

03

DOI: [https://doi.org/ 10.14483/2422278X.18214](https://doi.org/10.14483/2422278X.18214)



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



ISSN impreso: 2011-5253
ISSN en línea: 2422-278X




DOSSIER

Artículo de investigación

Encarar el dolor social: vidas que cuentan en escuelas afectadas por conflictividades urbanas¹

To face social pain: lives that recount in schools affected by urban conflictivities

Erica Elexandra Areiza Pérez² 
Colombia

Para citar este artículo: Areiza, E. (2022). Encarar el dolor social: vidas que cuentan en escuelas afectadas por conflictividades urbanas. *Ciudad Paz-ando*, 15(1), 38-50. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.18214>

Fecha de recepción: 25 de junio de 2021

Fecha de aprobación: 20 de septiembre de 2021

¹ Este artículo presenta algunos de los elementos más relevantes hallados en el desarrollo del proyecto de investigación denominado "Subjetividades políticas en ámbitos comunitarios y en el quehacer de maestros y maestras de la comuna 13 de Medellín: re-existencias y manifestaciones artísticas para otros acontecimientos pedagógicos y culturales", realizado con el apoyo de la Universidad de Antioquia durante los años 2019 - 2022.

² Candidata a Doctora en Educación, Magister en Literatura Colombiana y Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Profesora y coordinadora de Práctica pedagógica en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Correo: erica.areiza@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1215-7710>

RESUMEN

En las últimas tres décadas, las disputas entre distintos grupos armados por el control territorial han sembrado terror en la Comuna 13 de Medellín. Las escuelas y las comunidades también han sido permeadas por distintas formas de violencia. El artículo presenta resultados de una investigación que se pregunta por las subjetividades políticas de maestros y colectivos culturales en esta zona de la ciudad. La comprensión de las subjetividades se fundamenta en aspectos de la pedagogía crítica y de los ámbitos sociológico y filosófico y enfatiza en las acciones instituyentes que es posible agenciar como formas de resistencia para la construcción de paz frente a la opresión. La propuesta metodológica se sustenta en una Investigación Narrativa - (Auto)biográfica donde el relato de los educadores adquiere un valor epistémico esencial. En los hallazgos se destacan experiencias pacifistas y procesos de configuración de memoria histórica en los ámbitos escolares.

Palabras clave: Conflictividades urbanas, escuelas, acción política, narrativas, construcción de paz.

ABSTRACT

During the last decades, terror has been spread in Comuna 13 in Medellín because of the disputes about territorial control between different armed groups. Distinct forms of violence have also been permeating schools and communities. This paper shows results from research inquiring about the political subjectivities of the teachers and cultural collectives in this area of the city. The comprehension of the subjectivities bases on critical pedagogy and the sociological and philosophical spheres. It also emphasizes the instituting actions liable to be promoted as ways of resistance to build peace before oppression. A narrative Research - (Self)biographic where the teachers' accounts attain an epistemological and essential value supports the methodological purpose. Pacifist experiences, and processes for constructing historical memory carried out in several educative scenarios, have stood out among the findings.

Keywords: Urban conflicts, schools, political action, narratives, peacebuilding.

Introducción

Pero Cadavid no paraba de darle vueltas. Se amparaba en el "Poema conjetural de Borges". Uno de los generales de la independencia argentina se topa con la revelación de su muerte al constatar su destino sudamericano. A Pedro se le presentaba algo semejante, y como en el sur del general Laprida, el asesinato iba y venía por Medellín.

Pablo Montoya (2021). La sombra de Orión

La pregunta por el devenir histórico de Medellín en las últimas décadas lanza a una realidad social y política fracturada por distintas conflictividades. Como huésped apoderado de sus dominios, la muerte violenta fabricó en la ciudad un aposento que tuvo sus reportes más trágicos en las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado. Los primeros años del nuevo milenio tampoco escaparon a las noticias funestas. Las afamadas primaveras que engalanaban los paisajes ponían en entredicho su esplendor, porque detrás de esa supuesta fertilidad se amontonaba una nubosidad luctuosa. Los días se pintaban de ese rojo intenso que no devolvía el aliento. Las calles se convertían en las anfitrionas de los últimos susurros, de los gritos ya vencidos por el dolor o del gesto agresor que arrasaba toda reacción, toda súplica. El pavimento áspero era el lecho duro y agreste de las noches sin amanecer, de las mañanas sin noche, de las horas en que la mirada devolvía la zozobra, como se advierte en estos versos de José Manuel Arango:

Esta primera hora de la mañana es buena
para ver la ciudad
salgo a primera hora y echo a callejear los ojos
las plazas todavía no están atestadas
todavía no es la vida a codazos
las trampas aún no se han armado
la muerte aún no se deja ver por las calles
la muerte descansa a esta hora
anoche tuvo mucho trabajo
matar debe ser fatigoso. (Arango, 2003, p.182)

Estos quehaceres de la muerte constituían el oficio continuo de quienes se implicaban en la criminalidad, el narcotráfico, la confrontación armada, la delincuencia. Esto porque la ciudad ha sido afectada por una "suma y superposición de varias violencias, desde las agencia-das por actores del conflicto armado (guerrillas, paramilitares, sectores de la fuerza pública), por actores del crimen organizado (narcotraficantes, bandas, combos) hasta la violencia común, intrafamiliar, callejera y vecinal" (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH],

2017, p.22). El accionar de los distintos actores involucrados ha dejado a su paso un amplio repertorio de violencias y agresiones contra los derechos humanos, al tiempo que ha puesto en evidencia la vulnerabilidad de ciertos grupos poblacionales que, además de las hostilidades mencionadas, deben sortear la pobreza y la marginación propias de una urbe llena de contrastes e inequidades. Pues mientras unos se pasean sin apuros por las fluidas vías de la comodidad, otros tropiezan sin remedio en las pedregosas rutas de la escasez.

