



Prospectiva

ISSN: 0122-1213

ISSN: 2389-993X

Universidad del Valle

Castaño-Barco, Sara Sofía; Bermúdez-Peña, Claudia
La narrativa biográfica como alternativa para la comprensión del Conflicto
y la violencia en Colombia: una experiencia pedagógica universitaria
Prospectiva, núm. 32, 2021, Julio-Diciembre, pp. 15-35
Universidad del Valle

DOI: <https://doi.org/10.25100/prts.v0i32.10938>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574275297002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La narrativa biográfica como alternativa para la comprensión del conflicto y la violencia en Colombia: una experiencia pedagógica universitaria

Sara Sofía Castaño-Barco

Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Psicóloga

Universidad del Valle. Zarzal, Colombia

<https://orcid.org/0000-0003-3267-7369> • castano.sara@correounivalle.edu.co

Claudia Bermúdez-Peña

Doctora en Ciencias Sociales. Trabajadora Social

Universidad del Valle. Cali, Colombia

<http://orcid.org/0000-0001-7313-9327> • claudia.bermudez@correounivalle.edu.co

Resumen

En este artículo se describe una experiencia pedagógica que adoptó la narrativa biográfica como eje articulador de los contenidos de la asignatura “Conflictos Sociales y Violencia”, para la formación en Trabajo Social. La asignatura se constituyó como un escenario de encuentro de narrativas desde las experiencias de los sujetos del acto pedagógico (Educador-Educando) y un medio de articulación entre la investigación social y la acción pedagógica.

Se presentan algunos de los resultados más relevantes de esa experiencia, en particular la potencialidad de la narrativa biográfica por lo menos en tres asuntos: 1. En la propia vida del sujeto, que incluye al educador y al educando; 2. En la formación de Trabajo Social y, 3. En la comprensión de la realidad nacional, principalmente la relacionada con el conflicto social y político de los últimos cincuenta años. Se destaca la importancia de visibilizar las múltiples relaciones e intersecciones que atraviesan la vida de los sujetos con hechos históricos, y que estos son capaces de reconocer. Así, los hechos históricos, sociales y políticos atraviesan la propia existencia y es posible rastrearlos por sus huellas en las narrativas biográficas.

Palabras clave: Investigación-acción; Conflicto social; Narrativa biográfica; Trabajo Social; Investigación pedagógica.

Recibido: 15/01/2021 | **Aprobado:** 19/03/2021 | **Publicado:** 01/07/2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Financiación o proveniencia del artículo: Artículo derivado del estudio *No tengo miedo...bueno, sí...un poquito nomás* realizado durante el año 2017 en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano-CINDE.

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

Castaño-Barco, S. S., y Bermúdez-Peña, C. (2021). La narrativa biográfica como alternativa para la comprensión del conflicto y la violencia en Colombia: una experiencia pedagógica universitaria. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (32), 15-35. doi: 10.25100/prts.v0i32.10938.

e-ISSN: 2389-993X • <https://doi.org/10.25100/prts.v0i32.10938> • Universidad del Valle - Cali, Colombia

The Biographical Narrative as a Proposal for the analysis of Conflict and violence in Colombia: A college classroom experience

Abstract

This paper describes a pedagogical experience that adopted the biographical narrative as the articulating axis of the contents of the course "Social Conflicts and Violence", for training in Social Work. The subject became a scenario for meeting narratives from the experiences of the subjects of the pedagogical act (Educator-Educating) and to articulate Social research and Pedagogical action.

The article describes the experience and presents some of the most relevant findings derived from it, mainly recognizing the potential of the biographical narrative in at least three issues: 1. In the subject's own life, which includes the educator and the learner; 2. In the formation of Social Work and, 3. In the understanding of the national reality, mainly related to the social and political conflict of the last fifty years. What stands out is the importance of making visible the multiple relationships and intersections that cross the lives of the subjects with historical facts, and that they are able to recognize. Thus, historical, social and political facts cross the one's own existence and it is possible to trace them through their traces in biographical narratives.

Keywords: Action research; Social conflict; Biographical Narrative; Social work; Pedagogical research.

Sumario: 1. Introducción, 2. El Potencial de la narración autobiográfica en la investigación social y en los procesos educativos, 3. Metodología, 4. Hallazgos, 4.1 El desarraigo: una experiencia común, 4.2 Las violencias que vivieron los abuelos, 4.3 No solo víctimas, también hay verdugos, 4.4 Los aprendizajes colectivos, 5. Conclusiones, 6. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

El 2 de octubre de 2016 en Colombia se adelantó un plebiscito como mecanismo de consulta y participación directa que tenía como objetivos conocer la opinión ciudadana y refrendar el acuerdo de paz suscrito entre la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia –FARC-EP-, y el Gobierno Nacional de ese momento¹. A pesar de que todas las firmas encuestadoras mostraban una intención de voto ampliamente favorable hacia el SI, el resultado final mostró lo contrario: el NO se impuso por un estrecho margen (50,2%), significó un aparente rechazo a la firma del acuerdo de paz, lo que a todas luces fue calificado por los medios como sorpresivo.

¿Por qué ocurrió esto? Fue una pregunta que se formularon periodistas, académicos, analistas y políticos, ¿acaso medio siglo de confrontación armada y sus consecuencias (muerte de civiles, desplazamiento forzado, secuestros, desapariciones forzadas, torturas, violencia sexual, reclutamiento forzado, destrucción material, daño ambiental) no eran suficientes para anhelar la paz? De todas las explicaciones probables, la hipótesis más fuerte estuvo asociada a la denominada territorialización de la guerra (Basset, 2018). En efecto, de acuerdo con el análisis de las votaciones, en los territorios, generalmente rurales, que han estado más expuestos a la violencia y en los que la guerrilla de las FARC-EP tenía una alta presencia, la población votó a favor del acuerdo. En palabras de Martha Nubia Bello, el país urbano no conocía de cerca la guerra, la guerra no afecta por igual a los habitantes del país de tal manera que se asume como una “guerra de los otros” (Bello, 2016). A esta hipótesis, se agregó la “distancia” que la sociedad colombiana ha establecido con las víctimas,

que se traduce en indolencia y falta de solidaridad, se agrega el enorme desconocimiento que muchos colombianos tienen sobre los orígenes, las causas y las dinámicas de la guerra, desconocimiento explicado por la ausencia de una enseñanza rigurosa de la historia de nuestro país. (Bello, 2016)

En ese punto sobre la enseñanza se enfocó la presente experiencia pedagógica que estaba ligada a al proceso de investigación autobiográfico ya señalado, desde una perspectiva de articulación, investigación, acción, investigación. La pregunta orientadora de la experiencia fue la siguiente ¿Qué comprensión realizan estudiantes de Trabajo Social sobre los conflictos sociales y violencia en Colombia, a partir de la revisión y narración de su historia personal, social, cultural y qué relación establecen entre su narrativa biográfica y hechos históricos concretos del país?

¹ El acto formal de la firma se realizó el 26 de septiembre en la ciudad de Cartagena. La pregunta formulada para la consulta de opinión en el plebiscito fue la siguiente “¿Apoya usted el “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera?”. Los ciudadanos debían responder SI o NO, según su criterio.

