

Las fisuras de la memoria: gestos políticos y pedagógicos ante la violencia en la Comuna 13 de Medellín

The fissures in memory: political and pedagogical gestures in the face of violence in the Comuna 13 of Medellín

Erica Elexendra Areiza Pérez

Universidad de Antioquia.

erika.areiza@udea.edu.co

Resumen

El texto se deriva de un proyecto de investigación enfocado en las subjetividades políticas de maestros y colectivos artísticos y culturales en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín. Uno de los ejes de indagación tiene que ver con la pregunta por el lugar de la memoria desde una perspectiva política y pedagógica, a propósito de la violencia que ha afectado a este territorio en las últimas décadas. El trabajo se desarrolla a partir de una investigación narrativa en cuyos fundamentos teóricos y metodológicos se enfatiza la potencia del relato como construcción epistémica, subjetiva y social. Uno de los resultados de esta experiencia revela cómo las escuelas y los maestros han resistido a las hostilidades a partir de narraciones y recuerdos que les crean grietas en lo establecido y promueven experiencias pacifistas.

Palabras clave: : violencia, escuelas, maestros, memoria, resistencia.

Abstract

The text is derived from a research project focused on the political subjectivities of teachers and artistic and cultural collectives in the Comuna 13 of the city of Medellín. One of the axes of inquiry has to do with the question about the place of memory from a political and pedagogical perspective, concerning the violence that has affected this territory in the last decades. The work is developed from a narrative research on whose theoretical and methodological foundations the power of the story as an epistemic, subjective and social construction is emphasized. One of the results of this experience reveals how schools and teachers have resisted hostilities through narratives and memories that create cracks on the established and promote pacifist experiences.

Key Words: violence, schools, teachers, memory, resistance.

Introducción

A cierta hora de la noche

Cuando todos duermen

La ciudad apaga sus luces para no ver la sangre.

Luis Fernando Afanador, "Ciudad"

La memoria de la ciudad de Medellín se abre y un sinnúmero de páginas de variadas texturas, tonalidades y formas se despliega ante la mirada. Se revelan allí las últimas décadas y, en ellas, los acentos intimidatorios de los años setenta, los turbios colores de los ochenta, el rojo desconcertante de la década del noventa, el ambiguo gris y el verde persistente de las décadas del nuevo siglo. En aquellos apartados, los tonos de los relatos se tornan más fuertes, los renglones se rasgan y unas hojas rotas escurren por sus hendiduras las verdades tristes de una ciudad que ha destilado, también, violencia. Páginas rasgadas pero obstinadas en recomponer los fragmentos que vuelven los ojos a ese tiempo para arrancarle sus expresiones más hondas. ¿Por qué tanto derramamiento de vida? ¿Por qué ese aire tan denso metido en los pulmones de aquella ciudad que gozaba de días estivales, de frondosos paisajes, de primaveras afamadas por su belleza?

La memoria multiforme y polifónica va desplegando nuevas comprensiones. Emergen allí variadas manifestaciones del conflicto, diversos actores y propósitos bélicos, políticos e ideológicos. Todo ello porque la ciudad ha sido afectada por una "suma y superposición de varias violencias, desde las agencias por actores del conflicto armado (guerrillas, paramilitares, sectores de la fuerza pública), por actores del crimen organizado (narcotraficantes, bandas, combos) hasta la violencia común, intrafamiliar, callejera y vecinal" (CNMH 22). Un escenario variopinto que a finales y a principios de siglo mostró sus dientes más afilados con la urbanización de una guerra que acudió a un variado conjunto de dispositivos orientados al posicionamiento estratégico y al control territorial. "En Medellín se puede encontrar el universo completo de las víctimas del conflicto armado y de las otras violencias que ha padecido el país" (Sánchez 19).

En esta ciudad variopinta en sus memorias, en sus bellezas y en sus dolores está la Comuna 13- San Javier¹. Sus barrios se encumbran en topografías laberínticas, en pendientes que se empeñan en rete-

1 Medellín está organizada, desde los ámbitos político-administrativo, en 16 comunas. La Comuna 13 (San Javier) está ubicada en la Zona Centro-Occidental, una de las seis zonas en las que se divide la ciudad. Limita con la Comuna 7- (Robledo) por el norte, con la Comuna 12 (La América)

ner las casas pero que no prometen la firmeza de las paredes ante la inundación o el temblor siempre sin aviso. Para el tránsito se ofrecen las calles habituales y la singularidad de estrechas vías peatonales en forma de escaleras que serpentean entre las viviendas. No saben de olor a vehículos esas fachadas porque en ese urbanismo irregular no hay cabida para esa opción de transporte; tampoco los parques y sus esparcimientos son notables ni los espacios holgados para respirar naturaleza. Muchas de esas casas hablan de la urgencia del techo que no atendió a patrones de planeación y construcción legales. Urgencia porque entonces a dónde ir cuando la tierra de origen tuvo que abandonarse, cuando el suelo de siempre no pudo evitar el desplazamiento, cuando la ciudad se ofrecía como una metrópoli asociada a un progreso que prometía una mejor economía.

