

**NARRATIVAS COMO ESPACIOS DE REAFIRMACIÓN CULTURAL: UNA
APROXIMACIÓN A LAS VOCES DE LA CULTURA POPULAR LORQUERA
DESDE LA LITERATURA TESTIMONIAL DE DAVID SÁNCHEZ JULIAO**

Trabajo de grado para optar al Título de Licenciada en Ciencias Sociales

María Camila López Flórez

Director

Byron Ospina Florido

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Departamento de Ciencias Sociales

Licenciatura en Ciencias Sociales

Bogotá

2020

A Lorica

Agradecimientos

A Margarita, Francisco y Osmar por todo el amor y apoyo incondicional.

A Byron Ospina por guiarme, acompañarme y creer en este proyecto.

A la Universidad Pedagógica Nacional por ser mi segundo hogar durante seis años, por enseñarme a amar la labor docente y por mostrarme que desde las aulas se aporta a la construcción de una sociedad más justa y digna.

Al Lácides, en especial a la seño María y a los estudiantes de noveno grado por permitirme construir saberes a su lado en esta corta experiencia.

A Víctor Negrete, José González, Juan José López, Joanne Rappaport y demás personas que a través de los espacios de dialogo sobre la IAP, sobre la ANUC, sobre David Sánchez Juliao y sobre Lorica contribuyeron a este trabajo.

A David Sánchez Juliao por estar siempre presente en vida con esos cuentos que me permitieron conocer un poco más de aquel personaje que vivía orgulloso de su tierra, el mismo que me enseñó que desde las narrativas se puede reconstruir nuestra historia y resignificar nuestra identidad cultural.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	3
<u>1. LA IAP DE DAVID SÁNCHEZ JULIAO COMO UNA APUESTA NARRATIVA Y TESTIMONIAL DE LA CULTURA POPULAR</u>	7
1.1. <i>EL OFICIO DE DAVID</i>	8
1.2. <i>SOBRE LA CÓRDOBA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX: UN CONTEXTO PARA EL ESCRITOR.</i>	12
1.3. <i>LA IAP EN CÓRDOBA</i>	20
1.3.1. <i>LA IAP Y EL TRABAJO DE DAVID SÁNCHEZ JULIAO EN CÓRDOBA</i>	20
1.3.2. <i>EL INICIO DE LA IAP DE DAVID SÁNCHEZ JULIAO EN EL MOVIMIENTO CAMPESINO</i>	27
1.3.3. <i>IAP EN LA LORICA URBANA</i>	35
1.4. <i>ELEMENTOS DE LA IAP DE DAVID SÁNCHEZ JULIAO</i>	41
1.4.1. <i>EL TESTIMONIO</i>	41
1.4.2. <i>“EN EL PRINCIPIO ERA EL VERBO, DESPUÉS VINO EL CASETE”, LITERATURA ORAL Y LOS CUENTOS-CASETES</i>	48
1.4.3. <i>COTIDIANIDAD Y CULTURA POPULAR CARIBE</i>	51
<u>2. LAS NARRATIVAS TESTIMONIALES COMO PROPUESTA DE ENSEÑANZA</u>	58
2.1. <i>EL CONTEXTO</i>	60
2.1.1. <i>LORICA SAUDITA</i>	60
2.1.2. <i>EL LÁCIDES</i>	63
2.1.3. <i>LOS ESTUDIANTES</i>	66
2.2. <i>LITERATURA TESTIMONIAL Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA RECIENTE</i>	68
2.3. <i>LA PROPUESTA Y SU ESTRUCTURA</i>	71
2.4. <i>APRENDIZAJES PRELIMINARES</i>	76
<u>3. REFLEXIONES Y APRENDIZAJES ENTORNO A LA EXPERIENCIA EN EL LÁCIDES</u>	84
3.1. <i>HOMOGENEIDAD Y CULTURA ESCOLAR</i>	86
3.2. <i>NARRATIVAS E IDENTIDAD</i>	91

CONCLUSIONES **105**

BIBLIOGRAFÍA **108**

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es el resultado de un recuerdo que activó mi memoria en el momento en qué me pregunté: ¿quién soy? y ¿de dónde vengo?... Lorica fue lo primero que apareció en mi mente, y después de algunos pensamientos, me puse a reír a punta de *El Flecha* (1981)¹ para matar la nostalgia del tiempo. Sentí la necesidad de escuchar las historias narradas por David Sánchez Juliao como una manera de acercarme a mi abuela, mi mamá, mi papá, mi vecino y vecina, a todo lo que extrañaba, es decir, a mi pueblo. Volver a leer y escuchar algunas obras de David Sánchez Juliao que conocía desde la infancia, y conocer algunas otras, fue un encuentro no esperado con mi pasado y con la gente de mi pueblo. Fue un acercamiento a una historia que me es propia, pero a la vez desconocida, al menos hasta hace poco, porque en el afán de educarme y de adquirir conocimientos fui creando un vacío cultural que intenté llenar con aprendizajes generalmente foráneos y que reafirmaban los estereotipos que me infundieron desde niña, donde lo propio, lo cercano, lo que conocemos y lo que nos enseñan desde que nacemos, no puede considerarse como un lugar de enunciación.

Ya siendo adulta, a puertas de recibir un título universitario, volviendo a leer *Abraham Al Humor* (1981) entre tantas obras *del viejo Deibi*, reflexioné sobre mis años en Lorica, pues, además de serme familiares y cercanas aquellas historias y situaciones, me di cuenta de las incontables veces que pude ser como don Abraham. Noté por primera vez la triste división social de Lorica, y unos estereotipos segregantes y discriminatorios que trascienden la barrera de clase y que encuentran en el color de la piel y en los rasgos distintivos de cada

¹ *El Flecha* es uno de los primeros cuento-casetes de David Sánchez Juliao narrados en un escenario urbano, publicado en 1981.

quien otra manera de humillar para sentirse superior, o mejor, menos jodidos en medio de la llevadera de la vida.

Y es que, a pesar de que desde pequeña estuve acostumbrada a las fiestas patronales, a las verbenas y a los picós, siempre debí considerarlos como un *no lugar* si alguna vez quería ser alguien en la vida, pues era imposible conciliar las expresiones propias y distintivas de la cultura popular caribe con los ideales arribistas que nos enseñan desde niñas. Sí, arribistas. Arribistas porque -detrás de cada- “la gente de bien no se junta con la perrata²” o “eres muy bonita, cuídate y búscate un blanquito de buen apellido” se inscribía un desprecio por el otro y por lo propio que perpetuaba los conflictos enraizados en la cultura caribe, y exaltaba la añoranza de ser o sentirse superior a otros, como si no compartiéramos el mismo origen, no nos comiéramos el mismo bocachico y no nos bañáramos en el mismo río. No recuerdo quienes me dijeron frases de este tipo, pero sí recuerdo cuándo: ¡siempre!. Lo más probable es que hayan sido la mayoría de las personas de mi entorno a lo largo de mi vida, incluso hoy día. Tristemente, esto sucede cuando te enseñan que lo propio, lo que acostumbras a ver y conocer desde tu cotidianidad no es algo para sentirse orgulloso. La cultura infundada de la elite caribeña nos censuró incontables prácticas, y otras las castigó con la estigmatización social o “el bembeco³” caribe.

David Sánchez Juliao aparece en este escenario como una sugerencia oportuna y necesaria para ayudarme a ver tal situación. Para enseñarme a reconocer una cultura llena de conflictos, pero así mismo, con prácticas y expresiones que dotan de orgullo a quien se identifica con

² Es el calificativo otorgado de manera negativa y despectiva a una persona que carece de finura o delicadeza. Generalmente se utiliza para referirse a la clase baja caribeña y a las expresiones populares de esta.

³ “Bembeco” es una expresión utilizada en el caribe colombiano para referirse al hecho de mostrar o señalar con la boca de manera despectiva y crítica a una persona o a los actos cometidos por esa persona. Es una manera de burlarse, señalar y exponer a la habladuría social a una persona.

ella. Al igual que David, he llegado a la conclusión, que dentro de la cultura loriquera surge la necesidad de reafirmar nuestra identidad, esto entendido como un compromiso consciente y necesario de reconocer las tensiones y problemáticas enraizadas en nuestra cultura, y de reivindicar las prácticas que nos han sido censuradas y la cotidianidad que nos ha sido estigmatizada. Pues, David nos enseña que es necesario exaltar la riqueza de lo propio y reconocer lo que nos constituye como una evidencia histórica de los procesos que se han dado en nuestra proximidad local.

Es por ello que considero que la memoria literaria de David Sánchez Juliao debe preservarse, pues ella se convierte en una de las mejores herramientas para comprender a través de la literatura nuestra historia local desde los elementos culturales que nos constituyen, y que así mismo nos dotan de identidad. Este trabajo es una retribución a la labor literaria y testimonial de David Sánchez Juliao, no solo por sus contribuciones a nivel cultural e histórico, sino también por la visibilización de las historias de vida, los dramas y las luchas de quienes están condenados a vivir en el anonimato: la clase popular campesina y urbana loriquera. Estoy convencida de que la memoria literaria de David no continuará viva dentro de algunas generaciones, y es por ello por lo que veo la necesidad de recurrir al recuerdo para mantenerla viva el mayor tiempo posible.

Este trabajo busca mostrar, a partir de un análisis a la literatura testimonial de David Sánchez Juliao en el marco de su propuesta de Investigación Acción Participante IAP, y de las experiencias y aprendizajes obtenidos gracias a la implementación de una propuesta de enseñanza sobre las narrativas testimoniales con estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa Lácides C. Bersal (Lácides), cómo las narrativas biográficas y testimoniales se convierten en espacios de reafirmación cultural y construcción de identidad.

Por ello, este trabajo se encuentra estructurado partir de tres capítulos. En el primero, titulado La IAP de David Sánchez Juliao como una apuesta narrativa y testimonial de la cultura popular, se realiza un análisis de los cuentos, obras literarias y elementos narrativos que hacen parte de la IAP de David Sánchez Juliao, del mismo modo, se profundiza en las luchas contra el despojo, la injusticia y supervivencia diaria de los campesinos cordobeses y de la clase popular urbana loriquera, plasmadas en las narrativas de *El Flecha* (1981), *El Pachanga* (1981), *¿Por qué me llevas al hospital en canoa, papá* (1974), *Historias de Raca Mandaca* (1975), y otros cuentos.

El segundo capítulo llamado *Las narrativas testimoniales como propuesta de enseñanza*, da cuenta de los elementos que hicieron parte del diseño e implementación de la propuesta de enseñanza sobre las narrativas testimoniales, tales como el contexto regional, escolar y social de los estudiantes, la fundamentación pedagógica, las actividades y herramientas de enseñanza y los aprendizajes obtenidos.

En el tercer capítulo, *Reflexiones y aprendizajes entorno a la experiencia en el Lácides*, se profundizan dos aprendizajes de mi experiencia como docente en el Lácides, como lo son los procesos de moldeamiento y homogenización presentados en la escuela, y el uso de las narrativas como herramientas de enseñanza que posibilitan reflexiones desde la subjetividad de los estudiantes.

Por último, para concluir este trabajo se encuentran una serie de reflexiones y consideraciones finales sobre los aportes y aprendizajes del proceso investigativo y pedagógico llevado a cabo en el marco de esta investigación.

En el siguiente enlace se encuentra un pequeño intro producto de esta investigación: [Ver video](#)

1. LA IAP DE DAVID SÁNCHEZ JULIAO COMO UNA APUESTA NARRATIVA Y TESTIMONIAL DE LA CULTURA POPULAR

Presentación

Este capítulo analiza cómo se articuló la narrativa y oralidad a la propuesta de Investigación Acción Participante IAP de David Sánchez Juliao, indagando en medio de ello, cómo la representación de la cultura popular caribeña emergió como categoría central en la narración de la vida rural y urbana presentada por este escritor en cuentos como *¿Por qué me llevas al hospital en canoa, papá?*, *Historias de Raca Mandaca El Flecha*⁴, *El Pachanga*⁵ y *Abraham Al Humor*.

En un primer apartado se realiza un acercamiento a la vida, al trabajo literario y a los aspectos que influyeron en la obra del autor. En el segundo apartado se muestra una contextualización sociohistórica del departamento de Córdoba en los años setenta y ochenta. En el tercer apartado se aborda la IAP en Córdoba, desde el inicio de esta con la llegada de una serie de académicos al departamento y la creación de La Rosca de Investigación y Acción Social, y la posterior articulación de David Sánchez Juliao a la Rosca, para centrarnos en cómo fue su propuesta de IAP con el movimiento campesino de la ANUC y posteriormente con la clase popular urbana loriquera. Por último, en el cuarto apartado se analizan los

⁴ A lo largo de este trabajo se utilizará *El Flecha* (en letra cursiva) para referenciar el cuento de David Sánchez Juliao titulado de esta forma. Del mismo modo, “El Flecha” (entre comillas) hace referencia al personaje principal de dicho cuento, llamado de la misma forma.

⁵ Se utilizará *El Pachanga* (en letra cursiva) para referenciar el cuento de David Sánchez Juliao titulado de esta forma. Del mismo modo, se hará uso de “El Pachanga” (entre comillas) para hacer referencia al personaje principal de dicho cuento, llamado de la misma forma

elementos encontrados en la IAP de David Sánchez Juliao, tales como el testimonio, la literatura oral, los cuentos-casetes y la cultura popular.

1.1. El oficio de David

y este man, para información de ustedes, es un escritor. Ahora, qué es un escritor, brutos de carajo. Pues, el Real Diccionario de la Academia de la Lengua lo define así, escritor: dos puntos: "man que desde la máquina de escribir es el ampáyer del partido de la vida". (Sánchez, D., 1981, p.1)

[Escuchar audio](#)

En una época de disputa política y social en Colombia conocida como *La Violencia*, nace David Sánchez Juliao, mejor conocido como el “viejo deibi”, un 24 de noviembre de 1945 en el municipio de Lorica, departamento de Córdoba. En medio de un escenario de confrontación política entre miembros del Partido Liberal y Conservador, el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán y la conformación de las Guerrillas Liberales, crece el futuro escritor en el municipio cenaguero hostigado por el asolamiento de la época, donde los movimientos campesinos en lucha por la recuperación y defensa de la tierra se mostraron en oposición al asedio de los miembros del Partido Conservador, a las muertes que dejaba *La Violencia* y a la distribución inequitativa de la tierra, impulsada por las elites colombianas y departamentales dedicadas al sector agrícola y ganadero. Este periodo se convirtió en un hito trascendental para la historia del país y claro está del joven David.

David Sánchez Juliao, incursionó inicialmente en los estudios sociológicos y en comunicación⁶, con una fuerte inclinación por la literatura como se puede notar en su trabajo. Desde pequeño la comunicación tuvo un papel importante en su formación debido a que su familia era la encargada de la emisora radial de su natal Lorica, *Radio Progreso*; la influencia de la radio es notable en su trabajo literario y sociológico, y en la difusión de estos a partir del género del que es pionero, conocido como el *Cuento- Casete*, donde conjuga tres de sus pasiones: la literatura y el elemento sonoro de la grabación, y el Caribe cultural de las clases populares, obreras y campesinas (Roncancio, 2011). Este último se convierte en la mayor musa de su trabajo, iniciando por un acercamiento a la problemática agraria, a la constante lucha de los campesinos cordobeses y a la corrupción de los organismos estatales para favorecer a los sectores más influyentes, encontrado en obras como *¿Por qué me llevas al hospital en canoa, papá?* y en *Historias de Raca Mandaca*, para acercarse posteriormente a las historias de vida de la cultura popular urbana loriquera desde cuentos como *El Flecha* y *El Pachanga*, donde se muestra en sí mismo la realidad y la identidad del Caribe Colombiano. El trabajo literario de David Sánchez Juliao, se encuentra indudablemente influenciado por Juan Rulfo, Gabriel García Márquez y demás exponentes del Boom Latinoamericano⁷ de los años sesenta y setenta, lo cual es notable en la manera en cómo se entrelaza la ficción con la realidad para acercar al lector a un mundo que quizá no le es ajeno. Dicha influencia también es notable en la utilización del testimonio como elemento narrativo, ya que conserva las particularidades de las variaciones del lenguaje que poseen los personajes de sus obras, en la crítica social recurrente y en el profundo interés por reivindicar y resaltar la cultura, por ello

⁶ El escritor tiene estudios y formación académica en literatura, comunicaciones y sociología en la Universidad Simón Bolívar, Universidad de Córdoba y Universidad de Cuernavaca.

⁷ Fenómeno narrativo surgido en los años sesenta y setenta en América Latina que buscaba romper con los esquemas tradicionales de la narrativa literaria.

es notable encontrar similitudes de estilo entre obras como *El llano en llamas* e *Historias de Raca Mandaca*, principalmente en la manera en cómo se utiliza el testimonio en primera persona y los códigos del lenguaje utilizados que, además de contextualizar y dotar de características distintivas a los personajes, desarrolla una estructura narrativa a partir de estos, donde los diálogos e interacciones entre personajes no se convierten en el centro de atención del lector, y en la forma en cómo se resaltan elementos culturales propios de los lugares en los que se ambientan las obras. Del mismo modo, personajes como el célebre “Flecha” y la gran “Úrsula Iguarán” de García Márquez, encuentran su punto en común al resaltar la idiosincrasia del Caribe colombiano aun con sus variaciones regionales, y a pesar de la ficción que pueda contener cada personaje, se convierten en reales a medida que se asemejan a ese gran caribe popular que influenció sus obras; también en como narran historias que potencian el análisis debido al sentido crítico en el que se desarrollan, al poner sobre papel la pobreza, el machismo, los estragos de la historia nacional vivida por los personajes, los temores compartidos, creencias y demás elementos dignos de analizar.

No obstante, a pesar de que el estilo literario de David Sánchez Juliao encuentre cercanía con el Boom Latinoamericano, el realismo mágico y la corriente costumbrista, para David Sánchez Juliao su trabajo no podía denominarse de esa manera, puesto que consideraba que dicho fenómeno literario guardaba una esencia elitista que no permitía su difusión con la mayoría de la población, si no que hacían de la literatura un producto para una minoría con poder adquisitivo, en palabras del escritor “para la burguesía”, en contracorriente con su trabajo que buscaba maneras de hacer llegar la literatura a las mayorías sin poder y dotar a estas de voz dentro de sus obras, motivo por el cual la oralidad se convierte en una herramienta narrativa de su literatura. De igual manera, el escritor no estaba de acuerdo con

el calificativo de “costumbrista” debido a que, para él, el costumbrismo no contiene el sentido crítico y cuestionante que buscaba comunicar (Sánchez, D., 1974). De este modo, aunque de manera general puedan establecerse características que ubiquen su trabajo literario, este no posee mejor lugar de enunciación que el pueblo, la gente, las masas, la cultura popular, los sin voz, el caribe, aquellos lugares y espacios donde surge la necesidad de comunicar, resaltar o cuestionar lo que son, viven y necesitan, tomando por supuesto las herramientas brindadas por las corrientes y autores ya mencionados.