El documento está organizado en cuatro apartados. En el primero realizamos un breve análisis sobre el potencial de la narración autobiográfica en la investigación social y en los procesos educativos; en este apartado se describe, además, el marco conceptual que orientó la investigación. En el segundo apartado presentamos la metodología desarrollada. Si bien la experiencia pedagógica hace parte de una investigación más amplia, que también sigue la línea biográfica, aquí se hace énfasis en la propuesta pedagógica y se puede percibir la articulación entre conocimiento y acción. En el tercer apartado se presentan los hallazgos y los resultados prestando especial atención a las voces de los actores de la experiencia. Finalmente, esbozamos los asuntos que consideramos relevantes para continuar consolidando este enfoque que combina acción – reflexión en procesos de formación en Trabajo Social a manera de conclusiones.

2. El Potencial de la narración biográfica en la investigación social y en los procesos educativos

“Cuando desde el presente se evoca el pasado para dilucidar quiénes fuimos, cómo hemos llegado a ser lo que somos y en qué queremos convertirnos, memoria, historia e identidad se funden indisolublemente en un mismo acto” (Rosa Rivero, 2000, citada por Gaborit, 2006).

18

En las Ciencias Sociales y Humanas, la narración biográfica hace parte de la denominada investigación biográfica², y se constituye en un giro epistemológico que pone su foco reflexivo en el sujeto (actor, autor, agente, paciente) y sus relaciones. Emerge como alternativa de comprensión de la realidad desde lugares no explorados por los grandes paradigmas –hoy en declive– (estructuralismo, marxismo, behaviorismo entre otros) (Passeggi, 2011), de modo que,

el lenguaje como práctica social, la cotidianidad como *locus* de la acción y el saber del sentido común pasan a ocupar un lugar central en el tejido de otros lazos entre sujeto/objeto, individuo/sociedad, determinismo/emancipación, inconsciente/conciencia ... La atención de los investigadores se centra entonces en las nociones de *reflexividad*, *representaciones*, *sentido*, *creencias*, *valores*... y se vuelve hacia la historicidad del sujeto y de los aprendizajes. (Passeggi, 2011, p. 26)

De este modo, la narración biográfica, puede entenderse como una manera de comprender las realidades sociales a partir de la experiencia del sujeto y de acercarse a las comprensiones que el sujeto hace de su propia realidad. A dicha experiencia se puede

² Incluidas sus múltiples fluctuaciones terminológicas: método (auto)biográfico, relato de vida, historias de vida, historias de vida en formación, investigación narrativa, narrativa, investigación biográfico-narrativa, enfoque (auto)biográfico... (Passeggi, 2011). En el presente documento optamos por la denominación narración biográfica, por considerar que permite pensar la articulación investigación-acción, desde el punto de vista de lo que implica una experiencia pedagógica derivada y realizada en el marco de un proyecto de investigación.

acceder a través del relato de su propia vida de tal manera que se visibilizan, por un lado, las múltiples relaciones e intersecciones que lo atraviesan y por el otro, lo que él identifica como significativo para su vida y por tanto susceptible de ser narrado. El narrador se encuentra en plena libertad para seleccionar lo que le parece relevante (Cornejo, 2006) y/o silenciar aquello que no cree oportuno.

La narración biográfica tiene unos propósitos y unas características que la hacen relevante en los procesos de formación en ciencias sociales y ha tenido unos usos que plantean ventajas y/o potencialidades para la formación en general y la investigación social en particular.

Dentro de los propósitos, podemos señalar que se interesa por mostrar los modos como se tejen vínculos entre el sujeto y el mundo (esfera social y de la vida) de tal manera que reivindica el conocimiento compartido que se construye en la interacción social (intersubjetividad) (Cornejo, 2006; Passeggi, 2011). Así, la investigación biográfica, permite comprender cómo los sujetos en relación atribuyen sentido a su existencia a lo largo de su proceso de formación humana; se caracteriza por colocarse, –o colocar al otro– como centro de una narrativa que entrelaza, que busca, –o encuentra– conexiones de tal manera que el sujeto es protagonista, visibiliza sus múltiples relaciones y puede reconocerse como parte de un entramado histórico. Como narrativa biográfica, incluye la historia de vida y/ o fragmentos de ella y se vale de múltiples medios de relato: oral, escrito, o del uso de mecanismos de expresión mediáticas y/o digitales (cinebiografía, fotobiografía, videografía, webgrafía, etc.) (Passeggi, 2011).

Desde el punto de vista epistemológico, esto implica varias ventajas y/o potencialidades:

1. Depositar la confianza en el sujeto y en su capacidad de reflexión sobre sí mismo, de modo que, “la singularidad y la subjetividad adquieren el valor de conocimiento” (Cornejo, 2006).
2. No se trata de la búsqueda de la “verdad objetiva” sino de procurar una versión provisional del sujeto, sus experiencias de vida y su horizonte reflexivo (Passeggi, 2011).
3. No se trata de cuestionar la validez de los métodos científicos convencionales, (Passeggi, 2011) sino de superar una concepción fragmentada de lo social. En otras palabras, de la ampliación en los modos de comprender lo social y en los modos de explorar las formas de construir / producir conocimiento.
4. Reconocer que la realidad no es externa al sujeto que la conoce, “El investigador quedaría así afectado y estaría implicado en el campo de la historicidad del narrador” (Cornejo, 2006).

El potencial en esta perspectiva desde el punto de vista de los procesos educativos radica en que, al transformar su vida en un texto narrativo, el sujeto (educando), crea una versión provisional de sí mismo, que hasta entonces no existía (Passeggi, 2011). Así por ejemplo lo señalan algunos de los testimonios de participantes de la experiencia pedagógica:

...aquí retomamos las historias de varios de nosotros, en especial de lo que estábamos contando... lo que más resaltaba en mi familia, pues, como hacia el lado de mi abuela era la violencia intrafamiliar y el caso de mi abuelo era muy similar a lo que les había pasado a las familias de mis compañeros, pues mi bisabuelo murió siendo conservador y él pertenecía a estos grupos y pues mató a mucha gente por estar metido en su partido y mi abuela era liberal y sufrieron desplazamiento debido a eso... cada relato son como pedacitos de cada uno o de varios de nosotros. (E, 1)

Al ubicar su existencia en un contexto mayor, narrarse y/o narrar al otro –o a los otros– resulta un ejercicio autorreflexivo que lleva a identificar las condiciones sociohistóricas que lo atraviesan hoy y también aquellas que intervinieron su pasado, al mismo tiempo que posibilita la búsqueda de sentidos a partir de vivencias, es decir, permite la comprensión de la manera como el sujeto habita esa historia en sus múltiples planos: afectivo, emocional, cultural y social, (Correa, 1999, p. 41). Desde ese punto de vista, posee un efecto emancipador, pues al trabajar sobre su propia historia, el sujeto no solo descubre nuevos sentidos a su existencia sino que se descubre como producto y productor de su historia, (Cornejo, 2006). En un ejercicio colectivo, el grupo construyó un performance en el que combinaron, música, teatro y un poema que denominaron Memoria:

...Memoria, lo inhumano y tus aspiraciones
Memoria, las angustias y los deseos
Memoria, las lágrimas y los vacíos...
Memoria, son las balas y las bombas...
Memoria, los gritos y los sollozos
Memoria, son mis fotografías y tus recuerdos
Memoria, son nuestros sueños y el pasado...
Memorias, lo que construimos con nuestras historias, lágrimas y la profe. (E, 2)

La investigación biográfica así, no solo pone en cuestión las maneras habituales de producir conocimientos, (al utilizar técnicas y explorar modos de indagación diversos), sino que propone una orientación general para las ciencias sociales (Cornejo, 2006).