De las 16 comunas que conforman la ciudad, la 13 es una de las que más ha sufrido los embates de la violencia y las brechas sociales. Su ubicación estratégica ha hecho que distintos grupos ilegales centren su atención en ella; circunstancias que han trazado un complejo mapa de conflictividades donde, además de una guerra urbana, se revelan otros fenómenos barriales que han condicionado el fluir libertario de la vida. No se trata, en este sentido, sólo de una confrontación enmarcada en el conflicto político nacional, sino de luchas que obedecen también a dinámicas socioeconómicas y tensiones políticas locales (Blair, et al., 2009).

Una de las motivaciones de este texto atiende a la necesidad de ahondar en estas realidades para situar el contexto sociohistórico donde se han llevado a cabo las prácticas pedagógicas inscritas en la educación pública. De manera particular, interesa profundizar en el despliegue de las subjetividades políticas de maestros y maestras, en los desafíos que han asumido para interrumpir la opresión y ofrecerle a niños, niñas y jóvenes, un presente y un porvenir distintos.

El proceso investigativo se desarrolló a partir de una perspectiva epistémica y metodológica fundamentada en la Investigación Narrativa(Auto)biográfica. En esta experiencia participaron seis docentes que han ejercido su labor en instituciones educativas de la Comuna en las últimas tres décadas. Relatos de experiencias, biografías magisteriales y círculos de conversación constituyeron los métodos a partir de los cuales se crearon los escenarios para construir saber y reconstruir las trayectorias biográficas y profesionales de los participantes. Las derivas de la investigación testimonian repertorios de acción pedagógica que no se resignan a lo establecido y promueven, en cambio, procesos enfocados en la paz, el bienestar y el cuidado.

Las heridas de la 13

Caminar por los barrios de la Comuna 13 es como abrir un cuaderno lleno de tonos grises, vistosos y alegres, hojas rasgadas, pasajes poblados de invención y resistencia. Allí se advierten las huellas de manos laboriosas que, entre los años setenta y ochenta, contribuyeron a la fundación de caseríos o asentamientos que no gozaban de un urbanismo regular y de condiciones idóneas en materia de servicios básicos. Muchos pobladores lle-

gaban provenientes de otras zonas de la ciudad o de otras regiones del país; arribaban con equipajes ligeros, ya sea por la pobreza o porque la violencia que se libraba en los contextos rurales los había desterrado de tal modo que no pudieron llevar consigo sus pertenencias. La década de los noventa tampoco fue ajena a un importante fenómeno migratorio, a propósito de un alto número de desplazados procedentes de Urabá y Chocó que se asentaron en el territorio.

A finales de los setenta y en los primeros años de la década siguiente, las conflictividades tenían que ver, sobre todo, con “conflictos vecinales” (Angarita et al., 2008, p.70) producto de pleitos por la tierra, delimitaciones territoriales y choques culturales producto de la diversidad de costumbres y estilos de vida confluyentes. El hacinamiento, la escasez y la marcada ausencia estatal abonaron el terreno para que fueran surgiendo grupos delincuenciales, estructuras que se afianzaron gracias a una fuerza pública ausente, a la intrincada topografía de la zona y al difícil acceso que favorecían la clandestinidad. Es en este contexto donde, a mediados de los ochenta, aparecen los primeros brotes de las milicias, actores armados que se autoproclamaron como garantes del orden y la seguridad.

En sus comienzos, justificaron su presencia en la necesidad de combatir a los delincuentes y proteger a las comunidades. Poco a poco fueron ganando legitimidad entre los habitantes, aunque, cuando empezaron a incurrir en los delitos que perseguían, eran vistos con desconfianza. Aun así, apoyados en imposiciones y actos intimidatorios, sostuvieron la hegemonía del control territorial hasta finales de los noventa. Uno de los grupos milicianos que alcanzó mayor dominio en la Comuna 13 fueron los Comandos Armados del Pueblo (CAP), quienes se declaraban como independientes, pues otros grupos milicianos se inscribían a células guerrilleras o a disidencias de estas (Ceballos, 2000). Esto ocurría “en un período de auge y expansión del fenómeno miliciano en la ciudad, el cual estuvo ligado al concepto de autodefensa (limpieza social) contra delincuentes y bandas delincuenciales en los barrios” (Grupo de Memoria Histórica, [GMH], 2011, p.60).

La presencia guerrillera tampoco fue ajena a la Comuna. Las FARC y el ELN hicieron presencia en el último periodo de los noventa (GMH, 2011), como parte de la estrategia de expansión militar que le apostaba a su posicionamiento, ya no sólo en las zonas rurales, sino en las grandes urbes. Por sus características geográficas y socioculturales, la 13 se acomodaba a las exigencias de este cometido insurgente. Fue por esa época que otro actor se sumó a la contienda. El arribo del paramilitarismo, organización que también buscaba el copamiento de zonas clave en la ciudad, desató una disputa sin precedentes. Esta estructura llegaba para apoyar la lucha antisubversiva y para fortalecer sus

fuentes de financiación, entre las que se encontraba el negocio del microtráfico.

La ubicación de la comuna constituía, sin duda, uno de los mayores atractivos para todos los actores armados, entre otras cosas por su cercanía a la vía al Mar, la misma que establece conexión con el Túnel de Occidente y con Urabá, ambos localizados en el departamento de Antioquia. Tanto la insurgencia como los paramilitares sacaban provecho de ello en la medida en que favorecía el enlace “con sus frentes de guerrilla o bloques de autodefensas en Urabá, el transporte de armas, su proyección hacia otras zonas del país y la explotación de recursos económicos provenientes de la extracción ilegal de gasolina” (GMH, 2011, p.50).

De la batalla demencial desatada entre tantos frentes guerrilleros fue testigo el periodo comprendido entre 1999 y 2002. Entonces los días se tiñeron de un tono más rojizo; la zozobra se convirtió en un huésped asiduo entre los residentes; en las viviendas hacían acopio de ingenio para cubrir las partes más vulnerables ante las frecuentes balaceras; la violación sistemática de los derechos humanos reportaba cifras nefastas; centenares de personas huían de la comuna en una errancia forzada que los catapultaba a la miseria y a la incertidumbre. La opresión de aquel tiempo se tornó más dramática con las incursiones militares llevadas a cabo en 2002.

