



# Narrativas del conflicto: pedagogía de la memoria en un barrio de Medellín

Harold Restrepo Restrepo

<https://orcid.org/0000-0001-5897-1078>  
Universidad Autónoma Latinoamericana,  
Colombia  
harold.restrepo6461@unaula.edu.co

## Resumen

*La presente investigación aporta a la reconstrucción de la memoria histórica del barrio Picacho, comuna 6 de Medellín, mediante acciones concretas que promuevan la participación, integración y reconstrucción del pasado en la voz y con las experiencias propias de los habitantes del territorio. Como categorías de esta investigación, las narrativas del conflicto y la pedagogía de la memoria son esenciales para comprender el conflicto armado y trabajar la memoria colectiva, por lo cual fue necesario recurrir al paradigma sociocrítico, al enfoque cualitativo y al método biográfico-narrativo, por el interés reflexivo, participativo, transformador y crítico de este trabajo. En cuanto a los resultados, se encontró que el conflicto armado en el barrio Picacho se corresponde directamente con las problemáticas sociales, económicas, políticas y culturales que emergieron analógicamente al poblamiento del mismo territorio, las cuales llevaron a la población afectada por la violencia a que se organizara socialmente para trabajar por el barrio y transformar su realidad. Así, la realización de esta investigación concluye que la pedagogía de la memoria actúa como un enfoque metodológico propicio para reconstruir memoria histórica en territorios como el Picacho, donde existe miedo al pasado, desconocimiento de la historia propia y desinterés por reconstruirla, aunque también se evidencia la capacidad participativa de la comunidad en proyectos sociales encaminados a la transformación y mejoramiento del barrio.*

## Palabras clave (Fuente: tesoro de la Unesco)

*Colombia; conflicto armado; educación para la paz; educación social; intervención educativa; Medellín.*

Recepción: 05/11/2022 | Envío a pares: 14/12/2022 | Aceptación por pares: 19/01/2023 | Aprobación: 10/03/2023

DOI: [10.5294/edu.2022.25.3.3](https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.3.3)

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Restrepo, H. (2022). Narrativas del conflicto: pedagogía de la memoria en un barrio de Medellín. *Educación y Educadores*, 25(3), e2533. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.3.3>

## **Narratives of the Conflict: The Pedagogy of Memory in a District of Medellín, Colombia**

### **Abstract**

*The present research contributes to rebuilding the historical memory of the Picacho district, Borough 6, Medellín, through concrete actions that promote the participation, integration, and reconstruction of the past in the voice and with the experiences of its inhabitants. As categories of this research, the narratives of the conflict and the pedagogy of memory are essential to understanding the war and working on collective memory. It was necessary to resort to the socio-critical paradigm, the qualitative approach, and the biographical-narrative method for this work's reflective, participative, transformative, and critical interest. We found that the armed conflict in Picacho is due to social, economic, political, and cultural problems that appeared analogically to the settlement, causing the population affected by the violence to be socially organized, work for the district, and transform its reality. Thus, this research concludes that the pedagogy of memory acts as a promising methodological approach to reconstructing historical memory in territories such as Picacho, where there is fear of the past, ignorance of own history, and a lack of interest in rebuilding it. Still, we noticed the community's participatory capacity in social projects to transform and improve the district.*

### **Keywords (Source: Unesco Thesaurus)**

*Colombia; war; peace education; community education; educational intervention; Medellín.*

## **Narrativas do conflito: pedagogia da memória num bairro de Medellín**

### **Resumo**

*Esta pesquisa contribui para a reconstrução da memória histórica do bairro Picacho, comunidade 6 de Medellín, Colômbia, mediante ações concretas que promovam a participação, integração e reconstrução do passado na voz e com as experiências próprias dos habitantes do território. Como categorias desta pesquisa, as narrativas do conflito e da pedagogia da memória são essenciais para compreender o conflito armado e trabalhar a memória coletiva, razão pela qual foi necessário recorrer ao paradigma sociocrítico, à abordagem qualitativa e ao método biográfico-narrativo, pelo interesse reflexivo, participativo, transformador e crítico desse trabalho. Quanto aos resultados, constatou-se que o conflito armado no bairro Picacho se corresponde diretamente às problemáticas sociais, econômicas, políticas e culturais que emergiram analogicamente ao povoamento do mesmo território, as quais levaram à população afetada pela violência a que se organizasse socialmente para trabalhar pelo bairro e transformar sua realidade. Assim, a realização desta pesquisa conclui que a pedagogia da memória atua como uma abordagem metodológica propícia para reconstruir memória histórica em territórios como o Picacho, onde existe medo do passado, desconhecimento da história própria e desinteresse por reconstruí-la, embora também se evidencie a capacidade participativa da comunidade em projetos sociais encaminhados à transformação e melhoramento do bairro.*

### **Palavras-chave (Fonte: thesaurus da Unesco)**

*Colômbia; conflito armado; educação para a paz; educação social; intervenção educacional; Medellín.*

La recuperación de narrativas del conflicto se enmarca en el trabajo de la memoria histórica, enfoque historiográfico que actualmente ha tomado gran importancia, por la impronta misma que ha dejado el conflicto armado colombiano. Pero la memoria histórica no se limita únicamente al contexto colombiano, pues realidades como las dictaduras sudamericanas, el conflicto mexicano e incluso la misma Segunda Guerra Mundial han instado, desde el siglo pasado, a trabajar sobre la historia para resarcir a las víctimas, recuperar verdad, dar voz a quienes padecieron el conflicto e impulsar el reconocimiento, la no repetición y el trabajo social en contra del olvido y la vulneración de los derechos de las comunidades.

Orientada la presente investigación hacia la recuperación de narrativas del conflicto de los habitantes del barrio Picacho, comuna 6 de Medellín, se advierte sustancial trabajar con el enfoque metodológico de la pedagogía de la memoria. Sabiendo que dicha comuna se vio históricamente permeada por un conflicto crítico, con múltiples actores y realidades (tales como la ausencia estatal, la falta de oportunidades laborales y educativas, la inseguridad, la carestía en términos de alimentación y vivienda, etc.) que afectaron a la población, establecida en la parte más aldeaña al cerro El Picacho o al “Cristo” que cobija todo el valle de Aburrá, es que se hace necesario valerse de las experiencias y saberes propios de sus habitantes para enfrentar el desinterés social por la historia, el olvido y la desarticulación comunitaria.

El trabajo presente se desarrollará con base en el método biográfico-narrativo y con la intención de reconocer y comprender, en la voz propia de los habitantes del Picacho, la trascendencia del conflicto armado territorial. En ese sentido, se estudiará teóricamente qué se propone por *narrativas del conflicto* y qué aborda propiamente la *pedagogía de la memoria*. Posteriormente, se articularán ambas categorías de acuerdo con el contexto y la metodología, desarrollándose entrevistas, análisis documentales y un taller pedagógico, todo ello con

el ánimo de que se construya una narrativa colectiva. Por último, los resultados expresarán los principales alcances de la investigación y las conclusiones recogerán, más específicamente, las reflexiones más destacadas de la misma.

## Marco teórico

### *Las narrativas del conflicto*

Abordar esta categoría implica, en primer lugar, el reconocimiento cotidiano de los conceptos de *narrativa* y *conflicto*, por cuestiones experienciales o como simples nociones básicas. Por ello, esta categoría se abordará de manera separada y luego se reflexionará sobre la misma en general.

Narrar es una actividad cotidiana desarrollada de manera intencional, sin premeditación o con poca deliberación que se lleva a cabo a partir de los recuerdos de los hechos y experiencias sociales del sujeto. Balduzzi (2017) expresa que la narración es un *recurso* de la vida humana en su relación social y tiene la finalidad de informar y formalizar una experiencia mediante la organización de los hechos, tiempos, lugares y recuerdos en general que se narran. Sin embargo, la narración, siguiendo a Balduzzi (2017), puede reducirse a un mismo *decir* y *rededir* las cosas, es decir, a una actividad tan espontánea como repetitiva. En el plano histórico que sugieren los sentidos y significados de la narración, la *narrativa*, o el *relato*, no solo se instrumentaliza en la acción de narrar, sino que también se orienta hacia la utilización de *diversos lenguajes*, para significar hechos, acontecimientos y realidades pasadas, presentes y futuras (Londoño, 2010).

LA NARRATIVA DESDE UNA APROXIMACIÓN SOCIAL. La narrativa se suele orientar hacia el contar algo a lo cual se ha dotado de importancia, significado y sentido. El relato suele guardar una línea secuencial en relación con los eventos recordados y las narrativas se generan usualmente partiendo de una memoria verbal, corporal y performativa. Así, la forma de narrar se corresponde con la expresión de que se vale

el sujeto para expresar con mayor interés y profundidad lo que quiere decir (CNMH y University of British Columbia, 2013).