Los años noventa en la Comuna fueron testigos del arribo de abundantes migraciones provenientes de regiones del país donde la violencia no dio tregua. Muchas de ellas venían del departamento del Chocó y del Urabá Antioqueño. Asimismo, como consecuencia del desplazamiento intraurbano, también llegaron habitantes de otros sectores de la ciudad. De ese modo, moradores antiguos y pobladores emergentes coincidían en un territorio diverso y común en la precariedad. Variados conflictos sociales y distintas formas de violencia han marcado el devenir de los barrios, sobre todo en las últimas tres décadas.

Otra marca recurrente ha sido la ausencia estatal y su suplantación por diversos grupos al margen de la ley (CNMH). De este modo, “el carácter periférico de esta zona para la sociedad y el Estado contrasta con la centralidad de la misma para los actores armados” (CNMH 14). Así las cosas, las particularidades topográficas, la marginación, la pobreza, la deficitaria presencia institucional y la ubicación estratégica han hecho de este un territorio en disputa, un suelo expedito para emprender proyectos políticos y económicos desde las enmarañadas cumbres de la ilegalidad. Entre otras cosas porque “la Comuna 13 ofrece ventajas dada su cercanía a la carretera al Mar, una vía importante para la economía de Antioquia y del país al conectar a Medellín con el puerto de Urabá, clave en la economía del Departamento” (Grupo de Memoria Histórica 50). De estas características se han aprovechado distintos grupos armados y han convertido esta zona en corredor estratégico para el tráfico de drogas y el transporte armas².

por el oriente y con los corregimientos de San Cristóbal y Altavista al Occidente y al sur respectivamente. Según el Acuerdo 346 de 2000 del Concejo de Medellín, la Comuna está integrada por 19 barrios: El Pesebre, Blanquizal, Santa Rosa de Lima, Los Alcázares, Metropolitano, La Pradera, Juan XXIII-La Quebra, San Javier No. 1, San Javier No. 2, 20 de Julio, Belencito, Betania, El Corazón, Las Independencias, Nuevos Conquistadores, El Salado, Eduardo Santos, Antonio Nariño y El Socorro. La Comuna cuenta con un promedio de 136 689 habitantes (Alcaldía de Medellín, Plan de Desarrollo Local 33).

2 Con el tráfico de armas y de drogas se favorecía también la proyección de las estructuras ilegales a otras regiones de la geografía nacional. De manera particular para el caso de la guerrilla y los paramilitares, se favorecía su conexión con los frentes y bloques que, respectivamente, operaban en el Urabá Antioqueño (Grupo de Memoria Histórica).

De esta forma, atrapada en estas redes, la población civil achicaba su poder de actuación y de tránsito libertario por la vida. Se trataba de subjetividades intrincadas en las rígidas estructuras de la violencia, en sus odios recalcitrantes.

Miren qué buena condición sigue teniendo
qué bien se conserva
en nuestro siglo el odio.
Con qué ligereza vence los grandes obstáculos.
Qué fácil para él saltar, atrapar.

Después ya agarra vuelo.
El odio. El odio.

(Szymborska 348)

La década de 1990 en la Comuna atrajo con obstinado vuelo esos sentimientos densos, manifestaciones que arrastraron variadas prácticas de sujeción perpetradas por aquellos que, como aves en acechanza, vieron en este territorio el escenario más atractivo para conseguir sus fines. Además de los grupos de delincuencia común que operaban en la zona, los años noventa revelaron otros actores armados que querían ejercer su dominio. Milicias urbanas³, guerrillas y paramilitares encontraron allí un escenario clave para sus fines. Estos últimos, además de la expansión de sus estructuras y del fortalecimiento de su actividad económica, tenían como propósito desterrar a la subversión. Ya en los primeros años del nuevo siglo, esa confrontación urbana contaba con un actor más, la fuerza pública, instancia que decidió compensar la precariedad institucional de los años precedentes, a través de una serie de operativos militares, entre ellos, la Operación Mariscal y la Operación Orión⁴ que tuvieron lugar en mayo y en octubre de 2002 respectivamente.