Los cuentos de David Sánchez Juliao proponen visibilizar las historias de los habitantes de un pequeño municipio inmerso en un departamento caribeño como lo es Lorica, pero en sí mismo, la intención del escritor radica en resaltar la identidad cultural de la región Caribe a partir de las prácticas culturales ejercidas por los personajes de su obra para incentivar la recuperación de la identidad opacada por el deseo elitista de la clase alta caribeña de apropiarse e identificarse con prácticas y procesos culturales impropios de la región, que a su vez se materializaba en discriminación y rechazo de la identidad caribe:

“La narrativa de David Sánchez Juliao es específicamente el cuento, él tomaba la experiencia del pueblo, la sociología del pueblo, la cultura de pueblo, la lleva al casete, la lleva al CD y elabora sus cuentos con un solo objetivo, buscar la identidad perdida de nuestra gente, ¿por qué?... cuando hablábamos con él nos decía que un pueblo sin identidad es un pueblo que tiene el autoestima por el suelo, entonces la única forma de levantarle ese autoestima a nuestros muchachos, a nuestra juventud, que uno lo nota en las instituciones educativas que lo tienen por el suelo, es a través de nuestra identidad cultural”. (J. G. González, comunicación personal, 22 de enero de 2019)

En esta medida, en el ámbito literario su mayor influencia de estilo es el testimonio, con él intenta mostrar las circunstancias que atravesaba la clase popular urbana y rural, quienes han sido históricamente precarizados y sometidos, pero que, particularmente en los años setenta, producto del descontento social y las reformas agrarias, se organizan y concentran en un movimiento de base social campesina en busca de la recuperación de tierras que se encontraban en manos de pocos terratenientes pertenecientes al sector ganadero y agrario que monopolizaba la tierra (CNMH, 2017). Es en este contexto donde inicia su carrera como investigador y escritor en el marco del grupo de académicos independientes conocidos como La Rosca de Investigación-Acción Social impulsado por Orlando Fals Borda para investigar y trabajar en los procesos campesinos por la recuperación de tierras en el Caribe, principalmente vinculados con la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC) e influenciados por el Partido Comunista Marxista-Leninista (PCML), donde se dedicó a recolectar testimonios de cómo los campesinos han vivido y sufrido la lucha por la tierra en Córdoba.

1.2. Sobre la Córdoba en la segunda mitad del siglo XX: Un contexto para el escritor.

La historia del departamento de Córdoba se encuentra indiscutiblemente atravesada por escenarios migratorios que tallaron el presente económico y social del pueblo. Las oleadas migratorias se dieron principalmente por sirios-libaneses, españoles, alemanes e italianos en menor medida, quienes desde su arribo al departamento marcaron el control económico, comercial y cultural sobre la población, manteniendo dicho poderío durante décadas, incluso

hasta hoy. No obstante, los territorios que actualmente conforman el departamento contaban con presencia de población indígena y negra en su mayoría, los cuales, a la llegada de los migrantes se insertaron a dinámicas comerciales, sociales y culturales que crecían de manera exponencial.

El crecimiento económico del departamento de Córdoba se vio impulsado principalmente por la elite migrante, lo cual se dio gracias a la creación del departamento en el año 1952, con la elaboración de vías que potenciaran el comercio, en la navegabilidad del río Sinú con fines comerciales y en el uso de este mismo como pista de aterrizaje de hidroaviones. También influyó en tal desarrollo económico la instauración del aeropuerto en la ciudad de Montería y la creciente actividad comercial que configuró geográficamente a la capital y los municipios pertenecientes a esta en torno a centros económicos en las riberas del río Sinú. Este crecimiento económico también permitió a pocas familias poseer grandes porciones de tierra cuyo destino fue la ganadería, modificando así el uso del suelo que para entonces poseía una vocación agrícola que predominaba en todo el departamento y se encontraba principalmente en las periferias de la capital y de los grandes municipios, cuyos alimentos de cultivo se convertían en la dieta básica de los centros urbanos (Viloria, 2003).

Debido a la tenencia y control de la tierra en manos de las familias migrantes, la creación de viviendas no planificadas alrededor de los centros urbanos, e incluso la creación de barrios y urbanizaciones en fincas y terrenos abandonados o no ocupados dentro de la ciudad, intensificó los *procesos de descomposición campesina* que ya venían andando décadas atrás en todo el Caribe (Fals, O., 1984), configurando una problemática urbana reflejada –en parte– por el aumento de la informalidad laboral.

De esta manera, la elite que se fue conformando en la región progresivamente modificó las prácticas laborales de la población sin poder adquisitivo, convirtiendo los oficios domésticos como labor de profesión para las mujeres pobres, sean en sus propios hogares o en las casas de las familias adineradas. Para el año 1985 los indicadores de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas NBI o en miseria, mostraban una situación de pobreza que abarcaba al 81,1% de los hogares cordobeses y un 74,1% de la población, y de miseria del 54,9% (Dane, 2014). En el año 1993, la pobreza en el departamento de Córdoba representaba el 65%, mientras que la condición de miseria alcanzaba al 36,5% de esta. Así mismo, la pobreza medida por el indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas registraba un 85,5%, superando así la media nacional (Viloria, 2004).

Para los hombres, el rebusque diario entorno a los centros de comercio y la vocación campesina continuaron siendo predominantes a pesar de que se imponía cada vez más el oficio de obrero en las diversas fábricas que había. Debido a que durante las décadas comprendidas entre 1950 a 1994 hubo un decrecimiento, en comparación con décadas anteriores, de las activadas productivas de la ganadería, lo cual se vio reflejado en la escasa generación de empleo, se creó una necesidad de trabajo que incentivó la práctica de todo tipo de labores que pudieran tener remuneración (Viloria, 2004). Por ello, tal como lo muestra David Sánchez Juliao en *El flecha* y cómo podemos ver a continuación en las fotografías 1 y 2, el trabajo informal se convirtió en una norma dentro de los centros urbanos como método de subsistencia, porque justamente trabajar solo alcanzaba para eso, subsistir diariamente:

“Desde que vivía en el barriecito ese ande todavía vivo, el Kenider, el barrio más bacano de Loricá, porque es el único con nombre de presidente de los Estados Unidos. Bueno, desde que vivía ahí, en ese barrio en donde a uno como negro no le queda otra alternativa que el

ring y la fama, marica. Sí, porque las demás profesiones, usted lo sabe, viejo Deibinson, son oficios pa' blancos. Lamadre. Bueno, a no ser que usted, nojoda, como negro se meta a uno de esos oficios en los que hay que rebuscarse como acompañado de la medallita de la Santísima Trinidad (tres personas divinas-y-un-solo-Dios-verdadero) Sí, porque yo no sé en este país cómo un carajo de carpintero, latonero, albañil, jarriador de agua, embolador, vendedor de Marlboro, minorista'e Kent, carretillero, jarriabulto, portero'e cabaré, picotero, cabrón de puta vieja, ayudante'e bus, fabricante de jaula, vendedor de raspao, chasero, escritor (no se empute, viejo Deibi, no se empute, for please), administrador de un agáchate, mandadero, vendedor de maní, acordeonero, serenatero, fotógrafo'e bautismo, sacristán, voceador de periódico, vendedor de tinto, llantero, mecánico o empalmador, puede vivir (...)

Ahí en el Kenider vivía yo con mi vieja. ¿Y ella sabe de qué vivía? De lavarle a los blancos. De ahí, de los calzoncillos sucios de los mandamás de Lorica, salió mi primer par de guantes”.

(Sánchez, D., 1977) [Escuchar audio](#)



Fotografía 1, Hombre vendiendo tintos

Fuente: Mercado, K., Molina, J., Padilla, A. y Ruiz, L. (2019).

Tintero, quien forma parte la cotidianidad, p. 31.



Fotografía 2, Joven vendido esteras

Fuente: Mercado, K., Molina, J., Padilla, A. y Ruiz, L. (2019).

Vendedor de esteras, p. 37.

El analfabetismo para los años sesenta se encontraba en niveles ampliamente elevados y sus víctimas principales eran la clase pobre obrera y campesina, existían pocas escuelas que brindaran estudios de educación superior y las escuelas rurales eran casi inexistentes. En los años ochenta el analfabetismo en Córdoba representaba un porcentaje del 25% de la población, el ausentismo escolar el 18,2% y el número de escuelas existentes en el departamento para la década de los noventa era aproximadamente de 200 (Viloria, 2004).

Para tales décadas y en paralelo con la situación precaria que padecían gran parte de los cordobeses, existía también una elite culta que también poseía estatus económico, tal es el caso de personajes como David Sánchez Juliao, Raúl Gómez Jattin⁸ y Juan Gossain⁹. El racismo y la segregación tampoco se hacían esperar, y con ellos, la privatización de espacios y prácticas culturales a las que solamente la elite podía acceder:

“Aquí había una discriminación de estratos impresionante, aquí el pobre no tenía derechos, pero si tenía deberes. Lo vimos por ejemplo en las papayeras que en las fiestas del Club Lórica que era donde supuestamente iba la clase alta, la que tiene el poder político y económico, a hacer un baile con una papayera le llamaban la “perrata”, ellos traían a sus orquestas de Corozal, a Los Martelo, a Pacho Galán, a Los Diablos del Ritmo de Peyo Torres e inclusive hasta la Billos Caracas Boys estuvo amenizando una fiesta del 31 de diciembre en el Club Lórica...y la gente pobre no tenía ningún derecho, los hijos de los pobre estaban dedicados únicamente las niñas a ser muchachas del servicio, los niños a ser los mandaderos de los blancos, las niñas chiquitas a ser las protectoras de los niños de brazo, pero el pobre no tenía derecho de estudiar e inclusive había una señora que decía “pa’ qué ponen a estudiar a esos

⁸ Raúl Gómez Jattin (1945- 1997) fue un poeta colombiano nacido en Cartagena y criado en Cereté, Córdoba. Gran parte de sus poemas se encuentran inspirados en la región sinuana.

⁹ Juan Gossain es un escritor y periodista nacido en San Bernardo del Viento, Córdoba.

negros, pa' que después se nos vengan en contra, déjenlos brutos”, había otra que decía allá en la montaña cuando llovía “caramba, va a llover, y hoy qué comerán los pobres”, entonces la discriminación, el señalamiento... el pobre tenía deberes, pero no tenía ningún derecho” ”. (J. G. González, comunicación personal, 22 de enero de 2019)

Esta elite de origen migrante, de la que hacen parte los escritores anteriormente nombrados, procuraba garantizar el derecho a la educación de sus hijos como un medio para acceder al poder político de la región. Ante la escasez de instituciones de educación superior en el departamento, estos debían migrar hacia las grandes ciudades para adelantar sus estudios universitarios, y posteriormente, cuando se graduaban, tendían a regresar a Córdoba para encargarse de los negocios familiares y ocupar cargos importantes de la vida profesional y política. Por ello, se puede encontrar que durante los años de 1963-2003, 13 descendientes de familias sirio-libanesas han sido alcaldes de Lorica, mientras que, desde 1952 hasta 1994, el departamento de Córdoba ha tenido 6 gobernadores descendientes de las mismas familias (Viloria, 2003).

“El sueño de todo inmigrante sirio, libanés o palestino era tener un hijo profesional, principalmente médico o abogado. En cumplimiento de este sueño, a partir de los años 30 y 40, los hijos de los primeros inmigrantes salieron de Lorica y otras poblaciones de Córdoba, para adelantar sus estudios universitarios en ciudades como Bogotá, Medellín, Cartagena o Barranquilla (...) Ya de vuelta en su pueblo, varios de estos jóvenes empezaron a ejercer como profesionales o hicieron el tránsito hacia la actividad política local y regional, como concejales, alcaldes, diputados, gobernadores e incluso congresistas”. (Viloria, 2003, p. 54-55)

El fortalecimiento de tal elite política en el departamento no facilitó la situación para la clase popular, puesto que, además de que los derechos fundamentales se convertían de uso exclusivo para quienes podían pagarlos, la actividad comercial se encontraba dominada por esta elite, lo cual propició que se presentaran conflictos entre clases que expresaban xenofobia y racismo. De manera inminente, estos conflictos calaron a las prácticas culturales de la región, de tal forma que la superposición de costumbres y tradiciones de una cultura sobre otra, no tardaron en llegar. Se crearon entonces, dinámicas y prácticas sociales segregantes que, en busca de una reivindicación cultural, desarrollaron mecanismos de discriminación y rechazo, como tal es el caso de la fundación de los clubes y lugares exclusivos para la elite, siendo emblemático el famoso Club Loric que podemos apreciar en la fotografía 3, la instauración de valores y normas concebidas como correctas para esta misma población y la normalización de juicios violentos sobre el color de la piel, los rasgos fenotípicos y la condición social de la clase popular.



Fotografía 3, Club Lórica.

Fuente: Mercado, K., Molina, J., Padilla, A. y Ruiz, L. (2019). Club Lórica, pag. 17.

Este conflictivo contexto social, sumado a la perpetuación de la burocracia en el escenario político, gestaron un escenario de corrupción dentro de esta elite que, desde esta época y años más adelante, impulsaría y financiaría de manera conocida la sangrienta guerra en el país a la par en que colaboraban en la profundización de las problemáticas sociales de la región cordobesa.

Las situaciones, problemáticas y conflictos presentados en esta breve contextualización se convirtieron en factores de inspiración para el trabajo literario de David Sánchez Juliao, sobre el cual se profundizará continuación.

1.3. La IAP en Córdoba

1.3.1. La IAP y el trabajo de David Sánchez Juliao en Córdoba

En los debates académicos pertenecientes al campo de la sociología en Colombia en los años sesenta, la Investigación Acción Participativa era una de las apuestas que intentaba introducirse como metodología de investigación cualitativa que permitiría un mayor acercamiento y construcción recíproca entre los investigadores y las comunidades a estudiar. Este nuevo paradigma tenía como principio ético y político el cambio social, pues surgía la necesidad de transformar el entorno de las comunidades con las que se realizaban las investigaciones y fortalecer el papel de estas como agentes activos del cambio social, lo cual era posible a través de la formación de una postura crítica frente modelo político-económico, la construcción de saberes que partan desde la misma comunidad y el reconocimiento de una transformación estructural contrahegemónica y decolonizadora. Esta apuesta investigativa se fue imponiendo dentro de la comunidad académica en la medida en que su implementación fue obteniendo resultados que daban cuenta de los objetivos y apuestas que pretendía, tal como la construcción mutua de conocimientos con el fin de beneficiar y mejorar el entorno social, así mismo, también permitía visibilizar a las comunidades investigadas como agentes diligenciadores de procesos y constructores de saberes, así como sus iniciativas y propuestas

frente al escenario conflictivo en que se encontraba el país para la época. Para Fals Borda y Rahman la IAP:

“A la vez que hace hincapié en la rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia la transformación estructural de la sociedad y de la cultura como objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes. Es un proceso que requiere un compromiso, una postura ética y persistencia en todos los niveles. En fin, es una filosofía de vida en la misma medida que es un método”.

(Rahman, A. y Fals, O., 1988, p.49)

En el marco de esta apuesta ético-política-académica, a principios de los años setenta surge en Colombia un movimiento académico impulsado por un grupo de investigadores pertenecientes al interior del país y a la Costa Caribe conocido como “La Rosca de Investigación- Acción Social”, para nombrar a algunos de sus integrantes, entre se encontraba Orlando Fals Borda, Augusto Libreros y Gonzalo Castillo. Según expone Joanne Rappaport, en sus inicios, este grupo pretendía abordar una metodología de investigación desligada de los modelos tradicionales, con los sectores populares, y es así cómo se interesan por los procesos sociales y las luchas que se librarán para esta época en el país (En Lambert y Weiler, 2017). El objetivo de La Rosca era investigar e implementar un nuevo tipo de metodología que permitiera una nueva organización y reconfiguración del país a partir del trabajo con las organizaciones y comunidades que construían acciones sociales de beneficio colectivo. Según Víctor Negrete, uno de los intelectuales cordobeses que integró este movimiento, los inicios de La Rosca se hallan de la siguiente manera:

“Entonces él [Orlando Fals Borda] en compañía de unos compañeros, de otros académicos de la Universidad Nacional decidieron crear esa fundación y una vez que oficializaron “La Rosca”, consideraron prudente hacer unas visitas previas al país para saber exactamente qué es lo que estaba ocurriendo, porque lo que se contaba y lo que se conocía a nivel nacional era lo que decían los periódicos, lo que decían los medios de comunicación en ese entonces, tenía limitaciones; entonces ellos decidieron vincularse a distintos lugares, respetado la profesión de cada uno, como su origen, como su cercanía con esas regiones; de tal manera que Libreros, Augusto Libreros, estuvo en Cali, él era economista y fue justamente allá para empezar a averiguar el movimiento sindical que se estaba dando en esa ciudad. Gonzalo Castillo, un sociólogo natural de Bogotá, se encargó de ver lo que estaba pasando en la parte cundiboyacense. Orlando Fals, nacido en la costa, en Barranquilla, y también con una gran predilección por el estudio agrario, toda su investigación de maestría y doctorado tenían que ver con eso, y en la zona cerca de Bogotá, en Cundinamarca, empezaron sus primeros trabajos”. (V. Negrete, comunicación personal, 23 de enero de 2019)

De acuerdo con Víctor Negrete Barrera, con los inicios de La Rosca de Investigación Acción y la llegada de diversos investigadores al departamento de Córdoba (entre ellos Orlando Fals Borda), se da la creación de la Fundación Caribe en Montería en el año de 1972. La implementación de las primeras investigaciones corresponde al mismo año, en el cual se da la primera etapa de la IAP en el departamento. El nacimiento del proyecto se sitúa cuando los investigadores, académicos y artistas familiarizados con la propuesta, se disponen a implementar metodologías de educación popular e investigación acción a partir de dos grupos de estudio- acción, como lo fue el Felicita Campos de San Onofre y Nieto Artera en Barranquilla.

Este grupo se dedicó a implementar una serie de investigaciones desde diversas disciplinas con los campesinos de la ANUC en los municipios cordobeses, producto del cual se encuentran trabajos como *Historias de Raca Mandaca* realizado por David Sánchez Juliao, *Historia doble de la costa* por Orlando Fals Borda e *Historia gráfica de la lucha por la tierra en la costa atlántica* elaborado por Ulianov Chalarka. Del trabajo investigativo salieron folletos como *Lomagrande*, *El baluarte del Sinú*, *El bonche*, *Campesino rebelde del Sinú*, *Tinajones un pueblo en lucha por la tierra*, etc., obras como *Historia doble de la costa*, y diversas investigaciones y producciones académicas. Igualmente, también se realizaron canciones que contaron con gran alcance nacional debido al fuerte contenido comunicativo, tal como *El indio sinuano*, en la cual se realiza una protesta frente a la situación que agraria que atravesaba el departamento de Córdoba y se muestran las luchas que los campesinos libraban.