Una vez abordadas las narrativas en una dimensión más conceptual, es preciso relacionar lo desarrollado con la dimensión social. Para ello, en primer lugar puede decirse que las narrativas requieren, necesariamente, de *un escucha*, pues una narrativa en medio del olvido y sin un receptor desvirtúa el propósito de la comunicación organizada, que recurre al recuerdo para abstraer al escucha con las palabras que se están emitiendo. La narrativa debe ser, pues, comunicación en potencia y divulgación de lo expresado mediante la imaginación y la representación, hasta el reconocimiento colectivo y social.

Desde una perspectiva propiamente social, las narrativas adquieren un sentido primigenio en la retrospectiva posible a realizar, de cara a la caída de los *metarrelatos*, donde *nuevos sujetos históricos* se constituyeron para narrar la realidad y encontrar su *identidad*, en un contexto de *fragilidad conceptual*. Así se consignaron, pues, nuevas prácticas discursivas, para contar el pasado, en la demanda por nuevos sistemas y maneras disruptivas de *representación, explicación y análisis* para comprender la realidad, establecido el *lenguaje narrativo* como una construcción de discontinuidades y fragmentaciones discursivas que amplían el horizonte de comprensión –sin limitarse a la estructura de pensamiento de los grandes metarrelatos– y se convierten en relatos *hipertextuales* (Londoño, 2010).

Las narrativas adquieren sentidos y significados en su contexto y su tiempo histórico, toda vez que los intereses sociales y políticos, además de las realidades culturales, económicas, geográficas, etc., le adjudican cambios ideológicos significativos (Botero *et al.*, 2011; Torres *et al.*, 2017). Por ello se precisa repensar los relatos de acuerdo con sus realidades geográficas y temporales y hacer que lleven a pensar y reescribir la historia, sin detrimento de la *verdad* ni de las comunidades, entendidas como sujetos históricos.

Con lo dicho hasta ahora, la disertación presentada y el juego de lenguaje han sugerido tomar en cuenta conceptos como *verdad*; en consecuencia, hablar de las comunidades y discursividades supone que la construcción de las narrativas sea acorde a la realidad y no la tergiversen, como suele pasar en la *oficialización e institucionalización* del discurso y del relato y con la narrativa del conflicto armado colombiano, en correspondencia con los intereses sociales y políticos de quienes han escrito la historia.

LA DIMENSIÓN CONCEPTUAL DEL CONFLICTO. *Conflicto* es un término polisémico muy amplio. Se acepta que remite a un *fenómeno* ligado a la naturaleza social humana y a *grupos* que colisionan y disputan con el otro por diversidad de *intereses y valores*, siendo la *diversidad* la misma causante del conflicto social (Silva, 2008). Empero, el término conflicto no necesariamente debe suponer lo trágico, pues, como fenómeno natural, la historia demuestra que puede llevar a una *transformación* social importante, sabiendo, claro está, que la diversidad de conflictos no reduce el término netamente a la *guerra* (Botero *et al.*, 2011; Silva, 2008). El conflicto obedece a diversidad de intereses sociales, económicos, políticos y culturales, entre otros, y puede acabarse o enfrentarse mediante “la negociación, la absorción, la eliminación o la subordinación” (Silva, 2008, p. 40).

EL CONFLICTO EN EL CONTEXTO COLOMBIANO. Desarrollar el concepto de conflicto en el contexto colombiano supone seguir aceptando la condición de diversidad como ocasión para el surgimiento del conflicto. Solo así es posible orientar la discusión sobre el conflicto nacional (llamado aquí *conflicto armado colombiano* o *conflictos armados colombianos*, por la diversidad de formas en que se presenta). Una de las principales causas de los conflictos armados colombianos es la inoperancia estatal. Según Peco y Peral, “el Estado no tiene la capacidad de ofrecer a los ciudadanos bienes y servicios tan básicos como la seguridad y la administración de justicia” (2006, p. 13), y a estos se adicionan elementales necesidades básicas como alimentación, salud, vivienda digna y educa-

ción, siendo posible, de hecho, resaltar las *tres erres* de Ortiz (2008), quien propone la *riqueza, región y religión* como aspectos embrionarios de los conflictos armados, con lo que surge un razonamiento elemental respecto de la dimensión conceptual del conflicto: los conflictos armados colombianos son conflictos de *intereses*.

Sin la pretensión de discutir minuciosamente el surgimiento de los conflictos armados colombianos, Peco y Peral (2006) disertaron sobre la violencia creciente que comienza en el siglo XIX, con más de 63 miniguerras; Trejos (2013) propone analizar el comienzo del conflicto en el marco de la Guerra Fría y la convulsión bipolar; Yaffe (2011) sitúa un origen más cercano en La Violencia y el asesinato de Gaitán; por su parte, para el Grupo de Memoria Histórica (2013), el origen se halla en el bipartidismo y el Frente Nacional, posición muy aceptada académicamente, dada la proliferación de actores insurgentes, como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP), el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y el Ejército Popular de Liberación (EPL), entre otros.

En aras de continuar con la amplitud temática que sugieren el conflicto y sus narrativas, se convenirá en el aspecto irrefutable de que “la guerra en Colombia tiene como columna central la disputa por la legitimidad política” (Trejos, 2013, p. 66), argumento en el que caben perfectamente todas las disputas mencionadas en el párrafo anterior y posiblemente las restantes, junto con la proveniente de esos “tentáculos” de los conflictos armados urbanos, llamados milicias y bandas criminales (Bacrim), sustanciales para comprender el contexto del barrio Picacho.

### ***El conflicto urbano en el contexto medellinense***

Al aproximarse al conflicto urbano medellinense, y en un marco liminal ciudadano propiamente, Franco (2003) establece que hablar de conflicto urbano implica, más que tratar conceptos como guerra y violencia, trabajar el evidente *antagonismo*

suscitado por la *construcción* misma del *espacio urbano*, es decir, la organización social de los grupos que se aglomeran en un espacio determinado que es o empieza a ser parte de la ciudad. Esto nos remite a la cuestión de la proveniencia de dichos grupos sociales, cuya respuesta se halla en las consecuencias de la violencia, ya referidas, pues la migración y el desplazamiento, por ejemplo, despuntan como procesos neurálgicos para el poblamiento urbano y permiten concebir la conexión entre violencia y poblamiento urbano, en el proceso de migración del *campesinado* hacia las ciudades o hacia las *fronteras agrícolas* (Muñoz, 1993).

Pese a la correspondencia entre la urbanización en Medellín y el crecimiento de la violencia en la ciudad –patente en las últimas décadas del siglo XX, con la incursión de guerrillas y autodefensas y otros aparatos armados ilegales en las periferias–, es necesario aclarar que la movilización hacia la ciudad y la urbanización no estuvieron ligadas propiamente a la *industrialización*, aunque el factor económico haya sido promotor de migraciones y de la conformación de redes juveniles de trabajo ilegal y delincuencia, proclives de modo significativo al lucro económico, aventurero y de hombría (Franco, 2003; Muñoz, 1993). Esto configuró un nuevo *ethos* en las poblaciones de las periferias, asociado al microtráfico, a la conformación de alianzas y grupos al margen de la ley en territorios de poca *institucionalización*, con enormes brechas entre lo *público* y lo *privado* (Franco, 2003), así como a la desigualdad y la creación de las llamadas Bacrim.

En el conflicto medellinense, las Bacrim cobraron importancia como significativos “agentes perturbadores del orden público en Colombia”, a las que se atribuye un gran número de delitos (Prieto, 2012). También el *paramilitarismo* es sustancial, entendido a la luz de la práctica –existente desde la Segunda Guerra Mundial en Colombia– de conformar organizaciones armadas con civiles, para defender los intereses políticos de los partidos, como el Conservador y el Liberal (Calle, 2006; Velásquez, 2007), grupos

que presentaron cierto grado de desmovilización (en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez) y rearme, hasta crearse nuevas bandas criminales o *grupos delincuenciales urbanos* (López, 2015).

LAS NARRATIVAS DEL CONFLICTO. Por su naturaleza, las narrativas exigen valorar su envergadura a la hora de reconstruir memoria histórica y para comprender y proponer nuevos modos de percibir el mundo. Las narrativas del conflicto adquieren forma al ser desarrolladas, espontánea o premeditadamente, acompañadas de nociones experienciales, de cara al miedo, la muerte y la relación con el conflicto (Botero *et al.*, 2011), por lo que se presentan como formas de liberación del recuerdo y de lo vivido. Pese a esto, la oficialización de una narrativa de la historia evidencia cierta *formalización y sacralización de categorías dicotómicas* –como *héroe-villano*– correspondientes a la discursividad y a intereses políticos e ideológicos específicos (Torres *et al.*, 2017).