³ Este actor armado se visibiliza a finales de los ochenta justificado, inicialmente, en la necesidad de ejercer, por mano y justicia propias, el orden y la seguridad en los barrios. Entre otras cosas, se ocupaban de la “eliminación de personas y bandas catalogadas como indeseables, asociadas al consumo de sustancias psicoactivas, robos y violaciones” (CNMH 128-129). Según Ceballos “[...] las Milicias son una hibridación en la que confluyeron 3 elementos decisivos: el primero fue la dinámica de las bandas armadas de tipo delincencial y con dominio de territorios; el segundo fue un elemento político revolucionario agenciado por disidentes de las células guerrilleras y comandos de izquierda armada, estos últimos, resultado de un proceso de disgregación de los partidos de extrema izquierda representados en Medellín por el Partido Comunista Marxista-Leninista-Maoísta (PC/MLM) especialmente. El tercer componente son las presiones a las cuales estaban sometidos los pobladores de los barrios marginales y que provocaron que algunos se unieran y tomaran las armas para defenderse de los delincuentes (Ceballos 393).

⁴ Según el Banco de Datos de Violencia Política del Centro de Investigación y Educación Popular –CINEP– y de Justicia y Paz, “En las operaciones Mariscal y Orión participaron: Ejército Nacional (Batallón Bomboná, Batallón de Artillería 4, Batallón de Infantería 32, Batallón Granaderos y Brigada 4). La Policía Nacional (Estaciones Laureles y San 10 Blas; Gaula, Bloque Urbano Antiterrorista de la Sijín, y Policía Metropolitana). La Fuerza Aérea Colombiana, FAC, y del Departamento Administrativo de Seguridad, DAS; así como del Cuerpo Técnico de Investigaciones de la

Estas intervenciones militares tenían como propósito combatir a las milicias y a las células guerrilleras y recuperar el control estatal. Este accionar de la fuerza pública desató el terror en la población por los señalamientos, las retenciones, las muertes y las desapariciones, por el sobrevuelo de los helicópteros que anunciaban, en su ruido temible, una confrontación inevitable. La pacificación de la zona no fue precisamente una conquista de esta militarización, antes bien, en adelante, tras el control ejercido por los grupos paramilitares, las prácticas violentas continuaron. Luego de las desmovilizaciones de estas estructuras tampoco cesaron las hostilidades. Después de 2006 tuvo lugar una recomposición del mapa de actores y actividades delictivas. De ese tiempo a esta parte, combos y bandas han mantenido vigente la disputa histórica, esto unido a las condiciones de desigualdad social y marginación que se viven en muchos sectores de la Comuna.

Estas décadas de conflicto han arrastrado una continua violación a los derechos humanos y, con ello, pérdidas humanas invaluable, desplazamiento intraurbano, estigmatización, daños psicosociales y rupturas en los tejidos comunitarios. Las escuelas y los maestros han sido testigos de esa violencia persistente que ha asediado los barrios y se ha metido a las aulas para dar noticia de la muerte violenta de algunos estudiantes, de la desaparición de los familiares de otros, de la ausencia de quienes no volverán a pisar los salones porque se vieron obligados a huir, de los boquetes dejados por las balas en las paredes escolares tras el fuego cruzado entre distintos bandos. Cuántas revelaciones en esos orificios por donde se cuele la descomposición social, el telón roto de una realidad agujereada por las continuas vejaciones, por los actos punzantes que dejan a su paso un reguero de propósitos de vida lanzados a la intemperie.

No obstante este desmoronamiento constante, en el devenir de la Comuna se reconocen también esas fisuras o puntos de inflexión que se develan en trayectorias de resistencia agenciadas por organizaciones comunitarias, corporaciones artísticas y culturales, grupos juveniles, colectivos de mujeres. En medio de este acumulado de gestos disruptivos, el quehacer de los maestros y ciertos dispositivos curriculares propuestos en las instituciones educativas, sobresalen, asimismo, por un accionar comprometido con la invención de formas de existencia que le apuestan a experiencias pacifistas, a configuraciones culturales plurales, a voces que no se resignan a un territorio diezmado por las sujeciones continuas.

Fiscalía, CTI; la Unidad de Reacción Inmediata de la Fiscalía, URI; la Fiscalía General de la Nación; la Procuraduría General de la Nación. Los testigos pagados por las autoridades militares, la red de informantes, los desertores de grupos armados ilegales” (CINEP y Justicia y Paz 9-10).

Es en este contexto donde surge la pregunta por esa memoria que habla de las fisuras que crean lo posible en el muro adusto de una ciudad en la que la violencia ha campeado como si se tratara de sus dominios más acostumbrados y familiares.

Horizonte conceptual y perspectiva metodológica

Unido al fenómeno de la violencia que ha azotado a los países de la región, no han sido ajenas las escuelas, en el contexto latinoamericano, a los embates de políticas neoliberales que, basadas en la idea de eficacia, rentabilidad y competencia, prescriben los currículos y la vida y reducen los procesos educativos a lo que Freire denominó educación bancaria. De ahí la necesidad de una pedagogía crítica que levante la voz frente a estas prácticas hegemónicas y sitúe el debate sobre los horizontes de formación que reclaman las comunidades, de acuerdo con las condiciones históricas y socioculturales y con las singularidades presentes en sus subjetividades.

