Tampoco podemos hacernos los de vista gorda al pensar que muchos otros pensarán que el mismo ejercicio se tornó mesiánico

en cuanto a nuestra pretensión de resignificar esas relaciones tensionantes y conflictivas dentro de la escuela. Pero cómo no considerar que desde estos pequeños gestos, la vida puede cambiar notablemente hacia una tranquilidad más recíproca y una paz más comunal. Soñar con que estas relaciones se resignifiquen de la noche a la mañana es un poco errático, pero Bauman se ha referido a esto al aludir al mundo como un constructo que no nos es dado sino que ya está ahí, con sus construcciones y sus significados, la diferencia radicaría en el posicionamiento que tenemos frente a ese mundo y frente a esos otros que, a la par, hacen algo por aportarle nuevos paradigmas, nuevas respiraciones, nuevas mentalidades de artistas que forman y deforman lo que ya está construido.

Y si situamos esto desde la propia construcción de la memoria histórica a partir de la guerra, fácilmente pequeños gestos como este pueden convertirse en el oficio de estos artistas que dejan atrás la agresividad y el individualismo que las lógicas imperantes del mundo quieren propiciar y expandir, para consagrar otro tipo de experiencia de vida que no sea tragada por el “aquí y el ahora”, sino que apunte también al papel protagónico que cumple el pasado en la construcción de un futuro junto a los demás (Bauman, 2007, pp.103).

Son pues los actos cotidianos los que definen otro tipo de relaciones de alteridad y por consiguiente otras acepciones frente a la construcción de una paz entre nosotros. Es así como esta generación de la memoria empezó a mostrar también que podían ser una generación de la paz, una comunidad empoderada de su propio tiempo; dentro de ella, encontramos estudiantes que estaban dispuestos a reinventarse como seres humanos y gracias a esto nos permitieron otra reinvención en nuestro propio saber y ser de maestros. Por eso nuestra gratitud cuando decidimos tejer con ellos un lazo eterno de cofradía: *“Quisiéramos tejer con todos ustedes un lazo de esperanza y de agradecimiento de este espacio, por su sinceridad y por sus ganas de perdonar”* (Daniela Suárez y Santiago Atehortúa).

No debemos pasar de largo también aquél bello ritual que prosiguió luego del tejido a partir de la lectura de *La tejedora* (2012); ya habíamos intentado reconciliarnos y perdonarnos con los otros; era tiempo que nos perdonáramos a nosotros mismos: por dejar salir a flote esos instintos primitivos desde un desacuerdo con el otro, por ser violentos, por difamar, por reducir al otro y a nosotros, por tener ciertos errores como cualquier otro humano los tendría.

Este ejercicio, de la mano de las reflexiones del escritor Mario Mendoza, con su texto *Deberíamos perdonarnos a nosotros mismos* permitió un espacio donde gracias a la espiral del fuego reparador los estudiantes podían quemar aquellas cosas que atormentaban su propia memoria individual e histórica, porque tal cual como lo mencionaba Mendoza “[...]deberíamos primero empezar a hacer un examen de conciencia para después lograr lo más difícil: perdonarnos a nosotros mismos por todo el horror que hemos construido y permitido” (2017). Fue dicho examen de conciencia el que desplegó esos odios y rencores propios; unos que, al día de hoy y quizá para siempre no llegaremos a conocer nosotros, pero que sabemos fielmente, que ellos no olvidarán si aplicaron bien ese buen uso de la memoria ejemplar que tanto transitamos.

Luego de ahondar en las profundidades pantanosas de los malos recuerdos, quisimos preguntarles a los estudiantes sobre qué pensaban respecto a todos los tratamientos que habíamos hecho a lo largo de casi un año y medio sobre la guerra, sobre la memoria, sobre otras relaciones de alteridad, la importancia de las artes, la literatura e incluso preguntamos por la paz.

Nuestra sorpresa fue muy grata al saber, por medio de sus apreciaciones, que ahora veían en el mundo una posibilidad distinta de crear lazos humanos, de recrear otra humanidad más sensible y más consciente a pesar de todo lo sucedido: *“Pensar que todo esto se ocasionó por el poder del deseo de más riqueza sometiendo a personas inocentes a una trágica muerte, arruinar la vida, la infancia de muchos niños. Pero al fin de todo esto, creo en una vida, una humanidad más estable, una forma distinta de pensar y crear de unas formas más distintas de una historia nuestro mundo.”* (Estudiante de Noveno). Esperanzas nuevas donde se asomaban con gran ahínco nuestras propias pedagogías para la paz. Promesas al tiempo que ahora nos hacían sentir ese deseo de pensar diferente en igual medida sobre todos estos tratamientos y espacios que habíamos propiciado.