Es factible entonces afirmar que las narrativas del conflicto son un recurso que permite relatar las vivencias del conflicto desde otras perspectivas. No obstante, no deja de ser cierto que las condiciones sociales, políticas e ideológicas expresadas en la dimensión comunicativa o discursiva reconfiguran la experiencia personal del conflicto y validan la comprensión generalizada y oficial de los hechos y la verdad. Por otra parte, esas narrativas del conflicto reescriben la memoria y la historia oficial de una sociedad, como la colombiana, de cara a la cruenta realidad de la violencia. Por ello es necesario y pertinente dar voz y cabida a nuevos horizontes de comprensión de lo acontecido, de cara a una forma de narrar poco diversificada, ceñida, en suma, a los discursos instituidos sobre la historia del país, en los marcos académico e institucional.

### ***La pedagogía de la memoria***

Sin desconocer la complejidad académica implicada al definir lo que se entiende por *pedagogía*, en este texto se la considerará una ciencia

encaminada a la educación escolar y social que propicia el abordaje de procesos y la constitución de verdaderas relaciones, todo en beneficio de la construcción de experiencias de aprendizaje y la conformación de escenarios de reflexión propositivos, para la reconstrucción y la transformación social. Además, se debe mirar la pedagogía como una ciencia encargada de cuestionar la vida social y sus teorías, en las dimensiones comunicacional, antropológica, sociológica, etc. (Di Caudo, 2013). Esto comporta también un compromiso social con el conflicto y la violencia (Pasillas, 2005) orientado a la acción, sin limitarse al ámbito escolar y académico, pues trasciende igualmente al ámbito comunitario, donde la acción pedagógica, guiada por los objetivos específicos de los colectivos, propicia pensar y planificar espacios de aprendizaje, construcción de conocimiento y transformación social.

El concepto de memoria –y el de pedagogía, si se quiere– evoca otros conceptos, como el de *experiencia*, pues “en los hombres la experiencia proviene de la memoria” (Aristóteles, 1968, p. 4). Y es que, cuando se habla de pedagogía de la memoria, la experiencia juega un papel preponderante, pues los sujetos evocan la memoria a partir de su experiencia. Es fundamental, por tanto, construir espacios que permitan reencontrarse con las experiencias vividas, para llevar a cabo procesos recuperación de memoria. Sin embargo, en este tipo de trabajos existe un componente *ético* que no se debe soslayar, teniendo presente que la voluntad es el principio de toda práctica (p. 37), el cual no se debe verse afectado por prácticas exógenas que pretendan “extirpar” las memorias, con fines puramente academicistas que ignoran la trascendencia histórica y psicológica de las mismas.

La intensificación de trabajos relacionados con la memoria histórica colectiva viene de que “la misma experiencia interna no es posible sino inmediatamente y por medio de la experiencia externa” (Kant, 1961, p. 181), lo que quiere decir que la experiencia pasada fue desarrollada y construida colectivamente. Como conocimiento empírico, “que determina su

objeto por percepciones” (p. 161), esa experiencia está mediada por interpretaciones y verdades demasiado complejas, si se trasladan al ámbito del conflicto.

Hablar de memoria exige no hablar de lo sucedido o de los hechos como si carecieran de trascendencia (Bárcena, 2011), ya que, pese al estar ligada a los hechos, la memoria también está enlazada con los *espacios de la experiencia* (Betancourt, 2004). Acá entra en juego la percepción de esos hechos o sucesos, así como su significación y resignificación, acciones de construcción social propiamente dicha. Empero, ya en el marco de la memoria histórica, y visto que la memoria irrumpe en la historia narrada por los *vencedores*, la tarea ahora es la de narrar los acontecimientos de la *historia reciente*, historia que pertenece a los *vencidos* (Díaz, 2010) e historia que, como lo afirma el mismo Nora (2008), es una “reconstrucción siempre problemática e incompleta de lo que ya no es [...] una representación del pasado”.

PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA: DEFINICIÓN Y PRINCIPIOS. Comprendiendo que el trabajo de la memoria entraña resignificar el pasado reciente, la *pedagogía de la memoria* emerge como una metodología de trabajo encaminada a dotar de voz a aquellos silenciados en la escritura institucional de la historia (Rubio, 2007), lo que conlleva reescribir, volver a narrar, visibilizar y reconstruir la historia a partir de la pedagogía de la memoria. Es, como lo afirman Ortega y Castro (2010), una tarea de *producción política y ética*, adelantada para la reivindicación y la emancipación social y discursiva de las víctimas, a las que se dirige el trabajo de la memoria.

La pedagogía de la memoria demanda, entonces: 1) una relación comunicativa para la construcción de experiencias y reconstrucción y recuperación de memorias; y 2) la resignificación y reinterpretación de posturas y hermenéuticas del mundo y de los hechos, transformándose dialécticamente en función de la historia. Por ello, este enfoque sugiere una reflexión transformadora sobre la diversidad de

interpretaciones, de modo *que los relatos integren y reconozcan la sensibilidad de los otros* (Rubio, 2007). Tal como lo plantea Cacciari (2008) –en referencia al *hospedero (hospes)* y al *hospedado (hostis)*–, se necesita una relación comunicativa transformadora, a partir de las verdades y experiencias diversas, teniendo presente que no hay *yo* sin el *otro*, en un plano de construcción, resignificación y transformación del *nosotros*.

El sentido político de la pedagogía de la memoria se expresa en la reivindicación de los sujetos, no solo por lo traumático y doloroso del conflicto, sino por el deseo comunitario de obtener reconocimiento de sus formas de resistencia y lucha contra el olvido (Ortega y Castro, 2010), pues si la pedagogía de la memoria solo se orienta al trabajo con el pasado traumático, cuando no se tiene un direccionamiento ético, empoderado y emancipador de las comunidades, la revictimización es un efecto posible que desvirtúa todo trabajo individual y colectivo de resistencia, resarcimiento y cambio.

La pedagogía de la memoria, más que un enfoque historiográfico y metodológico, es una manera de reconstruir sociedad con fundamento en la memoria, pues sus principios la llevan a resignificar y reescribir el pasado y a construir nuevos saberes, relatos, percepciones y formas de comprender la historia y sus acontecimientos, así como a forjar experiencias colectivas de no repetición. Por ejemplo, los trabajos del Centro Nacional de Memoria Histórica (creado por Ley 1448 de 2011) conforman todo un acervo documental en materia de memoria de los conflictos armados colombianos (Ciro y Caro, 2020) y hacen necesario abordar categorías como *derecho a la memoria*, vistas las resistencias existentes al reconocimiento de la memoria, de las víctimas y del pasado (Carrillo, 2019), las cuales obstaculizan el trabajo de la memoria histórica, el desarrollo de una *política de la memoria* y, a su vez, narrar y representar lo *irrepresentable* de las narrativas (Rodríguez, 2020), con lo que se limita el relato histórico a una sola verdad.

Un aspecto importante de la pedagogía de la memoria es que ella implica mantener un relato abierto a nuevas voces y verdades, que se divulguen nuevas versiones de la historia y que los actores sociales (sujetos históricos) sean partícipes activos de la reconstrucción de memoria. Por ello, es cada vez más frecuente ver que la reconstrucción de memoria se adentra también “en los campos de producción y transmisión cultural, como la educación, las artes y las humanidades” (García, 2020, p. 159), pues allí es propicio el relacionamiento *intergeneracional* para compartir saberes y comunicar verdades (CNMH, 2018), pese incluso al *negacionismo* acerca del conflicto armado en Colombia y a que la historia se ve como una construcción de la política de turno (Domínguez, 2019; Rodríguez, 2020; Vélez, 2018).

La pedagogía de la memoria no puede actuar si no se compagina con la intención de buscar la *verdad histórica*, entendida como aquella que no desconoce los juicios de valor emitidos por los narradores, pero comprende y abarca diversidad de verdades y otorga la posibilidad a otras voces de presentar alternativas a la narrativa hegemónica u oficial, según lo que les dictan sus experiencias (Condiza, 2021). Es por eso que las nuevas narrativas sugieren tener en cuenta nuevos *testimonios* que demandan y auspician la comprensión de la historia en un sentido más amplio, a partir de la acción narrativa del testigo, quien relata otras verdades, en lugar de las víctimas que ya no están (Blair, 2018; Domínguez, 2019; Vélez, 2018).