Una pedagogía comprometida políticamente no es indiferente a estas realidades opresoras en las que se afina la idea de una única verdad, un pensamiento unívoco, un destino definido que no admite torción. Cuando maestros y maestras tensionan y desnaturalizan lo establecido, emerge la posibilidad de otro relato y la manifestación de una subjetividad política que se implica en la reflexión y en una forma de actuación que incide en la transformación de las dinámicas escolares. Se trata, en diálogo con Freire, no solo de una denuncia sino de un anuncio: “Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo” (106).

Este pronunciamiento es una forma de expresar abiertamente los malestares ante el orden social imperante; es un decir que entraña una acción decidida en favor de prácticas en sintonía con propósitos de vida y prácticas culturales más amables para el devenir humano. En los ámbitos urbanos resquebrajados por las conflictividades violentas, por la desigualdad y la injusticia social, las vulnerabilidades se acentúan; a las heridas que cada una lleva en su existencia se suman las heridas sociales que marginan y someten a una intemperie desconcertante. Son vidas precarias (Butler) que no siempre cuentan en las cuentas de la sociedad y de las políticas estatales.

Mientras estos “incontados” existan, la escuela precisa contar, contar cómo tomar en cuenta, contar cómo hacer relato para recuperar la trayectoria silenciada, para animar el cuerpo dormido a la fuerza por los somníferos avivados en los poderes dominantes, en el aturdimiento que deja la guerra. Cuando ha habido tanta humareda hostil en las distintas esferas de lo humano, la cotidianidad se llena de una neblina oscura, de una bruma crepuscular que opaca toda esperanza. Y cuando también se impone el

olvido como estrategia para conjurar el descontento y el gesto insurrecto de quien se rebela ante los oprobios, esa masa blanquecina que obnubila la mirada se vuelve aún más densa, más tiniebla.

Ningún espacio educativo que interpele las lógicas violentas provenientes de las armas y de las formas de gobernabilidad permite que sus generaciones de niños, niñas y jóvenes pierdan sus ilusiones más genuinas en un nubarrón de olvidos o historias oficiales impuestas en las que no se reconocen como sujetos portadores de una palabra, como habitantes de un tiempo histórico del que también son sujetos de memoria. De ahí la urgencia de generar espacios de acogida y de hospitalidad donde se privilegie una formación anamnética de la subjetividad (Bárcena y Mèlich), esto es, una memoria ligada a una perspectiva ética que invita a revisitar el pasado desde la reflexividad, la interpretación y la crítica, al tiempo que se basa en un acto de recordación que no persigue la venganza por los vejámenes recibidos, sino que se orienta a “recordar para hacer justicia, para cuidar el presente y asegura un porvenir mejor” (Bárcena y Mèlich 27). Se trata de una rememoración que tensiona la palabra totalizante, desnuda las prácticas infames y promueve un ámbito testimonial en el que se reconocen dolores y ausencias, pero también, la posibilidad de nuevos comienzos.

Esta visión se aleja, pues, de un ejercicio de reconstrucción que reproduce los hechos del pasado sin ningún efecto. Ante el uso literal de la memoria, “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 18). De este modo, hay un llamamiento a la no repetición, a la restitución de expectativas propias y comunes, a un carácter vinculante que, para el caso de los escenarios escolares, supone consolidar relaciones abiertas a los relatos que circulan en las aulas. Con ello se da vida a gestos pedagógicos y políticos como posibilidad de torcer lo inexorable y de hacer memoria como forma de resistencia, como oportunidad para desatar las fisuras o los espacios intersticiales entre los muros ásperos de las realidades adversas, de las desmemorias. Gestos como disrupción en la habitualidad, como práctica de cuidado o expresión múltiple: “ese gesto quizá sea un sonido, una poesía, un color, un silencio dispuesto a esperar palabra, ese gesto que toca sin tocar, que llega sin alcanzar y que alcanza sin llegar” (Frigerio).

En atención a los horizontes enunciados, este proceso de indagación situado en la Comuna 13 se decanta por la investigación narrativa, una perspectiva teórica y metodológica en cuyos antecedentes se destaca el giro hermenéutico que aconteció en el campo de las ciencias sociales en los años setenta (Bolívar 4), así como una tradición que se ha venido consolidando en el ámbito latinoamericano en las últimas décadas. Esta forma de hacer investigación se distancia de los enfoques positivistas y acentúa el lugar de la subjetividad, la experiencia y la voz de los sujetos en la construcción de saber. Además

del carácter epistémico, comprende otras dimensiones entre las que se destacan la dimensión antropológica y la dimensión política.