Desde el punto de vista teórico, la narración biográfica plantea varias potencialidades (Digneffe, 1995, citado por Cornejo, 2006):

1. Propone la articulación de lo socio-histórico con lo individual, permitiendo una ruptura con la oposición individuo/sociedad. Si bien se trata de una historia singular, única, esta historia, "individualiza la historia social colectiva de un grupo o una clase, siendo a la vez el producto de la expresión de esta clase. Lo que hace único un acto o una historia individual se presenta ante nosotros como la vía de acceso al conocimiento científico de un sistema social" (Cornejo, 2006).
2. Permite aprehender las relaciones recíprocas o de reciprocidad entre el punto de vista subjetivo de la persona y su inscripción en una historia. La narración biográfica expresa las determinaciones sociales en las trayectorias individuales y también la relación de los actores con esas determinaciones.
3. Permite, aprehender las "subjetividades". En efecto, trascendiendo la perspectiva interaccionista que se queda en una mirada microsociológica, la narración biográfica permite aprehender las mediaciones entre lo individual y lo social. Así, se ponen en evidencia los mecanismos de relación entre lo individual y lo social.
4. Permite captar lo que las estadísticas no pueden medir y lo que la perspectiva estructural no puede observar. Este enfoque se interesa en acceder a lo particular, a los márgenes, las rupturas, los intersticios, que de algún modo son constitutivos de las realidades sociales. Así, la narración biográfica plantea un distanciamiento y una crítica a marcos teóricos que ignoran estos elementos como, por ejemplo, el funcionalismo o el estructuralismo.

En lo que se refiere a los procesos educativos, desde una perspectiva freiriana, la narración biográfica interpela al educador y en el caso de los procesos investigativos, a quien se asume como investigador. En efecto, en tanto la realidad no se asume como externa al sujeto, sino desde una mutua interdependencia, esta manera de aproximarse a la realidad social, reivindica un tipo de conocimiento compartido y construido intersubjetivamente: "La aproximación biográfica reivindica un conocimiento compartido entre dos, gracias a la intersubjetividad en la interacción en la cual el sujeto conoce al precio de ser conocido" (Correa, 1999, p. 37). El investigador estaría implicado en el campo de la historicidad del narrador, lo que influye por tanto en la construcción (proceso y producto) del relato de su vida (Cornejo, 2006). Esto significa que en los procesos educativos es relevante no solo orientar a los educandos a una mirada hacia sí mismos, sino que también es tarea del educador iniciar su propia reflexión, reconocerse desde la propia subjetividad y reflexionar sobre las propias condiciones históricas, es decir, las múltiples intersecciones que lo atraviesan, considerando de este modo que "el educador ya no es solo el que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos..." (Freire, 2005).

Otro elemento que resulta relevante en la construcción de la experiencia pedagógica, es la posibilidad de provocar una narración compartida. Es decir, se trata de provocar, en la medida de la disposición de los sujetos, un espacio para el dialogo y la escucha abierta que permita transitar hacia una perspectiva de un nosotros común desde la individualidad. En otras palabras, desde las particularidades de los relatos hacia lo que nos permea como

colectivo, pues “la educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo” (Freire, 2005), es una educación que despierta el acto reflexivo, la creatividad, la conciencia crítica, cuestiona la realidad y piensa en que es posible que sea transformada. Este modo de educación genera una subjetividad crítica, reflexiva y, ante todo esperanzadora. Así lo señalan los estudiantes en sus reflexiones:

Esas historias caracterizadas por dolor y llanto hoy se asumen con valor y valentía. Es la entrada a una mejor vida, unos recuerdos que no sean pensados con rencor sino por el contrario con perdón pero que por siempre queden en nuestras memorias para que nunca olvidemos la razón por la que se inició este proceso de lucha y avance. Lugar en donde las emociones emergen y en donde el conocimiento y las experiencias nos hacen más fuertes, sabios y sobre todo humanos. (E, 3)

3. Metodología

La propuesta pedagógica se realizó en el marco de una investigación autobiográfica³, que le permitió a la autora identificar conexiones desde su propia narración biográfica, entre su historia personal y algunos de los acontecimientos históricos sobre el conflicto y la violencia en el país. Este fue un importante antecedente, para proponer como ejercicio pedagógico en el aula de clase, la narración biográfica para el desarrollo de los contenidos de la asignatura “Conflictos sociales y Violencia”, ofertada como electiva en el programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle.

En este orden de ideas, el proceso metodológico de la investigación incluyó dos grandes momentos: 1. Investigación, que tuvo como eje la investigación autobiográfica; 2. Acción, que comprendió el diseño y puesta en marcha de una propuesta pedagógica⁴. En el presente apartado, detallaremos los fundamentos sobre los cuales se construyó la propuesta pedagógica, considerando que se trata de visibilizar la articulación investigación/acción y las posibilidades de producción y construcción de conocimientos a partir de procesos educativos.

El proceso pedagógico

La propuesta pedagógica se desarrolló con 22 estudiantes de segundo semestre de Trabajo Social, de una sede regional de la Universidad del Valle, durante el periodo académico agosto- diciembre de 2017.

³ Realizada en la línea de investigación “Jóvenes, Culturas y Poderes”, de la Maestría de Educación y Desarrollo Humano CINDE de la Universidad de Manizales.

⁴ Se trató de una Propuesta para el Agenciamiento Social (PEPAS), denominada “Huellas en el camino genealógico”, la cual se llevó a cabo durante el año 2017.

El hilo conductor de la asignatura fue el desarrollo de contenidos desde un doble eje de análisis: por un lado, la expresión de dichos contenidos en la propia vida de los sujetos, y por el otro, la posibilidad de analizarlos, entrelazarlos con asuntos estructurales. En todos los casos la intención era buscar, atender e identificar “el país que llevamos dentro” y desde allí analizar las posibilidades de la intervención del Trabajo Social en el tema del conflicto y la violencia. La metodología de la propuesta comprendió los siguientes momentos: 1. La estructura del curso; 2. Encuadre pedagógico; 3. La reflexión en torno a lo ético; 4. La articulación investigación / acción y, 5. la evaluación. Cada uno de los cuales se detalla a continuación.

