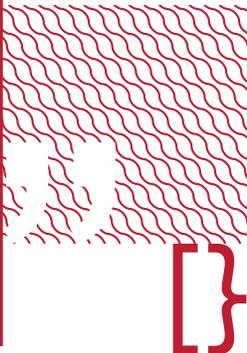


SUBJETIVIDADES  
POLÍTICAS DE MAESTROS Y  
MAESTRAS EN CONTEXTOS  
ESCOLARES AFECTADOS  
POR LA VIOLENCIA.  
**ACTOS PEDAGÓGICOS  
PARA EL CUIDADO DE LA  
VIDA<sup>1</sup>**

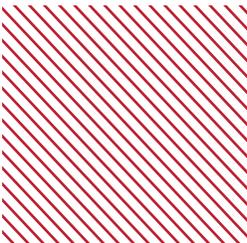


---

Political subjectives of teachers in  
school contexts affected by violence.  
Pedagogical acts for life care

...

Subjetividades políticas de profesores  
e professoras em contextos escolares  
afetados pela violência. Ações  
pedagógicas para o zelo da vida



---

**Erica Elexandra Areiza Pérez<sup>2</sup>**

Facultad de Educación, Universidad de  
Antioquia, Medellín, Colombia.

erica.areiza@udea.edu.co

 [0000-0003-1215-7710](https://orcid.org/0000-0003-1215-7710)

---

**Recepción:** 17/04/2020 • **Aprobación:** 20/08/2020

**Resumen:** Este artículo presenta reflexiones derivadas de una investigación doctoral que tiene como preocupación develar manifestaciones de las subjetividades políticas de maestros y maestras en territorios afectados por la violencia, específicamente en la Comuna 13 de Medellín. El texto parte de las distintas afectaciones que han sufrido los maestros y las escuelas en Colombia como consecuencia de las confrontaciones que ha generado el conflicto armado en la historia reciente del país. Seguidamente se focaliza la comuna mencionada para dimensionar los alcances de las disputas que han protagonizado allí distintos actores armados. En el marco de esta guerra urbana se sitúa la pregunta por el papel que los educadores han tenido en la recuperación de las expectativas vitales y en la recomposición del tejido social. Este acercamiento se realiza a partir de la enunciación de algunas experiencias escolares que constituyen actos de resistencia frente a la infamia y un compromiso ético y político con el cuidado de la vida. En las conclusiones se reitera la importancia del quehacer educativo en los territorios, así como la necesidad de construir una memoria pedagógica que favorezca la circulación de los relatos, el intercambio de saberes y la generación de redes orientadas a la construcción de paz.

**Palabras clave:** Violencia; Maestros; Escuela; Subjetividad; Memoria; Resistencia.

**Abstract:** This article presents reflections derived from a doctoral research paper, which is concerned about the manifestations of political subjectivity of teachers in territories affected by violence, specifically in Commune 13 of Medellin. The paper begins with the different effects that teachers and schools have suffered in Colombia as a result of the confrontations generated by the armed conflict in the country's recent history. Next, the above mentioned Commune is approached in order to measure the scope of the disputes that have been carried out by different armed actors. Within the framework of this urban war, the question is placed about the role that teachers have had in the recovery of vital expectations and in the recomposition of the social fabric. This research is based on the enunciation of some school experiences, which constitute acts of resistance against infamy and an ethical and political commitment to the care of life. The conclusions highlight the importance of the educational task in these territories, as well as the need to build an educational memoir, which favors the circulation of stories, the exchange of knowledge and the generation of networks aimed at giving us peace.

**Keywords:** Violence; Teachers; School; Subjectivity; Memory; Resistance.



**Resumo:** Este artigo apresenta as reflexões derivadas de uma pesquisa de doutorado cuja preocupação é revelar manifestações de subjetividade política de professores em territórios afetados pela violência, especificamente na Comuna 13 de Medellín. O texto parte dos diferentes efeitos que professores e escolas sofreram na Colômbia como resultado dos confrontos gerados pelo conflito armado na história recente do país. Em seguida, a referida Comuna é focada para se conhecer as disputas dos diferentes atores armados. Em meio a essa guerra urbana, coloca-se a questão sobre o papel dos professores na recuperação de expectativas de vida e na recomposição do tecido social. Essa abordagem se baseia na enunciação de algumas experiências escolares que constituem atos de resistência à infâmia e um compromisso ético e político com o zelo à vida. As conclusões reiteram a importância do trabalho educativo nos territórios, bem como a necessidade de construção de uma memória pedagógica que favoreça a circulação de histórias, a troca de saberes e a geração de redes para a construção da paz.

**Palavras-chave:** Violência; Professores; Escola; Subjetividade; Memória; Resistência.

---

**Procedencia:** Este artículo no recibió financiación.



Este trabajo está bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

---

### ¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

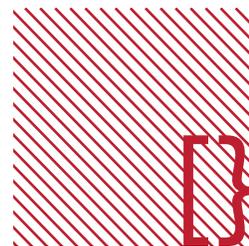
Areiza Pérez, E. E. (2020). Subjetividades políticas de maestros y maestras en contextos escolares afectados por la violencia. Actos pedagógicos para el cuidado de la vida. *Praxis, Educación y Pedagogía* (5), 94-115. [https://doi.org/10.25100/praxis\\_educacion.v0i5.9483](https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i5.9483)

### Introducción

*Al cabo de pocos días Rubén apareció con un par de cuadernos tachonados con una caligrafía presurosa pero cuidada, los que puso en mis manos, según dijo, con la confianza de que esta historia de vida de un maestro de escuela rural fuera suficientemente reveladora no solo de los riesgos que rodean el oficio de pedagogo en un país sumido en una guerra endémica, sino además como una lección de compromiso militante con las múltiples demandas de niños y jóvenes excluidos de los bienes y servicios concentrados en las ciudades.*  
(Murillo, 2016)

En una densa trama de realidades sociales y políticas ha tenido lugar el devenir de maestros y maestras en Colombia. Dentro de esas realidades, el conflicto armado ha sido una de las más duraderas, complejas y devastadoras. Cuántos cuadernos podrían hacer memoria de las tensiones vividas en contextos marcados por la violencia si, como Rubén, el maestro de escuela rural presente en el epígrafe, otros maestros y maestras decidieran narrar sus experiencias en el trazo generoso de la escritura, en la voz que corre el velo del silencio, en el gesto que habla porque ya no hay semblante para tanto gesto contenido. Cuántas otras historias en esta historia de confrontaciones, poderes desmedidos y voces acalladas donde la vida ha querido moverse con ímpetu y libertad.