El Estado se había propuesto la recuperación de la soberanía en la zona y orquestaba para ello una serie de intervenciones efectuadas por la policía, el ejército y distintos organismos de control³. De este accionar hizo parte la Operación *Orión*⁴, una de las más letales en materia de operativos urbanos llevados a cabo en el país. Junto con la retoma del poder, buscaban desterrar a la subversión y pacificar el territorio. Pero la paz no llegó. Lo que ocurrió luego fue un relevo de poderes: del dominio miliciano e insurgente se pasaba al control de la población, el territorio y la economía ilegal, por parte del Bloque Cacique Nutibara de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). No obstante, la desmovilización de estas fuerzas paramilitares entre 2003 y 2007 (GMH, 2011), el terror, el desplazamiento y la violación a los derechos humanos no cesaron.

Tras estas desmovilizaciones hubo un reposicionamiento de los actores armados, al tiempo que emergieron nuevas organizaciones criminales. Desde entonces, distintas bandas se han disputado el dominio de la zona y de las plazas de microtráfico. A esta actividad ilegal se suman el cobro de la “vacuna”, es decir, el delito

3 Entre estos organismos se encontraban la Fiscalía y la Procuraduría. También hubo presencia del DAS, CTI y FAC.

4 Esta se llevó a cabo entre el 16 y el 19 de octubre de 2002. En mayo de ese mismo año se había llevado a cabo la Operación Mariscal, otra de las incursiones de mayor envergadura en la zona. En últimas, en 2002 se realizaron alrededor de 11 operaciones militares en la Comuna 13 (GMH, 2011, p.75).

de la extorsión y las llamadas fronteras invisibles, esas delimitaciones territoriales arbitrarias trazadas con líneas imaginarias que prohíben el paso de un lugar o de un barrio a otro. Han sido muchos años de hechos violentos y pérdidas. La memoria de muchos habitantes continúa llena de aturdimientos.

El dolor social en las escuelas

En medio de las conflictividades, las aulas han sufrido efectos deplorables. Los repertorios de violencia han incidido en el desvanecimiento de subjetividades, en la intimidación de las tizas, en la obstaculización del derecho a la educación como bien público. En los años de mayores confrontaciones, los pupitres se convertían en sedes de ausencias. Muchos escolares abandonaban los barrios, junto con sus familias; otros preferían quedarse en casa porque las calles estaban llenas de fieras. No eran pocos los días en que las balaceras irrumpían en las clases. Entonces las ecuaciones aumentaban sus incógnitas, las lecturas en voz alta se acallaban, el dibujo libre enmudecía sus colores, las lecciones se aplazaban hasta nuevo anuncio, porque lo que no podía aplazarse era la urgencia de sobrevivir al fuego cruzado.

En otras ocasiones, las puertas de los salones ni siquiera podrían abrirse para las actividades pedagógicas habituales, pues algunas instalaciones educativas eran tomadas por grupos armados para fines bélicos. Fue el caso de la Escuela Pedro J. Gómez, hoy sede de la Institución Educativa Eduardo Santos. Dada su ubicación en un punto estratégico del Barrio El Salado, fue utilizada por algunos actores ilegales “para guardar armas y como campo de entrenamiento” (Aricapa, 2015, p. 260).

De otra parte, los colegios sirvieron como refugio para los habitantes en las épocas más convulsas. En 2002, El Liceo la Independencia -actualmente Institución Educativa La Independencia-, se convirtió, por un periodo de dos meses aproximadamente, en el resguardo de varios desplazados cuyas viviendas fueron incendiadas por los paramilitares en un sector de la parte alta del Barrio El Salado. En ese tiempo no fue posible la escolarización y los profesores iban y venían como nómadas mientras la situación se resolvía. Después del escalamiento del conflicto y de las intervenciones militares, el 2003 saludó a las instituciones educativas con un alto número de deserción escolar, con tejidos sociales rotos y esperanzas deshilachadas. Los estudiantes que retornaban no llegaban con el ímpetu acostumbrado, volvían presa del quebranto por lo perdido y lo arrebatado.

Las formas de violencia a las que han sido sometidos niños, niñas y jóvenes no tienen que ver sólo con las conflictividades regidas por las armas; obedecen también a condiciones de desigualdad que los arrojan a las periferias, los despojan del derecho a ejercer su ciudadanía y, en últimas, los excluyen de la esfera

social. Este relegamiento los reduce a vidas que no cuentan; las mismas que si se pierden no son lloradas y si se agreden no se les garantizará justicia. De estos marcos que jerarquizan las existencias y definen quién es digno de valor y de duelo se ocupa Judith Butler, en sus planteamientos señala cómo “otras vidas no gozan de un apoyo tan inmediato y furioso, y no se calificarán incluso como vidas que “valgan la pena”” (2006, p. 58).

Esta anulación en los ámbitos de la cultura y la sociedad es una forma de marginación política. Jaques Rancière (2006) hace referencia a esa distribución de roles, espacialidades y corporalidades que deja por fuera de cierto orden social. Y si “el reparto de lo sensible es el recorte del mundo y de mundo” (p.70), si no hay una repartición igualitaria, muchos no entrarán a hacer parte de las tramas simbólicas y las prácticas sociales que mueven el mundo y que pueden habilitar un papel protagónico capaz de evitar todo proyecto de subalternización.

Otro aspecto que ha limitado la expresión libertaria en la 13 tiene que ver con la estigmatización, dado al imaginario que se ha creado alrededor de esta zona como un enjambre de crueldades y peligros. Sostiene Carina Kaplan (2018) que “El estigma remite a un atributo profundamente desacreditador que cobra significado en la interacción social” (p.23). Infancias y juventudes han crecido con los señalamientos por su condición de origen, aspecto que ha obstaculizado, muchas veces, sus oportunidades académicas y laborales. Abundan, además, los casos en que ciertos hogares no constituyen un soporte vital, puesto que promueven el maltrato y agudizan los traumas psicosociales.

Las realidades enunciadas hacen parte del mapa de sufrimientos presente en las vidas de quienes frecuentan las escuelas. En diálogo con Kaplan (2018), “ponerle palabras al dolor social, que muchas veces está silenciado, oculto o disfrazado, es un modo de ayudar a contribuir a tramitarlo y elaborarlo desde las prácticas escolares” (p.69). ¿De qué manera han incidido los procesos educativos en la interrupción de la opresión? ¿Cuál ha sido el lugar de maestros y maestras? ¿Cuáles agenciamientos y propósitos de formación han cobrado sentido para que el cuidado de la vida importe?