Estructura del curso: Los contenidos de la asignatura se desarrollaron en seis momentos denominados **vestigios**, cada uno de los cuales tenía puesto el foco de atención en una temática en particular de la siguiente manera:

Vestigio 1: “La violencia y la colonización de América. Mi reconocimiento étnico y latinoamericano”.

Vestigio 2. “La violencia y la guerra en el último siglo en Colombia: mi genealogía familiar en la historia de Colombia”.

Vestigio 3. “La herencia de la época de la Violencia en Colombia: Impacto de la época de la Violencia en mi contexto y en mi historia”.

Vestigio 4. “Paramilitarismo y violencia de Estado: Re-existencia, resistencia y memoria, acciones liberadoras”.

Vestigio 5: “La salud mental en un contexto de guerra de afuera hacia dentro: un trastorno psíquico una reacción “normal” frente a una situación “anormal”.

Vestigio 6: Mi biografía, mi relato de vida: acto creativo intersubjetivo.

Cada **vestigio**, estaba estructurado en cinco componentes:

1. **Fecha del encuentro**
2. **La trama**, que contenía el tema central del encuentro.
3. **Incitación lectora**, como provocación para el acercamiento a los materiales de revisión bibliográfica, cibergráfica, audiovisual y demás.
4. **Acción dialógica**, la cual consistía en el diálogo entre la trama desarrollada en la incitación lectora con las narraciones de vida y contexto del educando y,
5. **Acto creativo**. Como posibilidad de “traducir” y/o transformar sus reflexiones y múltiples experiencias en distintos lenguajes, es decir, de explorar múltiples modos de comunicar: narraciones orales, cuentos, poemas, guiones o presentación teatral, de algún modo relacionadas con creaciones artísticas.

El acto creativo como ejercicio final de la asignatura, además de ser socializado, debía ser reflexionado en pequeños grupos, buscando “lo común” de las narraciones biográficas y construir de manera colectiva, **el máximo acto creativo** en el que se dio cuenta de vestigios subjetivos e intersubjetivos.

Encuadre pedagógico: La docente de la asignatura presentó la propuesta a los estudiantes desde el inicio del periodo académico, dejando claro que el hilo conductor para el análisis del conflicto y la violencia en Colombia sería la narración biográfica y sus relaciones con el contexto. Las y los estudiantes tenían la posibilidad de plantear sus puntos de vista (acuerdos, desacuerdos) frente a la propuesta o incluso considerar no continuar en la asignatura (dado su carácter de electiva). Se dio apertura para que, durante el desarrollo de la asignatura, se introdujeran cambios que fueran aceptados y discutidos de manera colectiva. Esto permitió asumir un papel activo. De la misma manera, era claro que la docente iba a presentar sus propias reflexiones biográficas.

La reflexión ética: Durante el desarrollo del curso, las y los estudiantes fueron autónomos frente a sus narraciones biográficas. Se les propuso incluir en tales narraciones las voces familiares, no obstante, para la socialización de dichas voces, era importante contar con autorización, y si fuere el caso, salvaguardar sus nombres propios. Los estudiantes mayores de edad y los padres de estudiantes menores de edad firmaron consentimiento informado para grabar, (en formato audiovisual), y publicar con fines académicos. Fue permitido narrar sus reflexiones o construcciones creativas relacionadas con **la trama** a través de lo metafórico, de tal manera que un poema o cuento, en relación a la **trama y a la acción dialógica**, entraron como posibilidades de comunicar. Es importante señalar que, para algunos de los estudiantes resultaba doloroso narrar de manera literal sus historias. Construir su narración de manera metafórica les ayudó a enfrentarse a su propio pasado y avanzar en los objetivos del curso⁵. Durante el transcurso de la experiencia pedagógica se hizo énfasis en la importancia ética de respetar la intimidad y la privacidad. Era necesario crear un escenario de respeto y confianza, en el que se permitieran los silencios, las sonrisas, las lágrimas, los abrazos, los juegos, las expresiones lúdicas o artísticas en relación a la propia historia, que para algunos resulta dolorosa.

Se propuso trabajar algunas clases en espacios abiertos, y cuando se empleaba el aula, era importante la organización en círculo. En lo posible, se buscó minimizar la organización del aula tradicional (en filas con orientación al tablero), para facilitar el dialogo y el encuentro cara a cara. Fue importante, que la educadora dispusiera de un espacio de acompañamiento individual cuando los estudiantes lo solicitaban, para orientar las

⁵ Además de textos y videos como recursos para los encuentros, los estudiantes proporcionaron fotografías familiares, revisaron su árbol genealógico, llevaban objetos de sus familias a las clases. Emplearon la “foto voz”, combinando las fotografías con poesías o narraciones con las voces de los familiares, entre otras.

narraciones biográficas. En algunos casos, identificó la necesidad sugerir al estudiante la búsqueda de un acompañamiento psicológico externo.

Se realizó una salida pedagógica al Parque Monumento por la Memoria de las Víctimas en el municipio de Trujillo (Valle del Cauca) como una manera de “provocación” de relato y reflexión⁶.

Articulación investigación/Acción: La información construida en cada encuentro fue consignada y sistematizada. De esta manera se emplearon distintas fuentes y modos de registro, así: cada sesión contaba con **narradores**, encargados de recoger la memoria a manera de relatoría de lo acontecido en cada encuentro; de la misma manera **el paisaje dialógico**, implicó registro fotográficos y fílmicos de los encuentros; se abrieron espacios para la **expresión de vestigios subjetivos e intersubjetivos**, desde los cuales los educandos expresaron libremente sus impresiones y sentidos de los encuentros, las acciones dialógicas y sus actos creativos; finalmente **el camino recorrido** se consignó en un documento reflexivo (visual y escrito) de la experiencia pedagógica. Allí se hicieron explícitos los aprendizajes adquiridos y los nuevos conocimientos producidos.

Evaluación de la asignatura: En el desarrollo de la asignatura se emplearon distintos mecanismos de evaluación como por ejemplo, la autoevaluación y la heteroevaluación. Para la evaluación de documentos o textos académicos se realizaron actividades tradicionales como talleres grupales, discusión en mesa redonda, para asignar notas cuantitativas. En relación a las narraciones biográficas o actos creativos de los estudiantes se utilizaron estrategias de autoevaluación y heteroevaluación; en este último, considerando la implicación y discusión ética que genera evaluar cuantitativamente la historia de vida de un estudiante y su familia, en algunas ocasiones cargada de dolor y resistencia para aceptar hechos del pasado, no fue recomendable asignar notas con una valoración negativa, lo que no implicaba dejar de hacer retroalimentación y aportes.

En relación a la evaluación del curso por parte de los estudiantes, la Universidad cuenta con un formato, no obstante, en el encuentro final, tanto estudiantes como docente, tuvieron la posibilidad de expresar sus reflexiones en relación al desarrollo del curso. La última sesión fue grabada en modo audiovisual y como producto, se hizo devolución de un video editado que fue presentado posteriormente al grupo.