A partir de los testimonios, relatos, historias y datos recolectados por los investigadores y académicos de La Rosca en su convivir con la organización campesina, se hicieron posibles estas publicaciones e investigaciones que fueron otorgadas también a la organización, y difundidas dentro de la comunidad académica con gran éxito, de tal manera que hoy día es posible investigar y reconstruir estas historias y procesos. Los objetivos de esta metodología de investigación implementada por La Rosca se recogen en dos conceptos, como lo son la recuperación crítica y la devolución sistemática. Para Joanne Rappaport:

“La primera consistía en identificar aquellas instituciones que históricamente jugaban papeles importantes en las luchas campesinas, con el propósito de readecuarlas dentro del contexto de trabajo de la ANUC. La segunda correspondía a una serie de actividades y materiales - talleres y cursos cortos, folletos, filminas, etc.- dentro de las cuales se podría compartir y analizar colectivamente los resultados de la investigación”. (Rappaport, 2018, p. 137)

En esta medida, la metodología investigativa de la IAP con los campesinos consistió en un primer momento en analizar el contexto y la situación en la que vivían los campesinos, para precisar de qué manera podrían implementar la metodología que correspondiera con las necesidades de la población, por ello la revisión histórica de la problemática agraria y de los movimientos campesinos en conjunto con el trabajo de campo adelantado por medio de relatos, testimonios, entrevistas, ilustraciones, cine foros, tertulias y alfabetización tomaron un sentido importante en los miembros de la asociación. Así mismo, el trabajo de campo que consistía en adentrarse en los procesos campesinos y en ellos recoger información e indagar sobre los proyectos que se adelantaban fue sumamente necesario en el trabajo de los investigadores:

“Era un trabajo de campo que íbamos a hacer con el doctor Fals Borda, David y Manuel... ya el doctor Fals Borda para esa época de los setenta tenía en mente escribir la historia de la costa, entonces organizamos la excursión, alquilamos unas lanchas y nos fuimos río abajo por el Sinú, llegamos allá a Caño Grande que era lo que se conocía como “lo seco”, a la parte de Sicará, lo que era Chambá y toda esa cosa, entrevistando a la gente y la gente nos contaba como perdieron sus tierras, como los engañaban, les alquilaban el pedazo de tierra y entonces luego le metían el ganao y el ganao mataba el cultivo y como no tenía con que pagarle al que le arrendó, al terrateniente, entonces le quitaban el pedazo de tierra y así muchos fueron agrandando las fincas”. (J. G. González, comunicación personal, 22 de enero de 2019)

En la medida en que se adelantaban las investigaciones surge en los investigadores la preocupación de cómo hacer partícipes a los campesinos que ayudaron a construir, recopilar y divulgar toda la información. Ante esto, se establece la idea de elaborar folletos ilustrados

que mostraran las diversas luchas y los personajes e historias del movimiento campesino. En este punto, es importante resaltar que, los aportes de Uliánov Chalarka mediante la elaboración de historietas, comics y folletos, resultan de suma importancia para comprender la metodología de investigación de La Rosca y los procesos de aprendizaje que se gestaban entre los investigadores y colaboradores con los miembros de la organización campesina. Desde una narrativa gráfica, Chalarka nos muestra un retrato histórico de la lucha del campesinado en Córdoba, el cual es producto de una serie de indagaciones con campesinos del departamento, a quienes brinda un protagonismo ilustrativo como narradores dentro de las historietas. De la misma manera, este trabajo gráfico nos permite comprender cómo se establecían las relaciones entre quienes hacían parte de este proceso, a través de saberes populares. Según Joanne Rappaport “esas historias, narradas en forma de cómics, no eran simples relatos de lucha, sino que funcionaban como un espacio dentro del cual tanto los campesinos como los investigadores externos podían ejercer y combinar sus facultades imaginativas” (Rappaport, 2018, p.140).

De esta manera, la fotografía, la pintura, el teatro, el cine, la música, la literatura y la poesía también fueron herramientas de comunicación y formación que implementaron en los escenarios de capacitación y en las escuelas de cuadros como muestras de apoyo y gratificación al movimiento campesino. Estas herramientas contaron con diversos niveles en lo que respecta a la elaboración de libros, que, de manera clasificada, según la capacidad de lectura que tenían los campesinos, se diseñaban para que pudieran ser adquiridos y leídos por todos. Estos trabajos dieron cuenta de la relación dialéctica que supone la IAP, en la cual, el constante aporte y construcción de conocimiento entre los sujetos permite conocer, analizar y

comprender los contextos y situaciones que estos viven, para diseñar e implementar acciones que permitan la transformación de esos contextos en pro de los sujetos.

Por otra parte, la llegada de David Sánchez Juliao a La Rosca se ubica en los primeros años de la década de los setenta cuando surge la necesidad al interior de la fundación de integrar personajes regionales que tuvieran vínculos con los sectores populares y se dedicaran al trabajo y estudio de estos. Para este momento, Sánchez Juliao había elaborado una serie de cuentos como son *¿Por qué me llevas al hospital en canoa, papá?*, que contaban con gran reconocimiento en el país, de tal manera que eran conocidos por diversos sectores sociales, tanto así que su trabajo resultó atractivo para los integrantes de La Rosca quienes solicitaron a este apoyarlos en el proyecto. Su primer trabajo se realizó en la región de Chuchurubí, ante la necesidad de recopilar los testimonios de los campesinos usuarios sobre la situación que vivían en las tierras recuperadas para crear una estrategia que permitiera difundir y dar a conocer la situación; como resultado de esta primera experiencia, el escritor elaboró junto con los campesinos una carta que conservaba su estilo literario y testimonial, que fue enviada al ministro de agricultura (V. Negrete, comunicación personal, 23 de enero de 2019).

Finalmente, debido a las constantes tensiones entre los campesinos con los académicos debido a presuntas pretensiones individuales y academicistas que presentaban contradicciones con el movimiento campesino y las apuestas de la IAP, que a su vez relegaban el sentido popular del trabajo organizativo, así como la intensificación de las disputas políticas a nivel interno debido a la polarización partidista e insurgente de la organización y la intensificación de la violencia que arremetía de manera sistemática contra la ANUC, hicieron inevitable una fractura entre los campesinos usuarios y un distanciamiento de los investigadores, académicos y colaboradores del movimiento que dio como resultado

un quiebre total de la fundación y la finalización de la propuesta investigativa, pedagógica y participativa de La Rosca.

1.3.2. El inicio de la IAP de David Sánchez Juliao en el movimiento campesino

Con la vinculación de David al movimiento de la IAP en Córdoba, que en palabras del escritor se da cuando en un encuentro personal con Orlando Fals Borda nota que su propuesta literaria encajaba dentro de la metodología de investigación adelantada por La Rosca y la Fundación del Caribe con los campesinos de la ANUC, empieza a tejerse su proyecto social que para entonces ya contaba con avances. (D. S. Juliao, entrevista realizada por Joanne Rappaport, 4 de agosto de 2009)

Para esa época David Sánchez Juliao tenía claro lo que quería hacer desde su papel como escritor, pretendía hacer de la literatura un elemento democratizador, tanto desde su narrativa, como para el público a quien iba dirigido:

“Yo podía plantear algo que pudiera llamar alternativas de la literatura o las alternativas de la escritura, donde la actitud del escritor fuera una actitud del compromiso. Y vi lo que planteaba Fals Borda a través de la metodología de la recuperación y de la [IAP] encajaba perfectamente dentro de lo que yo estaba haciendo o resumía mi inquietud o me daba claridad u orientación. Se me llamó mucho la atención aquello de recuperar con lente crítico, traer el producto recuperado al apartado sitio en el caso del escritor, volver a las bases para confrontar el producto del escritor y devolver a los propios gestores de esas historias su propia historia de manera que esos gestores de esas historias se apropiaran esa historia de ellos a nuevos

niveles del entendimiento que les pudiera...permitiera, pues, ver el árbol y el bosque al mismo tiempo.” (D. S. Juliao, entrevista realizada por Joanne Rappaport, 4 de agosto de 2009)

Bajo la consigna de “la literatura como arma de lucha” David Sánchez Juliao emprende en el marco del grupo La Rosca de Investigación- Acción y la Fundación del Sinú un trabajo de investigación con los campesinos sinuanos pertenecientes principalmente a la ANUC. Con ellos, el escritor pone en práctica su IAP que consistió en interiorizarse en los procesos campesinos y en las luchas por la tierra que se libraban en el departamento de Córdoba, con el objetivo de conocer las historias y las memorias de los campesinos, y recopilarlas en casetes para luego retomar esas historias de forma crítica y plasmarlas de manera que pudieran ser beneficioso para la población campesina:

“Emprendí desde 1973 un proceso de la rescate de la oralidad, algo recuperando el lenguaje popular, trabajándolo y grabándolo en audiolibros. Lo que ahora es más que libros. Empezamos haciendo casetes, luego circularan esas historias en [MP3] y luego en CD (...) Yo simplemente quería ser un narrador. Entonces, quería como trabajar una especie de literatura para los analfabetos funcionales. Y tratar de llegar a mayor número de personas posible y intentar de [felicitizar] el acto de leer, la acción de leer en un continente donde muy poca gente tiene acceso a la lectura por múltiples razones en los casos enumerados”. (D. S. Juliao, entrevista realizada por Joanne Rappaport, 4 de agosto de 2009)

El trabajo de David Sánchez Juliao consistía en darle forma a las historias para hacer su obra más atractiva: “entonces él grababa esas historias, luego las componía a manera de narrativa de cuento y lo que yo le decía a él: “le metía la sazón”” (J. G. Gonzalez, comunicación personal,

22 de enero de 2019). El escritor buscaba con este subgénero narrativo tener impacto sobre la población campesina y sobre las masas populares como un elemento de defensa que “pueda llegar a hacerse más efectiva como arma de lucha” (Sánchez, D., 1974).

Es por ello por lo que surge el cuento-casete como una herramienta de protesta que permita conocer la historia y revivir las luchas campesinas del Sinú, y donde sean las bases campesinas quienes construyan esa literatura, de manera que el trabajo del investigador y escritor se remita reescribir y reelaborar, en la manera escritural correspondiente, las memorias de los acontecimientos, de manera crítica y con total validez histórica y circunstancial, posibilitando así un proceso de construcción mutua entre las dos partes de la investigación con el objetivo de crear herramientas en beneficio de la comunidad campesina (Rudqvist, 1983).

Los aportes de David Sánchez Juliao en su metodología de trabajo con la organización campesina se vieron reflejados en la radio y en la utilización de los casetes como medios para difundir las noticias en los baluartes, donde la comunicación con el exterior representaba un problema. El escritor grababa en los casetes las noticias presentadas en la radio para llevarlos a los campesinos, también se destinaba un espacio para la información y análisis sobre el movimiento, y posteriormente estas grabaciones pasaban a ser utilizadas como la emisora radial de la organización; de igual manera, utilizaba estos para grabar los testimonios que iba recopilando de los campesinos (V. Negrete, comunicación personal, 23 de enero de 2019).

Posteriormente, en estos casetes fueron grabados los cuentos testimoniales creados a partir de la IAP de David Sánchez Juliao como medio de retribuir a los conocimientos obtenidos por el escritor y que enriquecieron su trabajo literario. Estos fueron creados para ser escuchados y disfrutados por la población campesina y analfabeta, y para que las denuncias,

las violaciones y criminalidad contra los campesinos tuvieran difusión nacional, y así mismo se diera a conocer el trabajo organizativo de la ANUC y las luchas que adelantaban. De este modo, el trabajo de David permitió dar a conocer de una manera distinta las diversas situaciones que afrontaba la organización y visibilizar la lucha campesina y los procesos colectivos que se gestaron para materializar el objetivo organizativo. En la siguiente fotografía (4) podemos ver a David Sánchez Juliao compartiendo con campesinos en el Baluarte Vicente Adamo.



Fotografía 4, David Sánchez Juliao en el Baluarte Vicente Adamo.

Fuente: Fals, O. (1986). Sesiones culturales: Máximo Jiménez y David Sánchez Juliao en el baluarte, pag. 185b.

En esta medida, a partir de un acercamiento metodológico de la situación campesina, con grabadora en mano, Sánchez Juliao se dispuso a recorrer los municipios y veredas sinuanas para escuchar todo lo que tenían por contar los campesinos, privilegiando siempre en el testimonio las anécdotas y la particularidad lingüística que posee el campo y que constituye al campesino como sujeto cultural, tal como podemos apreciar en la fotografía 5 (Roncancio,

2011). Posteriormente, en el proceso de sistematización de la información, procuró que el relato fuera fiel a la narración, por lo que antepuso los testimonios y las historias de vida de los campesinos para que fueran los protagonistas de su propia lucha y que a través de ellos se denunciara la situación exacta que vivían, y los atentados sufridos por defender y recuperar las tierras baldías de los pueblos, el playón que había dejado la ciénaga cuando se secó o el río cuando se desvió. Los señores hacendados que poseían miles de hectáreas que colindaban con las tierras nacientes por orden de la naturaleza, se apoderaron de ellas sin necesitarlas y sin destinarlas a ninguna otra actividad, y donde los campesinos, motivados por el hambre esperaban cosechar para solventar las necesidades básicas que apremiaban y que les permitieran tener una vida medianamente digna en una porción de tierra que no era de nadie más que de quien la trabajara (en este caso fueron ellos) y que en los múltiples intentos de construir sobre aquellos terrenos casas y cultivos, fueron sacados y desplazados con fusil, machete y fuego por la fuerza pública que defendía los intereses de los hacendados, tal como se puede apreciar en los cuentos *Nosotros los de Chuchurubí*, *Arroyón* y *El Quemado de Corinto*.



Fotografía 5, David Sánchez Juliao conversando con campesinos sinuanos.

Fuente: EL ESPECTADOR, edición domingo abril 6 de 1975, pág 12 A.

En el relato a modo de entrevista con un campesino llamado Arroyón, David Sánchez Juliao expone la situación agraria del departamento y las dificultades de los campesinos para trabajar y comer ante la escasez de tierras para cultivar:

“Vivíamos a la buena de Dios. Cercados y estripados por fincas que rastreaban el horizonte mismo, que se perdían de lo grandes en lo azulito de la curva del cielo: Mundo Nuevo, Vijagual, El caldero, La Estrella. Arroyón era el gancho que enganchaba todas las palas de un abanico de haciendas que se abrían como la cola marañosa y moteada de un pavorreal. Las haciendas tenían derecho a crecer, a transformarse, pero cuando el pueblo trataba de abrir su pecho para respirar se chuzaba con los alambres de sus pajas. Se vivía encerrado a campo abierto. Para cualquiera, que se ganara una lotería sin comprarla, era imposible conseguir un callito de tierra antes de caminar tres días con sus noches, por lo menos. Porque para no tropezar la vista con algo ajeno, uno aquí tenía que mirar arriba, derecho al cielo”. (Sánchez, D., 1975, p. 39)

Es menester resaltar cómo la IAP de Sánchez Juliao, es decir, sus obras literario-sonoras o cuentos- casetes, a pesar de ser creadas, en un principio, para ser difundidas exclusivamente dentro del movimiento campesino y de narrar situaciones de poco conocimiento nacional, logran tener difusión más allá de los campesinos y ser objeto de interés para el estudio de los procesos de lucha y resistencia campesina en Colombia y específicamente en Córdoba.

Acorde con lo anterior, en el trabajo realizado por David Sánchez Juliao se evidencia como se guardan los acentos y dialectos característicos del campesinado para validar los relatos en fidelidad a sus narradores, por ello, se debe resaltar como el testimonio juega un papel

fundamental en el estilo literario del escritor, lo cual puede interpretarse como una intención de hacer una contracorriente literaria que obligue a innovar la literatura y deconstruir su esencia burguesa para que abarque y cobije a las masas populares. Para el escritor, la literatura testimonial permitía también que los cuentos y las narraciones pudieran ser leídos en voz alta, de manera que la grabación de los cuentos posibilitaba un mayor alcance sobre las masas campesinas.

La oralidad del escritor consistía en masificar el impacto de la literatura sobre la población campesina analfabeta que inspiró su trabajo literario y crear nuevas formas de aprender que no se limitaban a las estructuras literarias tradicionales, por ello, conservar en los relatos sonoros las particularidades del habla de los campesinos se convierte en un puente para acercar a la población al hábito literario y con ello lograr una apropiación e identificación con un arte que resultaba lejano e imposible de adaptar, justamente por su origen excluyente.

No obstante, aunque los intereses del escritor con su propuesta de investigación acción figuraban a la literatura como una herramienta de lucha y que por miedo de ella se posibilitara la conciencia y formación política de las masas, en las memorias de los campesinos usuarios que hicieron parte del trabajo investigativo y literario de David que fueron entrevistados en este trabajo, se resalta que no hubo una articulación con la formación política de ellos, ya que si bien, su colaboración en la emisora radial de la organización, en los talleres de periodismo popular, teatro y cine con demás integrantes de La Rosca y la Fundación Caribe, y los cuentos-casetes realizados por el escritor fueron bien recibidos por los campesinos y utilizados en diversos espacios de formación, no se asumió de manera política como se plantea inicialmente, sino que hubo una apropiación cultural de su trabajo y una

identificación con los sujetos, circunstancias e historias que muestra en su obra mostrados de manera jocosa.

“Usábamos los cuentos para que la gente se recreara porque eran de chiste, eran bacanos...si llevaban mensajes, pero no eran tan directos como las canciones de Máximo. Lo llevábamos nosotros para reírnos, pero no era así... no era un hombre comprometido con la causa campesina”. (Comunicación personal, 11 de mayo de 2019)

Así mismo, se evidencia que no existe una interpretación política de su trabajo y una articulación de este como elemento emancipador que convoca a la unión organizativa para construir expresiones políticas de lucha y resistencia. Sin embargo, si existe un acercamiento entre la literatura y en las masas populares mediante los cuentos- casetes gracias a la manera tan accesible en que estos se difundieron para la toda población, lo cual permitió la adquisición, disfrute y apropiación de estos. Del mismo modo, la reafirmación cultural a través de lo que David Sánchez Juliao y varios intérpretes de su obra exponen como “el aumento de la autoestima”, fue notable principalmente en los sectores populares, por ello puede reconocerse que existe una apropiación cultural de las historias de vida mostradas en los cuentos, así como de las identidades de sus personajes que de manera jocosa se mostraban orgullosos de sí mismos sin importar las condiciones adversas que atravesaban.

“No es un trabajo que uno vea que hay un compromiso político y no creo que haya sido esa la intencionalidad de él a la hora de escribir y hacer su obra. Yo pienso que más es una obra descriptiva que rescata otras historias, las formas de contar otras historias, la forma de narrar y articular las periferias con el centro en la Región Caribe, pero como un elemento emancipador de carácter político que permita tomar esa obra como un elemento de

construcción de liberación, de construcción de una mejor sociedad, no lo veo, y eso lo puede percibir uno en la memoria de la gente cuando trabaja como yo en procesos sociales desde hace treinta años y uno no percibe eso, no percibe a David allí... lo que percibe evidentemente, y hay que ser honesto en reconocerlo, es que el hecho de que David le haya dado voz a esas historias, las haya puesto y las haya internacionalizado, o las haya externalizado, más bien, en todas esas historias y toda esa gente hay un mayor aumento del autoestima, hay una mirada adentro y yo me reconozco como soy y como hablo". (J.J. López, comunicación personal, 18 de enero de 2019)

La IAP de David Sánchez Juliao es importante para conocer esos relatos y memorias, así como la historia de la organización campesina y las arduas luchas que libraron estos sujetos políticos, resaltando la manera en cómo aportó al acercamiento literario y cómo su trabajo literario- sonoro fue tomado como herramienta de apropiación y reconocimiento cultural e identitario.

1.3.3. IAP en la Lorica urbana

Luego de desligarse del contexto campesino y dar por terminado su aporte con La Rosca, el autor cambia de actor social y de espacio geográfico para ubicarse en los barrios populares de Lorica, donde personajes como “El Flecha” y “El Pachanga” comienzan a ser narrados en los cuentos-casetes. No obstante, pese al evidente cambio de escenario, el testimonio sigue siendo eje central de su oralidad y las historias de vida que poseen los habitantes del

“Kenider”¹⁰ son utilizadas para contar la desigualdad social y económica que sumerge al Caribe desde un pequeño pueblo de esta región. Influenciado por el realismo mágico de Gabriel García Márquez, el autor en la voz de “El Flecha” narra la historia de un ex-boxeador perteneciente al popular barrio Kennedy, que a lo largo de su vida ha tenido que vivir una serie de circunstancias mostradas como jocosas, pero que están marcadas por el racismo, la pobreza, la precariedad y la marginalidad a la que están destinados los sectores populares de la Costa Caribe, pero donde se inscribe la identidad y el legado cultural de lo que es ser costeño con todos sus matices étnicos.