Así las cosas, la invitación persistente es a “narrar historias no narradas, y explicar[se] trayectorias biográficas diversas, no de forma aséptica, sino pasando por el corazón para pensarlas pedagógicamente” (Carrillo, 2019, p. 188), y hacerlo de modo que la relación entre memoria e historia lleve a la *emancipación* del ser humano (Vélez, 2018) y que los testimonios, es decir, las narrativas, sean tomados en cuenta como *documentos* de construcción de memoria histórica y educación en memoria (Domínguez, 2019). Por esa vía, es deseable que la peda-

gogía para la *no repetición* se expanda a la sociedad colombiana en general, trascienda a las víctimas (Condiza, 2021), tenga incidencias en la configuración curricular y en las prácticas pedagógicas escolares (García, 2020) y construya, en suma, un relato *polifónico* en el que también participe la escuela (Ciro y Caro, 2020).

## Metodología

La presente investigación se orienta por el *paradigma sociocrítico* con la pretensión práctica de “combatir” la ausencia del sujeto social en la ciencia y el conocimiento. Se busca, entonces, la construcción del saber de modo participativo y reflexivo y que haya relación entre teoría y práctica en la comprensión de la realidad, dando importancia a la liberación y la emancipación de los sujetos y a la crítica –con sustento en valores, acciones y conocimientos– de las condiciones sociales, económicas, políticas e históricas que centralizan o convierten el saber en un asunto sectario y no posibilitan la transformación social (Albert, 2007). El paradigma sociocrítico tiene sus bases en la teoría crítica y da importancia a la escuela en la conformación de las realidades sociales. Por ello se critica al docente, cuando se encarga de la reproducción de las desigualdades sociales, y se lo convida, más bien, a participar de la lucha social en beneficio de la justicia (Bisquerra *et al.*, 2009).

La investigación se desarrolla con un enfoque *cualitativo*, por su intencionalidad *inductiva*, *generativa*, *constructiva* y *subjetiva* (Quecedo y Castaño, 2002) y por tratar la realidad de una manera no reduccionista ni universalizadora (Albert, 2007). Así, el método *biográfico-narrativo* se propone como propicio para los fines de esta investigación, por la importancia otorgada a las *historias de vida*, la *observación participativa* y los *documentos personales* y por la orientación hacia la construcción de conocimientos a partir de la experiencia propia y subjetiva y de las narraciones de los individuos (Delgado, 2018; Landín y Sánchez, 2019), sabiendo que esas narraciones o *relatos* convocan nuevos sentires,

sentidos, sentimientos, emociones y propósitos que no podrían abordarse con el razonamiento lógico-formal (Bolívar, 2002).

Las historias de vida son esenciales para la comprensión parcial de las situaciones que acontecen. Según Pujadas, estas fueron el primer momento para el posterior desarrollo del método biográfico-narrativo, con acercamientos propiamente biográficos en primera instancia. Para este autor, es enorme la trascendencia de este método, pues no se estanca únicamente en una actividad que da cuenta de la subjetividad de la persona, pese a que este es un elemento esencial, sino que permite develar las condiciones sociales concomitantes a sus relatos biográficos, más claramente, exponiendo “una vida que es el reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos con la comunidad de la que el sujeto forma parte” (2002, p. 44), con lo cual se esclarece así el sentido colectivo que el método acarrea.

En el método biográfico-narrativo se auspicia el trabajo sobre fenómenos sociales mediante la recuperación y construcción de narrativas, de tal manera que, en una estrecha relación con la pedagogía de la memoria, sobre la base de principios éticos y políticos, se generan nuevos escenarios inclusivos para que las voces trasciendan de la experiencia subjetiva a la construcción de saber comunitario. En ese sentido, se requiere de un *narrador*, un *intérprete*, unos *textos* y unos *lectores* (Bolívar, 2012), para sacar a la luz las narraciones de diversidad de los/as protagonistas, exponer conocimientos y develar identidades y experiencias educativas para la transformación social (Delgado, 2018). Las fases del método sugieren establecer claridades profesionales sobre los objetivos, intereses, transcripción y difusión de las narrativas, mediante: el desarrollo de la narrativa propiamente dicha, en un contexto espacio-temporal; la transcripción de la narrativa de manera que garantice *literalidad estilística*; y la reflexión a partir de la narrativa, donde se puedan exponer conclusiones fuera del marco textual de la

narrativa, pero a partir de ella y de acuerdo con las interpretaciones del investigador.<sup>1</sup>

Acorde con el rastreo sobre el método biográfico-narrativo, Pujadas es el autor que desarrolla un marco referencial más rico, al situarlo en un tipo de “simbiosis” entre lo individual y lo social/comunitario. Para efectos de esta investigación, la comunidad es el plano especial en el cual surge la acción pedagógica, una acción que es transformadora, activa, propositiva, crítica y comprometida, y que hace del sujeto un ente pedagógico apropiado del saber previo, el saber por construir y el compromiso colectivo adquirido con el otro. Es así como se posibilita, valiéndose de un método como este, el tránsito de las biografías o narrativas individuales a unos saberes familiares y, posteriormente, a unas construcciones narrativas formadas en función de la experiencia y el relacionamiento social emergentes de la cercanía y/o pertenencia a los grupos, en nuestro caso, a bandas, vecinos, asociaciones, corporaciones, etc. (Pujadas, 2002).

Queda sentada, pues, la envergadura individual y social del método biográfico-narrativo, el cual nos lleva a comprender, desde el *comportamiento individual* y la experiencia subjetiva de una realidad hasta la diversidad de condiciones y situaciones sociales que permean dicha realidad, trasladada al plano colectivo, con problemas como los que trae un conflicto armado (Pujadas, 2002). Por ello, la presente investigación se propone recuperar cinco *narrativas* de experiencias del conflicto armado de habitantes del barrio Picacho, que buscan expresar las vivencias de los sujetos, transmitir por voz propia unas experiencias al resto de la comunidad y enriquecer la comprensión de los hechos, la historia y la realidad a partir de las experiencias subjetivas (León, 2015; Quintero, 2018).

La amplitud de la información sobre la realidad social, política, económica, cultural, histórica y

<sup>1</sup> Para ahondar en ello, véase Delgado (2018).

de conflicto se logrará, además, con base en el desarrollo de: 1) un *análisis documental* de materiales académicos, cartillas, folletos y noticias; 2) la aplicación de 20 *entrevistas semiestructuradas* (en las cuales las respuestas generales abren paso a argumentaciones, según lo contestado, es decir, según qué *reactivos abiertos* sean desarrollados de acuerdo con el interés argumentativo de la persona en relación con la opción fija seleccionada (Albert, 2007); y 3) la realización de un *taller pedagógico*, espacio conformado para el *intercambio de experiencias e ideas*, el trabajo de temáticas y la reflexión y construcción de conocimiento (Alfaro y Badilla, 2015; Sánchez, 2007).

El análisis de los datos consta de: una *categorización*, para simplificar información amplia en *unidades conceptuales* (Osses et al., 2006); una *codificación*, para abordar más fácilmente la información mediante números y códigos; y una *triangulación*, para relacionar, comparar, contrastar y comprobar la concordancia interna de la información obtenida (Monje, 2011). Así mismo, se tendrá una *matriz de análisis* con la cual se procesará la información de una manera más ordenada, congruente y coherente, para trabajar a partir de categorías y subcategorías (Rivas, 2015; Hernández y González, 2020), de acuerdo con los datos resultantes.

## Resultados

En lo que sigue, se presentan: 1) el análisis documental (D), las entrevistas (E)<sup>2</sup> y las narrativas (N), de acuerdo con los dos primeros objetivos específicos de la investigación: identificar las estrategias para narrar el conflicto y las realidades sociales, económicas e históricas del barrio Picacho, y reconocer las prácticas y mecanismos de reconstrucción de la memoria histórica del barrio y su connotación en la experiencia subjetiva; 2) se expone la información y

la reflexiones resultantes del taller pedagógico realizado según el tercer objetivo específico: diseñar una estrategia basada en la pedagogía de la memoria que permita entablar diálogos para la reconstrucción de la memoria. Se resaltan solo los elementos más importantes de cada objetivo acordes con las subcategorías emergentes:

- CATEGORÍA 1 (C1): estrategias para narrar el conflicto y las realidades sociales, económicas e históricas del barrio Picacho.

*Subcategorías de la C1:* conflicto social y armado (C1S1), falta de oportunidades (C1S2), pobreza (C1S3), falta de planeación (C1S4), ausencia estatal (C1S5), convite (C1S6), progreso actual (C1S7), diálogo (C1S8), encuentros y talleres (C1S9).

- CATEGORÍA 2 (C2): prácticas y mecanismos de reconstrucción de la memoria histórica del barrio Picacho.