De acuerdo con Delory, como fenómeno antropológico, la narración ha estado presente, desde tiempos inmemoriales, en las prácticas culturales de las distintas comunidades. Entre rituales, textos escritos, repertorios orales, imágenes, entre otros, se han desplegado diversas formas de representación, tramas simbólicas y referentes para significar, transmitir y tejer memorias. La especie humana es “una especie narradora” (Delory 60). De ahí el ahogo que se genera en lo más hondo de lo humano cuando no hay libertad de contar y de dejar fluir esa condición. Como acontecimiento político, la narración es una reacción frente al acallamiento, la ocasión de ponerse en voz y de configurar tramas para atender a la ausencia o desnudar la presencia; narrar es ejercer el derecho a decirse, a decir y a decir con los otros. Dice Ricoeur que “contamos historias porque, al fin y al cabo, las vidas humanas necesitan y merecen contarse” (145). En atención a esa necesidad, cuántas reivindicaciones y gestos contestatarios se han logrado, cuántas vidas han vuelto a la luz luego de largas noches de insomnio en el olvido.

El reconocimiento de esos gestos en las instituciones educativas focalizadas ha contemplado distintas estrategias metodológicas, entre ellas, los relatos de experiencias y las narrativas visuales. La generación de los relatos ha implicado un proceso de rememoración por parte de cada maestro, ejercicio que ha permitido identificar una experiencia pedagógica particular dentro de la trayectoria laboral en la Comuna. Una vez focalizada, se han situado sus temporalidades y espacialidades, así como su horizonte pedagógico y los marcos socioculturales en los que se inscribe. Esto unido a los alcances y transformaciones que ha propiciado en la formación subjetiva de los estudiantes, en el propio que-hacer y en los propósitos educativos institucionales. La puesta en común de cada experiencia se ha llevado a cabo a través de encuentros grupales en los que se ha acudido a distintas textualidades y estrategias de socialización. El relato oral, la lectura de los propios escritos y el material visual han guiado las intervenciones discursivas. El diálogo generado a partir de las distintas enunciaciones, así como la vinculación de producciones literarias u otras expresiones artísticas a propósito del lugar del maestro en medio del conflicto y de su papel en la construcción de memoria histórica, han potenciado la reflexión y las significaciones alrededor de las narrativas compartidas.

La posibilidad de visitar estas trayectorias ha impulsado, asimismo, una memoria magisterial en la que se revelan esas tensiones vividas en medio de una violencia urbana que ha atravesado las paredes de las escuelas y ha dejado marcas de horror imborrables. Tensiones que no han doblegado la decisión y el arrojo que precisan la desnaturalización de las hostilidades y la apuesta por la construcción de un nuevo *ethos colectivo*, de lazos firmes entre el oficio de vivir, la educación y la sociedad.

Relatar ha sido la ocasión de retornar a eso “como si” (Bruner) en el que el lenguaje reclama su forma subjuntiva y pone en la escena del pensamiento y del sentir ese “podría ser” que habilita la imaginación y la promesa (Ricœur, *Caminos*) de otras narraciones y realidades posibles.

Entretanto, el reconocimiento de repertorios visuales presentes en la ilustración, las fotografías y la disposición de imágenes ha permitido reconocer, en el trabajo pedagógico de las instituciones, narrativas expandidas en las que los colores, las tonalidades, las formas, los contrastes, las siluetas, los cuerpos y los silencios, ponen en escena las singularidades humanas y sociales de una realidad que también se cuenta desde el pincel, la tinta, el lente.

La construcción de sentido a partir de estos dispositivos de memoria se ha derivado de un trabajo interpretativo que supone “llevar al lenguaje una experiencia, un modo de vivir y de estar-en-el-mundo que le precede y pide ser dicho” (Ricœur, *Narratividad* 206). Se trata de una experiencia que no se resuelve en categorías sino en líneas de significación que van haciendo costura, trama y espacio de recreación desde el relato, la apreciación, el acontecimiento sensible.

¿Las aulas sin sus rostros? La memoria persistente en el pupitre vacío

*Una educación sin memoria se niega a sí misma, porque perdería
uno de los elementos que la
constituyen éticamente.*

Mélich

La memoria de las escuelas en la Comuna reserva un lugar para la evocación del dolor, la pérdida y la resistencia. Sus espacios y sus registros no se componen solo de imágenes donde se recupera el recuerdo alentador de la fiesta institucional, de las graduaciones anuales, de los registros de clase, de los actos culturales, de las ferias de la ciencia, del gesto afectuoso de un maestro, del desborde de curiosidad de los pequeños, de la alegría desatada en los encuentros cotidianos, de los vínculos pedagógicos. Allí se acentúa también el cometido de que las distintas generaciones comprendan que los actos violentos que han tenido lugar allí no pueden borrarse como si se tratara de un episodio sin trascendencia en el vivir.