Habíamos emprendido aquel rústico camino hacia una verdadera paz: *“Queremos un mundo lleno de paz donde ya no escuchemos noticias aterradoras. Necesitamos Paz exterior e interior, donde podamos criar a nuestros hijos con educación y en un mundo más tranquilo. Espero que en un largo tiempo las personas no tengan sed de venganza, es mejor que a palabras necias oídos sordos. Debemos ser lo que queremos y no lo que los demás quieren”*

(Estudiante de Noveno). Y claro, quién no se reinventa luego de habitar lo que se pensaba inhabitable y lo que se creía perdido o en completo caos. Quién no se sorprende al ver que el principio de la libertad social y de la educación en la memoria permiten otro tipo de articulación social, de identidad cultural... Tal cual como nos diría Rodolfo Llinás<sup>40</sup>, el neurocientífico colombiano en una reflexión muy bella sobre los retos de la educación en Colombia:

[...]es para mí duro decir de cómo veo a Colombia, Colombia es mi patria, donde yo nací, es mi madre, es duro ser crítico, la veo preciosa,[...] veo gente que conozco bien, que me quieren y que quiero, [pero] la veo pordebajada, sin capacidad de defenderse muy bien, porque la veo sin educación, no se puede competir y el mundo siempre ha sido de competencia humana[...] la educación en este caso, para nuestro problema, es la forma de educación, el único problema de esta madre es no saber educar en la libertad social, no estamos lejos de ser libres si nos educamos, pero estamos muy lejos de ser educados si no nos educamos [a nosotros mismos].(Rodolfo Llinás, 2018)<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup>Rodolfo Llinás ha hecho aportes muy valiosos al campo de la neurociencia en Colombia, entre estos se encuentran propuestas conceptuales desde la neurociencia para articularlas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como con temas concernientes a la adquisición del lenguaje entre otros procesos cerebrales humanos desde el ámbito educativo.

<sup>41</sup> Entrevista concedida por el científico al canal televisivo Canal Caracol. Realizada el 23 de septiembre de 2018. Puede encontrarse en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=ndRdXIuAyy4>

## **Latidos: extensiones de la espiral**

Pasamos la mayor parte de nuestras vidas intentando entender el funcionamiento de la propia existencia humana. Frecuentemente vamos atraídos hacia las preguntas, como si fuéramos abejas en busca de polen para darle sentido a su propia labor de concebir la miel. Así, entre nosotros, vamos buscando también la verdad que existe en este vasto universo, o al menos lo más cercano a ella. La muerte, el amor, la guerra, la amistad y la misma vida son las indagaciones más arduas en nuestra necesidad de saber qué existe no solo antes de nosotros, sino lo que vendrá.

Hace un año y medio no sabíamos a ciencia cierta qué podríamos hacer por nosotros y por alguien, por nuestro mundo. Hoy, al recordar lo vivido entre tantos sentires, tantas experiencias, otras respiraciones, acontece en el alma esa memoria que desordena todas las emociones y convierte el cuerpo y el corazón en un mar turbio de nostalgias, de recuerdos, pero también de esperanzas, de anhelos y promesas.

Aún recordamos con felicidad las palabras de nuestra maestra asesora, Érica, al referirse a nosotros como “estudiantes de alto vuelo”, un vuelo que no sabíamos que se extendería no solo por el cielo de nuestras propias vidas, sino uno que rompería las fronteras geográficas, universales. Luego de fisurar, a nuestro modo de ver, aquel estigma y fatalismo que gira alrededor de la escuela como una desesperanza perpetuada en los sujetos que allí convergen con sus respectivas problemáticas y dinámicas, nos dimos cuenta de que en la escuela existe ese universo, o mejor dicho, esa infinidad de universos que cargan en sus propias subjetividades todas las verdades humanas que tanto perseguimos con gran ahínco.