*Subcategorías de la C2:* actividades de integración (C2S1), contar la historia (C2S2), investigar (C2S3), creación de organizaciones (C2S4), organización de grupos (C2S5).

## Generalidades o caracterización del Picacho

El barrio Picacho se ubica en la parte alta de la comuna 6 de Medellín, la cual limita al norte con el municipio de Bello, al sur con la comuna 7 (Robledo), al oriente con la comuna 5 (Castilla) y al occidente con el corregimiento de San Cristóbal. La topografía de esta parte del municipio que circunda el Cerro El Picacho (situado a aproximadamente 2.000 msnm) dificultó históricamente el desarrollo de las comunidades, por la ausencia estatal y la falta de oportunidades y de transporte, agravadas por el terreno agreste y otras complejidades derivadas de dicha geografía. Sin embargo, al ser un territorio “alejado” del centro urbano, significó en un principio una oportunidad de llegada para familias desplazadas, personas en condiciones de vida precarias o que simplemente deseaban probar suerte y prosperar.

2 Las citas insertadas que dan voz a lo relatado por la comunidad, se verán añadidas bajo un proceso de codificación y categorización para atender al anonimato de los principios éticos y políticos que la pedagogía de la memoria demanda. Así, cada entrevistado (de los veinte) y narrador (de los cinco) tendrá una codificación diferente.

Con el pasar de los años, el territorio se fue robusteciendo demográficamente y acaecieron allí una multiplicidad de realidades de conflicto y también de resistencia y cambio, lo que ha llevado a Picacho a ser un barrio reconocido como pacífico, tal como lo expresa la misma comunidad, al afirmar que “hace casi 10 años que no hay violencia” (C1S7E4) o que “ya los niños pueden jugar afuera, en los parques; ya todo es muy tranquilo” (C1S7E15) y otros testimonios más que denotan, al recorrer sus calles, la paz que se ha cernido sobre el territorio.

Pese a lo mencionado, es evidente que aún existe una amplia diversidad de problemas en el Picacho, entre los cuales los económicos figuran como los principales. El territorio de la comuna 6, que cuenta con más de 193.000 habitantes (siendo la segunda comuna más poblada del distrito de Medellín, según la Alcaldía de Medellín, 2016), sufre constantes carencias económicas y de oportunidades laborales, educativas, entre otras. Y aunque algunos actores afirman que el barrio Picacho en específico se encuentra “muy bien [y que] ya no hay tanta pobreza ni tanto rancho”, (C1S7E5), otros comentan que “no se sabe si las familias están bien o mal. Sin embargo, se ve un progreso a nivel de infraestructura” (C1S7E7), lo cual supone la persistencia de problemáticas de esta índole.

### ***Estrategias para narrar el conflicto y las realidades sociales, económicas e históricas del barrio Picacho***

CONFLICTO SOCIAL Y ARMADO. Para el acercamiento al contexto del conflicto en el Picacho, varios ejes de análisis permiten comprender su horizonte social, político e histórico: la *consolidación barrial*, el *conflicto armado*, las *iniciativas de paz*, la *arremetida institucional* y el *control paramilitar*. En línea con ello, puede decirse que la conformación social del Picacho y los sectores aledaños da cuenta, desde sus inicios, de una densa cantidad de realidades sociales, económicas y políticas que configuraron las condiciones de conflicto armado fraguadas en dicho territorio. Múltiples actores armados se instalaron,

desarrollaron y accionaron en el territorio, implicando esto el reclutamiento de jóvenes, la necesidad de estos de unirse a uno u otro bando (por no estar en medio o por obtener alternativas económicas), el asesinato por sospechas, las amenazas, etc.

Respecto de la *genealogía del conflicto*, en primera instancia, es preciso resaltar la existencia silente de un conflicto armado en gran parte de la comuna 6, a la cual pertenece el Picacho. Para finales de los años noventa, el conflicto no se limitaba únicamente a esta comuna, ya que el barrio París (Bello) figuraba como un espacio contiguo de violencia, ejercida principalmente por la famosa banda de Frank, que emprendería la escalada bélica de enfrentamientos con “Los Muchachos”, como se nombra a la banda delincinencial del Picacho. Así lo expresó uno de los informantes, al decir que el conflicto presentaba un enfrentamiento entre la banda de Frank y Los Muchachos del barrio. Los Muchachos no eran otros que las milicias del ELN, primero, hasta que, para los años 2000, con la muerte de “M”, se dio un pacto de no violencia y hubo un tiempo de paz; luego entraron las AUC (C1S1E8).

La presencia de actores armados en el territorio emergió analógicamente al poblamiento del mismo y a raíz de la lucha diaria por las malas condiciones económicas, de vivienda, salubridad, alimentación, transporte, seguridad, etc. También el posterior control del territorio condicionó la formación de agrupaciones entre sectores, la adquisición de armas y el enfrentamiento entre bandos. Todo ello fue estableciendo un modo de ser en el barrio y los sectores aledaños, pues los actores se valieron de “fronteras invisibles que sectorizaban el territorio y limitaban la movilidad” (C1S1E1), convirtiéndose este en uno de los problemas más difíciles para la comunidad.

El principal interés de los grupos establecidos en estos territorios era controlarlos. La banda de Frank reclutó a más de 100 jóvenes y desarrolló operaciones sicariales; el Movimiento 19 de Abril (M-19) y el ELN hacían presencia tanto en el Picacho

como en París, desde los años ochenta, patrocinando las milicias, sin que pudieran cooptar a la banda de Frank. Así, estos actores llevaban a cabo acciones como hurtos, el cobro de “vacunas” (extorsiones), con el argumento de que se destinaban a *proteger a los habitantes*, y enfrentamientos armados, entre otras. Respecto de las vacunas, existe cierta discrepancia entre quienes afirman que sí brindaban algo de seguridad y quienes declaran lo contrario.

La posterior llegada paramilitar de las Autodefensas Unidas de Colombia, con el Bloque Cacique Nutibara y el Bloque Metro, supuso la derrota de Los Muchachos y, para inicios del nuevo milenio, la desaparición de la banda de Frank, la cual se resistió a hacer parte de los paramilitares encabezados por alias “Don Berna”. La principal razón del enfrentamiento entre los paramilitares y Frank se remonta al año 1999, cuando subordinados del cabecilla paramilitar incineraron a un funcionario del Banco Popular y, al ser perseguidos por este, se aliaron con Frank. Así fue como el conflicto se acrecentó arduamente en la comuna 6 de Medellín y se focalizó en la banda de Frank, que tenía en su poder gran cantidad de buses de las empresas Transportes Medellín Castilla S.A. y Hato Viejo, lo que le garantizaba económicamente la adquisición de armamento. La banda de Frank sufrió constantes pérdidas, por las capturas de la fuerza pública, hasta desaparecer aproximadamente entre 2001 y 2002. Del lado de los paramilitares, después de que se apoderaron de ambos territorios, en 2003-2005 participaron de un proceso de desmovilización, desarme y reinserción (DDR) bajo el gobierno del expresidente Álvaro Uribe Vélez, pero con rezagos y rearmes.

De esta breve genealogía del conflicto armado que se fraguó en el barrio Picacho, queda claro que las condiciones sociales, económicas y políticas determinaron el surgimiento de grupos armados en la población, con la llegada de milicias del ELN y el M-19, que conformaron grupos más organizados para el control del territorio de la comuna 6. Allí, la presencia de Los Muchachos tuvo un peso relativo, balan-

ceado por la presencia de la llamada banda de Frank, que libró, con el paso del tiempo, una lucha determinante para el contexto de la ciudad misma. Repasemos: esta banda estaba establecida, principalmente, en el barrio París, municipio de Bello, y la llegada del paramilitarismo (“los paras”), liderado por Diego Fernando Bejarano Murillo, alias “Don Berna”, fue concluyente para las Bacrim y otros grupos armados de estos sectores, pues configuró todo un conflicto urbano orientado a reducirlos y adsorberlos en las AUC, los cuales “ganaron la guerra” (C1S1E17) y se “desmovilizaron” posteriormente (C1S1E9).