Subjetividades políticas o prácticas pedagógicas instituyentes

Entre convencionalismos, sistemas dominantes y rupturas se van configurando las subjetividades políticas en el quehacer de maestros y maestras. Su devenir se gesta en la indisoluble relación entre lo pedagógico y lo político. En la fundamentación de esta articulación, la pedagogía crítica latinoamericana constituye un fundamento de importancia sustantiva, sus aportes constituyen quiebres indiscutibles frente a enfoques educativos despojadores de voz, promotores de la

subalternización, precursores de prácticas colonialistas, coequiperos de un discurso neoliberal dominado por la racionalidad de la competencia, la eficacia, el mercado. Su interpelación a la estandarización, al acallamiento del decir, a la univocidad del pensamiento, al menosprecio de los contextos socioculturales y de los saberes de las comunidades, han reclamado el derecho a posicionarse como un sujeto histórico, como un actor protagónico en la construcción de la sociedad.

En este sentido, se trata de una pedagogía contrahegemónica y territorializada (Ortega, 2009; Cabaluz-Ducasse, 2016) en la que, frente a los órdenes imperantes, se han atizado procesos emancipatorios y acciones de resistencia (Giroux, 2008; Mejía, 2011) volcados a una educación más igualitaria, con mayor justicia social y una participación decidida de quienes han sido confinados a la marginación y a la exclusión.

Uno de los pedagogos representativos de esta perspectiva es Paulo Freire, en sus planteamientos sobre el educador progresista es reiterativo en el papel que tiene la subjetividad en la acción crítica y propositiva frente a las lógicas dominantes y las luchas que su interpelación supone. En este sentido Freire (2004) plantea: "Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias" (p.35). Este rol activo se nutre de la reflexión continua y de un accionar fermentados en la convicción de que las transformaciones no se lograrán si no hay una implicación decidida en ellas, de ahí el cuestionamiento al fatalismo que se atrincheró en el pesimismo y a los determinismos que renuncian a otra invención de humanidad posible.

Se acentúa, asimismo, una educación liberadora que cuestiona, sin vacilación, aquellos enfoques que atropellan la experiencia escolar con imposiciones, cúmulos de información y mediciones. La contención decidida de la prescripción, el adoctrinamiento y la enajenación es un proyecto libertario donde la dialogicidad reviste una importancia sustancial, puesto que sitúa en el lenguaje compartido las expectativas vitales de quienes coinciden en el acto educativo. De ahí la reivindicación del "derecho a decir palabra" (Freire, 2005, p.5), que significa reconocerse como un sujeto perteneciente a un espacio y un tiempo históricos, alguien que se apropia de su sitio en esa urdimbre humana y en la arena social.

A la luz de este horizonte, la práctica pedagógica en contextos marcados por la violencia supone, para los educadores, no sólo una apropiación en un campo de saber disciplinar, entraña una dimensión ética y una dimensión política. En relación con el componente ético, es preciso señalar que las configuraciones curriculares, el ejercicio reflexivo sobre la enseñanza, la puesta en escena de una clase, no están al margen de los sujetos

que se forman. En ellos hay trayectorias biográficas, dolores y sueños que precisan condiciones de posibilidad para nombrar lo innombrable y trazar sentidos de vida. De allí la importancia del gesto compasivo (Mèlich, 2010) y del cuidado esencial (Boff, 2002) que habilita relaciones de alteridad atravesadas por el afecto, la sensibilidad frente al sufrimiento y una actuación responsable frente al otro. En lo atinente al ámbito político, es allí donde tienen asidero las comprensiones sobre la subjetividad política y su potencial en el quehacer pedagógico.

La historia del pueblo colombiano incluye innumerables capítulos de avasallamiento y despojo de la condición subjetiva. Pero alberga también, memorables luchas que, aun ante las ruinas, se han rebelado ante las imposiciones, al tiempo que han reivindicado derechos humanos y sociales esenciales. La subjetividad política se configura en el malestar, en la actitud inconforme con lo establecido, lo hegemónico, lo injusto; constituye, de acuerdo con Bonvillani (2012) "una oportunidad conceptual para re-encontrar al sujeto en sus capacidades de agencia, de reflexividad, de "ilusionar" otro mundo posible, cuestionando la evidencia del mundo dado" (p. 200). Este descontento propositivo se fermenta en la capacidad crítica y reflexiva, aspectos de alcances indiscutibles cuando se trata de interrogar lo existente y generar nuevas rutas de sentido. La instauración de zonas de disertación y agenciamiento posibilita la generación de prácticas instituyentes capaces de hilvanar nuevas significaciones sociales (Castoriadis, 1997) y de devolverle al sujeto la capacidad creativa acechada continuamente por la reproducción, la tenencia, la apariencia, los destinos que arrinconan el vivir en la fatalidad, aunque abunden canteras de invención.

La asunción de posturas desertoras de la comodidad y de los regímenes opresores no se resuelve en el distanciamiento, en lo pensado o en lo dicho, supone actuación comprometida. De ahí la insistencia de Zemelman (2004) "Si las ideas no encarnan, si las ideas no tienen una dimensión corporal, si no son parte del sujeto en el conjunto de sus dimensiones, no son más que palabras vacías" (p.96). Acá hay un llamado a la coherencia en el sentido de hermanar, en el obrar cotidiano, convicciones y quehaceres. Situados estos llamamientos en ámbitos educativos atravesados por hostilidades y exclusiones, conllevan el encargo de superar los determinismos históricos (Freire, 2004) y asumir el potencial transformador de la enseñanza cada vez que en las aulas se escenifica una clase. Si tras cada jornada escolar la existencia se planta frente al espejo y capta un elemento diferenciador en su composición, habrá valido la pena asistir a ese encuentro pedagógico.