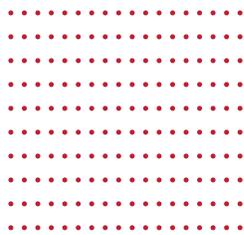
Así pues, los distintos repertorios de violencia que han tenido lugar en los ámbitos rurales y urbanos en distintas regiones del país en su historia reciente, dan cuenta de las hostilidades y los desplazamientos físicos y simbólicos que han permeado el oficio de formar y la cotidianidad de las escuelas. De acuerdo con la Fundación Dos Mundos<sup>3</sup> (2009) “Colombia es uno de los países que registra mayor número de atentados contra el espacio escolar” (p.9). Acciones que se evidencian en los daños a la infraestructura, la siembra de minas en territorios adyacentes, utilización de los escenarios escolares para divulgar las ideologías que mueven a ciertos grupos o para presionar y amedrentar a las comunidades. Así mismo, ha sido objeto de distintas manifestaciones de violencia contra los maestros, reflejadas en el desplazamiento, la intimidación, las amenazas y el asesinato; de igual modo, también los niños y las niñas han sido afectados con acciones como el reclutamiento para integrarlos a las filas de los grupos armados (Fundación Dos Mundos, 2009). De esa violación al derecho a la educación y a los derechos humanos dan cuenta también los informes presentados por la UNESCO en 2007 y 2010 y por *la Global Coalition to Protect Education from Attack* en 2014 y 2018. En el informe de 2007 por ejemplo, Colombia ocupa un desconcertante lugar dentro del grupo de países que reportan mayor número de hostilidades contra la educación; figura allí al lado de países como Afganistán, Iraq, Nepal, Zimbabue y Palestina (2007, p.13). En el informe de 2010 sigue la preocupación porque en muchos de estos países, incluido Colombia, el balance sigue siendo preocupante (2010, p.21). Una tendencia similar aparece en los informes posteriores.



Esta realidad desfavorable para el contexto colombiano se reafirma en el estudio realizado por Flor Romero Medina (2011) en el marco de su investigación doctoral, trabajo del que se deriva el texto *Conflicto armado, Escuela, Derechos Humanos y DIH en Colombia* (2012). La autora concluye en este último que “Las escuelas sufrieron las acciones de guerra como las tomas de las poblaciones y los bombardeos” (2012, p.82). El texto documenta con contundencia y rigurosidad

la violación permanente al derecho a la educación y a los Derechos Humanos, así como el modo en que los grupos armados han infringido las normas del Derecho Internacional Humanitario que regulan la utilización de la violencia en épocas de conflicto para salvaguardar la vida de quienes no participan en las confrontaciones y la protección de los bienes civiles, dentro de los cuales se encuentran las escuelas.

Este accionar bélico que ha atravesado los ámbitos educativos ha borrado, en muchos casos, las subjetividades de los maestros; unida a la muerte violenta, han sido blanco de intimidaciones, silenciamientos, persecuciones y señalamientos. Esto ha obedecido, entre otras cosas, a que su presencia, su incidencia y el carácter público de su profesión, han resultado incómodos para los fines de



los distintos ejércitos que se han disputado el dominio de los territorios. Por ello, la memoria magisterial colombiana contiene un vasto número de desplazamientos. Cada vez que un maestro es atacado, se atenta contra la profesión, se violenta la experiencia pedagógica que tiene lugar en las relaciones que se construyen cotidianamente en las aulas, vínculos que crean las condiciones para el acontecimiento

de la transmisión, ese acto en el que la memoria de la humanidad y las invenciones del presente se funden para abrir nuevas posibilidades de saber, otros horizontes para el oficio de vivir.

Cuando un educador es obligado a dejar su profesión, hay un desplazamiento ético, epistémico y político, el sometimiento a una errancia que deja a la deriva proyectos humanos, apuestas sociales, tejidos comunitarios. Ese desarraigo del quehacer no ha ocurrido solo cuando maestros y maestras han tenido que abandonar sus lugares de trabajo; ha sido evidente también cuando grupos armados han entrado sin reparos a sus escuelas y han ingresado a las aulas para dar lecciones afines a sus intereses, en últimas para adoctrinar o cooptar a niños, niñas y jóvenes. En ese arrebató de la tiza se saquea el compromiso con la educación como un bien público al que todos tienen derecho a acceder.

Las ciudades no han sido pues, ajenas a estos fenómenos. Un centro urbano como Medellín ha vivido variadas formas de violencia que han marcado el devenir histórico en las últimas décadas y han convertido a algunas de sus comunas, entre ellas la Comuna 13, en zonas de disputa donde la guerra ha enseñado su peor rostro. De este modo, los maestros han asistido a las expresiones más crudas del conflicto y, con ello, a los dolores, las pérdidas, el miedo y la ruptura de los vínculos comunitarios.

No obstante, muchos han podido agenciar acciones éticas y políticas que han contribuido a la generación de experiencias pacifistas y han devuelto la esperanza a muchos niños, niñas y jóvenes. Sus formas de actuación han interpelado los regímenes dominantes y han convertido la escuela en un espacio de acogida y de inspiración para las nuevas generaciones. Es allí donde cobra sentido el despliegue de subjetividades políticas que, descontentas con las lógicas violentas que se imponen, potencian desde la educación, un porvenir más amable para los destinos vitales.

A la luz de lo anterior, se configura una reflexión que tiene como propósito ahondar en estas tensiones y en el accionar propositivo que tiene lugar en las escuelas en medio de estas realidades convulsas. Asimismo, pretende llamar la atención sobre la importancia de reconocer los alcances de los relatos de los maestros en la construcción de memoria y en la generación de experiencias de paz. La estructura del texto contempla, inicialmente, un apartado donde se profundiza en los desafíos, daños y amenazas que ha encontrado la educación en la Comuna 13, a propósito de las prácticas violentas de las décadas recientes. Seguidamente se plantea un horizonte conceptual en el que se presentan algunas comprensiones sobre la subjetividad política, su relación con el quehacer pedagógico y su carácter determinante en la configuración de unos marcos éticos, así como en la generación de procesos de transformación de la realidad. Se presentan, finalmente, conclusiones en clave de logros y desafíos para el campo pedagógico, político y social.

## **Heridas de la escuela y preguntas emergentes a propósito de la violencia**

La Comuna 13 de Medellín ha sido blanco, sobre todo en la década de los noventa y en los primeros años del nuevo siglo, de una disputa territorial que ha dejado a su paso sangre y desolación. Se han dado cita allí, miradas de diferentes uniformes, grupos que han llenado de colores verdes o negros las calles, en todo caso, de colores paramilitares, guerrilleros, milicianos o militares; y en ese cruce de miradas y tonalidades, ha tenido el accionar de quienes han querido imponer su propia ley donde no se admite una única ley. Una soberanía dividida que se ha impuesto sobre la soberanía llamada a gobernar, sin embargo: “Un Estado ausente, y un Estado suplantado, han marcado de alguna forma la historia de la Comuna” (Grupo Memoria Histórica, 2011, p.15).