De la memoria al acontecimiento, del arte y la literatura a la vida, de las relaciones de alteridad a una ética sensible por lo humano; de extremo a extremo transitamos por cada uno de estos temas apostando por la vida y por lo que se puede reconfigurar en ella, tal cual como si fuese una lección para situarnos desde otras realidades, unas quizás que nos obligan a replantear nuestras acciones y nuestra propia existencia. La lección que deja la palabra como acontecimiento en el ocaso de nuestra intervención y nuestro aporte a la escuela, radica en la

apertura del alma frente al cambio. Una revolución del pensamiento y la sensibilidad que expresa en un manifiesto, como nuestras líneas de sentido, otro tipo de humanidad que se resiste en voz alta al acallamiento que las lógicas modernas quieren instaurar por medio del individualismo, el olvido y la guerra.

Bastó con escuchar todas esas voces que en cierto desconocimiento habitaban, para resignificar esa misma morada intelectual y experiencial. Podemos afirmar que luego de esta experiencia, la guerra y los conflictos críticos sociales han quedado debilitados porque ahora lo que se ha empezado a erigir en nuestros jóvenes estudiantes son esperanzas, promesas de nuevas respiraciones en esta espiral de vida y de historias que reconoce su pasado para ser ahora posibilidad. Un nuevo telar al tiempo de hoy donde ellos se piensan no como espectadores de una posguerra, sino como partícipes en la construcción de otra humanidad en paz donde el olvido ha sido subyugado.

Ahora entendemos que nuestros jóvenes no solo conocen, sino que pudieron sentir también en su propio cuerpo lo que puede dejar la guerra, la muerte, la injusticia, una habilidad otorgada por ese catalizador de fuerzas como es la literatura. Una espiral de adquisiciones alentada por las artes que también denunciaron lo que muchos de los que perecieron por el conflicto, por el poder... no pudieron expresar en su momento donde la vida aún tenía fuego, donde había sueños y proyecciones.

La escuela, nuestro pequeño paraíso, fue el epicentro del pensamiento, del testimonio, de la transmisión generacional, de la memoria, de la acogida de un otro con el que se vive y comparte día a día. La narración de este proyecto de vida, deja ver con toda la luz los alcances de la literatura y las artes para trastocar los paradigmas de la humanidad. De dar otro destino a la negación y la repetición de nuestra propia historia y la que se construye.

No es un secreto que este lugar donde se construye cultura aún tenga sus distancias, pero por nuestra propia voz damos confianza de que aquella fatalidad de la nada, de la imposibilidad, es solo un espejo de la inapetencia que refleja ese paludismo y ese raquítico pensamiento de una paisajística escuela donde “no sucede nada”. Claramente allí sí sucede

algo, sucedió para nosotros y seguramente seguirá sucediendo en aquella institución esa transformación donde la pregunta por la memoria es constante y congruente.

Si bien la importancia de la construcción de la memoria histórica desde este espacio se hace fundamental si se quiere pensar en una posible construcción de paz, hace falta reestructurar desde el mismo currículo la importancia de este cataclismo contra la guerra desde esas otras áreas del conocimiento. No solo la clase de Ciencias Sociales o la de formación política deben tramitar estos asuntos para calar en las mentes y sensibilidades de los estudiantes, quizá todas las áreas del conocimiento deberían verse implicadas en este acontecimiento que ahora aliviana la carga de la angustia, de la zozobra, de la persecución, de la devastación que de cierto modo ha cargado por tantos años a sus espaldas nuestro país.

La lección de la guerra es entonces una lección que apela a la construcción crítica de la historia para reafirmar un presente que permita otra perspectiva en relación con el futuro. La destrucción y la aniquilación del otro, su supresión son desde ahora para nosotros y ojalá para nuestros estudiantes, un retroceso en la condición razonable y estética del hombre: una negación de esos esfuerzos que han hecho muchos otros que han caminado por la tierra que ahora pisamos, una afrenta contra ese legado histórico y de narración que nos han dejado muchos seres que vieron en su tiempo la posibilidad de delegar la memoria a unas generaciones venideras que harían del mundo algo diferente, algo más armónico. De este modo, la memoria se hace no solo recuerdo, sino también legado, un legado histórico que se asienta no en el cambio inmediato de las lógicas de la vida, sino que lo hace en la posibilidad como un eje nodal de esa transformación universal en cada generación que quiere hacer hincapié en otras formas más amenas y éticas, un asunto de conservación de la condición humana que gracias a la escuela es posible considerar dentro de esos procesos transmisionales de la memoria.