Son estos agenciamientos los que generan las condiciones de posibilidad para la contribución a la

construcción de paz en las escuelas y en los entornos comunitarios en los que se inscribe. En coherencia con lo enunciado, es necesario subrayar que “hablar de la relación pedagogía y paz es exponer una relación académica, política y ética que no puede ser reducida a un saber instrumental o técnico” (Muñoz, 2015, p.58). Hay que decir basta frente a los conocimientos impartidos para acumular notas u obedecer a estandarizaciones. Es preciso frenar los currículos que anulan las dimensiones sensorial y afectiva, en detrimento de las emociones y de la expresión sensible. Es necesario promover un lenguaje que cuestione las gramáticas rígidas y acoja las distintas opciones expresivas de las que se disponen para hacerse partícipe del universo desde una lengua, imágenes, tonalidades y cuerpos en expansión. Urge un escenario de acogimiento donde, aun con las diferencias y precariedades, la paz sea presencia viva y baluarte para engendrar un tiempo en que la muerte violenta no vuelva a asomar sus fauces.

La investigación narrativa (auto)biográfica: apuestas metodológicas

Las apuestas investigativas desarrolladas a lo largo del proceso con las maestras y el maestro participantes, se fundamentaron en una Investigación Narrativa - (Auto)biográfica. Partimos de la convicción de que esta perspectiva no se agota en un enfoque metodológico, supone también una postura epistémica y política. En este horizonte de comprensión, hay un claro distanciamiento frente a lógicas positivistas que achican las posibilidades para la construcción de saber en diálogo con las experiencias vividas y sus despliegues a través de la narración.

A la fundamentación de estas visiones han contribuido, sin duda, los estudios de Jerome Bruner, quien establece la distinción entre dos modos de conocimiento en relación con la experiencia humana: uno paradigmático y otro narrativo (Bruner, 1986). En el primero, la subjetividad se vacía de voz y de significación porque se privilegia una relación aséptica con el objeto de conocimiento; mientras que, en el segundo, las distintas manifestaciones del yo, las trayectorias subjetivas y la configuración social de la realidad encuentran un lugar de enunciación. En sus planteamientos sobre la investigación narrativa, Antonio Bolívar retoma estos aportes del autor estadounidense y enfatiza en las particularidades de estas dos miradas que han incidido, de manera significativa, en las formas de orientar las prácticas investigativas en la esfera educativa. Frente a ello, Bolívar (2002) sostiene: “el modo narrativo de conocimiento parte de que las acciones humanas son únicas y no repetibles, dirigiéndose a sus características distintivas. Su riqueza de matices no puede, entonces, ser exhibida en definiciones, categorías o proposiciones abstractas” (p.10).

Desde esta concepción, se trata de reconocer la forma en que la narración potencia el reconocimiento de singularidades y tramas (inter)subjetivas que no pueden reducirse a criterios de generalización, validez y comprobación. Si toda vida merece ser narrada (Ricoeur, 2004) y si somos organismos contadores historias (Connelly y Clandinin, 1995), la investigación en educación está llamada a crear escenarios para que la narratividad tenga presencia. Las escuelas están llenas de relatos que precisan escucha y palabra, entonces que los cuadernos se abran en la página en blanco que siempre se aplazó; que escribir sea una forma de dar nombre a lo inenarrable; que las lecturas no teman a las ficciones y a sus enigmas; que hablar sea la ocasión para restituirse como sujeto de voz en las polifonías del mundo; que decir lo no dicho reconcilie con los arrojados pendientes; que en cada aula haya mochilas de distintas regiones hilando las culturas, sin que medien telares empeñados en la sujeción o en las jerarquizaciones. Narrar es, también, un acto político. Es una forma de crearle fisuras a los relatos oficiales; a aquellos discursos que se imponen como única vía de pensamiento y de incidencia en la esfera pública. Cuando se impone el olvido para cubrir la barbarie, la narración de lo acontecido es gesto contestatario en sintonía con una idea de justicia y de esclarecimiento.

De ahí que, en los desarrollos metodológicos llevados a cabo, se haya privilegiado la construcción de sentido a partir de un trabajo hermenéutico en el que narración, conversación, reflexividad y escritura fueron tras las huellas de lo vivido. Los caminos indiciarios no buscaban la verdad categórica. Alimentaban un pensar y un sentir narrativos desentendidos de lo absoluto, unívoco y parametral. A la luz de lo planteado por Hans-Georg Gadamer (1998), “la hermenéutica retiene una experiencia, no es un método para averiguar un sentido ‘verdadero’, como si éste pudiera llegar a alcanzarse” (p. 71).

En la investigación, las experiencias se asumieron en clave de acontecimientos pedagógicos hechos tejido en las costuras subjetivas. En estos hilos no emergían historias reducidas al individualismo; se entretejían narraciones enlazadas con expresiones comunitarias e historicidades compartidas. Desde este ángulo, esos relatos hablan también “del mundo escolar e histórico que ellos habitan y cuentan” (Suárez, 2016, p. 484), al tiempo que llevan las improntas de una realidad social agujerada, pero zurcida también en puntadas de esperanzas.

Vidas contadas: memoria, resistencia y creación

Las biografías de las cinco maestras y el maestro participantes, sus relatos de experiencias y los espacios de conversación alimentaron la construcción de narrativas

sobre su quehacer pedagógico en la Comuna 13, en cada trayectoria se revela una memoria magisterial que precisa despliegue. En atención a ello, a continuación, se comparten pasajes vitales en los que se dejan leer esas prácticas instituyentes que no se han resignado ante las continuas hostilidades que han asediado este territorio. En coherencia con la perspectiva epistémica y metodológica que orientó el proceso, las elaboraciones compartidas son pasajes narrados.

Una de las maestras participantes ejerció buena parte de su profesión en la Institución Educativa Eduardo Santos, laboró allí entre 1998 y 2020, periodo que le permitió configurar un sentido de pertenencia por la comunidad. Sus recuerdos están llenos de testimonios de vida, muerte y renacimiento, la habitan aún esas largas horas en que tirarse al piso o encondarse debajo de un pupitre era la única forma de sobrevivir. Pero llegaron los días en que ya no se podía ir al colegio, las operaciones Mariscal y Orión habían arribado a la 13 con sus aparatos artillados y las confrontaciones armadas habían escalado de tal modo que las actividades cotidianas mudaban.