De este modo, se puede ver como la IAP de David en escenarios urbanos posee la esencia investigativa, crítica y comunicativa al igual que la implementada con el campesinado, pero metodológicamente esta posee variaciones puesto que la recolección de la información se encontraba en la puerta de su casa, pues bastaba con dar un recorrido al centro de Lórica para encontrar personajes con historias particulares y con necesidad de comunicar estas en medio de la dinámica social cotidiana, lo cual se convierte en inspiración para sus obras. Es por ello que, la recolección de la información se da en su mayoría de manera conversacional, donde el uso de la grabadora es reemplazado por la cotidianidad grabada en la memoria, en conjunto con un riguroso análisis cultural de lo que significa ser loriquero.

En obras como *El Flecha* y *El Pachanga* Sánchez Juliao recrea las vivencias diarias de la mayor parte de la población loriquera, donde la lucha por el sustento diario se convierte en la motivación de supervivencia de los sectores populares, y donde estos recurren a la burla

¹⁰ Forma popular de llamar al barrio Kennedy de Lórica. Originariamente este barrio es producto del fenómeno de asentamiento irregular o de invasión urbana por parte de población mayoritariamente negra, indígena y campesina, recibe su nombre en los años sesenta, producto de la visita del entonces presidente estadounidense John F. Kennedy a Colombia.

de sí mismos para hacer su realidad un poco más vivible, es por ello que en el personaje de “El Flecha” se encuentra un hombre que alardea sobre sí, de sus derrotas y de la posible vida que pudo tener para sobresalir en medio de un contexto transversalizado por la condición de clase de los habitantes loriqueros, tal como lo expresa el profesor José Gabriel:

“El caso de *El Flecha*, un muchacho pobre que quería poner a su mamá, una lavandera, lo más sagrado para él en lo más alto; el mismo “pachanga” en esa lucha del diario vivir por poder llevar el sustento a su casa con la venta de sombreros cuando estaba pequeño y luego con el camioncito. Es la lucha, es el drama diario de la subsistencia lo que David nos muestra”.

(J. G. González, comunicación personal, 22 de enero de 2019)

De este modo, podemos encontrar como el trabajo de David Sánchez Juliao se centra en rescatar esas historias de la subsistencia diaria y del rebusque diario, y narrarlas de manera jocosa para que fueran comprensibles y atractivas para la población que inspiró sus cuentos, de manera que estos encontraran identificación en los personajes y comprendieran la intencionalidad del escritor al reconstruir las voces de ese grupo mayoritario que ha construido la identidad cultural de Lorica. Es en ese aspecto donde radica la importancia del trabajo de David Sánchez, ya que permitió reafirmar la identidad perdida del pueblo y crear aceptación social de ésta en la elite local mediante la crítica a modo de burla en la que se encuentran los personajes pertenecientes a los barrios del centro del municipio, es decir, en la manera en cómo categoriza y personifica los habitantes de la elite municipal en su obra, mofándose de las circunstancias de ser un inmigrante sirio-libanés, de los modos de actuar de los habitantes del centro y de sus prácticas culturales segregantes y discriminatorias con

la clase popular de Lorica, tal como se puede encontrar en obras como *Fosforito y Abraham Al Humor*.

En la obra de *Fosforito* Sánchez Juliao se personifica en el narrador del cuento, un personaje de origen popular conocido como “Fosforito”, para hacer una crítica a su vecindad, a los habitantes del barrio en que nació y se crió, inclusive a los migrantes sirio-libaneses de los cuales descende, con la intención de mostrar las vivencias de la cotidianidad y las formas de ser de la clase social acomodada. De manera que, “Fosforito”, utiliza el humor no solo como un recurso para la crítica, sino también que emula una voz de resistencia. Al respecto el autor Scott James (2000) comenta que:

“Las expresiones culturales de las clases bajas han tenido, en general, una forma más oral que escrita. El tipo de aislamiento, control e incluso anonimato producido por las tradiciones orales, gracias simplemente a su medio de transmisión, las convierte en un vehículo ideal para la resistencia cultural.” (Scott, 2000, p. 192)

En ese sentido, la broma, chanza y “mamadera de gallo” pueden interpretarse como el escenario discursivo oportuno para alterar la relación de poder que existe entre una élite local y un grupo subordinado. Partiendo de este supuesto, el mamador de gallo no tiene como objetivo contar un chiste para encubrir la realidad, sino para revelarla, mostrando así sus ideas más profundas. La mamadera de gallo termina siendo una brújula que utiliza el dominado para entender su realidad y exhibirla públicamente. De esta manera, el trabajo de “Fosforito”, más que ser una burla vacía y sin fundamento como suele verse, es una crítica y una expresión de resistencia que busca posicionarse como mediador dentro del conflicto de

clases existente, a través del elemento cultural más democratizador con el que cuenta la región caribe, como lo es la mamadera de gallo.

Por otro lado, es menester resaltar que, con la IAP de David en los centros urbanos, principalmente en Lórica y en la región cordobesa, si se da una articulación y apropiación de su trabajo, más que todo en las clases populares que mantienen viva su memoria literaria y la esencia cultural que tanto procuró resaltar, ello se debe a la naturalidad de sus personajes que cargan con historias tan reales y parecidas a las de gran parte de los habitantes del caribe colombiano, por ello, en la fotografía 6 vemos un retrato de David Sánchez Juliao elaborado por un Artista del pirógrafo en su negocio ubicado en el Ranchón del mercado público. Dicha apropiación se da al encontrar a nivel literario personajes sin voz y sin oportunidades de tener protagonismo, lo cual permite identificarse con ellos e incluso una reivindicación de sí mismo gracias a tales personajes.

“Esa obra de David si es mucho lo que la gente la ha apropiado porque es su propia historia, por eso es difícil encontrar un habitante del Kennedy que no sepa quién es “El Flecha”, además porque “El Flecha” vivía en el Kennedy y convivía todos los días con la gente, es como pedirle a la gente de Lórica que no conozca a “El Eachanga”, si vivió en el Kennedy y pasaba todos los días en la puerta de la iglesia, si “El Pachanga” con su carro viejo a muchos de nosotros en nuestra época de estudiantes nos daba en chance para el I.T.A o el Lácides cuando no había transporte público, entonces claro, era un personaje popular y si estaba puesto en un casete su historia y la narración de esa historia, entonces vaya, como no adoptarla. David esta vivó, su obra está viva en la gente, y está vivo porque justamente le permitió a esa gente que construye esas historias hacerse visible”. (J.J. López, comunicación personal, 18 de enero de 2019)



Fotografía 6, Dibujo de David Sánchez Juliao

Fuente: Mercado, K., Molina, J., Padilla, A. y Ruiz, L. (2019). Dibujo de David Sánchez Juliao, pag. 33.

Se resalta también como su influencia artística literaria además de ser puramente realismo caribe, posee la herencia costumbrista propia del cordobés en la manera en cómo utiliza el lenguaje de sus personajes y la ubicación espacial que se presenta siempre localizable en el departamento sinuano y en los lugares reales donde sucedieron los hechos.

Finalmente, se puede concluir que el trabajo narrativo- testimonial representado en los cuento-casetes de David Sánchez Juliao es un aporte a las masas populares para hacer de su pasión por la literatura un arte menos segregante y más incluyente con la población

mayoritaria, es decir, con las masas sin poder adquisitivo; de manera que permitiera denunciar, comunicar y dar voz a esa base social, sea campesina o urbana. Las denuncias en voz testimonial sobre el despojo, la violencia, el racismo, la pobreza, el hambre y la marginalidad a la que ha sido sometida la clase popular, da cuenta de los procesos históricos que se han dado en el departamento de Córdoba y en el Caribe colombiano, puesto que no son hechos aislados temporalmente, sino una cadena de conflictos que se repiten a través del tiempo, y que se adaptan a los modos de dominación cultural que traen estos mismos tiempos. Por ello, la IAP de David Sánchez Juliao, es decir, su propuesta de “literatura para las masas”¹¹ materializada en los cuento-casetes, es una apuesta narrativa por visibilizar las historias de vida de la cultura popular caribe, y los conflictos, tensiones y problemáticas que se encuentran en ella, como una manera de comprender y conocer nuestra historia local.

“La obra de David permitió de cierta manera entender que detrás de cada escenario de la periferia, del centro o cada clase social, si la quieren dividir, tiene sus propias historias y en esas historias se entrelazan las distintas clases sociales, pero que también son válidas para todos y pueden servir como procesos de construcción de la historia de un pueblo y no solamente desde las narrativas de una clase social específica”. (J.J. López, comunicación personal, 18 de enero de 2019)

1.4. Elementos de la IAP de David Sánchez Juliao

1.4.1. El testimonio

¹¹ Entrevista a David Sánchez Juliao realizada por Ramon Bacca Linares para *Suplemento del Caribe*, No. 45, Barranquilla 1974.

Siguiendo a Lara, P. y Antúnez, A. (2014), la historia oral debido a la versatilidad que posee permite la articulación de esta con una amplia serie de disciplinas que pretenden investigar y reconstruir hechos a partir de las herramientas que esta brinda. La oralidad prevaleciente en este tipo de historia permite la materialización escrita de los acontecimientos que reconstruye, y así mismo, brinda una capacidad de acomodación a las investigaciones que se pretendan realizar bajo este método, tal como el testimonio vinculado con la literatura, de manera que se rescaten las memorias frente a un hecho histórico y se conceda importancia a los testimoniantes:

“La historia oral está abierta a cualquier tipo de estudio interdisciplinario el cual se puede desarrollar a partir de los intereses del investigador y de la naturaleza del objeto a investigar; en otras palabras, podemos decir que la historia oral tiene como cualidad la adaptabilidad a todo tipo de estudio en cualquier área donde se observe en el testimonio la posibilidad de recabar información que al ser sistematizada se convierte en un documento escrito basado en descripción, narración y análisis de una realidad socio-científica particular, la cual, en su conjunto, puede reconstruir memorias individuales, colectivas en beneficio de la humanidad”. (Lara, P. y Antúnez, A. p.55)

De este modo, al interpretar el testimonio como método de investigación de la historia oral y partiendo de las características de esta, tales como tomar el sujeto como agente primario de la historia, así como su voz, sus memorias y recuerdos, se posibilita la integración de las clases populares como constructores de la historia oral en contracorriente a la historia escrita generalmente a merced de las clases dominantes; además, permite al testimonio tener una amplia importancia como mediador entre los acontecimientos y su reconstrucción a partir de los recuerdos y percepciones sobre el mismo.

Según John Beverley durante los años sesenta el testimonio se consolidó como género narrativo muy ligado a los movimientos de liberación nacional, principalmente en América Latina donde ha contado con mayor auge. El testimonio generalmente se asocia a los movimientos políticos de los sectores subalternos que requieren una visibilización, y buscan una reivindicación social, es por ello que ha sido denominado como una literatura de resistencia¹². Beverley define el testimonio como:

“Una narración con la extensión de una novela o una novela corta, en forma de libro o panfleto (esto es, impresa y no acústica), contada en primera persona por un narrador que es también el verdadero protagonista o testigo de los sucesos relatados, y cuya unidad narrativa es por lo general una “vida” o una experiencia significativa de vida. El testimonio, sin estar subsumido en ninguna de ellas, puede incluir cualquiera de las siguientes categorías textuales (...) autobiografía, novela autobiográfica, historia oral, memoria, confesión, diario, entrevista, informe de testigo ocular, historia de vida, novela-testimonio, novela no ficticia o literatura "factográfica"”. (Beverley, 2010, p. 22)

El testimonio es un género literario estrechamente ligado a las narrativas del relato, mejor conocido como *literatura testimonial*. Éste género brinda al narrador o testimoniante la oportunidad de dominar y dirigir su propia versión frente a un hecho histórico o social enmarcado en un espacio y tiempo definido, permite conocer como los actores involucrados en tales sucesos lo describen y recuerdan, y con ello la conservación de las tonalidades, de los sentimientos expresados en la medida en que se evoca el recuerdo, y las particularidades lingüísticas de cada sujeto que acercan al investigador a su cultura, vivencias, formación y

¹² Término utilizado por Barbara Harlow en su libro *Resistance Literature* (Nueva York: Methuen, 1987)

condición de clase. El testimonio establece un dialogo entre quien investiga y quien es investigado, pero así mismo, es el investigador quien le otorga reconocimiento a las palabras de quien cuenta su historia, de manera que permite creer una versión contra oficial del relato sujeta a las modificaciones oportunas desde subjetividad del investigador. De este modo, las narrativas testimoniales permiten dar voz a los sectores oprimidos y relegados de los marcos oficiales de la historia, para contar las luchas y problemáticas que padecen, y que necesitan ser denunciadas como un intento de transformarlas, al respecto Beverley (2010) afirma: “La situación narrativa en el testimonio siempre involucra una urgencia por comunicar algo: un problema de represión, pobreza, subalternidad, encarcelamiento, lucha por la supervivencia, que está implícita en el acto mismo de la narración” (p. 24)

La oralidad es uno de los rasgos distintivos del testimonio puesto que este se encuentra sujeto al relato del testimoniante, y en la mayoría de las situaciones, estos relatos suelen presentarse de manera oral. Según Beverley dentro de la narrativa testimonial existe un “efecto de oralidad”, pues el hecho de escribir a partir de las narraciones del otro brinda al testimonio y a los lectores de este, una sensación de realidad, que permite percibir la veracidad de la narración como una vivencia de quien la cuenta.

“El hecho de que el testimonio original o proto-testimonio surja, en la casi totalidad de los casos revisados, de una instancia oral es lo que lleva a ese efecto de oralidad que ha sido entendido como un rasgo específico del testimonio (...) El llamado "efecto de oralidad" es central al testimonio por otra razón: su contribución al llamado "efecto de realidad", o "efecto documentar según otros, o como preferimos llamarlo "efecto de oralidad/verdad" (...) La permanencia o huella de la oralidad permite generar en el lector la confianza de que se trata de un testimonio auténtico, reafirmando de este modo la ilusión o la convención del propio

género, o sea que está frente a un texto donde la ficción no existe o existe en un grado casi cero que no afecta la verdad de lo narrado”. (Beverley & Achúgar, 2002, p. 75)

Es por ello que en la labor testimonial el uso de la grabadora como herramienta de investigación se convierte en un elemento recurrente en los años setenta para los antropólogos, periodistas, historiadores y sociólogos debido a que muchas de las personas investigadas eran analfabetas; pero en el ámbito literario esta no contaba con mayor aceptación debido a que la literatura para la época aún intentaba mantener una estética tradicional rigurosamente construida a lo largo de varios siglos, que en el testimonio se transformaba debido a las narraciones subjetivas en primera persona. La oralidad de las narraciones del testimoniante le otorgan veracidad al relato, pues permite que se desligue del elemento ficcional, y generalmente, este mismo narrador, como acontecimiento natural, suele representar a una comunidad o grupo social, de manera que se convierte en la voz del pueblo:

“Dado que en muchos casos el narrador testimonial es analfabeto funcional o, si saber leer y escribir, no es escritor profesional, la producción de un testimonio por lo general implica que un interlocutor (un intelectual, a menudo periodista o escritor) grabe y después transcriba y edite un relato oral (...) la presunta incapacidad o dificultad del narrador del testimonio para escribir, incluso en aquellos casos donde la historia se escribe en vez de narrarse oralmente, también contribuye a producir el “efecto de veracidad” que la forma genera”. (Beverley, 2010, p.24, 25)

Para David Sánchez Juliao el uso de la grabadora se articulaba de manera precisa a lo que sus intereses pretendían: recopilar testimonios para posteriormente plasmarlos en la corriente

literaria que pretendía imponer. El trabajo de David Sánchez Juliao buscaba recoger bajo esa categoría al testimonio y acercarlo a la literatura de manera que le permitiera a ésta ser más vivencial e incluir nuevas narrativas testimoniales que recogieran historias de las clases populares, de las luchas que libran diariamente contra el hambre y la injusticia, y reflejar como prevalece la esencia caribe en medio de las adversidades. Así mismo, también pretendía reconstruir de manera fiel los testimonios recogidos con la grabadora, para hacer de esta una literatura testimonial que dé cuenta por sí misma, en primera persona hechos no solo subjetivos sino coyunturales. De modo que en el uso del testimonio en su narrativa puede verse este como un elemento democratizador y socializador:

“Es un trabajo interesante que rompen con los paradigmas normales de la literatura. Es una literatura, es una literatura muy fresca que se acerca a la gente, que le da la voz a la gente, digamos que pone al escritor en un segundo plano y centra su obra básicamente en lo que la gente vive, y en esa narrativa muy viva, *tres de (3D)* por así llamarlo. Narrativa que permite que la gente interactúe, participe y se sienta actor de la obra”. (J.J. López, comunicación personal, 18 de enero de 2019)

Vemos entonces que el testimonio en la IAP de David Sánchez Juliao se encuentra estrechamente ligado a la denuncia, ya sea en *Historias de Raca Mandaca* a partir de la voz de los protagonistas, o camuflado en las historias de vida y situaciones adversas que nos cuentan los personajes del *El Flecha*, *El Pachanga* y *¿Por qué me llevas al hospital en canoa, papá?* Esto se debe a que, en efecto, la denuncia es uno de los elementos más frecuentes de encontrar en la narrativa testimonial Latinoamericana, debido a que: “El testimonio latinoamericano contemporáneo denuncia y celebra, pues su deseo es la verdad. Narra en

paralelo no para identificar sino para confrontar, distingue y no asimila. Su deseo es desmontar una historia hegemónica, a la vez que desea construir otra historia que llegue a ser hegemónica”. (Beverley & Achúgar, 2002, p. 62)

Del mismo modo, la narrativa testimonial de David Sánchez Juliao es autobiográfica, pues los cuentos e historias anteriormente mencionadas son narradas en primera persona, es un sujeto en voz del escritor quien cuenta las adversidades de su vida, tanto en su esfera privada como publica a un público lector. De manera crítica el personaje narrador busca poner su vida como espejo ante unas condiciones de precariedad generalizadas y unas problemáticas normalizadas, es por ello que el personaje de “El Flecha” busca contar *las incidencias del partido de su vida*¹³, pero también, pretende denunciar ante el lector como su historia de vida es un reflejo de las condiciones marginales de existencia en las que se encuentra inmerso un pueblo. En el caso *Nosotros Los De Cuchurubí* es el pueblo quien cuenta a través de una persona su incansable lucha, que por supuesto, es una denuncia frente a las situaciones violentas que han padecido por parte de quienes conforman los relatos de la historia oficial frente a la problemática agraria y a la lucha campesina. De este modo, esta narrativa posee un discurso histórico que brinda al narrador un lugar desde donde enunciarse, permite que su voz se convierta en una herramienta para conocer el pasado y presente, y brindar una visión del futuro desde sí mismo, gracias a lo que vive en carne propia.