De este proyecto resuenan más las preguntas que las respuestas: la comunidad de Palenque y María Auxiliadora ahora pueden encontrar, en los estudiantes de la institución, un espejo en qué reflejarse, en el cual pueden encontrar literatura, danza, música, imágenes, testimonios, experiencias y re-existencias; un encuentro que permite resignificar su propia

identidad como contexto, su propia historia, a sus propios integrantes, un encuentro que a fin de cuentas permite pensar en el otro como otro que soy yo y que construye para un otro lo que también se quiere para beneficio propio.

El encuentro con esa posibilidad de paz y de otras relaciones de alteridad dentro de la escuela son temas que no solo es posible tratarlos desde el encuentro estético que para nuestro caso han posibilitado tanto las artes como la literatura. También hace falta preguntar: ¿Cómo se seguirán abordando el tratamiento de la memoria histórica, del conflicto y de la paz dentro de los currículos escolares? Y de ser así, como hemos intentado hacerlo desde nuestra propia praxis, ¿Qué reforma curricular a nivel nacional es pertinente proponer para crear un modelo educativo que tenga presente esta transición social y cultural que viene después de la guerra? ¿Cuáles son las responsabilidades sociales y políticas que se juegan en las distintas áreas de conocimiento frente a la generación de una conciencia histórica en los estudiantes? ¿Qué supone pensar la enseñanza de la lengua y la literatura desde una perspectiva ética, estética y política que, unido a la preocupación por el saber, no desatienda las circunstancias humanas e históricas que caracterizan al mundo actual y, de manera especial, a la realidad social y cultural colombiana?

Igualmente es pertinente preguntar por el tratamiento de conceptos tan complejos como la justicia y la verdad. Palabras que, aparentemente muy dicentes, aún siguen siendo muy oscuras en su significado si tenemos en cuenta que las condiciones sociales, económicas, de reparación y reconciliación son todavía muy precarias en el panorama político de nuestro país. Asimismo, la verdad, si aglomeramos la historia y la memoria que hasta hoy nos han dado a conocer, permanece en vilo a la espera de alguien o de muchos otros que la vayan buscando desde esos otros relatos, en ese encuentro con aquellos que tienen su propia verdad, y claro, ninguna verdad será absoluta en el campo de lo humano, pero si por ejemplo existieran más maestros con la vocación de favorecer dentro de sus praxis el acercamiento de las nuevas generaciones a estas emergentes dinámicas sociales, entonces quizá podría hablarse de un principio de esa justicia y de verdad; cabe entonces cuestionarse nuevamente y decir: ¿Qué tipo de maestros se formarán y se reconfigurarán para una escuela de hoy que se encuentra en el horizonte avizorando una promesa de paz?

Esta pequeña espiral del ocaso es solo el preludio de la noche que llega, no como final, sino como tiempo de contemplación hasta el nuevo amanecer. De atrás para delante, de un lado al otro, de adentro hacia afuera, con la esperanza de un mañana transversalizado por cualquiera que quiera atreverse a mover lo inamovible, a enfrentar la quimera del silencio, a movilizar la memoria; queda abierta esta espiral de un día más en la vida de dos maestros y de todos aquellos sujetos que permitieron escuchar, sentir y mantener un gesto abierto y dispuesto a la entrega. Asimismo, pervive la apertura a que otros maestros que quieran transitar por este camino del encuentro y del asombro por el acto educativo, encuentren en ese panorama gris y desolador tan naturalizado de la guerra, una senda libre donde los alrededores se tornen más de color esperanza y paz, pues con nuestra apuesta afirmamos que, desde la palabra que hace presencia, la literatura, las artes y todo lo que deviene en esta relación para hacer construcciones de vida ante el olvido y la guerra, pueden favorecerse posibilidades para otras formas de hacer en la escuela y en la propia vida, en todo caso, un hospedaje amoroso a propósito de nuestros tiempos.