Uno de los periodos más convulsos del conflicto en la Comuna tuvo lugar entre 1999 y 2003. En 2002, por ejemplo, se realizaron varias operaciones militares, entre ellas, la Operación Orión<sup>4</sup>. Esta intervención de la fuerza pública desató

el terror en muchos pobladores que se encontraron, de repente, ante la presencia de helicópteros, allanamientos y retenciones, de uniformados transitando las calles y señalando casas. Todavía sobrevuelan en el recuerdo de los habitantes los episodios de esos años de guerra en los que la paz se escabullía como si se tratara de un lujo al que resultaba imposible acceder. Con estos operativos estatales no cesaron los conflictos. Los dominios guerrilleros y milicianos fueron sustituidos por el dominio de los paramilitares, control que se extendió hasta 2006, año en que finalizaron los procesos de desmovilización con esos grupos armados. Si bien desde ese periodo hasta ahora una contienda de tal magnitud no se ha reeditado, ha habido un reacomodo de estructuras delictivas y una vigencia de bandas y combos que no han cesado en su afán de dominación territorial.

Todas las formas de violencia perpetradas por los distintos actores han traído consecuencias deplorables. Muertes violentas, desapariciones, desplazamiento intraurbano, daños psicosociales y estigmatizaciones, entre otros fenómenos, hacen parte de este triste memorial de la Comuna 13. Figuran también, en ese pasado reciente, las marcas dejadas en las escuelas. Muchas instituciones educativas fueron testigos de esos tiempos de terror y de ocultamientos obligados para sobrevivir a la guerra. Ese panorama desalentador encuentra asidero en estos versos de Helí Ramírez, “*La muerte no se mantiene en la gallada / sino al frente de las escuelas*” (2012, p. 26). De esas tensiones vividas hablan también crónicas de Ricardo Aricapa como “*Armas en las aulas*” o “*Camino al colegio*”, textos contenidos en su libro *Comuna 13 crónica de una guerra urbana: de Orión a la escombrera* (2015).

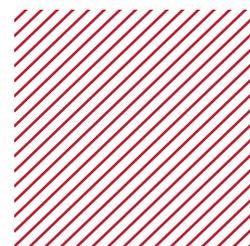
Escuelas asediadas, escuelas violentadas o escuelas que sobresalían por el ausentismo de sus estudiantes porque no era posible salir de la casa, porque había que irse de la Comuna cuanto antes, o porque la pérdida de un ser querido ocupaba tristemente la atención y la vida. También, escuelas como espacios de acogida de cientos de desplazados o habitantes que encontraban en las instalaciones educativas una morada transitoria ante las acciones bélicas (Grupo Memoria Histórica, 2011; Aricapa, 2015). La Institución Educativa La Independencia, por ejemplo, sirvió muchas veces como refugio; este fue también uno de los planteles que fue testigo de la presencia, a finales de los noventa, de integrantes de los Comandos Armados del Pueblo que querían ejercer soberanía tanto fuera como dentro de la institución. Es lo que relata uno de los profesores del establecimiento que todavía labora allí. En el artículo “*Dar clase, el arma de los profesores en la batalla por la 13*”, sostiene que los milicianos querían imponer el orden pero que los profesores los interpelaban y dejaban claro que: “*las situaciones del colegio las resolvemos nosotros*” (De la Urbe, 2017, pp. 8-9). Un nosotros como gesto magisterial de carácter comunitario y político, un nosotros como reivindicación gramatical de la primera persona ante los desplazamientos del yo plural que generan las gramáticas de la violencia.

En atención a lo anterior, cabe preguntarse, qué han comprendido maestros y maestras de la Comuna 13 sobre sí mismos, sobre su devenir, sobre la finitud y, sobre todo, sobre el vivir. Inquieta saber, en medio de las lógicas violentas, sobre el acontecer de su práctica pedagógica, sobre el modo como alientan la persistencia de la vida. Esta búsqueda se centra pues, en las manifestaciones de sus subjetividades políticas, en esa manera de resistir frente a las gramáticas instituidas, dadas, naturalizadas; formas establecidas que se interpelan con la generación de experiencias pedagógicas que se configuran en la cotidianidad escolar para cambiar lo habitual y generar nuevos trazos vitales; son como artesanías del recomenzar cuando se creía que el destino era inexorable. Se trata de experiencias donde se configuran unas poéticas en favor de la vida propia y la de los niños, niñas y jóvenes que se forman en la escuela.

*Las inquietudes enunciadas se concretan en las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las manifestaciones de subjetividades políticas que se develan en las narrativas de maestros y maestras de la Comuna 13 de Medellín, a la luz de su trayectoria como formadores en este territorio? ¿Qué experiencias pedagógicas orientadas al cuidado de la vida han posibilitado en sus escuelas, a propósito de las gramáticas de la violencia que han tenido lugar en dicha Comuna en las últimas décadas?*

El encuentro con los maestros y maestras que participan en el proceso de indagación se ha llevado a cabo a través de círculos de conversación y de relatos de experiencias que han favorecido la enunciación de sus trayectorias y sus resistencias. El trabajo se sustenta en una perspectiva metodológica inscrita en la investigación narrativa, un campo que se ha venido consolidando decididamente en el ámbito educativo latinoamericano y que acentúa, entre otros ejes, la dimensiones experiencial, subjetiva y social en los procesos de construcción de saber y en el devenir de la vida misma. Esta perspectiva investigativa cobró fuerza con el giro hermenéutico que tuvo lugar en los años setenta en las ciencias sociales (Bolívar, 2002), en una apuesta clara por reivindicar las singularidades humanas, la implicación de la voz y de la sensibilidad en el quehacer de los investigadores.

En el campo de la educación, este enfoque le ha dado un fuerte impulso al reconocimiento de las historias profesionales y públicas de los maestros, al tiempo que ha habilitado dispositivos de biografización que le dan un valor especial a lo vivido, en clave de tramas simbólicas que, desde la evocación y el acontecimiento del lenguaje, le asignan nuevas significaciones al pasado. Construcción narrativa,



experiencia y reflexión autobiográfica (Passeggi, 2015) se imbrican para hacerse texto desde la oralidad, la escritura, la imagen visual u otro tipo de posibilidades expresivas. En esta disposición de tramas sobresalen las elaboraciones propias y los despliegues creativos de quienes se decantan por la narración porque allí hay una potencia política y pedagógica para la construcción de saber: “Narrar nuestro saber es, también, no resignarnos frente a la idea de que sean otros, ajenos a la cotidianidad de la escuela, quienes puedan teorizar y decir verdad sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la formación” (Ortiz, 2015, p.10).