Guiada por esta convicción, la Institución Educativa Eduardo Santos creó un Museo Escolar de la Memoria⁵, guiada por la necesidad de contribuir a la reparación simbólica y a la desnaturalización de la violencia, de persistir en la no repetición, de generar apuestas pedagógicas orientadas a revisar críticamente el pasado, de modo que puedan emerger nuevos trazos de vida para caminar en la esperanza y en la ilusión de que es posible la construcción de la paz y el renacimiento de los propósitos personales y colectivos. En el discurso que ofreció el rector de dicho establecimiento con ocasión de la inauguración del Museo se reconocen estas motivaciones y alcances:

en nuestra Institución Educativa Eduardo Santos, queremos hacer memoria, una memoria que nos permita ver la violencia como algo no natural, desnaturalizarla. Que también nos haga posible reconciliarnos con esas huellas imborrables del pasado. [...] El Museo Escolar de la Memoria de la Comuna 13 –MEMC13– surge al construir procesos de recuperación y conservación de la memoria, de la memoria histórica y de la memoria colectiva, para que nos escuchemos, los protagonistas, los habitantes, y que a través de diferentes expresiones culturales, permitan una comprensión crítica sobre este conflicto urbano que nos ha desangrado; desde la educación, desde la Institución podemos contribuir a nuevos escenarios de reconciliación, de paz, de transformación social.

De ese tiempo hasta hoy, el Museo se ha dispuesto no solo para la comunidad educativa, sino para las visitas guiadas con personas provenientes de otros sectores de la ciudad, así como del ámbito nacional e internacional. A través de la voz y del relato de una de las maestras de la institución –cofundadora de esta iniciativa– es posible vivir una experiencia multisensible que dispone el cuerpo a un recorrido por ilustraciones realizadas por estudiantes pintores que vuelven sobre la memoria de la ciudad, sobre su poblamiento y sus fenómenos de violencia, para centrarse luego en la Comuna y en sus conflictos, pero también en las escenas de vida que la educación ha favorecido para transformar estos órdenes de realidad. Unido a ello, esta propuesta museística comprende unas salas con muestras de los trabajos referidos a la memoria que se llevan a cabo con los estudiantes; asimismo, dispone de algunos audios con testimonios de los habitantes sobre la violencia vivida, así como de unas bitácoras donde los abuelos hablan sobre la fundación de los barrios. Se exhiben también fotografías alusivas a proyectos desarrollados por los jóvenes desde distintas iniciativas culturales. El contenido es amplio y variado. A continuación se focaliza la mirada en otras muestras que ensanchan los sentidos memoriales y desatan hondas inquietudes sobre el pasado y sus resonancias en el presente.

⁵ Este Museo fue inaugurado en la Institución Educativa Eduardo Santos el 16 de octubre de 2018, luego de 16 años de la Operación Orión, intervención militar sobre la que se harán las respectivas ampliaciones más adelante.

En una de las salas que comprende el Museo, es posible identificar contrastes como los que se aprecian en esta fotografía.



Figural. Registro fotográfico en el Museo Escolar de la Memoria, 2019.

La imagen revela, por un lado, la materialidad de la violencia expresada en los casquetes de bala que se muestran como huellas de las confrontaciones armadas. Por otro, se aprecia la respuesta que da la escuela a esa realidad desafiante que no la deja indiferente. Como se ha mencionado, los primeros años del nuevo siglo, esto es, entre 2000 y 2003, sintieron con más fuerza los hechos victimizantes perpetrados en la Comuna. Y era tanto el riesgo al que se exponía la vida, que muchos estudiantes tuvieron que ser desescolarizados porque no era posible asistir a las aulas. Ante esta situación, maestros y maestras de esta institución decidieron realizar unos módulos enunciados como “Propuesta pedagógica alternativa” y “Educar para la convivencia en medio del conflicto”. De este modo, mientras el miedo y la zozobra alimentaban los días, niños, niñas y jóvenes continuaban su proceso de formación desde sus casas, a la luz de los materiales propuestos para cada grado. En esa imagen se condensa la resistencia propositiva de la escuela animada por las subjetividades comprometidas de formadores que no se resignaron a la realidad que los asistía, como quien contempla la destrucción de una edificación con actitud impávida.

He recorrido el museo en varias oportunidades y siempre que contemplo las imágenes de la sala donde se le rinde homenaje a los estudiantes de la institución que han sido asesinados en el marco del conflicto, una pesada sombra oprime las regiones más frágiles del corazón. No me he ubicado allí como una espectadora desprevenida; me sitúo desde la mirada de la maestra que soy, alguien que no puede evitar un remezón interior cuando lo que se desnuda ante los ojos son las presencias ausentes de los jóvenes que un día no volvieron más a sus salones de clase porque un tren fatal embistió sus cuerpos y no les permitió el retorno. Las imágenes que se presentan a continuación develan esa desconcertante realidad:



Figuras 2 y 3. Registro fotográfico en el Museo Escolar de la Memoria, 2020.