⁶ El Parque Monumento por la memoria de las víctimas está ubicado en el municipio de Trujillo en el Valle del Cauca. Administrado por la Asociación de Familiares de las Víctimas de Trujillo, (AFAVIT), conmemora el horror de la llamada masacre de Trujillo la cual “es una secuencia de desapariciones forzadas, torturas, homicidios selectivos, detenciones arbitrarias y masacres, de carácter generalizado y sistemático, ocurridas en los municipios de Trujillo, Riofrío y Bolívar entre 1986 y 1994. Dejó un total de 342 víctimas” (Asociación de Familiares Víctimas de la Masacre de Trujillo [AFAVIT], 2021).

4. Hallazgos

La riqueza de los actos creativos realizada y compartida por las/os estudiantes, es enorme⁷. No obstante, nos detendremos en presentar algunos de los asuntos que consideramos más relevantes y que permiten acercarse a la comprensión que realizan sobre los conflictos y la violencia a partir de su historia personal y las conexiones que logran establecer con la historia del país. Para lograrlo, presentamos algunos apartados de los relatos organizados en cuatro categorías que de alguna manera agrupan lo encontrado:

4.1 El desarraigo: una experiencia común

Las y los estudiantes identifican en sus narraciones biográficas como experiencia común el desarraigo. En efecto, bisabuelos, abuelos, padres y madres fueron despojados de sus territorios de origen y si bien no figuran en las estadísticas oficiales como víctimas, es claro que sufrieron de desplazamiento forzado:

Mi abuelo compró una finca en Modin para mi papá y mi mamá, pero tocó irnos porque estaban matando a familias completas en la vereda. El miedo los hizo ir. (E, 4)

26

Lo que puede advertirse es que el desplazamiento forzado ha tenido múltiples orígenes, relacionados con la violencia política en distintos momentos en la historia del país. Así, hay en los relatos elementos del desplazamiento originado por la violencia bipartidista de las décadas del cincuenta, pero también de la historia más reciente en la que se entrecruzan presencia de grupos armados (guerrilla y paramilitares), así como grupos de narcotráfico. El hecho de que el desplazamiento haga parte de la historia familiar, lleva a que no todos asuman una adscripción identitaria como desplazados. No obstante, se reconocen como hijos del desplazamiento. Hay en las narrativas de los abuelos la añoranza por la tierra que debieron dejar, sin embargo, esta añoranza no logra percibirse en ellos.

El desplazamiento forzado, no solo implicó huida, implicó amenaza y temor de un tipo de acción violenta, generadora de dolor:

A mi abuela le tocó irse huyendo de Tuluá porque amenazaron con asesinar los hijos hombres que le habían quedado, (a los otros ya los habían matado), incluso la siguieron hasta Cali. (E, 5)

A mi abuelo Pedro le tocó dejar atrás su vida, su tierra, sus hermanos y todas sus pertenencias para no ser víctima de la secuela de la guerra. Pasó a ser desplazado por

⁷ Fueron múltiples los recursos estéticos que emplearon para presentar su narración biográfica. Desde la escritura de poemas, foto voz, narración con objetos. Algunos estudiantes optaron por la escritura metafórica, otros por una narración en tercera persona, mientras otros construyeron un personaje adoptando la escritura en primera persona, en un ejercicio de “ponerse en los zapatos del otro”.

culpa de tanta maldad y crueldad, se fue para el Chocó, (...), llegaba a una tierra solo, sin conocer a nadie... (E, 6)

Este dolor de alguna manera estaba atravesado por la muerte, y en todos los casos significó empezar una nueva vida, buscar otros horizontes dejando atrás el pasado. No obstante, es claro, que el pasado no se queda atrás y está presente en sus vidas.

4.2 Las violencias que vivieron los abuelos

Son múltiples las violencias que se dejan entrever en las narraciones biográficas. Una de las más visibles, como se ha señalado, tiene que ver con la derivada del bipartidismo, no obstante, llama la atención que las tensiones derivadas de ese asunto, se han expresado en las relaciones familiares. Así, desde historias de amor entre personas de bandos contrarios, hasta formas de enfrentar el autoritarismo patriarcal señalan que el debate político no es externo a la intimidad familiar. En todo caso, los relatos parecieran indicar tensiones relacionadas con el intento de control por la ideología política al interior de la familia:

En un corregimiento muy cerca de Tuluá, cuenta el abuelo, la violencia era drástica. Los liberales mantenían temor de ir al corregimiento (zona rural), ya que en este lugar eran conservadores y en estos dos territorios, existía la presencia de los pájaros y los chismeros, a esto se le debe agregar que se veía mucho la extorsión a los campesinos y a los que tenían negocios familiares. (E, 7)

Colombia en esa época se dividía en dos bandos políticamente hablando: los azules y los rojos, (partido conservador y partido liberal). Pedro, mi abuelo, era del bando azul, pero por el profundo odio que tenían sus hijos y su esposa hacia él (por considerarlo maltratador y generador de violencia intrafamiliar), éstos decidieron ser del rojo; era inconcebible que en esta época en una misma familia se hallaran los dos partidos políticos, pero así fue. (E, 8)

Otros relatos muestran tensiones claramente conectadas con asuntos de género y la imposibilidad de la mujer para decidir sobre su propio destino. Además de ser relegada a tareas domésticas, la mujer no tenía la posibilidad de plantear su voz.

En la década de 1940 y 1950, mi abuela María, vivía en una finca cerca del eje cafetero...tenía más o menos 8 años. A esa edad, como a muchas, le tocaba madrugar a diario para hacerles el desayuno a los trabajadores de esa finca. Entre esos trabajadores estaba Pedro. Para los padres de María, Pedro era un joven “juicioso, honrado y echao’ pa’ lante”. Cuando la abuela María tenía tan sólo 13 años, decidieron casarla con él. La boda se realizó sin el consentimiento de ella en una capilla del pueblo donde vivían. Pedro tenía 26 años y quería una familia. Al año de haber contraído matrimonio, cuando la abuela María tenía 14 años tuvieron su primera hija. Después de eso, tuvo siete hijos con Pedro. La abuela cuenta que Pedro abusó muchas veces de ella. Los abusos eran de todo tipo: verbales, físicos, y hasta sexuales... La abuela empezó a generar un profundo

odio contra Pedro, los niños no lo querían pues no solo ella era víctima de la profunda violencia, ellos también eran golpeados y maltratados... (E, 10)

Nótese cómo homicidios, desapariciones atraviesan los relatos de las historias familiares, muchas de las cuales no tienen explicación aparente. En la historia reciente, más cercana al mundo de las y los estudiantes, la violencia comienza a estar relacionada con hechos de narcotráfico, así lo relatan los estudiantes con relación a su historia familiar:

En los años sesenta también se vivió una ola de violencia trágica en Colombia. Cuando fui inspector de policía me toca la violencia guerrillera, secuela de la violencia partidista, allí me toca hacer muchos levantamientos en las zonas montañosas auspiciados por las FARC, ELN y paramilitares. (E 4)

En los años 60 y 70, época del narcotráfico, los alumnos míos resultaban en su gran mayoría metidos en el narco y mataron a la mayoría y también en esas épocas nos mataron un hermano, por delincuencia común, pero nunca se supo por qué. (E, 11)