## **De subjetividades políticas o los gestos disruptivos de maestros y maestras**

En la investigación social y educativa recientes en el contexto latinoamericano, es cada vez más decidida y recurrente la pregunta por la configuración de las subjetividades políticas, a propósito de las realidades opresoras que han marcado el devenir de la región y de la urgencia de generar movimientos y resistencias que desnaturalicen los órdenes establecidos, que reivindiquen la voz y las formas de participación, que contribuyan a la generación de una sociedad más justa. De acuerdo con Bonvillani: “subjetividad política” es desde mi perspectiva, 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” (2012, p. 200).

Se trata de una configuración en la que tienen lugar tensiones entre lo instituido y lo instituyente (Castoriadis, 1997; Martínez y Cubides, 2012), entre lo naturalizado y lo creado, entre los determinismos y las interpelaciones propositivas. Estos cuestionamientos se avivan en un posicionamiento que supone reflexión y acción, esto es, un quehacer que crea una fisura allí donde predomina el acto totalitario o la prescripción sin matices. Desde esta perspectiva, “La subjetividad política es producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de ‘ser’ y ‘estar’ en sociedad, de asumir posición en esta y hacer visible su poder para actuar (Martínez y Cubides, 2012, p.76).

Subjetividades políticas como configuraciones que quiebran lo habitual, que crean lo posible en la tensión entre lo establecido y lo que puede idearse. Subjetividades que se despliegan en un saludable desacomodo, en un quehacer que quisiera nombrar como el *acontecimiento de reversar* en el doble sentido de la expresión, esto es, reversar como darse vuelta o dar vuelta a algo y re-versar como ese acto de volver a discurrir para llenar de versos, o sea, de otras poéticas, la vida, el mundo. Estas acciones se presentan a manera de disposiciones y gestos

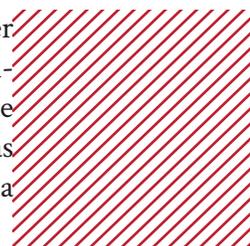
que llevan a pensar al maestro, evocando estos versos de Juarroz, como “un cultivador de grietas” (Juarroz, 2000, p.24), acaso porque comprende que, como dice Sábato, “a la vida le basta el tamaño de una grieta para renacer” (2000, p.74).

Cuántas grietas podrían reconocerse en el devenir de los maestros en Colombia, a propósito de opresiones y resistencias vividas en distintos periodos históricos. Sé que los hitos son numerosos, pero quiero llamar la atención sobre el Movimiento Pedagógico que se gestó en 1982<sup>5</sup>. Esta es una clara evidencia de una práctica instituyente donde los maestros lucharon por recuperar su palabra, el pensamiento y el saber pedagógicos, por reivindicar su liderazgo social y su lugar como trabajadores de la cultura (Martínez, Unda y Mejía, 2002; Echeverri, 2002).

Han pasado muchos años, la fuerza del Movimiento ha perdido vigor, pero no su carácter inspirador. Cuando los maestros deciden torcer los destinos impuestos en favor de la formación, agencian movimientos que revisitan el loable propósito de reivindicar su lugar y su voz, de ejercer su rol como actores sociales, de vivir otra escuela. También hoy resulta vigente esta afirmación del profesor Echeverri: “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” (2002, p.33).

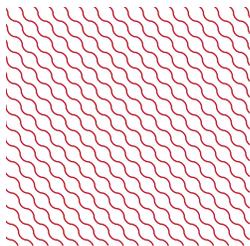
Las últimas décadas están llenas de historias, narrativas y experiencias que podrían dar cuenta de la fuerza y la resistencia de los maestros colombianos en el marco de las luchas sindicales, pero, además, en el transcurrir cotidiano de la escuela. Es allí donde han tenido lugar esas prácticas que han agenciado los maestros para que la muerte no se imponga. Frente a las gramáticas de la violencia, hay experiencias pedagógicas que fundan lo posible para el cuidado de sí y de los otros. Este cuidado tiene que ver con unas *poéticas* donde confluyen una dimensión política, una dimensión poética y una dimensión ética.

En la dimensión política participan componentes que tienen que ver con la memoria, la esperanza, el actuar reflexivo y el carácter plural de la vida. Se alude a una memoria reflexiva, sensible, dispuesta a volver a lo vivido para resignificarlo. No es la memoria de *Funes el memorioso* en el cuento de Borges (2012), ese que encarna la excesiva recordación que no deja pensar, ni ser feliz. Se trata, más bien, en diálogo con Todorov, de hacer un uso ejemplar que permita trascender una memoria literal que recupera los hechos del pasado, pero estos resultan intransitivos y no van más allá de sí mismos. “El uso ejemplar, en cambio, permite utilizar el pasado con miras al presente, servirse de las lecciones de las injusticias sufridas, para combatir las que tienen vigencia hoy, abandonar el yo para ir hacia



el otro” (Todorov, 1997, p.18). Es una memoria cercana a esa que representa el narrador de *Los ejércitos* (2007), obra de gran factura literaria escrita por Evelio José Rosero, que está inspirada en el conflicto armado que ha vivido el país. Ese narrador es justamente un profesor llamado Ismael. Y cuando la violencia va arrasando con el pueblo y este va adquiriendo un aspecto fantasmal, él sobrevive para contar y dar testimonio de lo ocurrido. No es fortuita esa figura del profesor encarnando las figuras de la memoria. La esperanza acude como ese rasgo esencial en toda pedagogía, tal como lo ha planteado Freire cuando alude a ésta como una necesidad ontológica que no se entiende al margen de la crítica y de su dimensión práctica puesto que “no hay esperanza en la pura espera” (Freire, 2011, p.25). Esa pura espera es la de los personajes de *Esperando a Godot*, obra de Samuel Becket (2014) donde lo esperado nunca llega y donde quienes esperan jamás se ponen en camino. La esperanza como promesa y realidad posible en las escuelas y en la voz de estudiantes y maestros cuando todo parece caer en un frío glacial, en un frío sin atisbos de sol. La expectativa atenta de ese tiempo por venir se concreta en un actuar reflexivo donde acción y reflexión forman un maridaje indisoluble. Finalmente, en estas tramas se anuda el carácter plural de la vida manifiesto en el carácter intersubjetivo de las relaciones pedagógicas. Pluralidad como encuentro, como aparición entre los otros, como presencia de los otros ante sí, como un “actuar juntos” (Arendt, 1993, p.221).