El mapa de la Comuna, que se puede apreciar al fondo de una de las imágenes captadas en el Museo, lleva el color del luto porque a su alrededor aparecen relacionados los nombres de los 27 estudiantes que han perdido la vida en las últimas décadas. Allí están *Todos los nombres*, evocando el título de un libro de Saramago, los nombres de los finados que, no obstante, viven. Un mapa sin ellos y con ellos, geografía de lo fúnebre que denuncia y se revela ante las visiones indolentes. Las siluetas y su penetrante oscuridad, las vendas y sus cerrojos, el demorado silencio en la ausencia de los gestos, simbolizan ese freno violento que truncó el vivir.

En esa misma sala, se descubre un salón lleno de pupitres vacíos con ofrendas florales. De nuevo, la turbación resulta inevitable. En este espacio, además de la alusión a todos los fallecidos, se le rinde homenaje al último de los estudiantes asesinados.



Figura 4. Registro fotográfico en el Museo Escolar de la Memoria, 2020.

No sabemos la edad de este joven. Y, para que duela menos, no indagemos sobre sus años, digamos que era de la edad del viento, esto es, un persistente movimiento. Imaginemos su juventud atemporal en un presente continuo, en un fluir que solo se apaga cuando un fuego ruidoso se mete a patadas en la piel, cuando el cuerpo se desvanece ante la sangre derramada que expande la vida en un suelo sin

mañana. Un día se apagó y quedó solo la sombra que se traza allí como tributo a esa existencia perdida en el duro asfalto de la guerra. Hay un puesto menos en su salón y un pupitre más en ese museo escolar que se niega a borrar su nombre. Qué podrá ocultar ese rostro invisible, qué historia tras ese velo oscuro que enluta su silueta. Escribiría poesía quizá o leería versos después de estudiar la asignatura reprobada o se fumaría un Cortázar en esa *noche boca arriba* en la que el sueño es como un hielo disuelto en la fiebre del insomnio. Viviría allí, justo en esos barrios de fachadas coloridas, de callejones estrechos. Amaría la música de volumen rabioso o las melodías apenas audibles. Caminaría tranquilo cuando recibió el golpe letal que no se detuvo nunca ante la promesa del día siguiente para ese joven que debía asistir a la escuela, abrazar a la madre, pintar el mural con el graffiti soñado.

Se lo arrebataron a la escuela, a la madre, al mural. Pero la memoria lo arrebató de la indiferencia y lo recupera para su escuela como símbolo de perdurabilidad y presencia jamás disuelta. Sigue allí en el pupitre de siempre, en el que se le guarda como si se tratara de un patrimonio vitalicio. Y en ese cuaderno abierto a la manera de un abrazo, los trazos que acompañan sus días, los relatos que le destinaron sus compañeros, no para despedirlo, sino para continuar en conversación con él porque la escritura es la plaza donde vivos y muertos confluyen para hermanar el tiempo del más allá y el más acá. “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” (Caravero 11).

Otra voz que no está pero que sigue resonando en otra sala del Museo es la de Kolacho, como era conocido Héctor Enrique Pacheco Marmolejo, un joven de 20 años egresado de la Institución que fue asesinado en 2009 a una cuadra del colegio. Hacía parte del grupo de Hip Hop c4 y se destacaba además por su liderazgo en procesos de paz y en apuestas comunitarias. Como tributo a su memoria, este establecimiento educativo celebra anualmente un Festival de Hip Hop que convoca a profesores y a estudiantes alrededor de la creación, del movimiento, de otras tonadas para la escuela.

En *Todos los nombres* dice Saramago que la voluntad de recuerdo podrá perpetuarnos la vida” (242). Allí reside justamente el sentido de esos propósitos memoriales del Museo Escolar cuando no se resigna a olvidar a sus estudiantes. El recordar sus presencias hacen perdurables sus rostros; no se trata del rostro físico, de la cara. En términos de Mélich, “el rostro es la palabra del otro, esté vivo o muerto” (94). Expresado de otro modo, “El rostro es también la voz de los que no están” (94). Es su testimonio como llamado, como solicitud ética, como petición de escucha para que esos acontecimientos fatídicos no vuelvan a repetirse y aflore, en cambio, una nueva oportunidad al porvenir.

Conclusiones

Recuerdo, recordamos

hasta que la justicia se siente entre nosotros.