“La función ejemplarizante o de denuncia de un hecho o de una vida y la autorización letrada del testimonio de circunstancias, vidas o hechos que no son patrimonio de la historia oficial o que han sido ignorados por la historia o la tradición vigente y hegemónica en tiempos anteriores. Por otra parte, es a nivel del enunciado: es decir, en la escritura o en la

¹³ (Sánchez, D., 1981, p. 17)

transcripción del testimonio, particularmente en el del iletrado, donde se juegan algunos de los elementos centrales del testimonio, a saber: el registro de la voz del Otro y el llamado efecto de oralidadherdad”. (Beverley & Achúgar, 2002, p. 70)

Es por ello que el trabajo literario de David Sánchez Juliao posee gran valor no solo a nivel literario, sino investigativo, en la medida en que incursiona como pionero de un subgénero narrativo novedoso y en contra corriente con las normas literarias, pero dependiente de la literatura testimonial, como lo es el cuento- casete. Este modo literario asumido por David Sánchez Juliao puede entenderse como una literatura de resistencia, según cual sea la finalidad comunicacional del escritor, que en este caso busca expresar las voces populares y campesinas que conocen los hechos históricos por sus propias vivencias en ellos como actores directos, es por ello que los testimonios grabados por el escritor y posteriormente utilizados como base para la elaboración de los cuentos escritos y sonoros, son sobre todas las categorías que puedan integrarle, cuentos testimoniales.

1.4.2. “En el principio era el verbo, después vino el casete”, literatura oral y los cuentos-casetes

En este punto resulta evidente que el trabajo literario de David Sánchez Juliao se encuentra ligado a la narrativa oral, pues los cuentos-casetes son una representación de ello. La oralidad en la narrativa literaria se referencia a partir de lo que se denomina “literatura oral”, Mauricio Ostria la define como “el conjunto de mitos, leyendas, cuentos, poemas o canciones tradicionales, etc., recogidos directamente de informantes orales viene a constituir una rama

especial de la literatura, subalterna y casi siempre mal considerada, la llamada literatura oral” (Ostria, 2001, p. 3).

Según Ostria, la literatura oral ha contado con mayor representatividad dentro de la comunidad literaria de América Latina debido a la intensión de esta por recuperar la tradición oral de la cultura popular, y las prácticas que la caracterizan, como una apuesta de memoria colectiva, para acercarla a los sectores excluidos. Al respecto Ostria comenta:

“Esto es particularmente cierto en el plano de la literatura latinoamericana, en la que abundan los esfuerzos por recuperar en la escritura todo tipo de expresiones y discursos procedentes de la cultura oral, tanto las que provienen de la comunicación informal (popular, vulgar, rural) como las correspondientes a la oralidad cultural de los pueblos aborígenes americanos. Se trata, sin duda, de un esfuerzo, no siempre conseguido y no siempre comprendido, de dialogar con la otredad, con lo excluido por el canon de la literatura y cultura oficial, de dar testimonio de las voces ausentes en el interior de las manifestaciones culturales canónicas”. (Ostria, 2001, p. 4)

La literatura oral, indudablemente impulsada por el desarrollo de la comunicación se adaptó a nuevos formatos que trajo consigo el paso de las décadas para dar origen a los conocidos “libros parlantes” o “audiolibros”. De modo que, como se mencionó anteriormente, las novelas, cuentos y poemas son considerado subgéneros narrativos, que, adaptados al lenguaje sonoro se agrupan dentro de la categoría de Literatura oral. Los inicios de esta narrativa oral-parlante data de las primeras décadas del siglo XX en Reino Unido, donde se elaboraron los primeros libros parlantes como una estrategia de lectura para la población ciega europea. Posteriormente, en los años sesenta, esta se adapta a los medios de difusión sonoros expuestos

en el mercado de la época, como lo eran los casetes y vinilos, seguido de los CDs en los años ochenta y el MP3 en a principios del siglo XXI (Cordón, 2018). El primer audiolibro en Colombia fueron los cuentos *¿Por qué me llevas al hospital en canoa, papá?* grabados el formato casete, motivo por el cual se crea el termino cuento-casete para referenciar los cuentos grabados de David Sánchez Juliao. Si embargo, es importante aclarar que no todos los cuentos parlantes de este escritor loriquero fueron grabados en este formato, algunos se grabaron en LPs y CDs, pero, debido a la ausencia de trabajos investigativos sobre este subgénero narrativo, comúnmente se catalogan como cuentos-casetes.

¿Por qué me llevas al hospital en canoa, papá?, *El Flecha*, *Abraham al humor* y *El Pachanga* marcaron una referencia literaria que reinventó las estructuras narrativas en la Colombia de los años setenta. El ejercicio literario para David Sánchez Juliao encontraba su razón de ser en el hecho de comunicar, por ello consideraba que una narrativa más cercana a la realidad permitía comprender de mejor manera la intencionalidad detrás de cada obra, de modo que la ficción no es un elemento preponderante en su trabajo. Para él, esta realidad literaria debía enfocarse en el público al que pretendía llegar, por tanto, debía ser próximo a los modos de ser, hablar y de relacionarse, y a las prácticas culturales de la población loriquera. Debido a la complejidad de los códigos culturales del lenguaje loriquero, la narrativa escrita limitaba la exaltación de las expresiones que se encuentran en tal lenguaje, de modo que la mejor forma de conservarlas se encontraba en las grabaciones de tipo sonoro, que, además, resultaban más asequibles para la población.

Por último, es importante resaltar que la comunicación oral es un factor importante para David Sánchez Juliao en la creación de sus cuentos-casetes, dado que la oralidad plasmada en estos se convierte en un patrón comunicacional que corresponde al objetivo de informar

de manera literaria. “En el principio era el verbo, después vino el casete” es la frase que utiliza David Sánchez Juliao como epígrafe en la historia de formato sonoro, titulada *David Sánchez Juliao: Conversación con amigos en Montería*, en la cual, a través de una conversación a puerta de calle con dos amigos y una amiga, se exponen y debaten diversas prácticas que hacen parte de la cotidianidad caribeña, y que únicamente encuentran su razón de ser en esta misma. A medida que se desarrolla la charla entre amigos este epígrafe adquiere más sentido. Es un regreso a los orígenes literarios, a la narrativa que popularizó su trabajo, y a las cuestiones de tipo cultural que han nutrido sus obras; pero, también, es una declaración del significado de su trabajo. Partiendo de la alusión que hace el escritor del versículo Juan 1, 1 de la biblia donde se expresa “*En el principio era el Verbo, y el Verbo era con Dios, y el Verbo era Dios*”, David Sánchez Juliao modifica las dos últimas partes de la frase para agregar “después vino el casete”, lo cual puede interpretarse como “primero fue la palabra, después la comunicación”, pues “el verbo era el casete”. El énfasis que se hace en el símil entre el epígrafe y el versículo bíblico radica en el significado que devela el epígrafe, donde la comunicación se convierte en el inicio de todo, y el casete en el medio de expresión de esa comunicación que marca la génesis de su trabajo. La comunicación oral o escrita es la materia prima de la literatura, de tal manera que la literatura es una forma de comunicación que encuentra en el casete no solamente un medio de difusión, sino, para David Sánchez Juliao, el principal medio de expresión y difusión de su trabajo.

1.4.3. Cotidianidad y cultura popular Caribe

El término cultura popular ha sido ampliamente debatido dentro de la comunidad académica, principalmente su desarrollo histórico en Europa, donde ha tenido diversas connotaciones a lo largo de la historia, ya sea como una cultura de masas, cultura impuesta o la cultura de las clases populares, del pueblo. Roger Chartier propone dos modelos para entender la cultura popular a partir de los debates entorno a esta. Un primer modelo que “concebía la cultura popular como un sistema simbólico coherente y autónomo, que funcionaba según una lógica absolutamente extraña e irreductible a la de la cultura literaria” (Chartier, 1994, p.43). El segundo modelo comprendía la cultura popular se encuentra ligada a las clases dominantes, de modo que las carencias y problemáticas que se reflejan en ella están relacionadas con dicha clase (Chartier, 1994).

Historiadores como Peter Burke sostienen que cultura popular se asocia a las clases subalternas, a las prácticas y expresiones del pueblo: “Con respecto a la cultura popular, parece preferible definirla inicialmente en sentido negativo como cultura no oficial, la cultura de los grupos que no formaban parte de la elite, las clases subordinadas” (Burke, 1996, p.29).

Del mismo modo, Chartier citando a Peter Burke, sostiene también, que el paso de esta categoría para denominar a dichas clases subordinadas se debe al insistente e infructuoso camino de imposición de la cultura letrada o de elite sobre las masas, puesto que las clases subalternas constantemente se han visto sujetas a procesos de aculturación. Así mismo, afirma que no existe una sola cultura popular, sino diversas culturas, de modo que estas tampoco son homogéneas, pues justamente una de las características de las culturas populares es la diversidad expresada en sus prácticas.

“Así mismo, los clérigos, los nobles, los mercaderes, los profesionales (y sus mujeres) habían abandonado la cultura popular a los estratos sociales más bajos, de los cuales estaban

separados, como nunca anteriormente, por profundas diferencias sobre la concepción del mundo". (Chartier, 1994, p.45)

En los cuentos de David Sánchez Juliao podemos encontrar una referencia de la cultura popular caribe que nos permite entenderla desde los aportes de Peter Burke como un conjunto de tradiciones, prácticas, creencias, costumbres y expresiones propias de una población considerada de “abajo”, y que han sido constituidas a partir de las dinámicas del entorno en que se encuentra, en sus obras, esta referencia se asocia con los sectores populares, la población nativa del pueblo, Al igual que David Sánchez Juliao, Orlando Fals Borda en *Historia Doble de la Costa* sostiene que la raza es uno de los factores fundamentales en la conformación de la cultura Caribe, pues la dinámica del mestizaje ha posibilitado las relaciones entre diferentes etnias, que gracias a la visión que tiene la población caribe frente a la sexualidad, estas relaciones no necesariamente tienen que estar sujetas al amor en la legalidad de la iglesia, puesto que el concubinato es una práctica tan recurrente que parece estar libre de pecado o de estigma social dentro de la cultura Caribe. Fals Borda sostiene entonces que el en Caribe se da una “mescolanza cósmica” a partir de la mezcla de tres etnias, o de una “trietnia”, razón por la cual podemos encontrar los cruces genéticos más extraños, y difícilmente algún tipo de raza pura:

“Salían así a flote entre los miembros de las mismas familias, no sólo los que se consideraban como de "plata, cobre y hojalata" según la posición social resultante, sino también los individuos más dispares: una morena pelirroja de ojos claros, el blanco de labios gruesos y apretado cabello cuscús, el de piel zapote con cabello dorado y rizado, hasta el moreno con

nariz aguileña y pelo lacio, que pueden ser todos hijos de unos mismos padres”. (Fals, O., 2002, p. 151)

Así mismo, Fals Borda expone que esa mezcla también trascendió la barrera de clase y permitió una integración de los sectores sociales. La igualdad de apellidos y los parientes en común posibilitaron una división del trabajo de manera solidaria, sobre la que se construyó la relación servicial y de dominación distintiva en gran parte de la región Caribe. Fals Borda brinda una descripción sobre la cultura Caribe en la cual sustenta que:

“Se creó aquí en la Costa una cultura propia con fuerte solidaridad social y racial por efecto de la poligamia, el concubinato abierto y el compadrazgo, solidaridad que sobrepasó las barreras de clase del régimen señorial. En estas condiciones, en la depresión momposina, le quedaba muy difícil a cualquier señor feudal el darse ínfulas de tal”. (Fals, O., 2002, p. 154)

En relación con lo anterior, para David Sánchez Juliao es imposible hablar de cultura sin hablar de etnia, dado que la cultura caribe ha sido elaborada a partir de las etnias que nos componen, que, retomando el trabajo de Orlando Fals Borda, el escritor loriquero propone ya no hablar de una trietnia sino de una tetraetnia, pues en las venas de los caribeños corre sangre indígena, africana, española y árabe. Del mismo modo, David Sánchez Juliao sostiene que las dinámicas y expresiones culturales que nos identifican son un reflejo de ello. Es por eso que, partiendo del análisis de uno de los elementos gastronómicos y culturales más importantes y que mejor nos representa como caribes, como lo es la mesa de frito, podemos comprenderlo: la mesa de frito es uno de los elementos más representativos de la dieta caribeña, y alrededor de la cual existe todo un culto gastronómico, cultural y social que se ha

construido durante décadas. Los alimentos que se exhiben en ella son una variedad de sabores que, por más diferente que sea la materia prima de cada uno, encuentra en una cucharada de suero el toque perfecto de sabor; pero, también, son la representación de cada una de las razas que compone nuestra tetraetnia, pues en ella encontramos la herencia indígena en la yuca de las carimañolas y en el maíz de las empanadas; la herencia árabe en los infaltables kibbes; la blanca o española en el suero y el queso; y la africana en el aceite con el que se fríen todos estos alimentos.

En la mesa de frito también se encuentran dinámicas sociales propias de la cultura popular caribe, pues se convierte en un escenario de socialización para grupos de personas que encuentran en las sillas alrededor de estas mesas cargadas de alimentos fritos, una charla fluida mediada por constantes digresiones a causa de lo que sucede en el entorno. Estas mesas suelen recibir personas de estratos bajos y medios, popularmente llamados “corronchos”, ya que cuentan con una dieta nutricional a base de alimentos cuyas preparaciones se consideran propias de una región. Los corronchos son personas orgullosas de sí mismas, de sus costumbres y modos de ser, de manera que en sus prácticas cotidianas ejercen una reafirmación cultural al negarse a dejar u olvidar sus costumbres. De este modo, la mesa de frito es un elemento que permite la reafirmación de la identidad de la cultura popular.

Al igual que la mesa de frito, existen diversas dinámicas de la cotidianidad caribe que dan cuenta de los procesos culturales de la región, y que están ligados a los dramas de subsistencia que nos muestra David Sánchez Juliao en sus obras. En los cuentos urbanos de este escritor, se puede encontrar como elemento común la “mamadera de gallo”, “la lisura” y “el perrateo”.

La jocosidad y burla de la mamadera de gallo es una de las dinámicas que mejor representa el modo de vida asumido por la cultura Caribe, y a partir de la cual se ha posibilitado la

integración de los diferentes sectores sociales, pues esta práctica se ha constituido como un elemento socializador transversal a cualquier condición de clase, razón por la cual en Lorica se pueden encontrar “El Flecha”, “El Monomira” y “Erick Manzur”, en una misma mesa del bar “el tuqui-tuqui”, hablando de los incidentes de sus vidas, burlándose de sus sobrenombres, y tomando esa jocosidad como un medio para sobrellevar la “mojosería de la vida”. De modo que, los sobrenombres como referencias personales dentro de la dinámica del perrateo y de la mamadera de gallo se han constituido, según Fals Borda, como “elementos de nivelación social” (Fals, O., 2002). Para David Sánchez Juliao, estas son expresiones de resistencia de cultura popular que han sido adoptadas por las diferentes clases sociales como forma de socialización; pero en su génesis guarda un arma de rebeldía que se opone al condicionamiento social impuesto por la elite.

No obstante, muchas costumbres y modos de ser de la población Caribe han pretendido ser modificados en el proceso de transculturación obtenido por el arribo de nuestros parientes migrantes. Sostiene que la cultura dominante concebida por las elites ejerce “un proceso de descalificación-exclusión que expulsa lejos de la cultura sacralizada y canonizada las obras, los objetos, las formas de diversión populares” (Chartier, 1994, p.48). De este modo, la pretensión de la imposición de una cultura sobre otra ha creado notables conflictos instaurados en la cotidianidad que se han manifestado como contradicciones de la identidad cultural. Es por ello que, para David Sánchez Juliao es necesaria una reafirmación de la identidad caribe, entendiendo esta como reconocer y asumir los elementos que nos son distintivos, justamente ello era que pretendía hacer este escritor con sus obras, exaltar las características que componen a sus personajes como una manera de generar orgullo en el

público lector, pues este consideraba que las clases populares asume su identidad cultural exaltándola y sintiéndose orgullosos de ella.

“Lo dije por mi propia experiencia, si algo en esa región, en donde yo trabajé, compuesta como región por siete departamentos, si algo no une y nos ha re-vindicado es lo cultural. Y el único valor que hay (...) Nosotros, desde veinte años, éramos ciudadanos de segunda...basura del país del [...] porque nunca quisimos europeizarnos ni occidentalizarnos. Siempre quisimos ser lo que éramos. Y escribí sobre lo que éramos.” (D. S. Juliao, entrevista realizada por Joanne Rappaport, 4 de agosto de 2009)

Es así como David Sánchez Juliao nos muestra que en el Caribe existe una dificultad por asumir la diversidad de esa tetraetnia que nos constituye, pues cada clase suele reafirmarse en un alguna de las particularidades de esta. Tal situación ha motivado diversos conflictos no solamente de clase, sino también raciales y de género, pues el no reconocimiento de esa identidad diversa nos he hecho rechazar al otro como un reflejo de la negación de nuestra propia identidad. Para David Sánchez Juliao la reafirmación cultural es un arma que permite superar paulatinamente los conflictos enraizados en la cultura, puesto que el reconocimiento de lo que somos también implica un cuestionamiento sobre los elementos que nos componen. De este modo, la reafirmación cultura permite ver la mezcla cósmica que somos, sentir orgullo de ella, y asumir las voces y rostros del pueblo en la medida en que nos asumimos como cultura popular caribe (Enciso, 2008).

2. LAS NARRATIVAS TESTIMONIALES COMO PROPUESTA DE ENSEÑANZA

Presentación

Nací en el caribe, en una tierra muy parecida a Lorica. Llegué a este pueblo a los 8 años, a la misma edad en que leí el primer cuento de David Sánchez Juliao, fue la edición publicada por Plaza y Janés de *¿Por qué me llevas al hospital en canoa, papá?*, esa misma edición la volví a leer siendo estudiante de bachillerato del Lácides¹⁴, en una clase de lectura libre en la biblioteca. En el colegio un solo profesor me habló de este escritor, y es justamente uno de los entrevistados en este trabajo. En el Lácides nadie hablaba de él, no dieron una clase sobre *El Flecha* o *El Pachanga*, no me hablaron de la ANUC, de los campesinos cordobeses o de la cultura popular loriquera, sin embargo, me obligaban a bailar porro, cumbia y champeta. Nos llevaban al mercado público a ver los estilos arquitectónicos en los edificios, nos hablaban de la influencia árabe y nos ponían a comer bocachico en El Rachón. Estas enseñanzas quedaban como procesos aislados porque cuando volvíamos al aula de clases me hablaban de La Revolución Industrial, de La Segunda Guerra Mundial y del Imperio Romano. No comprendía la finalidad de esas salidas escolares con fuerte inclinación a la reafirmación cultural, porque en el aula la dinámica cambiaba a una visión universal de la enseñanza de las ciencias sociales que no guardaba relación alguna con la memoria local.

En la cotidianidad de Lorica, y en mis años de estudio en el Lácides, conocí y viví historias similares a las que se narran en los cuentos de David Sánchez Juliao, sin embargo, no percibía

¹⁴ Nombre con el que se conoce popularmente a la Institución Educativa Lácides C. Bersal ubicada en el municipio de Lorica.

que existiera conexión alguna entre la aparente ficción literaria y mis vivencias en Lorica. Fue hasta cuando entré a la universidad que sentí la necesidad de conocer el pasado de mi pueblo, y acercarme un poco más a los elementos que me permitieran una reafirmación cultural. Volví a leer y a escuchar a *El Flecha*, *El Pachanga*, *Fosforito*, *¿Por qué me llevas al hospital en canoa, papá?*, y conocí *Historias de Raca Mandaca*. Comencé un proyecto de investigación relacionado con estos cuentos, elaboré una propuesta de enseñanza, y volví al Lácides como docente, buscando profundizar en la enseñanza de la historia local para acercar a los estudiantes a la historia de Lorica, y para reencontrarnos con un pasado sobre el que se inscribe nuestro legado cultural.