En cuanto a la poética, en ella habitan el comienzo, la reinención del lenguaje y la creación. Se precisa una escuela donde habite el poetizar para que en “lugar de fijar puntos de llegada nos invite a descubrir caminos po(e)sibles” (Durán, 2013, p.103), caminos donde no todo está dado y donde las preguntas son como cerillas en la curiosidad infantil; donde cobra sentido una razón sensible en la que pensamiento y emoción no son conceptos antinómicos. Una poética del comienzo invita a recobrar el sentido del nacimiento, no como proceso biológico sino como experiencia de inscripción en la red de significaciones que comporta el mundo. “La facultad del comienzo evoca a la infancia” (Bárcena,



2005, p.136) y en esa evocación se reconquista y renueva el gesto curioso de quien se vuelve sede de un aprendizaje sin declive y se permite la experiencia del viaje. La escuela que ha sido atravesada por las gramáticas de la violencia precisa una reinención del lenguaje, una revolución semántica que permita, como dicen los versos del poeta Juarroz, “Desbautizar el mundo / sacrificar el nombre de las cosas / para ganar

su presencia” (2016, p.189). Los territorios hostiles están provistos de palabras que retumban como gritos, de nombres sacados de vocabularios indeseables, de diccionarios donde no existen vocablos para nombrar al otro como humano. Cuando además de reinventar el decir se le da un lugar a la creación, en el aula hay lugar para otras respiraciones. Creación como *poiesis*, como oportunidad de

apreciar las creaciones presentes en las herencias culturales de la humanidad, de inventar nuevas formas de significar desde el arte como vida y desde la posibilidad de hacer de la vida una obra de arte, como lo planteaba Foucault (2008).

Finalmente, se sitúa la ética en clave del cuidado de sí y de los otros, de la amorosidad y la escucha. El concepto de ética encuentra una amplia fundamentación en los planteamientos desarrollados por Mélich en muchos de sus trabajos. El autor se sitúa desde una perspectiva filosófica y antropológica y en algunos textos articula sus desarrollos conceptuales al campo pedagógico y educativo. En *Ética de la compasión* (2010), libro donde desarrolla ampliamente sus posturas, es claro su distanciamiento frente a las filosofías metafísicas que defienden una comprensión del mundo y de la realidad atravesada por verdades absolutas, eternas e inmutables donde la corporeidad, la condición finita y la singularidad humanas no tienen cabida. Reivindica por ello el carácter contingente, advertencial, vulnerable, crepuscular y ambiguo de la vida y sostiene que es justo allí donde cobra sentido la ética. Esta se fundamenta en tres enunciados esenciales:

1. No hay ética porque sepamos qué es el «bien», sino porque hemos vivido y hemos sido testigos de la experiencia del mal. 2) No hay ética porque uno cumpla con su «deber», sino porque nuestra respuesta ha sido adecuada al sufrimiento. 3) No hay ética porque seamos «dignos», porque tengamos dignidad, sino porque somos sensibles a lo indigno. (2010, p.222)

Así pues, “La ética es la respuesta que le damos al otro que nos sale al encuentro” (2010, p.95), es un gesto compasivo. La compasión no se entiende desde esta perspectiva como ponerse en el lugar del otro, sino que “significa acompañar y acoger, situarse al lado del que sufre” (2010, p. 88). Es esta, sostener, una de las tareas fundamentales de la acción pedagógica ante el dolor y el vacío existencial, al tiempo que destaca el papel preponderante de la relación entre ética y narración, donde ésta se entiende como un lugar simbólico que favorece “procesos de cosmización” (Mélich, 2009, p.139) para ordenar la vida ante la inminencia del caos.

La ética se implica, pues, en el cuidado de la vida, en el cuidado de sí y de los otros. Esta perspectiva situada en la escuela supone un cuidado y una respuesta ante la adversidad y unido a ello, un cultivo en las distintas esferas de lo humano. En la perspectiva foucaultiana, el cuidado de sí tiene que ver con un ocuparse de sí, con una ética y una estética de la existencia donde se constituyen nuevas subjetividades ante las individualidades impuestas (Foucault, 2002, 2008).



En ese cuidado se funda la amorosidad, esa gestualidad del afecto que emerge porque la formación no acontece solo en un espacio de transmisión de conocimientos sino en un espacio sensible. Gestualidad que se distancia de la lástima y de la permisividad; es la disposición ante la presencia humana que no es indiferente, que se hace presencia en el silencio, en la voz, en la rabia, en el vacío. De ahí el lugar de la escucha como conexión vital por donde el otro llega en expansiones de significado que son más que impresiones sonoras, son marcas subjetivas. *Momo*, el memorable personaje de la obra de Michel Ende (2000), es acaso una de las figuras literarias más emblemáticas para dimensionar los alcances de esta práctica. Allí, en un mundo moderno poblado por hombres grises que le roban el tiempo, la felicidad y la alegría a los seres humanos, esa niña persiste en una escucha que se abre a los otros con atención y generosidad.

### **Experiencias pedagógicas para recomenzar: un canto vital para conjurar la tristeza**

Los relatos de experiencias compartidos por los maestros y maestras participantes en el proceso investigativo, así como las conversaciones constantes y la interacción con las instituciones educativas donde laboran, han desplegado una memoria de posibilidades que vuelve sobre la incidencia que tiene la escuela en las generaciones actuales, sobre todo, en aquellos contextos que no han escapado a los hechos violentos. A continuación, se comparten dos experiencias escolares lideradas por maestros y maestras en la Comuna 13 en los últimos años.

Desde 2016, dos maestras de la Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz, decidieron apostarle a un proyecto orientado a la construcción de memoria histórica, a partir de la literatura y las artes. Esta iniciativa estuvo enfocada en los grados de secundaria y se consolidó a la luz de una propuesta con un sustento curricular que acentuaba la necesidad de que los estudiantes reconocieran el pasado reciente de su territorio, de modo que pudieran involucrarse de manera activa, desde un área de conocimiento como la lengua castellana, en la comprensión de ese acumulado de acontecimientos que precisaban mirada crítica, reflexividad enunciativa propositiva y, sobre todo, el protagonismo de una población juvenil que podía ser faro y promesa para los barrios en los que moraban.