Con todo, los profesores y directivos no se concebían sin estudiantes y no concebían a los estudiantes sin escuela, pues en ese vínculo se sostenía un compromiso ético y formativo indeclinable. Fue así como nació la Propuesta Pedagógica Alternativa: "Educar para la convivencia en Medio del conflicto", una serie de módulos diseñados por áreas y grados que le permitía al estudiantado avanzar en su proceso educativo durante los periodos de desescolarización. Tras el punto más intenso de las disputas, la institución saludó el inicio de 2003 con un reencuentro animado por la necesidad de reconocer los rostros familiares, de acompañar a las familias por los rostros perdidos, de recobrar la calidez en la palabra que acompaña y se conduce. Ese retorno confirmó la triste noticia de que sólo la mitad de la población estudiantil regresaba a las aulas.

La indiferencia y la derrota no fueron los rasgos que sobresalieron en las dinámicas institucionales sucesivas. La maestra hizo parte de ese proceso en que la no violencia, la reconciliación, la continuidad de los sueños y las aspiraciones vitales se tornaban prioritarias en las agendas diarias. En 2018, el colegio le dio vida a otra iniciativa de gran relevancia por sus motivaciones y alcances; se trata del Museo Escolar de la Memoria Comuna 13 - MEMC13. Nació en octubre, justo después de 16 años de la Operación Orión, para recalcar un nunca más para la violencia y para hechos como este. Además de la desnaturalización de las conflictividades violentas, se orienta a la construcción de memoria histórica, a la reconciliación y a la construcción de paz. Es un espacio abierto a la ciudad y al país que comparte con propios y visitantes los horrores del pasado, pero también, la forma como las escuelas, las mujeres, los

jóvenes y distintos líderes comunitarios han resistido para que la muerte no tenga la última palabra; murales, fotografías, prensa, instalaciones, objetos simbólicos del periodo del conflicto, material bibliográfico, entre otros, hacen parte de las muestras presentes en esta propuesta.

Una de las salas del museo invita a poner la mirada en la juventud de aquella escuela. Un croquis de la Comuna 13 con un fondo luctuoso y con la inscripción de veintisiete nombres alrededor lanza preguntas inevitables.

Cada nombre mapeado es la marca de una vida ida, sí, perdida para su tiempo sin tiempo. Cierta día el colegio no volvió a verlos en el umbral de las aulas. Que habían atravesado las fronteras invisibles, que se habían negado a vestir uniformes que no fueran los de la escuela, que no habían cedido a sacar los cuadernos de sus morrales para cargar municiones, que por decir "no" los habían reducido a un monosílabo sin lugar en las gramáticas de los vivos. Las primeras dos décadas del siglo atestiguan estas tristes declinaciones humanas, pero la escuela no se resigna a que aquellos nombres portadores de historia y dignidad se borren como si se tratara de simples trazos en el retablo del tiempo. Sostiene Adriana Cavarero (2009) que "más que salvar a los desaparecidos del olvido, la conmemoración restituye la dignidad ontológica de una existencia que, desde el momento del nacimiento hasta el de la muerte, hace de cada uno un alguien" (p. 11).



Figura 1: Museo Escolar de la Memoria -
Institución Educativa Eduardo Santos
Fuente: elaboración propia (2019)

En la Institución Educativa La Independencia también se han llevado a cabo procesos de largo aliento. El maestro participante habitó las aulas de este centro educativo del barrio El Salado desde 1996 hasta 2021, año de su jubilación. A lo largo de este largo periodo, le apostó a una práctica pedagógica atravesada por la literatura y su potencial para dimensionar los dilemas,

oscuridades y asombros de la condición humana. De manera particular, la poesía dispuso el camino de los versos para que callejones de balaceras y combos delincuenciales no se cruzaran en las preferencias estudiantiles, pues los jóvenes estaban expuestos de manera continua a la acechanza y la seducción de las armas. En muchas clases, autores y autoras de diversos contornos latinoamericanos y de otras latitudes, se ofrecían en un banquete poético ajeno a las calificaciones, a los bolígrafos del control.

Unido a ello, dio vida a un *Taller de poesía* que buscaba también la participación voluntaria. Sábado tras sábado, estudiantes de distintos grados de secundaria confluían en una cita con poetas y narradores diversos; las mañanas sin afares se acompañaban de sorbos de Mario Benedetti, de un Augusto Monterroso y su persistente dinosaurio, de un Eduardo Galeano inquieto en las venas abiertas de una América saqueada, de la profunda canción de Porfirio Barba Jacob, de los barrios pintados al desnudo por los versos de Helí Ramírez. Este semillero de versos y de vida también animaba su cultivo en las producciones propias, por ello era habitual que en las distintas sesiones se dispusiera de un tiempo generoso para escuchar los poemas gestados en la autoría personal. Entre comentarios, exaltaciones, sugerencias y cálidos tonos se iba puliendo el estilo y bordando la confianza para desplazarse con soltura por las sendas de la creación, ocurría en ocasiones que, una vez ganadas la destreza y la cercanía, algunos participantes se aventuraban a extraer los papeles arrugados de los bolsillos y compartían sus trazos sin sonrojo. Junto con la palabra escrita y las lecturas recurrentes, se abordaban ensayos, biografías de autores y textos sobre teoría de la poesía. Y en cada voz, un tallo fértil.

En otra de las maestras que se vincularon al proceso investigativo, se encuentra también ese deseo de cultivar la perplejidad en sus estudiantes. Su trayectoria en la 13 se sitúa en el periodo comprendido entre 1996 y 2001. Fue en la Escuela Refugio del Niño, ubicada en el sector de las Independencias, donde ejerció su labor. Se encontró allí con las condiciones precarias propias de un sector cuyos habitantes no gozaban de derechos humanos y sociales fundamentales. Esto se reflejaba en los niños y niñas de primaria que frecuentaban el espacio escolar. El hambre sobresalía en los cuerpos lánguidos, la violencia intrafamiliar se dejaba leer en la piel lastimada, tristezas iban y venían entre el gesto compungido o el llanto incontenible. Esto se sumaba a los fuegos cruzados entre actores armados que operaban en la zona. Muchas veces las clases se veían interrumpidas por las balaceras y salir corriendo o tirarse el piso eran las únicas formas de contrarrestar los peligros.