Al ser objeto de reflexión y análisis colectivo, las y los estudiantes manifiestan la posibilidad de reconocerse, de identificar “Quiénes somos” y que la guerra tiene consecuencias directas en sus vidas. Conocer sus historias, señalan, les permite tener “esperanzas de vivir y sentir la tranquilidad de la paz”, pero sobre todo expresan la posibilidad de sentir la historia del país, en lo que se refiere al conflicto y a la violencia, como propia, marcada en su propia historia:

Violencia que me agobia, violencia que te afecta
El miedo me persigue, la frustración te alcanza...
Masacre inevitable, Estado miserable
Destrucción emana, la muerte cada semana
Destruir por poder...
Muertes anunciadas, familias destrozadas
La vida se va, la muerte regresa...
Está en tus manos, está en mis manos
Erradicar la violencia. (E, 12)

Es que aparte de conocer la historia de Colombia... una cosa es conocerla y otra cosa es sentirla, creo que hicimos algo fundamental y es hacernos ser parte de esa historia, sentir esa época de la colonización, sentir la guerra bipartidista y la guerra del conflicto armado... es una historia de Colombia que creía que era ajena y no la tomaba como si me tocara a mí también. (E, 13)

Uno de los momentos más significativos quizás en el desarrollo de la asignatura, fue la emergencia de relatos en los cuales, aparecen los victimarios como parte de la historia familiar. Fue significativo porque en los últimos años, la mirada está puesta, no sin razón, en las víctimas del conflicto, pero ¿qué ocurre cuando el verdugo/victimario está en la propia familia?

4.3 No solo víctimas, también hay verdugos

El victimario, o verdugo, no solo aparece en el tema de la violencia política, también está presente en la intimidad familiar. No obstante, su abordaje solo fue posible a medida que aparecía en las narraciones biográficas. Una particularidad la constituyó el hecho de que, en el encuentro de historias, se reconocen como parte de una guerra, pese a que aparece como ajena a sus vidas más inmediatas. Algunos de ellos son hijos o familiares de víctimas, mientras otros, lo son de los victimarios. Es un dato que no conocían ni de sí mismos, ni de sus compañeros.

Para abordar la reflexión sobre el victimario, la idea no era des-responsabilizar su accionar sobre la víctima, sino, trascender hacia una reflexión mayor. Era necesario lograr una comprensión del victimario como producto de la sociedad y en especial su lugar en el proceso histórico del país, pues más que un hecho aislado, se encuentra dentro de una estructura social, (Coral-Rojas, 2013), y considerar que “no solo somos responsables por los caídos, sino que también somos responsables por los verdugos. Ellos no nacieron en un planeta desconocido ni en otra galaxia, sino en nuestras mismas ciudades y caseríos, frecuentaron y abandonaron las mismas escuelas que frecuentamos o abandonamos, se sentaron en los mismos bancos. El vislumbrar, aunque sea por un instante, que no sólo pudimos ser una de las víctimas, sino que también pudimos ser uno de sus verdugos, es quizás el aprendizaje más doloroso que las sucesivas tragedias de nuestra historia nos enseñan” (Osuna, 2015).

29

Al respecto, una de las estudiantes, para referirse a la participación como miembro de los grupos paramilitares de uno de sus familiares, señalaba:

¿Quién aquí es inocente? Cuando arrancas tu corazón para no sentir el frío de la muerte buscando cobijo en el Valle de sombras de mis pensamientos consumidos por la avaricia y el egoísmo, encuentro mi verdad en el hierro fundido que atraviesa el cuerpo de mis enemigos... (E, 14)

Su comprensión indica que, para matar, es preciso “arrancar –o arrancarse– el corazón”, llenarse de avaricia y egoísmo para que desde ahí brote la fuerza necesaria que permita el uso del hierro fundido, que representa el arma que asesina.

Otro estudiante, al referirse al vínculo de su padre con el narcotráfico afirmaba:

Él, (mi papá), quería todo, menos ganar la vida legítimamente, llevaba años en este negocio, (el narcotráfico) y después de la muerte de muchos de sus compañeros y la caída del gran Pablo, sabía que los próximos en caer serían los de su cartel. (E, 15)

En este sentido, reconocer al verdugo como parte del entramado de la historia ubica otro lugar en la reflexión, pues de alguna manera nos implica e implica entender que hemos asumido la muerte como opción en esta sociedad, como lo señalan Guzmán-Campos, Fals-Borda y Umaña-Luna (1968) “hemos aprendido a matar y debemos aceptar la generación de los asesinos como un producto neto, simple y nítido de las actuales condiciones” (p. 69). De la misma manera lo señala Coral-Rojas,

he sido reiterativa en afirmar que darnos cuenta de nuestra participación en el conflicto no implica eximir la responsabilidad de los victimarios ni la del Estado, de lo que se trata es que dejemos de ver esto como algo ajeno a lo nuestro, que nos responsabilicemos de nuestros silencios, de nuestra apatía y de nuestra ignorancia y así mismo, de no querer salir de ella. (Coral-Rojas, 2013, p. 65)

Estos relatos resultan significativos en tanto estamos hablando de estudiantes universitarios que han optado la proyección de su mundo laboral desde una profesión que se está pensando para contribuir a lo social. De la misma manera, convergen en un mismo escenario, en principio como anónimos, hijos de víctimas y de victimarios. Quizás sin saberlo, construyendo un escenario para la reconciliación. Al decidir formarse en una carrera universitaria como el Trabajo Social, se supone una ruptura con las historias familiares de dolor y de angustia, en ese sentido, puede afirmarse que las narraciones biográficas de alguna manera posibilitan a partir de un retorno sobre sí, el ejercicio de una “acción de reversibilidad sobre el pensamiento de quien narra, transformando representaciones anteriores de sí y del mundo de la vida” (Passeggi, 2011).

Se trata de la construcción de un “yo reflexionado”, reinventado por la acción del lenguaje, de tal manera que “mediante el uso de la escritura (grafía), el yo (autos) toma conciencia de sí y resignifica la vida (bios) para nacer de otra manera” (Passeggi, 2011). Podríamos afirmar entonces que un aprendizaje colectivo fue el cambio tanto en la representación de sí como en los mundos de la vida asociados con la historia del país.

4.4 Los aprendizajes colectivos

Acercarse a la historia del país teniendo como punto de partida la propia narración biográfica aparece como la posibilidad de descubrirse y descubrir al otro como un próximo distinto, pero con una historia común. En otras palabras, transitar desde la comprensión de sí mismo y del otro en mutua relación, y ello de alguna manera implica la construcción de un nosotros que es común, así es señalado:

Entendí que no soy solo yo, que quien me rodea vive y carga una lucha constante con lo que es, con lo que fue y eso me hace ser amable y entender que la vida no se basa en lo superficial, que hay mucho más de lo que mostramos a los demás. Que somos eso “memorias” que no se deben de olvidar, al contrario, recordar nos hace fuertes, nos hace

ser quienes somos, y lo digo porque no soy yo la misma de hace cuatro meses atrás, me has enseñado a ver mi camino de una forma diferente... me enseñó a andar con cautela, analizar quién camina conmigo y sobre todo a escuchar sus dolores y sus triunfos. (E, 16)

La narración biográfica permite la identificación y la construcción colectiva de sentidos, de alguna manera “el retorno sobre si hace al sujeto consiente de su poder y del querer del otro en su vida” (Passeggi, 2011), de manera que puede entenderse como un proceso emancipador que provoca el cuidado de sí y del otro al punto que además de ser un posicionamiento epistemológico, es un empoderamiento ético y político.