Respecto de la *trascendencia del conflicto en la vida de los habitantes del barrio*, los instrumentos de investigación aplicados develaron que el conflicto armado efectivamente fue trascendental para los habitantes del Picacho. Con acciones como las reseñadas de reclutamiento, enfrentamientos, asesinatos, masacres, expropiación, cobro de vacunas, entre otras, el conflicto supuso cambios en las dinámicas cotidianas y en los modos de vivir de la población. Como relataron las personas, “la gente vendía sus casas por miedo” (C1S1E4)), lo que trajo incertidumbre, pues “se metían a las casas a guardar armamento” (C1S1E9) e incluso “a los jóvenes los sacaban de las casas para llevárselos a grupos armados” (C1S1E12), a lo que se sumaba la zozobra, vista como problema “fregao”: “lo que más nos afecta es que no nos podemos desplazar tranquilamente por el sector” (C1S1D5C1-P6), vivencias que permeaban la vida diaria y las decisiones e incluso resultaban traumáticas para la comunidad. Uno de esos casos se expresa a continuación:

*Yo me he sentido muy mal. Yo me siento muy mal. Eso fue en el 2002..., en el 2002 que hubo [...] los problemas. A él me lo mataron el 10 de abril. Yo lo encontré... Yo estaba trabajando cuando me llamaron. Yo lo encontré muerto. // [...] A mí me dio muy duro, o me ha estado dando muy duro. (C1S1N2)*

Otro relato expone una problemática que ciertamente va por la línea de la narrativa anterior: “Él

era mi primer novio, mi primer amor, y yo quedé embarazada. [...] Estando embarazada me fui a vivir con él y a los cinco meses de embarazo a él lo mataron. [...] era de los muchachos del barrio [...] y por guerras con la otra gente del otro barrio, él cayó en un enfrentamiento” (C1S1N3).

La *falta de oportunidades* determinó que el conflicto se estableciera y desarrollara en el barrio Picacho. Esta categoría transita por varias realidades y problemáticas y se presenta de manera muy contundente a continuación: “la mayoría vive de un salario mínimo, no tiene la posibilidad de generar un negocio ni de tener estabilidad económica, por el hecho de vivir del día a día, de no tener acceso a la salud ni a la educación” (C1S2E17).

La falta de oportunidades lleva a que, de manera indeclinable, la *pobreza* se convierta en una categoría significativa para esta investigación, por la realidad histórica del barrio. Por ello, un informante expresó que en el lugar “siempre ha habido mucha pobreza, porque el desempleo es el que daña mucho la situación del barrio” (C1S3E14), que es de “un estrato pobre, estrato 1, pero uno no sabe. [...] Si uno no trabaja y no se gana el mínimo, no se da cuenta de las cosas” (C1S3E11). Empero, la pobreza, en el símil que la población estableció en el desarrollo de este trabajo entre el pasado y el presente, lleva a decir que ahora no es tan fuerte como antes (C1S3E9).

Otro elemento que emerge de las narrativas es el de la *falta de planeación*. Se dice que “la ciudad solo estaba planeada hasta el Doce de Octubre. Lo otro se pobló con loteo pirata y apropiación” (C1S4E17), y ese otro constituye una vasta cantidad de tierra que, con el paso de los años, se ha convertido en el hogar de miles de familias. Allí, con la entrada posterior del Estado y el Plan de Ordenamiento Territorial, el territorio fue “sectorizado” mediante la adjudicación de nombres, por lo cual la lectura de esta investigación y la de muchos de los participantes sugirió que el Picacho es un conjunto de territorios y territorialidades que abarca varios sectores (pequeños barrios). Así, El Picacho es un sector compuesto por sectores

como El Triunfo, El Progreso, Mirador del 12, Picacho y Picachito (C1S4D5C3).

Respecto de la *ausencia estatal* en el barrio, se evidenció desde sus inicios en todos los ámbitos: económico, social, cultural, de seguridad, salubridad, etc., así como en la creciente del desplazamiento evidenciada en las comunas 5 y 6 y el campo, y en que fue, mucho después de la desmovilización y desaparición de varios actores, cuando se construyó un Comando de Atención Inmediata (CAI) en el barrio. Esto se expresa en las afirmaciones de algunos entrevistados, quienes manifestaron que “la policía no brindaba seguridad, solo asistía a recoger cuerpos” (C1S5E11).

Ante estas realidades, *el convite* se puede entender como una manera de alianza, trabajo autónomo y comunitario que, por las mismas realidades sociales, económicas, políticas, culturales, históricas, del territorio, entre otras, permitió la transformación hacia la cual se orientó la misma comunidad y por la cual trabajó, al compartir sentires, dificultades y deseos y afrontar problemas objetivos concretos, de cara a las necesidades alimentarias e infraestructurales (C1S6D2C3). Una interesante cartilla nos expresa un breve ejemplo de lo que esta acción suponía:

*El aceite de la paila recibía lengüetazos de fuego que salían de la madera ardiente, y los buñuelos, las empanadas y las tortas de carne aseguraban el sustento diario. A mediados de los ochenta las familias conocerían los servicios públicos domiciliarios, pero el reinado del frito no terminaría: la plata para arreglar las calles saldría de la paila, como ingreso natural del barrio. (C1S6D3C2-F5)*

Los diversos cambios y transformaciones que ha sufrido el barrio se expresan en su *progreso actual*, en términos de infraestructura, vivienda, seguridad y recreación, del que dan cuenta afirmaciones como que el barrio “ha progresado más. La gente tiene sus casitas, tiene con qué pagar un arriendo” (C1S7E2) o que el Picacho se encuentra “muchísimo mejor, porque hay mucha microempresa” (C1S7E8).

Otro elemento presente en las narrativas es el *diálogo*, en cuyo impulso, junto con la integración promotora de los derechos humanos, se trabajó, de cara a la formación de líderes sociales, la pacificación y la creación de una oficina que garantizara la defensa de los DD. HH. (C1S8D5C2). De ello dan cuenta los espacios de diálogo entre la comunidad y los actores armados, como El Pacto de No Agresión (C1S8D2C11), Parche Elegante (C1S8D2C12) y Cojámosla Suave (C1S8D2C13-P71), para citar solo algunos de los ejemplos.

En esa misma dirección, se orientaron los *talleres y encuentros*, por el deseo de los actores, líderes y entidades interesadas en la transformación y el mejoramiento del barrio en los ámbitos social, educativo, cultural, deportivo, etc., en los que fue fundamental el impulso de la Junta de Acción Comunal, “para generar otros espacios para los jóvenes” (C1S9E7), y el actual interés en cuanto a la necesidad de gestionar “encuentros y talleres sobre violencia intrafamiliar y juvenil” (C1S9E16).

### ***Prácticas y mecanismos de reconstrucción de la memoria histórica del barrio Picacho***

En lo que respecta a las *actividades de integración*, la condición de asociarse o unirse al otro para el desarrollo de una actividad ha permitido (y permitirá) reconstruir la memoria histórica del barrio Picacho. Así lo refiere un participante de la investigación, para quien la memoria histórica solo se puede reconstruir “hablando de una memoria colectiva/comunitaria y no de una individual, todo ello propiciado por la participación y apropiación de lo que sucede en el territorio” (C2S1E17), a lo que se agrega que, para el conocimiento de la historia colectiva misma, es menester contarla a las nuevas generaciones (C2S1E9).

El proceso de *contar la historia* y dar a conocer la memoria histórica del barrio demanda, en efecto, narrarla a partir de las experiencias y vivencias en el pasado. En esto convinieron varios participantes de esta investigación, al afirmar que los habitantes

hablan en las conversaciones cotidianas sobre el pasado y los cambios que ha sufrido el barrio, que la historia misma se ha dado a conocer en ocasiones mediante el uso de las redes sociales y que, en suma, en la conversación con las nuevas generaciones está inscrita la posibilidad de visibilizar el pasado (C2S2E2; C2S2E7; C2S2E6).

Algunos participantes señalaron que *la investigación* es fundamental para que la reconstrucción de la memoria histórica sea una actividad posible (C2S3E14). Curiosamente, la investigación presente encontró, mediante un rastreo de bibliografía y cibergrafía, que ha sido mínimo el interés por investigar la historia del barrio, es decir, no ha habido una apuesta colectiva (como se mencionó en la subcategoría anterior) por conservar la memoria, pese al rol insistente de la Corporación Picacho con Futuro.

Respecto de la *creación de organizaciones y organización de grupos*, varios participantes convienen en que la Corporación Picacho con Futuro ha sido un pilar en la reconstrucción de memoria, por lo cual destacan que esta organización lidera la *reintegración* social, la investigación, el desarrollo de procesos y espacios y demás acciones para la colectivización de una memoria histórica comunitaria (C2S4E8; C2S4E12; C2S4E6): “con la creación de organizaciones en las cuales entre todos se cuidan y apoyan, por las vivencias de las mismas experiencias, la empatía y el aprendizaje compartiendo con el otro” (C2S4E17).