Rosazrio Castellanos, "Memoria de Tlatelolco"

Vivimos en un tiempo fracturado por los embates de nuestras circunstancias históricas, por el peso de un pasado duradero en su herencia dolorosa; sabemos de la guerra y sus estridencias, de sus vestigios rojos, de sus golpes, de las hojas que ha arrancado con vehemencia. Muchos podrían hablar hoy de esas primaveras rotas, de ese tiempo crepuscular. Pero ahora, cuando nos asiste repensar el tiempo presente, el sentido de la escuela, el oficio de formar, necesitamos volver la mirada, consolidar un giro magisterial, narrativizar ese tiempo vivido, sus pasiones amargas y tristes, pero también, los acontecimientos que han tenido lugar en las escuelas como formas de resistencia. De ahí la importancia de escuchar a los maestros, de situarlos como figuras de la memoria que persisten, a través de su recordación, en la necesidad de que las generaciones puedan asumir posiciones críticas frente a lo vivido para no repetir los acontecimientos infames y para revitalizar la existencia.

Experiencias como la del Museo Escolar de la Memoria atienden al carácter singular y público de la memoria, promueven relatos itinerantes, formas de sociabilidad y de tejido pedagógicos que fisuran la indiferencia y la resignación, al tiempo que entregan un gesto de amorosa rebeldía a favor de destinos humanos que no se resuelvan en prácticas violentas sino en la disposición vital a otras manifestaciones de la cultura donde el sentir, el saber y el decir, en todas sus formas expresivas, puedan desplegarse con libertad y amplitud de horizontes.

Recordar es una forma de hacer justicia cuando la impunidad reina, cuando el olvido se promueve como encubrimiento, cuando las verdades oficiales se empeñan en una única visión, cuando la experiencia singular se invisibiliza, cuando los testimonios se callan. Recordar es un acto político avivado en la inconformidad y en la convicción de que un nuevo *ethos* es posible. No deja de ser, por supuesto, un ejercicio que se inscribe en un campo de disputas y de tensiones; por eso la necesidad del matiz, de la diversidad de relatos y ángulos de contemplación, de un debate que se dé el permiso de beber en distintas fuentes, entre ellas, en las de quienes históricamente han sido silenciados por el vozarrón de poderes hegemónicos, estructuras armadas y regímenes que gobiernan para sus propias causas. De ahí la necesidad de caminar los territorios, de ser *andariegos de humanidad* para llegar a las regiones desoídas, a las bellezas más hondas, a los horrores que precisan narración.

Referencias

- Afanador, Luis Fernando. "Ciudad". *La casa sin sosiego. La violencia y los poetas colombianos del siglo XX*. Ed. Juan Manuel Roca. Bogotá: Taller de Edición, 2007. 123. Impreso.
- Alcaldía de Medellín. *Plan de Desarrollo Local Comuna 13*. 2014. Web. https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/ProgramasyProyectos/Shared%20Content/Documentos/2015/Planes%20de%20desarrollo%20Local/COMUNA%2013%20-%20SAN%20JAVIER.pdf
- Bárcena, Fernando, Joan-Carles Mèlich. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000. Impreso.
- Bolívar, Antonio. "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación." *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Mayo 2002: 1-26. Impreso.
- Bruner, Jerome. *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013. Impreso.
- Butler, Judith. *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós, 2006. Impreso.
- Castellanos, Rosario. "Memoria de Tlatelolco". *Poesía no eres tú*. México: Fondo de Cultura Económica, 1972. Impreso.
- Cavarero, Adriana. *Horrorismo: Nombrando la violencia contemporánea*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2009. Impreso.
- Ceballos, Ramiro. "Violencia reciente en Medellín: una aproximación a los actores." *Bulletin de l'Institut français d'études andines* 2000: 381-401. Impreso.
- Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) y Justicia y Paz. *Caso tipo 2: Comuna 13, la otra versión*. Bogotá: Editorial Códice, 2003. Impreso.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013. Impreso.
- Delory-Momberger, Christine. "El relato de sí como hecho antropológico". *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015. 69-87. Impreso.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México, Ciudad de México: Siglo XXI, 2005. Impreso.

-
- Frigerio, Graciela. "Educar: palabras temblorosas y habitualidades trastocadas". Conferencia organizada por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 2020. Impreso.
- Grupo de Memoria Histórica. *La huella invisible de la guerra: desplazamiento forzado en La Comuna 13*. Colombia, Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2014. Impreso.
- Mèlich, Joan-Carles. *El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? Enrahonar*. 2000. Impreso.
- Ricoeur, Paul. *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006. Impreso.
- . *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006. Impreso.
- . *Tiempo y Narración. Tomo I: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Sexta edición. Siglo XXI, México, 2007. Impreso.
- Sánchez, Gonzalo. "Prólogo". *La huella invisible de la guerra: desplazamiento forzado en La Comuna 13*. Colombia, Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica, 2011. Impreso.
- Saramago, José. *Todos los nombres*. Madrid: Alfaguara, 1998. Impreso.
- Szyborska, Wisława. *Poesía no completa*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. Impreso.
- Todorov, Tzvetan. "Los abusos de la memoria". *Memoria y ciudad*. Ed. Luz Elly Carvajal. Medellín: Corporación Región, 1997. Impreso.