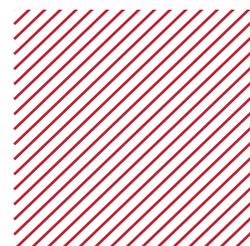
En el marco de este proceso, en 2018 se generó un encuentro que tenía como propósito socializar, ante la comunidad educativa, las producciones derivadas de las distintas estrategias implementadas. Se descubrió allí, a un grupo de jóvenes que llenó el espacio de la biblioteca escolar con gestos y movimientos provistos de vitalidad y entusiasmo. Luego se hicieron música, voz, cuerpo en despliegue. Y a través del canto, de las letras contenidas en su música, invitaban al decir de la esperanza, de la justicia, de los sueños, de la alegría, del coraje.

*“Yo sueño con amor, que en la 13 haya justicia  
Y yo sueño despertar con alegría,  
Yo solo quiero una sonrisa  
Que el ambiente de la paz lo sintamos en la brisa,  
A pesar de la injusticia hay que seguir con esta vida [...]”*

Unido al canto, se advirtió que las paredes estaban llenas de escritos derivados del acercamiento a obras como *El atravesado* (2014) de Andrés Caicedo y *El olvido que seremos* (2006) de Héctor Abad Faciolince. Se trataba de algunas de las producciones que, desde el campo literario, han aportado elementos importantes para dimensionar el fenómeno de la violencia que ha vivido el país. Y en otro mural, los estudiantes, en una relación distinta con la muerte, mostraban los epitafios que hablaban de las vidas que fueron y del recuerdo que querían hacer perdurar en los otros. Sus manos también habían dejado en las ilustraciones que compartían en esa muestra artística, las huellas del conflicto en la Comuna 13, huellas expresadas en los cuerpos contraídos, en las armas amenazantes. De sus reflexiones se derivaron justamente unas producciones que denominaron “Memorias de un grupo que teje historias sobre su historia”. Los ritmos, las imágenes y los trazos dejados en el papel constituían la reinención de un pasado al que los estudiantes no querían ser ajenos. Y no eran el odio o la indiferencia los visores desde donde se miraba lo vivido, era la intención de crear nuevas habitualidades la que potenciaba esas iniciativas que cobraban vida en la cotidianidad de las aulas.

Los relatos de las maestras permitieron reconocer, además, que el proyecto pedagógico que desarrollaban se daba el permiso de salir de los salones, de recorrer las calles y de habitar distintos lugares de memoria en la zona. De ahí el reconocimiento de propuestas artísticas basadas en el graffiti, una expresión recurrente en los jóvenes de la Comuna a través de la cual han plasmado sus voces de protesta frente a los excesos de la violencia; las gamas de colores, los diseños, las formas y las narrativas visuales compuestas han sugerido también que los escenarios alternativos por los que han optado dan cuenta de que sí es posible decantarse por la potencia de la vida y de que, contrario a lo que muchos imaginarios o estereotipos podrían asegurar, en esas edades tempranas y en esos contextos particulares, el camino de la guerra no siempre ha marcado los derroteros de los días.

Esos recorridos favorecieron, asimismo, que los estudiantes entraran en interacción con distintas personas de la comunidad, quienes, desde una oralidad cercana y familiar, les contaban sobre la historia de los barrios, sobre las temporalidades, las espacialidades y las subjetividades de ese devenir



histórico lleno de sombras y de destellos, de miserias y de bellezas. Desde la voz de los abuelos, las abuelas u otros adultos, se encontraban con paisajes inéditos que los hacían más próximos a esa historia que había resonado de manera distinta en los medios oficiales y que, la mayoría, no conocía.

La experiencia contempló también una visita al Cementerio de la localidad, un lugar que cuenta también, en su infraestructura, con imágenes que atraen la mirada porque, en esa disposición de trazos y tonalidades, hay una insinuación, un llamamiento a interrogarse por esas muertes todavía vivas en el recuerdo. Contaban las maestras que, para algunos estudiantes, fue muy impactante encontrarse con ese espacio, esto por la presencia de seres queridos que habían partido como consecuencia de la violencia. Esa conmoción fue la manera de reconciliarse con esos hechos y de cooperar con un duelo que no los confrontaba solo en su individualidad, sino como parte de una sociedad que precisaba de duelos públicos y de memorias colectivas para resignificar esas pérdidas.

Esa apuesta por una memoria plural es la que se acentúa también en la otra experiencia que se trate a colación. Esta se sitúa en la Institución Educativa Eduardo Santos. Los relatos de una maestra que labora en este lugar desde 1996 han permitido el acercamiento a una de las propuestas con mayor incidencia pedagógica y social que ha habilitado este establecimiento para toda la comunidad educativa, a saber, el Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13 -MEMC13-. Este se inauguró en octubre de 2018, justo cuando se cumplían 16 años de la Operación Orión. El proyecto nació de los esfuerzos mancomunados entre el rector y algunos maestros y, sobre todo, de la convicción de que era necesario que esa escuela diera vida a un lugar para recordar los horrores vividos, pero también, para insistir en la necesidad de desnaturalizar la violencia y de confiar en que, desde el campo educativo, era posible aportar a la construcción de paz, a la transformación social y a la reconciliación.

Esta propuesta museística contiene murales con ilustraciones en cuya elaboración, además de un pintor, participaron estudiantes de la institución. En esas imágenes se rememoran distintos hitos de la violencia en Medellín, entre ellos, hechos asociados al narcotráfico y a las disputas por el poder y el control territorial. De igual modo, se recuerdan las operaciones militares que sufrió la Comuna y los efectos que ello generó en la población. La secuencia de imágenes va introduciendo los matices a partir de elaboraciones visuales en las que la relación de los jóvenes con la educación, con el conocimiento y con la cultura, se traducen en la esperanza de un giro humano necesario para delinear un porvenir diferente.

En una de las salas del Museo es posible apreciar distintas muestras que evocan las resistencias e iniciativas de la Institución en el periodo más álgido del conflicto (1999-2003) y en los años sucesivos. La maestra mencionada líneas atrás vuelve a este tiempo mientras guía el recorrido por el lugar y revela en su narrativa esos episodios en los que era preciso descargar el cuerpo en el frío pavimento de los salones para salvaguardarse de los enfrentamientos llevados a cabo alrededor del colegio, al tiempo que ejemplifica los juegos que se disponían para ocupar y tranquilizar a los niños en esas circunstancias. En esa misma sala figuran los nombres de los estudiantes del plantel que han muerto en el marco del conflicto en estas primeras décadas del siglo. Así mismo, se plasman los nombres de los líderes desaparecidos, el gesto de las madres reclamantes de explicaciones nunca encontradas. En otro espacio, aparecen también, por un lado, casquetes de balas que evidencian las huellas dejadas por la guerra y, por otro, los libros que contienen las propuestas pedagógicas alternativas que agenciaban los maestros en la época más cruda de las hostilidades, para que los estudiantes pudieran avanzar en sus procesos académicos en los tiempos de la desescolarización obligada porque los problemas de orden público les impedían asistir a la escuela. En ese tiempo de zozobra este era sin duda un gesto ético en el que la escuela no se desentendía de su papel formador, de su rol político como respuesta a los hechos violentos.