*Y hablo de países y de esperanzas,  
Hablo por la vida, hablo por la nada,  
Hablo de cambiar ésta nuestra casa,  
De cambiarla por cambiar, nomás  
¿Quién dijo que todo está perdido?  
Yo vengo a ofrecer mi corazón  
Mercedes Sosa<sup>42</sup>*

---

<sup>42</sup>Fragmento de la canción de Mercedes Sosa titulada: *Yo vengo a ofrecer mi corazón*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=q1laUmcQg38>

## Referencias bibliográficas

- Andruetto, T. (2014). Literatura y memoria. En: *La lectura, otra revolución. Argentina: Fondo de Cultura Económica.*
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. magis, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), en 227-244. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.smmr>
- Arfuch, L. (2015). Espacio biográfico, memoria y narración. En: *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria.* Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Bauman, Z. (2007). Entre nosotros, las generaciones. En: *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones.* Barcelona: Fundación Viure i Conviure. pp. 101-127.
- Barcena, F, Mèlich, J. (2000) Telón. En: *La educación como acontecimiento ético.* Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobisipsissilemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación.* *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4 No. 1. pp.1- 26. En: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Brecht, B. (S.f) *Preguntas de un obrero que lee.* Recuperado el 20 de junio de 2018 de: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=226042>.
- Candido, A.(2013). *El derecho a la literatura.* Bogotá: Babel libros.
- Cornu, L. (2007). Lugares y compañías. En: *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones.* Barcelona. Fundació Viure i Conviure. pp. 59-62.
- Colasanti, M. (2012). *La joven Tejedora.* San Pablo, Brasil. Global Editora
- Duschatzky, S y Skliar, C. (2001), En nombre de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En: *Larrosa, Jorge y Carlos Skliar [eds.], Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia,* España: Laertes.
- Forters, A.& Concejo, J. (2008) *Humo.* Libro álbum.
- Forster, R. (2007). Transmisión y tradición: entre el equívoco y la incomodidad. En: *Entre nosotros. Convivencias entre generaciones.* Barcelona: Fundación Viure i Conviure.p.p.33-50.

- Giraldo, L (2013) *El arte, las voces y las expresiones de un fragmento sanisidreño*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Grupo de Memoria Histórica. *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.
- GMH, CNMH (Grupo de Memoria Histórica con el apoyo del Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Capítulo IV: los impactos y los daños causados por el conflicto armado en Colombia*. En: *¡BASTA YA! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá. Imprenta Nacional. p.p 259-277.
- Halbwachs, M. (2004) Capítulo II: Memoria colectiva y memoria histórica en *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza: España.
- Jelin, E. (2002). *Capítulo 7: Transmisiones, herencias, aprendizajes*. En: Los trabajos de la memoria. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. p.p 116-137.
- Jiménez, Infante y Cortés. (2012) Capítulo I: Memoria, conflicto y Escuela aproximaciones desde la sistematización de experiencias. En *Memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Juarroz, R. (2012). *Poesía Vertical*. México: UNAM.
- Kronfly, F. (2016). La patria del idioma literario. En: *La sombrilla planetaria: modernidad y posmodernidad en la cultura*. Medellín: Sílabas Editores.
- Larrosa, J. (2009). Capítulo 1: Experiencia y alteridad en educación. En: *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones: Argentina.
- Larrosa, J. (2001). Dar la palabra: Notas para una dialógica de la transmisión. En: *Larrosa, Jorge; Skliar, Carlos (Eds.), Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona: Laertes, pp. 411-432.
- Mendoza, M. (2017). Deberíamos perdonarnos a nosotros mismos. Artículo del periódico virtual: El Tiempo. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/mario-mendoza-habla-sobre-el-perdon-77660>
- Mèlich, J. (30 de enero de 1998) *El silencio y la memoria. ¿Cómo se puede tocar a Schubert por la noche, leer a Rilke por la mañana y torturar al mediodía?* Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Barcelona.

- Mèlich, J. (2002). *Filosofía de la finitud*. Editorial Herder: Barcelona.
- Mèlich, J. (2009). *Ética y narración*. Ars- Brevis, pp. 136-150
- Mesa y Molina, (2017) *Memoria y resistencia en el barrio San Francisco de Itagüí*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998) Lineamientos curriculares, Lengua Castellana. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Educar para la Paz*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-351620.html> el día 18 de marzo de 2018.
- Molano, A. (2008). *Del llano llano*. Bogotá: Punto de Lectura.
- Molano, A. (2015). *fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)*  
Recuperado el 19 de marzo de 2017  
de: [www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/.../fragmentos-de-la-historia-del-conflicto-arm](http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/.../fragmentos-de-la-historia-del-conflicto-arm).
- Nussbaum, M. (2010). Los ciudadanos del mundo En: *Sin fines de lucro: ¿Por qué la democracia necesita de las humanidades?* Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (1997). La imaginación literaria en la vida pública. En: *Justicia poética*. Editorial Andrés Bello: Santiago de Chile.
- Paz, O. (1997). Piedra de Sol. En: *Obras Completas* (Vol. 11). México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. Conferencia Elogio del encuentro en *Congreso Mundial de IBBY (International Board on Books for Young People)* 18-22 de septiembre de 2000 Cartagena de Indias, Bolívar.
- Petit, M. Conferencia Las palabras habitables (y las que no lo son) en *41ª Feria internacional del libro de Buenos Aires*. 24 de Abril 2015.
- \* Ramírez, H. (1975). Poema número 7. En: *La ausencia del descanso*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.