### ***Estrategias de diálogo para reconstruir memoria mediante la pedagogía***

La realización del *taller pedagógico*<sup>3</sup> demostró que, pese al desconocimiento y desinterés generalizado por la reconstrucción de memoria histórica en

3 El lugar de realización fue la IE Progresar (anteriormente llamada Colegio Vida y Paz), la cual queda entre los límites del Picacho y del barrio París (municipio de Bello), fundamental para la historia del conflicto de este territorio y espacio en el cual se llevó a cabo la firma de una de las acciones de paz: el Pacto de No Agresión, firmado en 1995 entre las milicias y la banda de Frank.

el Picacho, existe una significativa participación en temas de formación social orientados a habitantes de diversas edades.

El taller constó de seis momentos: 1) *introducción*, con formalización de los objetivos, los momentos del taller, la autonomía para participar y abandonar el encuentro, la firma del consentimiento informado y la importancia del trabajo a realizar para el barrio; 2) *autorreconocimiento*, para identificar, mediante una tripa de pollo, quién soy yo y cuál es mi importancia, quién es el otro y cuál es su importancia y cuál es mi comuna y su importancia; 3) *exploración*, para determinar el lugar de residencia de los participantes mediante una cartografía y construir, con una exposición participante, una secuencialidad de la historia y del conflicto armado del Picacho; 4) *receso* de alimentación y descanso; 5) *reflexión-construcción colectiva de memoria*, para trabajar y resignificar las cinco narrativas recuperadas, comprometerse con la reconstrucción de memoria, su divulgación y la construcción de futuro y de una historia colectiva que exprese las intencionalidades respecto del bienestar futuro del territorio, su transformación y el trabajo social por el mismo; y 6) *conclusión*, para conversar sobre las actividades, evaluarlas, hacer recomendaciones, dar apreciaciones personales y cerrar el encuentro.

Entre los logros del taller, un breve relato construido por los asistentes expone los muchos sentires, conocimientos, construcciones, visiones y anhelos acerca de lo que los participantes desearían que fuese el barrio. En ese camino, apelando a un personaje llamado “Carlitos” y en un tiempo pasado, presente y futuro, se expone la realidad histórica de conflicto y las acciones de cambio, integración y resistencia a la violencia. A continuación algunos fragmentos:

*Había una vez un niño llamado Carlitos. Carlitos vivía en un barrio en el cual no podía salir después de las diez de la noche porque había mucha violencia. Carlitos en ese tiempo no podía salir porque era muy peligroso por las bandas, porque se enfrentaban el uno contra el otro*

*[...], se pagaba vacunas y los padres lo cohibían de ciertas amistades por miedo a que se dañara. Carlitos se cansó de tanta violencia, de que su mamá no lo dejara salir y de que [...], si salía, iba a tener el miedo de que, o lo mataran, o se lo llevaran para una de estas bandas y tuviera que hacer el mal a las personas. Ya Carlitos es don Carlos, tiene 35 años y ha visto un cambio, un cambio en el que ya todos son más unidos, no se ve tanto la violencia; sin embargo, puede que esté oculta. [...]*

*Don Carlos comenzó a darse cuenta de que una forma con la que él podía ayudar al barrio era educándose. Entró a la universidad ya mayor, hizo una carrera y ahora trabaja como líder barrial. Y don Carlos, junto a su esposa y dos hijos [...], tiene un negocio muy grande con el que ayudan a las personas, no solamente con un producto, sino con un mensaje de cómo era el barrio. [...]*

*Ahora, don Carlos y su comunidad trabajan en conjunto por mejorar el barrio. Tienen diversos intereses, como que se sigan dando proyectos a nivel educativo para un futuro. Don Carlos ahora cuenta como población de la tercera edad, sigue colaborando con la comunidad y con la ayuda de sus hijos en virtud de reconstruir las narrativas de su barrio para fomentar un espacio más agradable, fomentar un espacio de resiliencia en el cual se brinde la oportunidad que muchos como él no tuvieron en el pasado.*

*[...] Don Carlos envejeció junto con su familia sabiendo que pudo hacer un cambio por la historia, muriendo así contento por ver el cambio que generó. FIN*

## Conclusiones

El desarrollo de esta investigación arrojó información muy significativa para comprender la realidad social, histórica y de conflicto del barrio Picacho. A modo de prospección geográfica, la ecología exis-

tente entre la realidad social y espacial de la comunidad permitió identificar que las condiciones del territorio configuraron el modo de ser de su población, es decir, que las dificultades de acceso, movilidad, las carestías económicas, la falta de oportunidades, etc., fueron esenciales para el *ethos* del que se haría la población, pues la socialización de la misma fue determinada por las realidades que vivía. Además, son una herramienta sumamente útil para propiciar, más allá de la simple acción narrativa, la resignificación de los relatos, la apropiación de los mismos y el aprendizaje, y para generar nuevas cuestiones, aditamentos, construcciones y saberes colectivos.

La bibliografía estudiada y, principalmente, las voces de los habitantes del barrio permitieron evidenciar que los conflictos por el territorio, el dominio de rutas de microtráfico y el cobro de vacunas, entre otros factores, fueron sustanciales para la arremetida del conflicto en el Picacho. Todo ello demandó un fuerte trabajo social, la integración y, por necesidad, la presencia estatal a nivel cultural, pues las diversas acciones que se han generado (en la comuna 6 en general) han sido el baluarte de la pacificación, a la que ha tendido la realidad social. A partir de allí, la memoria histórica del barrio encuentra fuerza, pese a que todavía se tenga por delante un arduo trabajo contra el olvido de la historia propia, la identidad comunitaria y la falta de interés de la ciudad por reconstruir y narrar el pasado.

Trabajar las narrativas del conflicto no puede ser una labor desarticulada de un carácter ético y moral, mucho menos un trabajo únicamente de retrato y archivo. Recuperar narrativas demanda acciones de divulgación y comprensión social. En virtud de esto, la pedagogía de la memoria, entendida como enfoque pedagógico y metodológico de la presente investigación, se presenta como una herramienta medular para trabajar en la generación

de espacios de reflexión, participación y compromiso social de cara al reconocimiento, comprensión y divulgación de la memoria histórica, al entendimiento de los sujetos como actores históricos y a la comprensión de la necesidad de trabajo, integración y transformación social, todo ello en beneficio de la recuperación de la identidad comunitaria y de los saberes experienciales de los habitantes del barrio Picacho.

Los tres objetivos propuestos para el desarrollo de la investigación, con base en las encuestas realizadas en el taller pedagógico y de las construcciones obtenidas, fueron alcanzados. Con las entrevistas y narrativas se avanzó significativamente en el reconocimiento de las realidades del Picacho y sus acciones de reconstrucción de memoria. Acá sobresale la Corporación Picacho con Futuro como la más importante en este ámbito. En cuanto a las narrativas individuales, estas auspiciaron la construcción de una narrativa colectiva, así como la apropiación del conocimiento mediante acciones pedagógicas que instaron a reflexionar sobre las situaciones en cuestión.

Se vio, entonces, que la pedagogía de la memoria supone aprender de las realidades acaecidas en el territorio con sustento en las voces, experiencias y acciones de reconocimiento y resistencia generadas con antelación. El Picacho ha sido un territorio de resistencia y su comunidad lo evidencia en la participación de acciones de integración social, de construcción de memoria, de lucha cultural en espacios de inclusión, como la Corporación Picacho con Futuro, haciendo frente al desinterés, desconocimiento y “amnesia social”. Esas narraciones evocan las diversas experiencias y son anzuelos y espuelas para el aprendizaje, la construcción de futuro y el reconocimiento del saber histórico, del que son hacedores los mismos habitantes del barrio. Los habitantes del Picacho tienen la palabra.