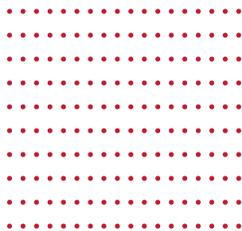
Los rostros presentes en las fotografías que también integran las muestras no solo hablan de la humanidad perdida sino de aquella que ha persistido. No se impone el rostro de los perpetradores, se le corre su velo para dejar transitar la mirada hacia las víctimas; allí se descubren los actos simbólicos que mujeres y jóvenes han llevado a cabo para conjurar el olvido, la indiferencia y reclamar el derecho la justicia. Y se asiste también a la memoria de los espacios escolares que otrora resguardaron la vida y que hoy hacen perdurables sus propósitos con muestras del trabajo que hacen los niños y las niñas en las clases, manifestaciones que se extienden a las comunidades para que la recordación sea un acontecimiento duradero.

Además de las posibilidades pedagógicas que se ofrecen a través del museo, no solo a la comunidad educativa sino al público en general, esta institución realiza anualmente el Festival de Hip Hop Kolacho, una propuesta que se lleva a cabo desde el año 2012. La iniciativa surgió, por un lado, como tributo a un joven egresado de la Institución que fue asesinado en 2009. Este hacía parte de un grupo de Hip Hop y era reconocido como un líder que promovía acciones pacifistas en favor del bienestar de la comunidad. Por otro lado, se articulaba a un proyecto institucional orientado a la

formación de líderes, propósito que encontraba en el campo artístico y cultural un ámbito tan significativo como potente. Finalmente, se creó también por la necesidad de alejar a los niños, niñas y jóvenes de la violencia y de animar su participación en actividades que les permitieran desplegar su creatividad y su talento. Esta vez, desde un género urbano que, como el Hip Hop, es una de las expresiones representativas en el repertorio cultural de la Comuna 13.

La realización del Festival -evento que se lleva a cabo en la misma Institución en el mes de agosto- supone un trabajo pedagógico previo en el que participan activamente maestros y estudiantes. En las distintas áreas se configuran estrategias direccionadas a promover la composición de las canciones que se presentarán en el encuentro. Por eso, las clases se llenan de ritmos y de inspiración alrededor de letras en las que se sobresale el llamado a la no violencia, a la justicia social, a la necesidad de entornos pacifistas. El Museo referido dedica un espacio a algunas de las composiciones derivadas de diferentes versiones de la propuesta. Así mismo, ofrece una muestra fotográfica donde se registran los rostros, la alegría, el color, el gesto compartido.

Esta celebración congrega pues, año tras año, a toda la institución y a la comunidad en general. Música, canto, baile y danza hacen parte del repertorio que se ofrece en el movimiento de los cuerpos, en las tonalidades y en las voces que van creando un manifiesto cultural en el que la coreografía de la vida despliega su propia composición.



## Conclusiones

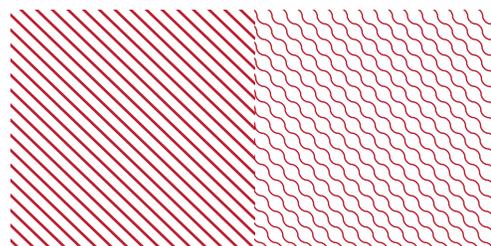
Las experiencias enunciadas develan subjetividades comprometidas con una profesión que entraña no solo un decir, sino un hacer, en todo caso, una acción. Se trata, de este modo, de un actuar creador de presencias para el otro que le imprime al rol del maestro un carácter ético y político. Su posición allí no es el de un simple espectador que contempla el paso del mundo sin conmoción alguna, antes bien, es la de alguien que vuelve sobre la realidad sociocultural en la que se sitúa y, a la luz de ello, agencia lo posible. Para el caso de las maestras referidas, es claro su distanciamiento de las prescripciones curriculares que encasillan la enseñanza en listado de temas, indicadores o criterios de evaluación inamovibles. Su horizonte pedagógico, además de los procesos de apropiación de saber, enfatiza en la pregunta por la condición humana, por el devenir histórico en la trayectoria de los sujetos, de las comunidades, del país. Y son estas perspectivas las que favorecen la generación de formas de participación en la escuela que vinculan a los estudiantes, que involucran sus posturas,

su reflexividad y su expresividad, para dar vida a otros acontecimientos vitales que no reproduzcan las formas violentas y desesperanzadas que han encontrado en su cotidianidad.

El reconocimiento y la circulación de las experiencias de los maestros que han ejercido su labor en contextos afectados por la violencia, es una oportunidad y una necesidad que reclama atención y despliegue, puesto que se trata no solo de la posibilidad de configurar memorias pedagógicas singulares sino de elevar estas narrativas a otras esferas de la arena social y política; allí hay una historicidad y un repertorio de testimonios tan iluminadores como pertinentes para dimensionar los efectos del conflicto y la forma como se ha encarado, desde el ámbito educativo, en distintas regiones del país. Muchas comunidades asediadas por distintos grupos armados han logrado mantenerse en sus territorios por la persistencia de los maestros, por sus luchas y sus mediaciones en la construcción de paz.

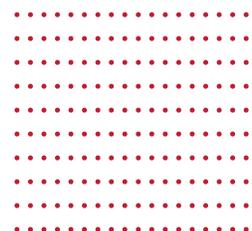
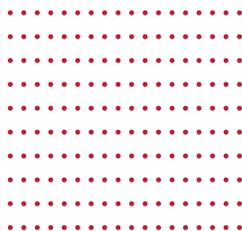
Por lo anterior, es preciso seguir animando la configuración de redes en clave de un movimiento pedagógico que contribuya al posicionamiento de maestros y maestras como sujetos de la memoria con gran incidencia en el ámbito político y cultural. De ahí el reto en la generación de diálogos expandidos que transiten de región a región, que lleguen a las ruralidades remotas y a las cercanas, que profundicen en las realidades urbanas, muchas veces naturalizadas por la proximidad. Esas interlocuciones, esos encuentros y formas de participación podrían impulsar, además, la construcción de políticas públicas más justas para poblaciones que no solo han tenido que sortear el fenómeno de la violencia sino de la desigualdad social, el abandono y la precariedad.