- Restrepo, N. Londoño, J. & Villa, P. (2016) *Pedagogías para la paz: una propuesta de educación popular por medio del arte, para la formación de los niños y niñas en la paz*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Rivas, J. (s.f) *La investigación biográfica y narrativa. El sujeto en el centro*. [Formato PDF] Recuperado de <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2012/07/In-Biografica-Narrativa-RIVAS-FLORES.pdf>.
- Sánchez, G. (2003). *Guerras, memorias e historia*. Bogotá: La Carretera Editores.
- Sennet, R.(2009). *El Artesano*. Editorial Anagrama: Barcelona.
- Todorov, T. (mayo, 2013). *Los usos de la memoria*. Revista sobre Cultura, Democracia y Derechos Humanos. N° 10.
- Toro, M. (2017). *Una escuela siempre viva para la literatura y las artes: el lugar de lo posible para la configuración de subjetividad política*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Trujillo, E. (2002). Memoria y Narrativa: La puesta del dolor en la escena pública. En: *Olvido, Silencio y Memoria: las heridas abiertas de la(s) violencia(s)*. Medellín:Universidad de Antioquia.
- Varios Autores. (2012) *Memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP: Bogotá D.C.
- Vásquez, F (2002). *La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación*. Bogotá: Javegraf, pp.35-37.
- Vásquez, F (2012). Navegar en el río con saber de marinero: aportes para una didáctica de la literatura. *Actualidades pedagógicas*, 59.
- William Ospina. Conferencia Retomar los tejidos de la vida antes de la guerra, en el *1er Festival de Cine de Jardín: "Posconflicto, solo se perdona lo imperdonable"*. 1 de julio de 2016. Jardín, Antioquia.
- Zabala y Tobón (2017) *Reavivar el fuego prometeico. Encuentros entre la literatura y otras artes a propósito de la formación humanista en la escuela*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín.

## ANEXOS



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,  
LENGUA CASTELLANA  
TRABAJO DE GRADO

Medellín, 31 de agosto de 2018

**Dr. Gabriel Jaime Murillo Arango**  
Profesor Universidad de Antioquia

Respetado profesor, reciba un cordial aludo

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el proyecto investigativo titulado: *Literatura y arte en la construcción de memoria histórica: acontecimientos en espiral para otras alteridades posibles en la escuela.*

Esta propuesta tiene como propósitos fundamentales, comprender de qué manera la relación entre las artes y la literatura posibilita la construcción de memoria histórica y la resignificación de las relaciones de alteridad en el escenario escolar. Consideramos que en la medida en que reconocemos nuestro pasado desde una mirada sensible, se pueden generar unas nuevas narrativas y formas de comprender el mundo y a los otros, en otras palabras, propiciar unos dispositivos para crear espacios de saber y de vida compartidos allí donde la pérdida, la ausencia, la desesperanza o la indiferencia han estado presentes.

Dentro de las estrategias que hemos considerado en nuestra ruta metodológica está la conversación con expertos en el campo de la literatura, las artes, las narrativas y, en general, en el campo de las humanidades. Conocedores de su formación y su trayectoria en estos campos, queremos extenderle la invitación a participar en un espacio de interlocución con nosotros. Las miradas, posturas y discusiones que emerjan en este diálogo, tendrán un fin exclusivamente académico.

Agradecemos su atención.

*Maria Daniela Suárez*  
María Daniela Suárez

*Santiago Atehortúa*  
Santiago Atehortúa

Maestros en formación

**Gabriel Murillo**  
Profesor Universidad de Antioquia



LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,  
LENGUA CASTELLANA  
TRABAJO DE GRADO

Medellín, 26 de septiembre de 2018

**Catalina Londoño**  
Candidata a Magister en Educación

Respetada profesora, reciba un cordial aludo

En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el proyecto investigativo titulado: *Literatura y arte en la construcción de memoria histórica: acontecimientos en espiral para otras alteridades posibles en la escuela.*

Esta propuesta tiene como propósitos fundamentales, comprender de qué manera la relación entre las artes y la literatura posibilita la construcción de memoria histórica y la resignificación de las relaciones de alteridad en el escenario escolar. Consideramos que en la medida en que reconocemos nuestro pasado desde una mirada sensible, se pueden generar unas nuevas narrativas y formar de comprender el mundo y a los otros, en otras palabras, propiciarnos dispositivos para crear espacios de saber y de vida compartidos allí donde la pérdida, la ausencia, la desesperanza o la indiferencia han estado presentes.