A mí por lo menos me enseñó a no hacer esa distinción entre el pasado, el presente y el futuro, si no que todo se fusiona al final. Es como un círculo y que todo repercute en cada cosa, no podemos decir que el pasado es pasado y el presente vivámoslo sin recordar y pensemos en un futuro sin proyectar desde lo que pasó en el pasado, sino que todo está latente, no podemos despegarlo o decir que no son cosas diferentes. (E, 17)

Esta reflexión coincide con los planteamientos de Paulo Freire al señalar que:

los hombres pueden tridimensionalizar el tiempo (pasado – presente – futuro) que, con todo, no son departamentos estancos. Su historia, en función de sus mismas creaciones, va desarrollándose en constante devenir, en el cual se concretan sus unidades epocales. Éstas, como el ayer, el hoy y el mañana, no son secciones cerradas e intercomunicables en el tiempo, que quedan petrificadas y en las cuales los hombres se encuentran enclaustrados. Si así fuere, desaparecería una condición fundamental de la historia, su continuidad. Las unidades epocales, por el contrario, están relacionadas las unas con las otras, en la dinámica de la cotidianidad histórica. (Freire, 2005, p. 124)

De otro lado, coincidimos con los planteamientos de Ospina-Alvarado, Carmona-Parra y Alvarado-Salgado (2014), al afirmar que:

la construcción de subjetividades es un proceso colectivo de interacción, que, si bien está articulado con sus contextos sociales e históricos en los que emergen, no se comportan como un reflejo mecánico del mismo... suele ser un factor que interactúa de manera dialógica con su contexto. Las subjetividades políticas... y su poder transformador en contextos como los del conflicto armado son posibles gracias a las construcciones colectivas, las reconfiguraciones de sentidos y a las prácticas... (p. 59)

Es claro hasta aquí, que las reflexiones sobre conceptos, premisas teóricas y contenidos de la asignatura, no fueron abordados desde un lugar ajeno, sino desde cómo estas reflexiones interpelan nuestras historias y nuestra vida cotidiana. Desde ese lugar fue posible trascender de las narraciones subjetivas a la intersubjetividad. El punto de partida

fue lo individual en conexión con lo social, para luego volver a lo individual. De este modo, identificamos que nuestras configuraciones yoicas, son históricas, situadas y hacen parte de un entramado más amplio. La potencialidad del ejercicio radica en comprender que, si bien el sujeto tiene la capacidad de reproducir su realidad, también tiene capacidad para transformarla desde su cotidianidad y a partir de las decisiones que va tomando para su vida.

Podemos afirmar que, además de develar en sus vidas y sus familias las experiencias de violencias estructurales, culturales y directas como las describe Hueso-García (2000), los dispositivos de poder presentes en la vida cotidiana apuntan a un ocultamiento de estas violencias sobre el que es preciso volver. En una de las creaciones colectivas los estudiantes así lo señalan:

Las historias que nuestro personaje Florentino veía son las mezcla de nuestras historias, de la violencia que hemos vivido... fue así, pusimos la idea y todos fuimos metiendo las historias y todas estaban conectadas, al final acomodamos... la última frase surge del libro de William Ospina *Pa' que se acabe la vaina*; y el personaje se llama Florentino porque hay una leyenda venezolana que trata de un hombre que fue al infierno y habló con el diablo y volvió... el frasco en el cuento es muy significativo...lleno de sangre, que olía a dolor y se escuchaban gritos, son cosas que uno muchas veces guarda y cuando escribe esas cosas se desahoga, es necesario sacarlo⁸. (E, 18)

32

5. Conclusiones

Lo hasta aquí presentado permite identificar tres asuntos gruesos sobre los cuales resulta importante seguir reflexionando. 1. El potencial de los relatos de vida desde el punto de vista del sujeto; 2. El potencial en los procesos de formación y 3. El potencial en la comprensión de la realidad nacional.

Con respecto a los asuntos que tienen que ver con el sujeto, es claro que la narrativa biográfica ubica la noción de experiencia –entendida como reflexión sobre una vivencia– como centro. Y en la medida que el punto de partida es la reflexión del sujeto en el marco de unas relaciones sociales de las que hace parte, se abre la posibilidad de que reconozca su pasado y desde ese lugar pueda interpretarse y reinterpretarse: “de ahí que el foco se sitúa en las relaciones entre el sí mismo (el sujeto) y los otros, en las competencias del sujeto para estructurar sus relaciones sociales y, al mismo tiempo, (re)producir el sistema social”

⁸ La frase a la que se refieren es la siguiente: Ya más sorprendido que curioso, luego de recorrer muchas más historias, el tarro estaba lleno, me dijo que oliera, y olía a dolor, se escuchaban más gritos de los que había escuchado ese día, pasan muchas preguntas por mi mente, ¿cómo he pasado mi vida siendo un viejo amargado? el esclavo de los tiempos modernos en un país donde importa más el poder, nos escondemos en el temor y algo que no somos encerrados en una historia prestada donde lo único que importa es la verdad, el diablo con un sentido sentimiento de culpa me permite contemplar el paisaje y solo me dice estas palabras “la vieja Colombia murió el 9 de abril de 1948 y la nueva no ha nacido todavía” (Ospina, 2013).

(Franssen, 1997; citado por Toledo-Jofré, 2012). Añadiríamos, como lo hemos señalado, reproducir y/o transformar. En este orden de ideas:

el sujeto es una resultante de la puesta en juego de las relaciones sociales, y no puede entenderse como espejo del sistema social. El sujeto tiene la capacidad de autodefinición: está limitado por las relaciones sociales que lo constituyen, pero también tiene una capacidad de respuesta, de creación y/o de resistencia. (Toledo-Jofré, 2012, p.44)

Al reconocer el potencial transformador, encontramos en la narrativa biográfica una dimensión política en tanto por la vía de las construcciones colectivas, se abre paso a las reconfiguraciones de sentidos y a nuevas prácticas (Ospina-Alvarado, Carmona-Parra y Alvarado-Salgado, 2014).

En lo que respecta al potencial pedagógico para procesos de formación de profesionales del Trabajo Social, es importante señalar que si bien la narrativa biográfica permite el diálogo interpersonal, también lo es que potencia el diálogo interdisciplinar e incluso transdisciplinar, en tanto permite ampliar el marco de reflexión epistemológica, teórica, metodológica y ontológica de la disciplina-profesión.