Es por eso que, este capítulo busca mostrar los elementos que hicieron parte del diseño e implementación de una propuesta de enseñanza desde las narrativas testimoniales con el fin de reconstruir las historias locales e identidades culturales que hacen parte del pasado reciente y presente de los estudiantes de la Institución Educativa Lácides C. Bersal.

Este capítulo se divide en cuatro apartados. En un primer apartado se realiza una contextualización a partir de tres escenarios que permiten conocer y comprender las dinámicas culturales y sociales en medio de las cuales se realizó la propuesta de enseñanza, como lo son: el municipio en el cual queda ubicada la institución, el Lácides y los estudiantes¹⁵. En el segundo apartado se exponen los postulados pedagógicos utilizados como lineamientos para la elaboración de la práctica pedagógica. En el tercer apartado se muestra el diseño de las sesiones y las actividades pedagógicas propuestas, y, por último, en el cuarto apartado se presentan los aprendizajes preliminares del trabajo en aula.

¹⁵ Los nombres de los estudiantes mencionados en los capítulos II y III han sido modificados para proteger sus identidades.

2.1. El contexto

2.1.1. Lorica Saudita

En el cielo hay un mapa de la suerte y Lorica tampoco está en ese mapa, porque del mapa del gobierno nos borraron (...). Yo creo que aquí todo el mundo está salao, y el pobre marcaribe es el que ha venido a pagar los platos rotos. Así que con tanta sal regá en esta tierra de indios, esta vaina es el océano indico. El único mar que no tiene sal aquí es el mar de arabia, claro, porque los turcos son los que más billete tienen aquí. El mar de arabia es un mar de leche. (Sánchez, D., 1975) [Escuchar audio](#)

“La Ciudad antigua y Señorial”, “La Capital de Bocachico” y “Lorica Saudita” son algunos de los nombres con los que conoce a Santa Cruz de Lorica, un pequeño municipio en lo que respecta a su área urbana de apenas 7,3 km², pero de amplitud rural gracias a los 1025,7 km² que posee. Lorica se encuentra ubicado al norte del departamento de Córdoba, a escasos 29 km de Coveñas y a 60 km de Montería. Por su ubicación geográfica privilegiada, y gracias a la navegabilidad del río Sinú como ruta comercial obligatoria en el caribe, fue cuna del crecimiento económico e industrial de la región cordobesa durante el siglo XIX y mitad del siglo XX.

Lorica es originalmente una tierra de origen indígena y de abundante agua, sus pobladores milenarios, el pueblo Zenú, se asentaron en tierras altas bordeadas de un complejo cenagoso donde instauraron un modo de vida basado en la agricultura, pesca y alfarería que significó el florecimiento de su pueblo, y el desarrollo de una cultura que impregnó la memoria

genética y cultural de los cordobeses, aunque esta misma haya sido utilizada siglos después como objeto de discriminación y marginalidad. Con la inminente colonización y asentamiento criollo sobre el municipio se creó un importante puerto fluvial por medio del cual comenzó a gestarse la riqueza comercial del municipio, el cual, por supuesto, no pudo darse sin la mano de obra indígena nativa y esclavizada, en un principio por los colonizadores y posteriormente por los comerciantes. Este puerto vio llegar diversas oleadas de inmigrantes italianos, españoles, sirios, libaneses y turcos que encontraron en la antigua “Orica” un nuevo hogar y un futuro comercial prospero.

A lorica también llegaron los vestigios de África en América en los tiempos coloniales, pues, los esclavos africanos que escaparon del trabajo duro y forzado en Cartagena se establecieron en San Basilio de Palenque y de allí se desplazaron por diversos municipios de Bolívar, Sucre y Córdoba hasta llegar a Lorica. Con la llegada de los migrantes de Oriente Próximo y Europa se creó una nueva elite en Lorica que tomó rienda de la directriz política, económica y cultural del pueblo; gobernaban desde los pudientes barrios céntricos que crearon, donde su poder material y económico marcaba una brecha social y cultural con el resto de la población que se encontraba desplazada a la entonces periferia, donde se crearon los históricos barrios populares como el Kennedy y Gaita. Al respecto el popular “pachanga” cuenta:

“Pero eso era cuando los Lavallo eran los Lavallo, que todo esto, hasta el aire que usted respira, era de ellos. Ahora usted no sabe lo de buena que han los que han nacido en esto tiempos. Porque en el tiempo de esos condenaos, hermano: hasta el aire era emprestao. Va pues, no me lo crea. ¿Usted cree que la memoria de mi vieja es pendejá? Y pa más, cuadro mire: cocinera de ellos que fue, de los mismitos ellos. (...) la plaza principal de Santa Cruz de Lorica era corral de su ganado, como me lo oye: de su ganado. Lo encerraban aquí vea, donde estoy yo parao dándole parla a usted, ¿sabe? aquí mismito donde estoy yo esperando

que me caiga una carrerita en la chatarra de mi camión, así como lo oye, conversandito para matar el tiempo y tal, ¿y la gente qué? ¿y la gente qué, cuadro? Natilla, tocaba a ver ordeñar con la boca abierta: tocaba”. (Sánchez, D., 1981) [Escuchar audio](#)

El racismo, la discriminación y la segregación tuvieron un papel preponderante en la constitución de la cultura loriquera, dado que estos elementos jugaban en todas las direcciones étnicas: los blancos discriminaban a los negros e indígenas, y también a los “árabes”, aunque en menor medida; los árabes a los blancos, indígenas y negros; los indígenas a los negros, árabes y blancos; y los negros a los blancos, indígenas y árabes:

“El viejo caserón de madera ocupaba el frente de la esquina norte del mercado municipal, diagonal al edificio de Chéquere Fayad, y quedaba junto a la tienda que habían montado unos negros chocoanos a quienes mi hermana Rocío llamaba todos los días por teléfono preguntando si tenían cal. Cuando los chocoanos decían que sí, y daban el precio, Rocío les decía: "Bueno, úsenla para blanquearse ustedes". No era ella sola. Todos éramos racistas. Y por más que algunos hayamos intentado elaborar ese rezago, en el fondo aún hoy día lo seguimos siendo”. (Sánchez, D., 1981) [Escuchar audio](#)

De cualquier forma existía un rechazo por la diferencia étnica que en algunos aspectos llega a convertirse en mofa o burla, de manera que los insultos parecen perder legitimidad racista, pero que más bien, se camuflan con la idiosincrasia caribe y loriquera de tal forma que parecen imperceptibles al ser transformados en prácticas y frases de la cotidianidad que rayan con lo “jocoso”, y son aceptadas dentro de la población mientras estas se encuentren dentro de la burbuja de “mamadera de gallo”.

No obstante, esta segregación y racismo poseían elementos de clase que se entrelazaban con lo étnico, y que posibilitaron la creación de lugares y expresiones de resistencia propias de cada clase, las cuales permitían a la población loriquera sobrellevar la situación desde sus propios lugares de enunciación, como lo es la “caseta” en el barrio Kennedy para la clase popular, el Club Lorica para elite y la “mamadera de gallo” para la población en general. Aunque estos lugares de resistencia se han transformado con las décadas, e incluso han sido permeados y apropiados por la elite, no pierden su génesis cultural.

Por otro lado, es menester resaltar que gran parte de la actividad económica de “Lorica Saudita” ha sido la ganadería, agricultura, pesca, principalmente de bocachico, y comercio, lo cual, ha masificado la informalidad laboral dentro de la población, convirtiendo el “rebusque” en un oficio en el cual también se debe ser experto. Labores que parecen sacadas de un libro de cuentos o que no parecen contar con vigencia en la actualidad, son el oficio de miles de personas que encuentran en ellas el pan de cada día. De este modo, hablar del vendedor de peto, mototaxi, vendedor de raspao, fritanguera, zapatero, amolador de cuchillo, arenero, mandadero, picotero, etc, es hablar de la historia cultural de Lorica, puesto que estas profesiones y sus profesionales han constituido la historia del municipio desde un sector no oficial y más bien popular. Ejemplo de ello, son personajes como el popular “Fosforito”, “Marcaribe”, “El Pachanga” y “Doña Tulia” quienes no contaron con la suerte y riqueza de los árabes, pero que fueron tan importantes para la cultura popular que sus historias de vida fueron plasmadas en producciones literarias, para darle sentido crítico y realidad a la historia de un pueblo mágico y desigual.

2.1.2. El Lácides

La Institución Educativa Lácides C. Bersal, popularmente conocida como “el Lácides”, fue fundada en noviembre 15 de 1960, y lleva su nombre en honor al cariño poblacional hacia el sacerdote cartagenero Lácides Ceferino Bersal Rossi, quien realizó labores sociales en el municipio loriquero. El popular Lácides cuenta con trayectoria histórica relevante en Lórica al ser una de las primeras escuelas de educación superior de carácter mixto y oficial que acogió a gran parte de la juventud de la época, el cual, según la narración de David Sánchez Juliao en el cuento *El Flecha*, se llamó inicialmente “Colegio superior Departamental de Bachillerato y Carreras Intermedias Lácides C. Bersal”. De acuerdo a su misión institucional “La I. E. Lácides C. Bersal de Lórica Córdoba mixta y de carácter oficial; brinda a la comunidad loriquera y bajosinuana la oportunidad de participar en un proceso dinámico de educación integral a estudiantes comprometidos con la construcción del conocimiento, promoviendo, creativa y pertinentemente el desarrollo productivo propio y del entorno de manera que se identifique con él, lo conozca, ame respete y transforme, partiendo desde la etapa inicial con el modelo CIDEP (Círculo integral de educación preescolar) que permite el trabajo activo y participativo en el aula social para convivir en armonía”. (Unknown. (2012, agosto 29).



Fotografía 7, Institución Educativa Lácides C. Bersal

Fuente: Alcaldía de Lorica. Secretaría de educación, cultura y deporte. Tomado de <http://www.semlorica.gov.co/9-info?start=20>

Esta institución es considerada el principal centro de formación para la comunidad loriquera perteneciente a los sectores de estratos bajos, dado que han sido generaciones de hijos e hijas de las clases populares quienes han llenado por sesenta años las 28 aulas de clase con las que cuenta el plantel. Cuenta también con jornadas educativas diurnas, nocturna y sabatina, puesto que los sábados actúa como sede para las clases de extensión universitaria de la Universidad de Cartagena. La institución posee gran prestigio debido a que es vista como uno de los centros que mayormente aporta al crecimiento del municipio gracias a que opera como una herramienta promisoría para atender las necesidades educativas de la población y garantizar el acceso a uno de los derechos fundamentales de personas a quienes parece haberseles negado todo.

En relación con la enseñanza de las ciencias sociales en la institución, los contenidos de la malla curricular brindan notable importancia a la enseñanza de la historia, haciendo énfasis en temáticas de historia general que abarcan la mayoría de los periodos académicos. Las

clases sobre la segunda guerra mundial, sociedades antiguas, la revolución industrial, etc, son abarcadas desde un enfoque constructivista que propone romper con el esquema tradicionalista de la enseñanza; no obstante, no logran superar la universalidad de la historia, de manera que se relega lo local de los contenidos. De este modo, el escenario de enseñanza se asemeja a las clases de historia universal que daba el “viejo Deibi” en “el Lácides”, en cuyas clases “nos hablaba izque de Napoleón y su watergate, de Simón Bolívar y su azúcar manuelita refinada, de la torre infiel de París, del Museo de la ubre, la Universidad de la vaina'...erda, y un poco de vacilones ahí raros”. (Sánchez, D., 1981) [Escuchar audio](#)

El lácides, al igual que muchas escuelas, figura entre la realidad y la ficción, no solo por la aparición de este como escenario de contexto en la obra *El flecha*, sino, por las vivencias y acontecimientos diarios que parecen irreales para cualquier persona ajena a él, pero que hacen parte de la cotidianidad de los pequeños escenarios del caribe mágico colombiano tan distinto a cualquier otra región del país.

2.1.3. Los Estudiantes

El Lácides cuenta en la actualidad con 2683 estudiantes en educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, divididos en las jornadas mañana, tarde y noche. Tal como se mencionó anteriormente, en el colegio, la mayoría de los estudiantes pertenecen a los sectores populares de los barrios periféricos y corregimientos aledaños mayormente rurales, en los cuales la actividad laboral se encamina en su mayoría al trabajo informal, actividad campesina, obrera y pesca artesanal.

Para la implementación de esta propuesta de enseñanza se trabajó con 34 estudiantes de noveno grado de la jornada tarde, quienes cuentan con edades entre los 14 y 19 años, oriundos en su mayoría de Lorica, con excepción de dos estudiantes provenientes de Venezuela y uno de Barranquilla. La notable diferencia etaria es consecuencia de los difíciles contextos sociales que obligan a la adultez laboral prematura que muchos y muchas estudiantes deben asumir, lo cual incentiva la deserción estudiantil y -en el mejor escenario- posterior reingreso.

En el contexto social se puede encontrar una relación entre gran parte de los estudiantes; provienen de barrios populares donde la precariedad y la escasez caminan de la mano con la violencia, pero, a pesar de ello, la pobreza se camufla con la actitud activa y “mamagallista” que se puede presenciar en las aulas de clase y que en alguna ocasiones dilatan e irrumpen con las actividades diarias de enseñanza, haciendo del contexto social estudiantil un escenario diferente a los estereotipos ideales de estudiantes que nos creamos los docentes, y se asemeja más bien a la representación risible que hace de este Sánchez Juliao con el personaje “El Flecha”:

“Entonces el viejo Deibi nos enseñaba ahí en ese colegio. Y una vez le metí una mamada de gallo al viejo Deibi, se acuerda viejo Deibi, con la vaina de los egipcios. Nojoda, ¿se acuerda? Estaba el viejo Deibi y vaina, fajado en el tablero, explicándonos a nosotros la vida de los egipcios y tal. Y en la última fila, estábamos los temibles de la clase: el Salo Jattin, el Buche'e Pavo, Burrito'e Totumo, el Chicle'e Bomba, René Puche y yo: haciendo relajo, izque reformando los refranes del español y vaina. Por ejemplo, el Chicle'bomba, así en voz baja, decía sin que el profe lo oyera, "ojos que no ven", y respondía el Salo: "a la fija es ciego"; decía el Burrito'e Totuma izque, "cuando el río suena", contestaba yo "se ahogó una orquesta, marica (...)". (Sánchez, D., 1981) [Escuchar audio](#)

Jesús, María, Pedro, Alejandra y José a sus cortas edades se han enfrentado a situaciones que quizá muchas personas con mayor edad no alcanzamos a comprender. Estos estudiantes que difieren de cualquier concepción idealizada no entran en la categoría de estudiantes modelos, ni mucho menos dentro de la visión que cualquier docente alcance a desear, son más bien jóvenes reales quienes no contaron con la suerte de nacer en un mar de leche, y, por el contrario, nacieron en uno de los mares más llenos de sal. En algunas ocasiones las situaciones que viven parecen reformar los derechos dados a los jóvenes, pues a estos les han violentado la mayoría, y les han negado la posibilidad de vivir la etapa escolar como quizá la vivimos muchos de sus docentes, ya que esta tiene que alternarse con el rebusque diario que les garantice la subsistencia. De este modo, sus historias de vida parecen cuentos de ficción que hacen más difícil procesar la realidad escolar, y aunque poseen el derecho compensatorio de desistir de la esperanza de cualquier futuro diferente al que les han otorgado por nacimiento, se esfuerzan en cumplir con las actividades académicas, procuran asistir y participar en las clases, y siempre poseen una cara alegre dispuesta a responder a cualquier burla o mamadera de gallo que pueda darse en el salón de clases.

De este modo, el contexto estudiantil en “el Lácides” demuestra la realidad educativa a la que se encuentran en la mayoría de las instituciones, principalmente aquellas donde los recursos centralizados no llegan, y donde no se tienen estudiantes perfectos, sino reales, tan reales como sus historias de vida, de manera que constituyen lo que podría denominarse un “realismo mágico escolar”.

2.2. *Literatura testimonial y la enseñanza de la historia reciente*

El diseño de la presente propuesta encuentra su fundamentación pedagógica en la necesidad de introducir a las escuelas temáticas que motiven la construcción de saberes elaborados por los estudiantes, representados en este caso en la producción narrativa testimonial desde la enseñanza de la historia reciente. Como interés principal se encuentra la producción de conocimiento desde las vivencias de los estudiantes, con ello se busca que sean estos quienes elaboren, a partir de los contenidos llevados al aula, producción testimonial de sus presentes vivenciales y pasados recientes, los cuales pueden abarcar los entornos geográficos, culturales, sociales, familiares, escolares y personales y están sujetos a la incidencia que han tenido sobre sus elaboradores. Así mismo, se busca que, mediante una introducción histórica y metodológica a la cuestión testimonial, se visibilice la importancia y legado de David Sánchez Juliao como introductor de la Literatura Testimonial en el país y referente literario e histórico de la cultura popular en el municipio de Lorica.

De acuerdo a lo anterior y en relación con los principios de la enseñanza de la historia reciente propuestos por Sandra Rodríguez (2012), el cual plantea que es necesaria una “elección de temáticas en las cuales sea posible apreciar permanencias históricas que pueden ser identificadas fácilmente en el presente, o de los acontecimientos pasados que pueden ser relacionados con el presente mediante la comparación diacrónica de similitudes y diferencias” (p.181), el ejercicio literario testimonial permite develar las continuidades históricas encontradas en la relación pasado-presente desde las maneras en cómo estas han sido vividas por los sujetos que lo construyen; en otras palabras, la producción testimonial posibilita identificar, conocer, analizar y comprender procesos históricos, acontecimientos, problemáticas y conflictos que hacen parte del presente de los estudiantes desde diversos escenarios como lo son la familia, el barrio, la escuela, el municipio, etc, pero que sobre estos

se encuentra un pasado que ha permitido que cuenten con vigencia en la actualidad y que así mismo doten de sentido algunos interrogantes que encuentran su razón de ser en el pasado. De este modo, el testimonio se convierte además de una herramienta de aprendizaje creativo, en un instrumento para construir historia desde la escuela.

Por otra parte, el papel de Sánchez Juliao dentro de la propuesta es de suma importancia dado que además de ejercer como pionero en el género literario testimonial, su trabajo se encaminó a resaltar los elementos constitutivos de la cultura popular loriquera, tomando como elemento narrativo el testimonio; de este modo, su producción literaria resulta indispensable para introducirse al ejercicio narrativo testimonial desde un enfoque metodológico y a las historias de vida de personas que realmente existieron para mostrar una serie de elementos problemáticos y fantásticos que constituyen el pasado histórico y cultural del municipio y de sus habitantes, de los cuales no se desligan los estudiantes del Lácides, puesto que en estas historias se encuentran con las voces del pasado que brindan una visión futurista y la sensación de estarse narrando en el presente debido a las similitudes histórico temporales, que en este escenario se entienden como continuidades históricas.