## Referencias

- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw Hill. [https://www.academia.edu/27287685/La\\_Investigación\\_Educativa\\_Claves\\_Teóricas\\_Albert\\_G](https://www.academia.edu/27287685/La_Investigación_Educativa_Claves_Teóricas_Albert_G)
- Alcaldía de Medellín (2016). *Plan Estratégico de Desarrollo ¡Vivir Bien! Comuna 6 - Doce de Octubre 2017-2027*. [https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/medellin/Temas/PlaneacionMunicipal/Programas/Shared\\_Content/Documentos/2018/PlanesDesarrolloLocalesComunaCorreMed/PLAN ESTRATEGICO COMUNA 6.pdf](https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/medellin/Temas/PlaneacionMunicipal/Programas/Shared_Content/Documentos/2018/PlanesDesarrolloLocalesComunaCorreMed/PLAN ESTRATEGICO COMUNA 6.pdf)
- Alfaro Valverde, A. y Badilla Vargas, M. (2015). El taller pedagógico, una herramienta didáctica para abordar temas alusivos a la Educación Ciudadana. *Revista Electrónica Perspectivas*, 10, 81-146. <https://repositorios-latinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1106515?show=full>
- Aristóteles (1968). *Metafísica*. W. M. Jackson.
- Balduzzi, E. (2017). La capacidad narrativa como fuente de desarrollo de la persona en perspectiva educativa. *Edetania*, 51, 147-156. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/111/92>
- Bárcena Orbe, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Con-cien-cia Social*, 15, 109-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3797196>
- Betancourt Echeverry, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido. En R. Ávila Penagos et al., *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 123-134). Universidad Pedagógica Nacional. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/practica.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. et al. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla. [https://www.academia.edu/38170554/METODOLOGÍA\\_DE\\_LA\\_INVESTIGACIÓN\\_EDUCATIVA\\_RAFAEL\\_BISQUERRA\\_pdf](https://www.academia.edu/38170554/METODOLOGÍA_DE_LA_INVESTIGACIÓN_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf)
- Blair Trujillo, E. (2008). Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s). *Estudios Políticos*, 32, 85-115. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.1249>
- Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M. Passaggi y M. Abrahao, *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (pp. 79-109). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2200.3929>
- Botero Gómez, P., Pinilla Sepúlveda, V. E. y Lugo Agudelo, N. V. (2011). Narrativas del conflicto sociopolítico y cultural de jóvenes en seis contextos locales de Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 97-126. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140328012216/PatriciaBotero.pdf>

- Cacciari, M. (2008). La paradoja del extranjero. *Revista de Estudios Sociales*, 8, o. <https://www.redalyc.org/pdf/815/81500812.pdf>
- Calle Meza, M. L. (2006). Constitución y guerra: una revisión del sistema de derechos fundamentales de Colombia durante el siglo XX. [Tesis de doctorado] Facultad de Derecho, Universidad de Zaragoza. [https://zagan.unizar.es/record/1904/files/TUZ\\_0031\\_calle\\_constit.pdf](https://zagan.unizar.es/record/1904/files/TUZ_0031_calle_constit.pdf)
- Carrillo Flores, I. (2019). Pedagogía de la memoria para una formación práctica transformadora. En *Formar para transformar. Cambio social y profesiones educativas* (pp. 185-188). GEU. [https://www.ignaciocalderon.uma.es/wp-content/uploads/2019/11/Formar-para-transformar\\_compressed.pdf](https://www.ignaciocalderon.uma.es/wp-content/uploads/2019/11/Formar-para-transformar_compressed.pdf)
- CNMH - Centro Nacional de Memoria Histórica y University of British Columbia (2013). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*.
- CNMH - Centro Nacional de Memoria Histórica (2018). *Los caminos de la memoria histórica*. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/los-caminos-de-la-memoria-historica.pdf>
- Ciro Solórzano, L. F. y Caro Lopera, M. Á. (2020). El papel del Estado, la sociedad civil y la escuela en las memorias de violencia. *Sophia*, 16(2), 144-158. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.1056>
- Condiza-Plazas, W. E. (2021). Pedagogía de la memoria: voces de mujeres víctimas del conflicto armado en Boyacá-Colombia. *Praxis*, 17(1), 69-84. <https://doi.org/10.21676/23897856.4041>
- Delgado-García, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Relmecs*, 8(2), 1-16. <https://doi.org/10.24215/18537863e043>
- Di Caudo, M. V. (2013). La ciencia pedagógica: construcciones, disputas, desafíos. *Sophia*, 14, 33-50. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846099003.pdf>
- Díaz Ruiz, P. L. (2010). La memoria histórica. *Sociedad de la Información*, 19, 1-8. <http://www.sociedadelainformacion.com/19/memoriahistorica.pdf>
- Domínguez-Acevedo, J. D. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1), 253-278. <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>
- Franco, V. L. (2003). Violencias, conflictos urbanos y guerra civil: el caso de la ciudad de Medellín en la década del noventa. Instituto Popular de Capacitación. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/ipc/20121210114850/violencias.pdf>
- García Vera, N. O. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, 79, 135-170. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918>
- Grupo de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Centro Nacional de Memoria Histórica. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>

- Hernández de la Torre, E. y González Miguel, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 115-132. <https://doi.org/10.6018/reifop.435021>
- Kant, M. (1961). *Crítica de la razón pura*. Sopena.
- Landín Miranda, M. d. R. y Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- León León, G. (2015). La narrativa, como recurso en la investigación educativa. *Praxis Investigativa ReDIE*, 7(13), 85-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6555345>
- Londoño Palacio, O. L. (2010). Las “narrativas” desde la hipertextualidad. Características, modelo y metodología a partir de la inteligencia sintiente. *Revista de Investigaciones UNAD*, 9(1), 55-74. <https://doi.org/10.22490/25391887.652>
- López López, N. (2015). Las Bacrim: ¿actores del conflicto armado colombiano? *Revista de Derecho Público*, 34, 1-29. <https://doi.org/10.15425/redepub.34.2015.11>
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Muñoz Muñoz, J. (1993). *Antropología cultural colombiana*. UNAD.
- Nora, P. (2008). *Les lieux de mémoire*. Trilce. [https://www.academia.edu/36328845/PIERRE\\_NORA\\_Les\\_lieux\\_de\\_mémoire](https://www.academia.edu/36328845/PIERRE_NORA_Les_lieux_de_mémoire)
- Ortega Valencia, P. y Castro Sánchez, C. P. (2010). Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria. *Nodos y Nudos*, 3(28), 81-91. <https://doi.org/10.17227/01224328.973>
- Ortiz Mesa, L. J. (2008). Antioquia durante la federación, 1850-1885. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 13(1), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/4075/407539687004.pdf>
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I. e Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Pasillas Valdez, M. Á. (2005). Violencia, ética y pedagogía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1149-1164. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002711>
- Peco Yeste, M. y Peral Fernández, L. (2006). *El conflicto de Colombia*. Ministerio de Defensa [España]. [https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/17382/06\\_conflictos\\_colombia\\_2006.pdf?sequence=1](https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/17382/06_conflictos_colombia_2006.pdf?sequence=1)
- Prieto, C. A. (2012). Bandas criminales en Colombia: ¿amenaza a la seguridad regional? *Opera*, 12(12), 181-204. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/3656>

- Pujadas Muñoz, J. J. (2002). *El método biográfico: EL uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas. <https://libreria.cis.es/static/pdf/005.pdf>
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Quintero Mejía, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: aportes para la investigación*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/usos\\_de\\_las\\_narrativas\\_epistemologias\\_y\\_metodologias\\_aportes\\_para\\_la\\_investigacion.pdf](https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/usos_de_las_narrativas_epistemologias_y_metodologias_aportes_para_la_investigacion.pdf)
- Rivas Tovar, L. A. (2015). La construcción de la matriz metodológica. En *¿Cómo hacer una Tesis?* (pp. 201-215). Instituto Politécnico Nacional. [https://www.researchgate.net/publication/309399658\\_Capitulo\\_11\\_Construccion\\_de\\_la\\_Matriz\\_Metodologica](https://www.researchgate.net/publication/309399658_Capitulo_11_Construccion_de_la_Matriz_Metodologica)
- Rodríguez Pinzón, E. (2020). Colombia. La construcción de una narrativa de la memoria histórica como proceso político. *Historia y Memoria*, 21, 109-135. <https://doi.org/10.19053/20275137.n21.2020.9892>
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas*, 15(1), 14. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18153298013.pdf>
- Sánchez Morales, C. E. (2007). El taller pedagógico: una alternativa de actualización. [Tesis] Licenciatura en Educación Primaria, Universidad Pedagógica Nacional. <http://200.23.113.51/pdf/25229.pdf>
- Silva García, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 11(22), 29-43. <https://doi.org/10.18359/prole.2506>
- Torres Mora, F. E., Villamizar Yáñez, N., Sánchez Lozano, D. M., Porras Moreno, J. F. y Rodríguez Vesga, J. H. (2017). La narrativa del conflicto armado interno en Colombia: una construcción política de la historia. *Razón Crítica*, 2, 51-77. <https://doi.org/10.21789/25007807.1161>
- Trejos Rosero, L. F. (2013). Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoques*, 11(18), 55-75. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4364027.pdf>
- Velásquez Rivera, E. d. J. (2007). Historia del paramilitarismo en Colombia. *História (São Paulo)*, 26(1), 134-153. <https://doi.org/10.1590/S0101-90742007000100012>
- Vélez Restrepo, I. C. (2018). Educar en contra del olvido. Pedagogía y Memoria. *Senderos Pedagógicos*, 9, 23-38. <https://doi.org/10.53995/sp.v9i9.955>
- Yaffe, L. (2011). Conflicto armado en Colombia: análisis de las causas económicas, sociales e institucionales de la oposición violenta. *Revista CS*, 8, 187-208. <https://doi.org/10.18046/recs.i8.1133>