Finalmente, es preciso reiterar el sentido de las subjetividades políticas de maestros y maestras como expresión de malestar y como manifiesto frente a lo acontecido con la guerra para interpelarla y desnaturalizarla, como gesto que acoge cuando el paisaje no es más que la fotografía de un tiempo crepuscular, como promesa de paz y de vida donde se ha impuesto la muerte violenta, como rebeldía ante las injusticias sociales, la exclusión, el miedo. Un quehacer como inspiración para recobrar la esperanza y encarar las melancolías del corazón allí donde se ha llorado tanto. Un accionar para entonar nuevos cantos en favor de la vida, cuando todas las guitarras se han roto.



## Referencias bibliográficas

- Abad, H. (2006). *El olvido que seremos*. Bogotá: Planeta.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Aricapa, R. (2015). *Comuna 13 crónica de una guerra urbana: de Orión a la escombrera*. Bogotá: Ediciones B.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Beckett, S. (2014). *Esperando a Godot*. Buenos Aires: Tusquets.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), pp. 1-26.
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En: *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 191-202). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>
- Borges, J. L. (2012). *Selección, cuentos, ensayos y poemas*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Caicedo, A. (2014) El atravesado. En: *Cuentos completos* (pp.253-296). Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Argentina, Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- De la Urbe (30 de noviembre de 2017). Dar clase, el arma de los profesores en la batalla por la 13”, pp. 8-9.
- Durán, N. (2013). Reescribir entre cuerpos andando caminos po(e)sibles. Propuesta de nuevos escenarios para la educación y la investigación educativa. *Revista Educación y Pedagogía*, 25 (65), pp.79-105.
- Echeverri, A. (2002). El aporte de las Expediciones Pedagógicas al Movimiento Pedagógico. En: Suárez H. (Ed.), *Veinte años del movimiento pedagógico (1982-2002): entre mitos y realidades*. (pp.129-164) Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio y Corporación Tercer Milenio.
- Ende, M. (2000). *Momo*. Bogotá: Alfaguara.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.



- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Buenos Aires: Paidós.
- Fundación Dos Mundos (2009). *Escuela y conflicto armado: de bien protegido a espacio protector. Aportes psicosociales para enfrentar las violaciones de los DH y DIH*. Bogotá: Espacio Creativo Impresores. Recuperado de [https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2502\\_d\\_escuela\\_conflicto.pdf](https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2502_d_escuela_conflicto.pdf)
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA) (2014). *Education under attack: A global study of threats or deliberate use of force against students, teachers, academics, education trade union members and government officials, aid workers and other education staff, and against schools, universities and other education institutions, carried out for political, military, ideological, sectarian, ethnic or religious reasons in 2009-2013*. Recuperado de [https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Education%20under%20attack\\_2014.pdf](https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Education%20under%20attack_2014.pdf)
- Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA) (2018). *Education under attack: A Global Study of Attacks on Schools, Universities, their Students and Staff, 2013-2017*. Recuperado de: [http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua\\_2018\\_full.pdf](http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua_2018_full.pdf)
- Grupo de Memoria Histórica. (2011). *La huella invisible de la guerra: desplazamiento forzado en La Comuna 13*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Martínez, M., y Cubides, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*. (63), pp 67-88.
- Juarroz R. (2002). *Poesía y realidad*. Valencia: Pre-textos.
- Juarroz, R. (2016). *Poesía vertical*. Madrid: Cátedra.
- Martínez, A., Unda, P., y Mejía, M. (2002). El itinerario del maestro: De portador a productor de saber pedagógico. En: Suárez, H (Compil) *Veinte años del Movimiento Pedagógico, 1982-2002. Entre mitos y realidades* (pp. 61-94). Bogotá: Corporación Tercer Milenio y Magisterio.
- Mèlich, J. (2009). Ética y narración. *Ars- Brevis*, pp. 136-150.
- Mèlich J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Murillo, G. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI*. (tesis de doctorado). Universidad de Antioquia, Medellín. Recuperado de [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4555/1/GabrielJaimeMurillo\\_2016\\_investigacionBiograficoNarrativa.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4555/1/GabrielJaimeMurillo_2016_investigacionBiograficoNarrativa.pdf).

- Ortiz, N. (Marzo de 2015). Avatares de la investigación narrativa en educación. En: *XIV Jornadas, II Congreso Internacional del maestro investigador. Investigar en educación y educar en investigación. Avances y perspectivas* realizado por la Universidad Pontificia Bolivariana en Medellín, Colombia.
- Passeggi, M. (2015) Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en Educación. En Murillo, G. A. (compil). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 69-88). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Ramírez, H. (2012). *En la parte alta abajo*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- Romero, F. (2011) *Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005*. (Tesis doctoral). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Romero, F. (2012). Conflicto armado, escuela, derechos humanos DIH en Colombia. *Análisis Político*, 26 (77), 57-84. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/44001>
- Rosero, E. (2007). *Los ejércitos*. Bogotá: Planeta.
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires: Planeta.
- Todorov, T. (1997). Usos y abusos de la memoria. Corporación Región. Memoria y ciudad. (pp 10-29). Medellín: Corporación Región.
- UNESCO (2007). *Education under attack: A global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186303>
- UNESCO (2010). *Education under attack: A global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001868/186809e.pdf>

## Notas

- <sup>1</sup> Este artículo se deriva de una investigación doctoral que inició en 2018 y que aún está en curso.
- <sup>2</sup> Mg. en Literatura Colombiana, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Docente Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo electrónico: [erica.areiza@udea.edu.co](mailto:erica.areiza@udea.edu.co)  
ORCID: [0000-0003-1215-7710](https://orcid.org/0000-0003-1215-7710)
- <sup>3</sup> ONG creada en 1996 en Bogotá con el ánimo de aportar elementos a la educación en situaciones de emergencia; esta Fundación tiene dentro de sus propósitos ofrecer acompañamiento psicosocial a maestros, niños y niñas cuyos espacios escolares han sido afectados por el conflicto armado.
- <sup>4</sup> Esta operación militar se llevó a cabo el 16 de octubre de 2002 y tuvo como propósito enfrentar a las guerrillas, desterrarlas de la zona y recuperar la presencia del Estado. Esta intervención generó grandes hechos de violencia y muchas desapariciones que aún siguen en la impunidad. En este operativo participaron el Ejército, la Policía, miembros del DAS y del CTI, así como integrantes de la Personería, la Fiscalía y la Procuraduría.
- <sup>5</sup> Una comprensión amplia y profunda de los sentidos y alcances del Movimiento Pedagógico se encuentra en el libro *Veinte años del movimiento pedagógico entre mitos y realidades (1982-2002)*, en el que publicaron algunos de sus precursores y otros autores importantes de la Pedagogía en Colombia.