Por último, las narrativas testimoniales en esta propuesta se convierten en elemento articulador de los propósitos de enseñanza con las necesidades educativas en el marco de la enseñanza de la historia reciente, dado que sobre esta recae la necesidad de construir una contrahistoria que incluya a los sectores subalternos y a quienes han sido relegados del relato histórico centralizado, que en el presente escenario escolar, se aborda como otras maneras de construir historia por sujetos no tenidos en cuenta dentro de los marcos históricos oficiales, dado que estos se encuentran en mayor medida en contextos de exclusión y precariedad. Por ello, las narrativas desde la escuela permiten que sean estos los estudiantes quienes tomen

rienda para construir dicha historia de manera crítica, empezando desde su presente próximo, desde sus experiencias y vivencias, legados culturales y construcciones identitarias plasmadas en diversas expresiones narrativas a elección de estos mismos; de este modo las narrativas testimoniales permiten construir saberes a los estudiantes, directivos y docentes desde los espacios curriculares establecidos.

2.3. *La propuesta y su estructura*

Mi práctica estuvo orientada a partir de la siguiente pregunta formativa: ¿cómo construir narrativas testimoniales en la escuela desde las identidades de los estudiantes y las historias locales de su presente y pasado reciente? De este modo, por medio de un diseño esquemático de sesiones se organizaron los temas de trabajo para 18 sesiones distribuidas en seis semanas. El diseño de la práctica se desarrolló en tres ejes problemáticos: un primer eje que abarca tres sesiones correspondientes a la semana uno, en el cual se hace una introducción a los contenidos conceptuales necesarios para dar continuidad a la propuesta, como lo son el concepto memoria, testimonio y narrativas. En estas primeras clases se busca hacer un balance sobre la manera en cómo se enseñan y comprenden los contenidos en el Lácides, y también de los aspectos y herramientas que resultan más atractivas para los estudiantes.

El segundo eje que comprende 12 sesiones pretende profundizar sobre el testimonio y en la utilización de este como elemento narrativo en el trabajo de David Sánchez Juliao. Así mismo, busca acercar a los estudiantes al trabajo del escritor, a los personajes y a las historias que narra, e incentivar la creación de narrativas a partir de los testimonios e historias de vida

que estas y estos conocen. Estas sesiones pretenden reconectar a los estudiantes con sus pasados, por medio de la indagación y la reconstrucción de historias locales se busca crear puentes temporales que posibiliten la visualización de problemáticas aún vigentes, y cómo estas se han transformado con el paso de las décadas.

El papel de David Sánchez Juliao resulta importante como estrategia de enseñanza, ya que el mundo literario que crea el escritor está construido sobre una base de realismo caribe, específicamente loriquero, que no hace de este trabajo un escenario ajeno a la realidad y a la cotidianidad de cada estudiante. Las obras de este escritor son una representación de las vivencias diarias de la población loriquera, los personajes allí encontrados son tan similares a los estudiantes que hacen casi imposible distinguir la aparente ficción en ellas. La contextualización histórica que se encuentra en las mismas es considerada, a mi modo de ver, una herramienta fundamental para conocer la historia local en un espacio atemporal. La narrativa y los recursos lingüísticos utilizados, al ser elaborados para personas no familiarizadas con la literatura, resulta un medio sustancial para incentivar la lectura e introducir el aprendizaje desde la narrativa histórica.

Por último, el tercer eje consta de tres sesiones tomadas como ejercicio de cierre, en ellas se pretende materializar lo aprendido por medio de la elaboración de un material desde las narrativas testimoniales, el cual queda a elección de los estudiantes. En estas clases también se realizará la socialización de dichos materiales, y se harán las conclusiones de la propuesta de enseñanza.

A continuación, se resumen lo expuesto hasta aquí referente al diseño de la práctica pedagógica en un esquema.

Ejes	Distribución de las 18 sesiones y las 6 semanas	Objetivo
1	3 sesiones en la semana 1	Familiarizar a los estudiantes con los contenidos conceptuales que se abordarán en el transcurso de las sesiones.
2	12 sesiones en las semanas 2, 3, 4 y 5	Acercar a los estudiantes al trabajo literario de David Sánchez Juliao, a la historia local y a las narrativas testimoniales y biográficas a partir de la creación de ejercicios narrativos.
3	3 sesiones en la semana 6	Materializar lo aprendido, durante la implementación de esta propuesta, mediante la elaboración de un material narrativo que permita enseñar y aprender historias y conflictos identificados como continuidades en el contexto histórico de los estudiantes.

En el cuadro a continuación se detallan los contenidos y recursos de cada sesión.

Sesión	Tema	Descripción	Actividades y herramientas
Semana 1	Memoria, narrativas y testimonio, introducción a la propuesta.	<p>Como primer tema se abordará qué es la memoria y sus implicaciones en la reconstrucción de la historia, para ello la profesora en una primera sesión realizará un ejercicio participativo alrededor de las preguntas: ¿qué es memoria? ¿qué es el testimonio? con esto se busca incentivar el diálogo y la participación de los estudiantes y así mismo crear un acercamiento a las temáticas a trabajar en la propuesta.</p> <p>En una segunda sesión se profundizará en la utilización de la narrativa testimonial como formas de reconstruir la memoria y el pasado reciente mediante la lectura de la novela <i>Los muertos no se cuentan así</i>, esta lectura se realizará de manera voluntaria por los estudiantes y en la medida en que se vaya realizando, la profesora iniciará espacios de diálogo, discusión y sensibilización referente a lo narrado para elaborar una línea de hechos.</p> <p>En la última sesión de la semana se leerá la obra <i>Historias de Racamandaca</i> para profundizar sobre la narrativa testimonial como elemento para construir memorias y reconstruir la historia y acercarnos a las historias del pasado. Por último, la profesora hará conclusiones y un ejercicio de cierre del tema que consistirá en elaborar un testimonio según lo aprendido</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Clase magistral - Artículo “<i>De qué hablamos cuando hablamos de memorias</i>” - Debate y socialización - Lluvia de ideas - Lectura de la novela “<i>Los muertos no se cuentan así</i>” - Línea de hechos - Lectura de la obra “<i>Historias de Racamandaca</i>”

		<p>durante la primera semana, este mismo deberá reelaborarse y mejorarse a medida que se desarrollen las sesiones, este deberá entregarse finalmente en la semana 5.</p> <p>Con estas actividades y temáticas se busca que los estudiantes identifiquen y comprendan el estado en que se ha desarrollado las narrativas testimoniales y su lugar en el presente literario.</p>	
Semana 2	La literatura testimonial	<p>En esta semana la profesora abordará qué es la literatura testimonial y sus implicaciones en la construcción de pasados presentes, memorias colectivas e identidad. Iniciará con una clase magistral para una primera sesión, posteriormente realizará la proyección del cuento <i>El Flecha</i>. Se espera incentivar la participación de los estudiantes y su para el análisis e identificación de los conflictos, dramas e historias que se narran en el cuento. Por último, se dejará como tarea que los estudiantes identifiquen los aspectos llamativos y las continuidades que encuentran en <i>El Flecha</i>.</p> <p>En una segunda sesión, los estudiantes deberán socializar sus escritos y exponerlos mediante la lectura de estos. Para finalizar, la profesora recogerá lo expuesto por los estudiantes para brindar un mayor panorama de la temática mediante el diálogo con los estudiantes.</p> <p>Por último, se dejará como consulta indagar acerca de un testimonio literario que permite conocer y comprender los conflictos vigentes en la historia nacional. Para ello es necesario que la profesora realice una guía sobre cómo se analiza y selecciona un fragmento literario.</p> <p>En la última sesión la profesora le pedirá a los estudiantes que realicen en clase un ejercicio narrativo testimonial de algún conflicto que los estudiantes consideren presentes en sus vidas, ya sea sobre un conflicto del barrio, la escuela, el municipio, departamento o país, pero que de alguna manera haya tenido incidencia sobre ellos, este también puede realizarse a manera de cuento, canción, verso, novela, historieta o la manera narrativa que consideren.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Clase magistral - Proyección del cuento “<i>El Flecha</i>” - Socialización de ejercicios de literatura testimonial - Creación de ejercicios de literatura testimonial
Semana 3 y 4	<p>¿Qué es el testimonio?</p> <p>El testimonio en la IAP de David Sánchez Juliao</p> <p>Ejercicio testimonial</p>	<p>Durante la primera sesión la profesora realizará una clase magistral que busca exponer qué es el testimonio y cómo se articula éste a las narrativas. ¿Cómo se hace un testimonio?</p> <p>En la segunda sesión la profesora realizará una exposición sobre cómo está presente el testimonio en el trabajo literario de David Sánchez Juliao como primera actividad donde se evidencien testimonios de campesinos que pertenecieron a la ANUC y de personajes de la cultura popular loriquera como “El</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Clase magistral - Construcción de relatos testimoniales a partir de fragmentos - Salida de campo a los barrios Centro y Kennedy

		<p>Pachanga”, también se mostrarán testimonios de campesinos usuarios que vivieron las luchas de tierra y la violencia hacia la organización. Posteriormente recopilará y expondrá por el aula fragmentos de obras de Sánchez donde ello se evidencie y los otros testimonios ya mencionados. La actividad consistirá en que cada estudiante lea un fragmento y lo ubique consecutivamente en el tablero, de manera que pueda crearse un relato a partir de la unión de ellos.</p> <p>En la tercera sesión de la semana 3 se realizará una salida de campo a los barrios Kennedy y Centro, con ella se busca que los estudiantes mediante la guía y explicación de la profesora comprendan y reconozcan los conflictos de clase presentes duramente mucho tiempo en el municipio de Lorica, y cómo estos han creado manifestaciones y expresiones culturales y una reafirmación de la identidad. Así mismo, se busca evidenciar cómo los espacios geográficos que influenciaron el trabajo literario de David Sánchez Juliao y los personajes pertenecientes a estos sectores cuyos testimonios se encuentran plasmados en las obras del escritor.</p> <p>Al finalizar se dejará como tarea que los estudiantes realicen un dibujo, cuento, ensayo, historieta sobre lo aprendido en la salida.</p> <p>En la cuarta sesión perteneciente a la semana 4, se realizará la socialización de los trabajos realizados por los estudiantes sobre la salida de campo, la profesora profundizará en la intención de dicha salida para brindar una reflexión más profunda sobre el ejercicio testimonial de personajes loriqueros y sus historias de vida que son reales, que atraviesan historias reales marcadas por la pobreza, violencia, discriminación, pero que también aflora la identidad cultural que constituye a la cultura popular del municipio en el trabajo de David.</p> <p>La sesión 5 consistirá en realizar una salida de campo al mercado de Lorica, en ella los estudiantes deberán preguntar sobre quién fue David Sánchez Juliao a diversas personas que se encuentren en el lugar con el objetivo de reconstruir a partir de testimonios el personaje y legado de Sánchez Juliao en la cultura popular loriquera.</p> <p>En la sesión 6 la profesora con los estudiantes tomará los testimonios recogidos en la salida de campo y entre todos reconstruirán la historia del escritor y de su trabajo literario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de un dibujo, cuento, ensayo, historieta sobre lo aprendido en la salida - Socialización de los trabajos - Salida de campo al mercado de Lorica - Construir de historias a partir de testimonios
Semana 5	Las historias de vida	<p>En la primera sesión la profesora realizará una clase magistral para exponer qué son las historias de vida y cómo se articulan estas a las narrativas testimoniales. Para ello se llevarán a la clase ejemplos de historias de vida y de narrativas desde las historias de vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Clase magistral - Ejercicio de historia de vida

		<p>Con previo aviso se les pedirá a los estudiantes que realicen un ejercicio de historia de vida, sea a un familiar, amigo, conocido o a ellos mismos.</p> <p>La segunda sesión consistirá en la elaboración en clase de una historia de vida a partir de la invitación de un campesino perteneciente al movimiento campesino quien narrará su historia de vida dentro de la organización campesina. De esta manera se busca no solo brindar herramientas y ejemplos para que los estudiantes comprendan en qué consiste esta técnica y como elaborarla, sino también profundizar en el conocimiento de la organización campesina desde uno de sus integrantes.</p> <p>Por último, en la tercera sesión se socializarán los ejercicios de historias de vida y testimoniales dejados en la semana 1. Cada una y uno deberán exponer sus trabajos, contar los retos, aprendizajes y brindar conclusiones respecto al ejercicio.</p>	
Semana 6	Ejercicio de cierre, creación de material pedagógico desde las narrativas testimoniales	En las tres últimas sesiones la profesora con los estudiantes realizará un material con base en las narrativas testimoniales según las propuestas e interés de los estudiantes, este podrá ser un corto, un cuento, cartilla ilustrada, canción, historieta, etc. Con la elaboración de este material narrativo se busca construir a partir de testimonios una herramienta que permita enseñar y aprender historias o conflictos identificados como continuidad en el contexto histórico a partir de las herramientas aprendidas en clase. Este será escogido por los estudiantes e igualmente el tipo de herramienta que se elabore.	- Creación de material narrativo testimonial

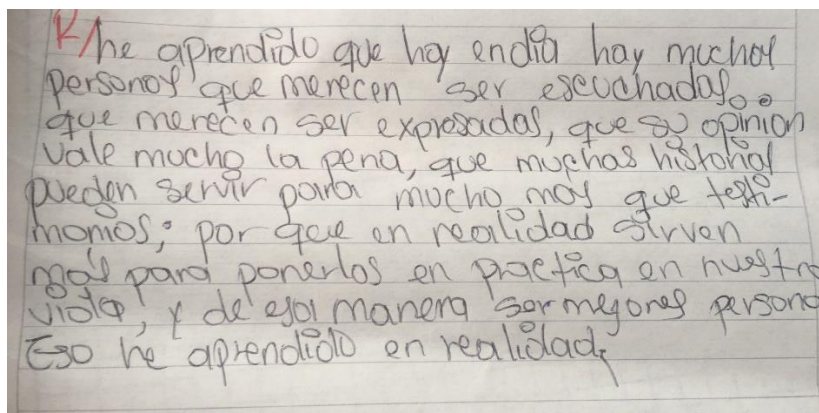
2.4. Aprendizajes preliminares

La implementación de la propuesta de enseñanza estuvo mediada por diferentes dificultades que alargaron los tiempos y obligaron un ajuste de los temas propuestos inicialmente. En el Lácides cada día es una sorpresa, y la improvisación se convierte en la mejor arma de los docentes para medianamente cumplir con las actividades y temas planeados. Cada clase debe aprovecharse al máximo, es común realizar dos o tres actividades en una sesión para sacar

provecho, pues, no se tiene certeza si al siguiente día habrá clases. Las justificaciones de este fenómeno normalizado, más allá de estar sustentadas en las circunstancias sociales que atraviesa el municipio, se encuentran en la dinámica recreativa que ha creado la cultura escolar, puesto que las excusas nunca se agotan para dilatar las clases y lograr que estas no se realicen. Mi práctica pedagógica no estuvo exenta de ello, de hecho, se vio afectada quizá un poco más de lo normal gracias a la poca experiencia propia de una estudiante universitaria. De las 18 sesiones expuestas en la propuesta de enseñanza se realizaron oficialmente 19 en tiempos diferentes a los esperados. Inicialmente se planteó una duración de seis semanas equivalentes a mes y medio, sin embargo, las seis semanas se distribuyeron en cuatro meses, y los contenidos se modificaron de acorde a las necesidades e imprevistos que surgían. Una de las actividades que tuvo que modificarse debido a la falta de interés de los estudiantes fue la clase magistral correspondiente a la semana cinco, en dicha clase no había ánimos de participar y mucho menos de escuchar, cada palabra que se decía respecto al tema era modificada a modo de burla dentro de la burbuja de mamadera de gallo que se tenía en el aula, y algunas de las formas burlescas utilizadas era hacer canciones de lo que se iba explicando. En medio de esta situación y ante la impotencia de no poder desarrollar la clase de la manera prevista, propuse que por grupos de cinco estudiantes elaboraran una historia de vida y la narraran mediante una canción. Por último, les pedí que escribieran en una breve respuesta lo que habían aprendido de las clases (ver imagen¹⁶ 1, 2 y 3). Los géneros musicales y las historias llenas de creatividad permitieron avanzar la clase, de manera que no fue

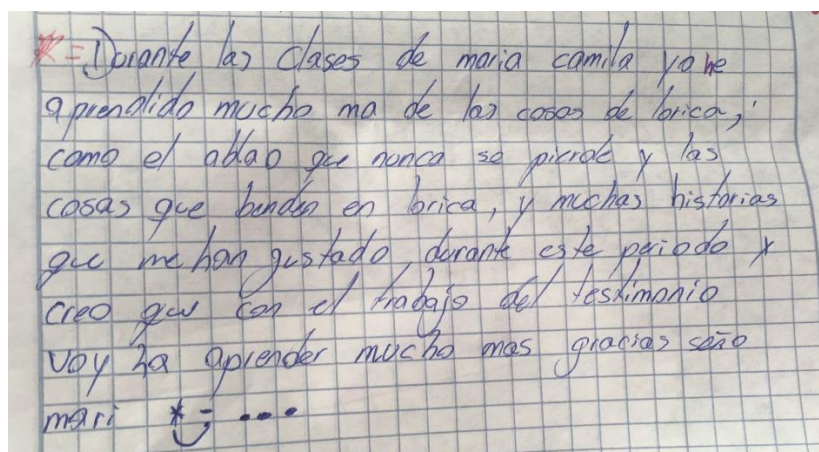
¹⁶ Las imágenes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 presentadas en las siguientes páginas de los capítulos II y III corresponden a los ejercicios y talleres elaborados por los estudiantes de noveno grado del Lácides durante la práctica pedagógica.

necesario acabar con la mamadera de gallo, sino más bien, utilizar esta como un medio para aprender.



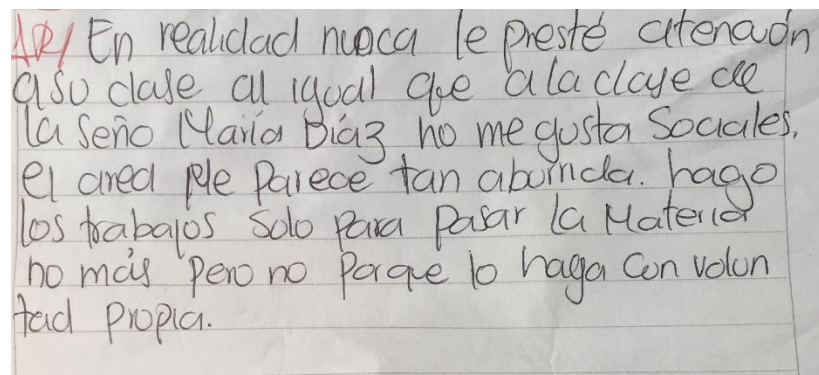
He aprendido que hoy en día hay muchas personas que merecen ser escuchadas, que merecen ser expresadas, que su opinión vale mucho la pena, que muchas historias pueden servir para mucho más que testimonios; por que en realidad sirven más para ponerlos en práctica en nuestra vida, y de esa manera ser mejores personas. Eso he aprendido en realidad.

Imagen 1. Resultado de taller sobre los aprendizajes en clase



Durante las clases de maria camila yo he aprendido mucho ma de las cosas de lorica, como el abiao que nunca se pierde y las cosas que bunden en lorica, y muchas historias que me han gustado durante este periodo y creo que con el trabajo del testimonio voy ha aprender mucha mas gracias a mi mari *;-...

Imagen 2. Resultado de taller sobre los aprendizajes en clase



En realidad nunca le presté atención a su clase al igual que a la clase de la seño Maria Díaz no me gusta Sociales, el area me parece tan aburrida. hago los trabajos solo para pasar la Materia no más pero no porque lo haga con voluntad propia.