De otro lado, desde una perspectiva relacional, se entiende que la realidad se construye en interacción (Schutz, 1993), intersubjetivamente se posibilita problematizar la instrumentalización de procesos de intervención social y plantea las dificultades que conlleva ignorar el lugar del sujeto. Así, la narración biográfica redirige la mirada de tal manera que la pregunta ya no es sobre cómo intervenir sino con quiénes estamos compartiendo la existencia. Creemos que ello permite una mayor comprensión no solo de los contenidos, sino que explora otras dimensiones del proceso de aprendizaje como, por ejemplo, la emocionalidad y la formación de pensamiento crítico.

Finalmente, en lo que se refiere a asuntos que competen a la realidad nacional y en especial frente a la comprensión del conflicto y la violencia en Colombia, la narración biográfica no solo potencia un espacio de articulación entre investigación a partir del análisis histórico de las propias condiciones con los otros, sino que también promueve la apropiación social de la historia en su historia personal. Así, de una realidad que a veces parece ajena, es posible reconocer el impacto biográfico, familiar y social de la guerra en la subjetividad y la colectividad.

La narrativa biográfica permite cuestionar “el peligro de una sola historia” (Adichie, 2009), y explora las otras voces anónimas que no han sido consideradas en la historia oficial, con ello se distancia de la perspectiva hegemónica que borra y oculta la existencia de otras versiones sobre los hechos sociales.

La narrativa biográfica en el tema del conflicto y la violencia en Colombia permite interpelar el olvido de acontecimientos generados por el conflicto armado interno. Apelar a la memoria desde la propia existencia es una acción necesaria e incluso recomendada para iniciar procesos sanadores. Se constituye en un llamado a la no repetición de actos violentos, en palabras de Mauricio Gaborit,

la acción de recordar tiene el efecto de impedir que vuelvan a suceder los hechos horribles que se recuerdan, ya sea porque dicha acción empodera a los que recuerdan y, o porque los verdugos encuentran más difícil actuar y justificar la violencia que ellos generan...esa memoria como paso indispensable para obtener salud mental e ir configurando su identidad personal y colectiva. (Gaborit, 2006)

6. Referencias bibliográficas

- Adichie, C. N. (2009). *TED Ideas worth spreading*. Recuperado de https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=es.
- Asociación de Familiares Víctimas de la Masacre de Trujillo [AFAVIT]. (24 de febrero de 2021). *Parque monumento* [Entrada en blog]. Recuperado de <https://afavit.blogspot.com/2021/02/parque-monumento.html>.
- Basset, Y. (2018). Claves del rechazo del plebiscito para la paz en Colombia. *Estudios Políticos*, (52), 241-265. doi: 10.17533/udea.espo.n52a12.
- Bello, M. N. (2016). Colombia: La Guerra de los otros. *Nueva Sociedad*, (266), 140-146.
- Castaño-Barco, S. S. (2018). *No tengo miedo.... bueno sí, un porquito nomás!* (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales. CINDE. Manizales, Colombia.
- Coral-Rojas, V. (2013). La construcción del victimario en Enrique Buenaventura: una reflexión en torno a la construcción del victimario en la memoria histórica colombiana. *Cultura Investigativa*, (6), 52-66.
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psyque*, 15(1), 95-106. doi: 10.4067/S0718-22282006000100008.
- Correa, R. (1999). La aproximación biográfica como una opción epistemológica, ética y metodológica. *Revista Propositiones*, 29, 25-44.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos aires: Editorial siglo XXI.
- Gaborit, M. (03 de Marzo de 2006). Memoria Histórica: Relato desde las víctimas. *Pensamiento Psicológico*, 2(6), 7-20. Recuperado de <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/54/159>.
- Guzmán-Campos, G., Fals-Borda, O., y Umaña-Luna, E. (1968). *La violencia en Colombia. Estudio de un proceso social* (Vol. 2). Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Hueso-García, V. (2000). Johan Galtung: la transformación de los conflictos por medios pacíficos. *Cuadernos de estrategia*, (111), 125-159.

- Ospina, W. (2013). *Pa que se acabe la vaina*. España: Planeta .
- Ospina-Alvarado, M. C., Carmona-Parra, J. A., y Alvarado-Salgado, S. V. (2014). Niños en contexto de conflicto armado: narrativas generativas de paz. *Infancias imágenes*, 13(1), 52-60. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/7838/9773>.
- Osuna, J. (2015). *Me hablarás del fuego. Los hornos de la infamia*. Bogotá: Ediciones B.
- Passeggi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de la investigación (auto)biográfica en Educación. *Educación y Pedagogía*, 23(61), 25-40. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14001/12412>.
- Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Madrid: Paidós.
- Toledo-Jofré, M. I. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea*, (506), 43-56.

OTROS ARTÍCULOS DE PROSPECTIVA No. 32 DE 2021

EDITORIAL

Compromisos, dilemas y desafíos del Trabajo Social con dimensión colectiva en tiempos de pandemia
Enrique Pastor-Seller

ARTÍCULOS

La narrativa biográfica como alternativa para la comprensión del Conflicto y la violencia en Colombia: una experiencia pedagógica universitaria
Sara Sofía Castaño-Barco y Claudia Bermúdez-Peña

Experiencias de transición a la vida adulta de jóvenes que migraron solos. Un estudio en Aragón (España)
Daniel Jiménez-Franco; Raquel Berzosa-Callén y Chabier Gimeno-Monterde

Fundamentals of Education in Intervention with Young Offenders. A Critical Review of a 'Successful' Case in Andalucía, España
David Herrera-Pastor

Subjetividad juvenil: lecturas desde y para el Trabajo Social en Colombia
Daniela Joya-Valbuena

Participación política de los jóvenes del Valle del Cauca, Colombia, en la toma de decisiones públicas
Luis Eduardo Gutiérrez-Rojas y Amanda Ramírez-Giraldo

Victimización y perpetración de violencia en pareja adolescente y redes de apoyo en Colombia. Análisis con perspectiva de género
Johanna Alexandra Reina-Barreto

Apoyo social percibido, autoestima y maternidad adolescente: entre el respeto y la intrusión. Estudio en Traiguén, Chile
Gloria Mora-Guerrero, Luisa Escárate-Colín, Carol Espinoza-Lerdón y Andrea Peña-Paredes

El desarrollo en el Trabajo Social de Colombia: un campo transversal, disperso y polivalente
Maira Judith Contreras-Santos

Análisis de la situación laboral de las alimentadoras en la caficultura de la zona central colombiana, a la luz de la teoría de Nancy Fraser
Pablo Andrés Arango-Giraldo

Prioridades de investigación en la Obra social de empleados públicos, Mendoza, Argentina. Un estudio Delphi sobre producción de conocimientos en la seguridad social
Cecilia Amalia Molina

Producción de conocimiento y toma de decisiones. Relaciones entre academia y política pública para las familias en Colombia
José Raúl-Ruiz y Sandro Leonardo Munévar-Vargas

El staff de prácticas profesionales en Trabajo Social: espacio de fomento del aprendizaje autodirigido. Un estudio de caso en la Universidad Católica Luis Amigó, Colombia
Cristian Eduardo Blanco-García

ARTISTA INVITADO

Margie Reinel-Aguilar Ao Cicadidae
Prospectiva