A la luz de este panorama, la maestra le apostó a una praxis pedagógica y social capaz de trazar refugios

vitales para los escolares, en una ciudad que se tornaba excluyente y distante de las vidas que transcurrían en las periferias. La proximidad, la palabra dulce y trayectos de aprendizaje sensibles fueron edificando los andamios simbólicos para apuntalar la existencia. En esas construcciones, la imaginación creadora ejerció su poder libertario y encontró su mayor fuente de despliegue en los cuentos, en la lectura en voz alta, en la escritura. Las distintas posibilidades expresivas del lenguaje recuperaban la palabra ausente, el relato acallado tantas veces, el dibujo que contaba cuando la voz no era suficiente, la ficción que llevaba a otros mundos para ensanchar el pensamiento y la experiencia sensorial.

Estas iniciativas no han sido ajenas a la experiencia pedagógica de otra de las maestras participantes. Llegó a la 13 en 2003, justo el año posterior a la Operación Orión. La recibió la Institución Educativa El Corazón en un ambiente escolar resquebrajado por pérdidas, desplazamientos, un desconcierto generalizado. En el trabajo con los estudiantes se distanció de las estandarizaciones y las temáticas habituales y encontró en la escritura y en la ilustración los escenarios propicios para atender a la necesidad de contar que transitaba por las aulas, como un acto inaplazable para desatar los nudos interiores. Entre lo contado y lo pintado se iba formando un montón de sentimientos que se disponían a la manera de un ritual para ser pasados por un fuego sanador en el patio escolar.

Tres años más tarde, su vinculación oficial al magisterio la llevó a otra Institución de la Comuna, a saber, la Institución Educativa Stella Vélez Londoño, en el barrio Juan XXIII. Danza, teatro y literatura han constituido los pilares de apuestas de formación encaminadas a reconocer el potencial intelectual, imaginativo y sensible presente en los estudiantes de secundaria con los que ha trabajado en los últimos años. De esos vuelos juveniles se ha enterado no sólo el colegio sino otros escenarios de la ciudad y del país, que han visto en las coreografías o en los montajes escénicos, una generación protagonista de su tiempo y gestora de nuevos repertorios de actuación en los ámbitos personal y social.

Por otro lado, en la Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz, otro plantel educativo de la 13 ubicado en el barrio Antonio Nariño, se han liderado iniciativas de paz que no comulgan con la idea de que los escolares sean indiferentes al pasado. Dos maestras que participaron en la investigación acompañaron, durante 2017 y 2018, un proyecto centrado en la importancia de construir memoria. Las nuevas generaciones serían gestoras de vitalidades que no podían acontecer al margen de lo ocurrido y de una reflexividad capaz de proponer nuevos sentidos de humanidad. Estos propósitos memoriales buscaban que, junto con el reconocimiento de las crueldades acaecidas y las amenazas del presente,

estudiantes de grado once, población en la que se enfocó el trabajo, volvieron a sus propias biografías. La mayoría había nacido en los años de Orión, no habían sido ajenas sus infancias y los años posteriores a las secuelas del conflicto, a los golpes de las nuevas contiendas; de esta urgencia nació un trabajo de escritura llamado "Memoria de un grupo que teje historias sobre su historia", se trataba de una compilación donde cada vida tenía derecho a sus propias páginas.

En otras ocasiones, la pluma cedía su turno a las guitarras o a los lápices de colores porque también en cantos e ilustraciones se confeccionaban los sueños. Si algo anidaba en el deseo era la idea de dejar atrás las opresiones. Otros días se dedicaban a recorrer los barrios para conversar con distintos miembros de la comunidad, visitar lugares emblemáticos, tomar fotografías y apreciar los grafitis, pues en las calles de la 13 abundan las invenciones del aerosol. Después de estas experiencias situadas, las clases convidaban a la reflexión, a los interrogantes, a lecturas literarias que ahondaban en lo visto y en lo sentido, a puestas en escena que involucraban el cuerpo y sus plasticidades en la toma de postura y de conciencia, de los procesos de apropiación de la memoria y de los llamados a la no violencia quedan registros llenos de aliento y de compromiso honesto con la educación y con la paz.

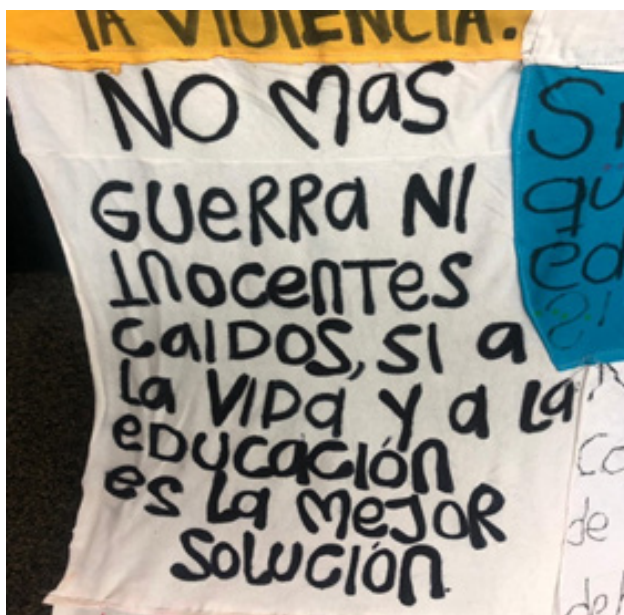


Figura 2: Mensaje contenido en ejercicio de memoria realizado por maestras y estudiantes de la Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz
Fuente: elaboración propia (2020)

Consideraciones finales

[...]el rostro magisterial es paisaje, enunciados, prácticas, luchas estratégicas, imágenes, territorios, luz y oscuridad. [...] si seguimos en el sótano, en la oscuridad, en la trastienda, los dolores y alegrías que se viven en este oficio nunca se podrán configurar como novela, teatro, documental o biografía.

Alberto Echeverri (2004), *Cartas a Clotilde*.