Dentro de las estrategias que hemos considerado en nuestra ruta metodológica está la conversación con expertos en el campo de la literatura, las artes, las narrativas y, en general, en el campo de las humanidades. Conocedores de su formación y su trayectoria en estos campos, queremos extenderle la invitación a participar en un espacio de interlocución con nosotros. Las miradas, posturas y discusiones que emerjan en este diálogo, tendrán un fin exclusivamente académico.

Agradecemos su atención.

  
María Daniela Suárez

  
Santiago Atehortúa

Maestros en formación

  
Catalina Londoño  
Licenciada en Lengua Castellana

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES,  
LENGUA CASTELLANA  
TRABAJO DE GRADO**

**Manizales, 02 de Agosto de 2018**

**Pablo Rubén Tenaglia**  
Profesor Universidad Nacional de Córdoba

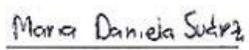
Respetado profesor, reciba un cordial saludo

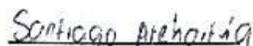
En el marco de nuestra práctica profesional en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana, venimos desarrollando el proyecto investigativo titulado: *Literatura y arte en la construcción de memoria histórica: acontecimientos en espiral para otras alteridades posibles en la escuela.*

Esta propuesta tiene como propósitos fundamentales, comprender de qué manera la relación entre las artes y la literatura posibilita la construcción de memoria histórica y la resignificación de las relaciones de alteridad en el escenario escolar. Consideramos que en la medida en que reconocemos nuestro pasado desde una mirada sensible, se pueden generar unas nuevas narrativas y formar de comprender el mundo y a los otros, en otras palabras, propiciarnos dispositivos para crear espacios de saber y de vida compartidos allí donde la pérdida, la ausencia, la desesperanza o la indiferencia han estado presentes.

Dentro de las estrategias que hemos considerado en nuestra ruta metodológica está la conversación con expertos en el campo de la literatura, las artes, las narrativas y, en general, en el campo de las humanidades. Conocedores de su formación y su trayectoria en estos campos, queremos extenderle la invitación a participar en un espacio de interlocución con nosotros. Las miradas, posturas y discusiones que emerjan en este diálogo, tendrán un fin exclusivamente académico.

Agradecemos su atención.

  
**María Daniela Suárez**

  
**Santiago Atehortúa**

Maestros en formación



---

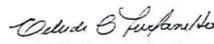
**Pablo Rubén Tenaglia**  
Profesor Universidad Nacional de Córdoba



## CERTIFICADO

Certificamos que **MARÍA DANIELA SUÁREZ GÓMEZ** participou do VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica e Universidade Cidade de São Paulo, realizado no período de 17 a 20 de setembro de 2018, na Universidade Cidade de São Paulo, apresentando a comunicação **HABITAR, SENTIR Y RE-EXISTIR DESDE EL ENCUENTRO CON LAS ARTES: MEMORIAS Y NARRATIVAS JUVENILES HACIA UNAS NUEVAS RELACIONES DE ALTERIDAD Y PEDAGOGÍAS PARA LA PAZ.**

São Paulo, 20 de setembro de 2018.

  
Ecleide Cunico Furlanetto  
Presidente do VIII CIPA

  
Jorge Luiz da Cunha  
Presidente da BIOgraph

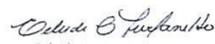
Promoção  

Financiamento   



## CERTIFICADO

Certificamos que **SANTIAGO ATEHORTÚA MORALES** participou do VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica e Universidade Cidade de São Paulo, realizado no período de 17 a 20 de setembro de 2018, na Universidade Cidade de São Paulo, apresentando a comunicação **HABITAR, SENTIR Y RE-EXISTIR DESDE EL ENCUENTRO CON LAS ARTES: MEMORIAS Y NARRATIVAS JUVENILES HACIA UNAS NUEVAS RELACIONES DE ALTERIDAD Y PEDAGOGÍAS PARA LA PAZ.**