Los educadores y educadoras de la Comuna 13 han tenido un papel determinante en la transformación social de este territorio. Si sus roles se hubiesen limitado a reproducir currículos prescritos, a desoír los quebrantos emocionales, a ignorar las conflictividades que tenían lugar dentro y fuera del entorno escolar o a asumir una actitud sumisa ante las convulsiones, las pérdidas serían mayores. Se reconocen, en cambio, subjetividades políticas que animan, desde el campo pedagógico, la posibilidad de construir un pensamiento emancipado, una relación amorosa con lo existente, un horizonte ético en el que toda vida sea reconocida y cuidada, independiente de su procedencia, color o postura.

En ese sentido, la práctica pedagógica ha constituido un quehacer reflexivo, instituyente y creador frente a los regímenes instituidos de la opresión, tanto los que tienen lugar con la violencia armada, como aquellos que provienen de la desigualdad, la miseria y la exclusión, bien decía Freire (1995) que la construcción de la paz supone la edificación de la justicia social. Cuando maestras y maestros defienden el derecho a la educación como bien público para los niños, las niñas y los jóvenes están aportando a la superación de las heridas sociales y a una sociedad soportada en la no violencia desde donde se pueda garantizar el derecho a una vida vivible (Butler, 2020), a un sitio donde quienes nunca han contado (Rancière, 2006), cuenten como humanos y cuenten en el sentido de narrar como opción política y espacio biográfico que inscribe el propio devenir en una red de significados singulares y plurales.

Durante el proceso investigativo vivido, la narración de experiencias, las biografías y las conversaciones que se desplegaron en los espacios compartidos con docentes de la Comuna 13, avivaron un pensamiento pedagógico y narrativo, con ello se alentó un movimiento que reafirma el rol protagónico de los educadores en la construcción de sociedad, de ahí las resonancias de lo planteado por el profesor Alberto Echeverri (2004): "pensar el Movimiento pedagógico en la actualidad no es añorar el pasado que se fue, sino posibilitar la expresión de la fuerza del maestro a través de la experiencia, la historia y la narrativa" (p.33). En los esfuerzos por mantener viva la memoria y por refundar utopías, los

relatos del magisterio colombiano pueden hacer aportes invaluable, por eso la importancia de volver a las trayectorias de quienes, durante décadas, han sostenido en las tizas la esperanza de un habitar noble en la tierra.

Finalmente, es necesario reiterar la importancia de que quienes orientamos procesos de formación en distintos ámbitos educativos, coincidamos en un espacio común para seguirle apostando a una palabra y a una acción valientes, de modo que persistamos en una sociedad justa e igualitaria en materia de derechos, para ello, hay que habitar lo territorios, alentar procesos de formación conjuntos, atender al ímpetu de una juventud cada vez más sensible y comprometida con estos propósitos. Jamás hay que renunciar al anhelo de un tiempo en que decir, contar e imaginar no representen un peligro para la integridad personal y colectiva. Por el contrario, que constituyan acontecimientos genuinos para transitar por el mundo en estancia fraterna, creadora y pacifista.

Referencias

- Angarita, P., Jiménez, B., Gallo H., Atehortúa, C., Londoño, H., Sanchez, L., Medina, G., Ruiz, L. y Ramirez, L. (2008). *Dinámicas de guerra y construcción de paz: Estudio interdisciplinario del conflicto armado en la Comuna 13 de Medellín*. Editorial Universidad de Medellín.
- Arango, J. M. (2003). *Poesía completa*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Aricapa, R. (2015). *Comuna 13: Crónica de una guerra urbana*. Ediciones B.
- Blair, E., Grisales, M. y Muñoz, A. (2009). Conflictividades urbanas vs. «guerra» urbana: otra «clave» para leer el conflicto en Medellín. *Universitas Humanística*, 67(67), 29-54.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), 1-26. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49>
- Bonnett, P. (2015). *Poesía Reunida*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C. Piedrahíta, A. Díaz y P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos*. pp. 191-202. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>
- Boff, L. (2002). *El cuidado necesario*. Editorial Trota.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental, mundos posibles*. Gedisa.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia*. Ediciones Paidós.
- Butler, J. (2020). *Sin miedo: Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Cabaluz-Ducasse, J. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: Potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19 (1), 67-88.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Cavareto, A. (2009). *Horrorismo: Nombrando la violencia contemporánea*. Anthropos. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Ceballos, R. (2000). Violencia reciente en Medellín: una aproximación a los actores. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 29 (3), 381-401. <https://www.redalyc.org/pdf/126/12629306.pdf>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Medellín: Memorias de una guerra urbana*. CNMH - Corporación Región - Ministerio del Interior - Alcaldía de Medellín - Universidad EAFIT - Universidad de Antioquia.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación. En J. Larrosa Bondía, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, D. J. Clandinin, y M. Greene, *Déjame que te cuente: Ensayos sobre narrativa y educación* (pp.11-59). Editorial Laertes.
- Echeverri, A. (2004). Cartas a Clotilde. *Revista Colombiana de Educación*, (47), 4-25.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía: diálogo y conflicto*. Editora Cortez.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores.
- Grupo de Memoria Histórica. (2011). *La huella invisible de la guerra: desplazamiento forzado en La Comuna 13*. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Kaplan, C. (2018). *La vida en las escuelas: Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Homo Sapiens.
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas del Sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Mèlich, J-C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder Editorial
- Montoya, P. (2021). *La sombra de Orión*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Muñoz, D. (2015). La pedagogía de la paz en el contexto de las pedagogías críticas. *Kavilando* 8 (1), 57-64.
- Ortega, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes* (31), 27-34. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/659/651>
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. LOM Ediciones.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y Narración. Tomo I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.

Suárez, D. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1 (3), 480-497. <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2999/1938>

Zemelman, H. (2004). En torno de la potenciación del sujeto como constructor de historia. En M. C. Laverde Toscano, G. Daza Navarrete y M. Zuleta Pardo (dirs.), *Debates sobre el sujeto: Perspectivas contemporáneas* (pp. 91-104). Universidad Central – DIUC - Siglo del Hombre Editores.