  
Ecleide Cunico Furlanetto  
Presidente do VIII CIPA

  
Jorge Luiz da Cunha  
Presidente da BIOgraph

Promoção  

Financiamento   

# III Biental Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias  
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Certifica que:

**SANTIAGO ATEHORTÚA MORALES**

Participó con la ponencia:

**HABITAR, SENTIR Y RE-EXISTIR DESDE EL ENCUENTRO CON LAS ARTES: MEMORIAS Y NARRATIVAS JUVENILES HACIA UNAS NUEVAS RELACIONES DE ALTERIDAD Y PEDAGOGÍAS PARA LA PAZ**

(Intensidad horaria de 40 horas)

Guillermo Ofanda Sierra  
Rector  
Universidad de Manizales

Alejandro Acosta  
Director General  
CINDE

Sara Victoria Alvarado  
Directora Centro de Estudios  
Coordinadora General Biental

Pablo Vammara  
Director de Grupos de  
Trabajo Investigación y  
Comunicación CLACSO

Silvia Borelli  
Representante Red INJU  
Representante Postdoctorado

María Camila Ospina  
Representante  
Grupos de Trabajo CLACSO



Red Posgrados  
Red INJU

Programa de Investigación  
Postdoctoral en  
Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Grupos de Trabajo CLACSO:  
• Infancias y Juventudes  
• Ciencias Sociales  
• Pedagogías Críticas y Educación popular

# III Biental Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes

Desigualdades, Desafíos a las democracias, memorias y Re-existencias  
30 de julio - 3 de agosto de 2018. Manizales, Caldas, Colombia



Certifica que:

**MARIA DANIELA SUÁREZ GÓMEZ**

Participó con la ponencia:

**HABITAR, SENTIR Y RE-EXISTIR DESDE EL ENCUENTRO CON LAS ARTES: MEMORIAS Y NARRATIVAS JUVENILES HACIA UNAS NUEVAS RELACIONES DE ALTERIDAD Y PEDAGOGÍAS PARA LA PAZ**

(Intensidad horaria de 40 horas)

Guillermo Ofanda Sierra  
Rector  
Universidad de Manizales

Alejandro Acosta  
Director General  
CINDE

Sara Victoria Alvarado  
Directora Centro de Estudios  
Coordinadora General Biental

Pablo Vammara  
Director de Grupos de  
Trabajo Investigación y  
Comunicación CLACSO

Silvia Borelli  
Representante Red INJU  
Representante Postdoctorado

María Camila Ospina  
Representante  
Grupos de Trabajo CLACSO



Red Posgrados  
Red INJU

Programa de Investigación  
Postdoctoral en  
Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Grupos de Trabajo CLACSO:  
• Infancias y Juventudes  
• Ciencias Sociales  
• Pedagogías Críticas y Educación popular



## Reconocimiento a:

SANTIAGO ATEHORTÚA MORALES

C.C. 1.152.697.901

Las instituciones organizadoras exaltan su valioso acompañamiento, otorgándole un reconocimiento especial por su participación como ponente en el marco del *I Encuentro de Prácticas Pedagógicas en Torno al Lenguaje: Narrativas, experiencias y creación artística*, realizado en el Tecnológico de Antioquia –Institución Universitaria, entre el 4 y 5 octubre de 2018.

Su aporte académico con la ponencia: *"Literatura y arte en la construcción de memoria histórica: Otras posibilidades de alteridad en la escuela"*, contribuye al mejoramiento de los programas participantes y a la cualificación de la educación superior de nuestro país.



Medellín, octubre de 2018

## *Reconocimiento a:*

DANIELA SUÁREZ GÓMEZ  
C.C. 1.020.472.059

Las instituciones organizadoras exaltan su valioso acompañamiento, otorgándole un reconocimiento especial por su participación como ponente en el marco del *I Encuentro de Prácticas Pedagógicas en Torno al Lenguaje: Narrativas, experiencias y creación artística*, realizado en el Tecnológico de Antioquia –Institución Universitaria, entre el 4 y 5 octubre de 2018.

Su aporte académico con la ponencia: *"Literatura y arte en la construcción de memoria histórica: Otras posibilidades de alteridad en la escuela"*, contribuye al mejoramiento de los programas participantes y a la cualificación de la educación superior de nuestro país.



Medellin, octubre de 2018