Imagen 3. Resultado de taller sobre los aprendizajes en clase

Situaciones como esta me permitieron comprender que existen maneras diferentes de aprender y enseñar que se alejan de los esquemas tradicionales, pero que se acercan más al interés de cada estudiante y a los contextos en que estos se encuentran. La comunidad estudiantil no es homogénea, y los modos de aprender tampoco lo son, por tanto, es necesario que la enseñanza aterrice sobre la realidad escolar y las cargas culturales que se encuentran en esta.

No obstante, hubo situaciones donde las actividades se vieron interrumpidas por hechos trágicos y violentos que como docentes no esperamos presenciar. Tal fue el caso de la lectura de *Los muertos no se cuentan así*, en la cual tuve que reajustar los objetivos de la sesión con una clase que respondiera a la situación del momento, puesto que los estudiantes se encontraban conmocionados por la noticia del asesinato del padre de una estudiante, por tal motivo les pedí a los estudiantes que me comentaran acerca de la situación, procedí a proponerles una reflexión del acontecimiento bajo la pregunta ¿cómo nos sentiríamos si nos pasara eso?, y también que ubicaran si es algo frecuente en el municipio y a qué corresponde. Posteriormente realizamos una socialización de las reflexiones sobre el tema, y llegamos a la conclusión que hechos como este hacen parte de una cadena de violencia en la que se encuentra Lorica y que guarda relación con el conflicto interno que vive el país hace décadas. Uno de los logros alcanzados con esta actividad fue que los estudiantes participaran voluntariamente de la actividad y lideraron el espacio de reflexión, analizaron y reflexionaron sobre su entorno, y crearon lazos de empatía y solidaridad con sus compañeros. No obstante, resultó curioso ver como este hecho les resultaba algo común, predecible e incluso cotidiano, lo cual me permitió considerar que en medio del escenario violento que viven los loriqueros, muchos hechos se han normalizado a tal punto que el interés e impacto que generan es quizá

más especulativo que empático, y que infortunadamente estos impactan directamente en el escenario escolar, convirtiéndose en un reto para los docentes.

Por otro lado, hubo actividades y herramientas que se realizaron según lo planeado que motivaron la participación de los estudiantes, como es el caso de las salidas de campo. En la primera salida de campo, realizada al mercado de Lorica, se habló con las personas que trabajan allí para conocer sus historias, también se les preguntó acerca de David Sánchez Juliao y de personajes como “El Flecha” y “El Pachanga”, con el objetivo de que cada estudiante reconstruyera al escritor y su trabajo a partir de las experiencias de las personas que lo conocieron. La participación resultó asombrosa dado que tomaron la actividad como espacio donde podían encontrarse con sus compañeros y compañeras por fuera del aula, pero, además les resultó llamativa la propuesta puesto que en el mercado se encontraron con personas que conocían, lo cual facilitó el diálogo y dio paso a un escenario de confianza mediado por la infaltable mamadera de gallo. Es necesario reconocer que esta actividad tuvo dificultades debido a que la mayoría de los estudiantes no cuentan con equipo electrónicos para guardar las voces y los rostros de los entrevistados, sin embargo, esto no tuvo mayor relevancia dado que no hubo problema en recurrir al método tradicional de papel y lápiz. Esta salida de campo permitió reencontrarnos con un pasado y con unas historias de las que hacemos parte como caribeños, y posibilitó la familiarización con el municipio y su gente. Del mismo modo, fue valioso encontrar como la memoria literaria de David Sánchez Juliao permanece viva en los loriqueros, y como estos se sienten identificados y representados en sus obras, lo cual, motivó a los estudiantes a interesarse más por las clases, y a conocer a la Lorica urbana mediante *El Flecha*, *El Pachanga* y *Fosforito*.

En este sentido, los talleres escritos también fueron herramientas que permitieron lograr parte de los objetivos propuestos. Aunque inicialmente no se tenían programados, fueron muy útiles puesto que las sesiones donde se tenía propuesto escuchar los cuentos casetes de David Sánchez Juliao no fueron posibles debido a los constantes ruidos que penetraban las falsas ventanas de los salones, por ello, fue necesario recurrir a los talleres escritos que consistían en la lectura de cuentos como *¿Por qué me llevas al hospital en canoa, papá?*, *El Flecha* y *El Pachanga*, y unas posteriores preguntas con base en estas lecturas. Estos talleres permitieron analizar las situaciones narradas, y compararlas con la realidad social que viven los estudiantes con el objetivo de identificar las problemáticas que se han enraizado en la cultura de los loriqueros, así mismo, permitieron también incentivar la lectura desde elementos que les fueran más cercanos, como lo es lenguaje literario utilizado por el escritor. En las siguientes imágenes se puede observar tal afirmación:

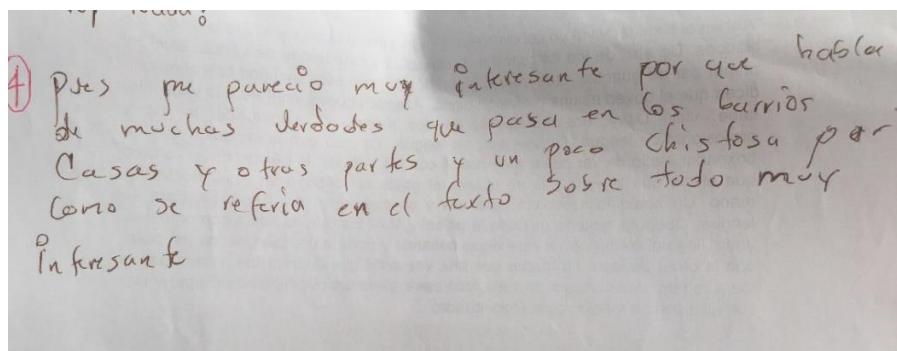


Imagen 4. Resultado de taller sobre narrativa testimonial

1) En los parrafos anteriores se explica como era la vida anteriormente, en este caso podemos ver que habian muchas personas que vivian de trabajos dignos, pero no admirables por los blancos y de esa manera podemos ver el racismo.

2) actualmente tiene mucho parecido por que hoy en dia hay muchas personas que al igual que el flecho no tienen un sustento que les permita estudiar y mucho menos tener un empleo del que todos poderian hablar.

Imagen 5. Resultado de taller sobre narrativa testimonial

1. Si se han dificultades para salir adelante que se pasan tropiezos para conseguir tus logros. que apesar de las adversidades te toca luchar para adelante.

2. Claro por que hay personas que no frenan el recurso y la ayuda para salir adelante.

3. la historia es la de mi mamá que no tenía ayuda en su caso y dejó de estudiar para ponerse a trabajar para ayudar a mi abuela primero trabajo de ama de casa después vendadora ambulante con eso me salí adelante después mi biopá fue moto taxi y apesar de todo eso ella no se fue por un mal camino al contrario siguió trabajando como empuñero para darme una educación y eso se lo agradezco.

4. pues bien da a enseñar muchas cosas como valorar y respetar y que con todas las dificultades tienes que salir adelante.

* Me pareció interesante.

Imagen 6. Resultado de taller sobre narrativa testimonial

1. Yo interpreto la historia de un boxeador que tuvo la oportunidad para pelear porque no pudo seguir en la escuela ni no pudo estar en la universidad porque no contaba con recursos y no encontro una solución mas que ser boxeador.

2. Yo considero que si porque todavía hay algunas que se identifican con esta historia porque no tienen los recursos necesarios y tienen que trabajar siendo mototaxi o Mecanico.

3. No nada. Yo solo conozco a un amigo que tuvo que irse de su casa para trabajar porque la mamá estaba enferma y no podía con él.

4. la narracion me pareció bien porque nunca había leído algo como esto.

- me resulto llamativa y chistosa porque sabe como decir las cosas.

Imagen 7. Resultado de taller sobre narrativa testimonial

Por último, uno de los aprendizajes de la práctica fue descubrir que se puede aprender y enseñar de manera no premeditada, tanto los estudiantes, como los docentes. Las actitudes de los docentes pueden ser tomadas como aprendizaje para los estudiantes. La

responsabilidad de la enseñanza no solamente recae en los contenidos curriculares que se llevan al aula, sino, en los aprendizajes que se dan de manera desapercibida, y que ponen a los docentes en situaciones de ejemplaridad. Esto se debe a la imagen de respeto que se ha creado culturalmente hacia los maestros, quienes son tomados como figuras ejemplares por la comunidad, comúnmente perteneciente a zonas rurales o pueblos, pero que, en el caso particular de Lórica, cuentan con una categoría de respeto mayor a la normalmente establecida, pues representan a esa población selecta que puede acceder a la educación superior y aun trabajo medianamente estable, por lo cual se consideran pertenecientes de la clase privilegiada de un municipio donde la educación es un privilegio, y la pobreza y desigualdad una norma.

3. REFLEXIONES Y APRENDIZAJES ENTORNO A LA EXPERIENCIA EN EL LÁCIDES

Presentación

En mi primer día como “la seño”, el Lácides me recibió con cuatro situaciones que pusieron a prueba mi capacidad como docente y me acercaron a la cotidianidad escolar a la que debí enfrentarme durante cuatro meses. En la primera clase con los estudiantes de noveno grado, José, un estudiante de 15 años procedente de Venezuela, interrumpió mi discurso para decirme: “seño, usted se parece a Sasha Grey”. La primera reacción de la clase fue un silencio que duró escasos segundos, pues al instante un estudiante dijo: “ñerda seño, este vale no la respeta, dizque diciéndole que se parece a una actriz porno”, luego de eso solo hubo burlas hasta que pude reaccionar y le pedirle José que abandonara la clase. Hoy considero que no fue la reacción más sabia, de hecho, contradice algunos de los postulados que he expuesto en este trabajo al negarle el derecho a permanecer en clase, a pesar de ello, fue lo único que pude hacer después de quedar pasmada tratando de comprender cómo y por qué había ocurrido eso. A la par, no entendía como un estudiante podía violentar a su profesora con un comentario que se mostraba tan natural para él y los demás estudiantes, sentía que violaba cualquier contrato ético entre la relación maestro-estudiante, y al no poder manejar sentimientos asociados a la frustración y rabia, consideré que eso era lo más apropiado. Creo que esto lo hice como un reflejo instantáneo inspirado en las situaciones que durante mis años como estudiante pude ver enfrentar a mis profesores. Recuerdo que pedirle a un estudiante que abandonara la clase parecía ser la solución para cualquier problema, mejor aún si se acompañaba con un cero en la calificación de las actividades del día. A mi realmente

no me sirvió mucho, solo me permitió ganar un poco de tiempo y recobrar la firmeza antes de hablar con José sobre el incidente.

Ese mismo día, pocas horas después y recién terminado el descanso, cuando me encontraba ayudando a la señora María Díaz con el grupo de sexto grado, continuar con el dictado sobre las culturas mesoamericanas se hizo imposible cuando un padre de familia y un profesor se agredieron físicamente en medio del colegio. Esta situación permitió que inmediatamente se desestabilizara toda la jornada escolar, pues en un colegio donde los salones de clases carecen de ventanas que reduzcan el ruido del entorno, basta con un leve sonido para perder totalmente la atención de los estudiantes. Además, considero que este tipo de situaciones se encuentran normalizadas en el Lácides, puesto que, en los cuatro meses de práctica fueron incontables las ocasiones en que una discusión terminaba en agresiones físicas. Entorno a ellas se ha creado un escenario de mamadera de gallo, pues es notable cómo los estudiantes encuentran en un hecho violento un medio de diversión y entreteniendo.

A escasos minutos de este hecho, y aún en medio de la confrontación violenta, otra situación captó la atención de toda la escuela, pues, un estudiante que se había escapado de clases para ir a alcanzar corozos cayó accidentalmente sobre uno de los postes del cercado que divide al colegio con la propiedad vecina. Aun comprendiendo que el caribe la práctica de alcanzar frutas subiéndose en los árboles desde muy temprana edad es algo frecuente de encontrar, hasta hoy no comprendo cómo puede un estudiante estar expuesto a tales situaciones en la escuela. En el momento también fue difícil comprender las circunstancias que motivaron el accionar del estudiante, por eso, gracias a los comentarios que hacían los demás estudiantes pude entender que fueron la escasez de alimentos en su casa y la oportunidad de obtenerlos solamente con pasar la cerca entre el límite de las dos propiedades.

Por último, antes de terminar la jornada, la señora María Díaz, la docente que me abrió las puertas de su salón de Ciencias Sociales, me dijo: “debes acostumbrarte a esto, pasa todos los días, a veces peor” seguido de una serie de recomendaciones sobre cómo tratar a las y los estudiantes, y como dar mis clases. Estas no fueron las únicas situaciones de este tipo que surgieron durante mi práctica, de hecho, gran parte de ella fue un proceso de descubrimiento gracias a las sorpresas que se presentaban diariamente en el Lácides, las cuales develaban prácticas y costumbres enraizadas profundamente en la institución que daban cuenta de los procesos culturales de sus integrantes.

Este capítulo se encuentra organizado en dos apartados que buscan profundizar dos grandes aprendizajes obtenidos en la práctica de enseñanza. En el primer apartado busca reflexionar acerca de las dinámicas de moldeamiento en la escuela y cómo estas se convierten en limitantes en el proceso de construcción de la identidad de los estudiantes. El segundo apartado, partir de la recuperación y sistematización de ocho ejercicios narrativos recogidos a través de una actividad realizada en el marco del desarrollo de la propuesta de enseñanza mostrada en el capítulo 2, busca indagar cómo el uso de las narrativas biográficas y testimoniales en la escuela se convierten en herramientas de enseñanza y aprendizaje que permiten a los estudiantes construir su identidad y reflexionar sobre los elementos, experiencias y contextos que configuran su subjetividad.

3.1. *Homogeneidad y cultura escolar*

“La señora” en el caribe colombiano, es una figura ejemplar que debe su nombre a la palabra “señor” y “señoría”, con todas las cargas culturales que estas poseen, por tanto,

independientemente del nivel socioeconómico, raza o lugar de procedencia, la *seño* es considerada una persona respetable por servir a la comunidad mediante la educación de los hijos e hijas del pueblo. En Lorica, particularmente en el Lácides al desempeñarme como “la seño María”, poseía cargas culturales respecto a mi labor que eran tomadas como un deber ser, puesto que la mayoría de las docentes de la institución padecen de una homogeneidad comportamental establecida como norma.

Para los docentes en el Lácides el ejercicio de su labor se encuentra limitado por las formas de tradicionales de enseñanza inmortalizadas en la institución, por ello se destacan por representar la figura de maestros autoritarios y teóricos. Son docentes que se mantienen distantes de los procesos de desarrollo de sus estudiantes y que limitan sus clases a los formatos magistrales que reproducen la imagen de maestros autoritarios y alumnos pasivos. Así mismo, estos docentes se preocupan por enseñar las buenas costumbres de los seres humanos, la devoción y fe a una figura endiosada como proceso de autoformación, y la teorización de conceptos que a veces no encuentran medios para aterrizarlos a los escenarios locales de los estudiantes. Es así como los dictados, las clases magistrales y las exposiciones donde se privilegia la memorización, se convierten en herramientas inmutables y obligatorias para cualquier docente en la institución, además, se han condicionado como mecanismos los mecanismos más eficientes que tienen los estudiantes para aprender. Estos modos preconcebidos de cómo enseñar y ser docente dan cuenta de los procesos de homogenización encontrados en la cultura escolar, de manera que no afectan únicamente los docentes, sino también los estudiantes.

La homogeneidad en la escuela no es un hecho exclusivo del Lácides, es un elemento frecuente de encontrar en las instituciones a nivel global. Esto se debe a los mecanismos de

poder que se instauran desde la institucionalidad, en el cual la cultura juega un papel fundamental. En la escuela se establecen conductas que determinan los modos de ser de los estudiantes y los docentes, esos mecanismos se adaptan a las prácticas de la cotidianidad de las personas y en las costumbres propias de estos, de modo que se vuelven imperceptibles para los sujetos que adoptan los modos de ser impuestos.

“La escuela como invención de la modernidad, se consolidó como el principal dispositivo de producción y reproducción de la narrativa moderna. Homogeneizar a la población para conformar “ciudadanos” implicó, entre otras cosas, definir los criterios de clasificación de lo “normal” y lo “patológico”; de aquellos que constituyen el “nosotros” y los “otros””.
(González y Plotnik, 2011, p. 107)

Pérez (2000) sostiene que en la escuela no existe una cultura en específico, sino una serie de culturas que se entrecruzan en ella y que abarcan diversos escenarios de la vida escolar, entre ellas se encuentran la cultura crítica, cultura académica, cultura social, cultura institucional y cultura experimental. Para el autor son estas culturas las que hacen posible que las instituciones educativas se conviertan en escenarios donde convergen diversas disciplinas, valores, normas, ritos y rutinas que configuran la identidad de la comunidad escolar, diferente a cualquier otra, puesto que en la escuela cada uno de estos elementos varían conforme al contexto en que se encuentran.

Por su parte, Stolp (1994) expone que dentro de la cultura escolar se encuentran las creencias, valores, costumbres y tradiciones que han sido elaboradas, instauradas y compartidas en y por la escuela. Por tanto, la cultura escolar es el conjunto de elementos y símbolos que

interactúan en la escuela y que configura los modos de pensar y actuar de los miembros de la comunidad escolar. Stolp define la cultura escolar como:

“Los patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar (Stolp y Smith 1994). Este sistema de significado generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa”. (Stolp, 1994)

De este modo, el término cultura escolar se asocia con los mecanismos que influyen en el moldeamiento del comportamiento de los miembros de la escuela. Cada institución establece patrones de conducta social que deben ser apropiados por quienes ingresan a ella. Tales patrones se encuentran representados en el modo de ser, de hablar, vestir, e incluso enseñar y aprender, por ello, es común encontrar en los escenarios escolares la reproducción sistemática de normas, valores y lineamientos que condicionan diversos escenarios de la vida escolar. Los valores se convierten en elementos conflictivos de análisis, puesto que en ellos recaen juicios de valor respecto a lo considerado como bueno o malo, lo que se debe hacer y lo que no, y lo aceptado y no aceptado en la institución.

“Estos valores, que no siempre son completamente conscientes, se traducen en normas de conducta que funcionan como reglas no escritas estableciendo el comportamiento considerado deseable. Por ejemplo, existen normas –no siempre explícitas– en relación con la vestimenta que docentes deberían usar, el tipo de lenguaje a emplear acorde a quienes son los interlocutores, y las acciones que deberían emprender en relación con su formación continua”. (Elías, 2015, p. 293)

Lo problemático de estas conductas de moldeamiento asociadas a la cultura escolar se encuentra en que pueden afectar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la medida en que configuran modelos de enseñanza que no tienen en cuenta la diversidad y que catalogan a los estudiantes con las mismas necesidades e intereses. Del mismo modo, al establecer patrones de comportamiento y pensamiento, limitan y cohiben la reflexión de los estudiantes sobre sí mismos, los otros y el entorno en que se encuentran, de manera que se reproduce el ideal totalitarista y homogenizante perpetuado en la escuela durante siglos.

En el Lácides, teniendo en cuenta que dentro de esta institución existe un escenario culturalmente diverso, no se implementan modelos de enseñanza que tenga en cuenta la diversidad, sino que, siendo aún más conflictivo, la premisa de poner los mismos trabajos y ejercicios para todo estudiante se mantiene como una directriz inmutable. De este modo, las formas preconcebidas en enseñanza y aprendizaje se limitan al dictado, la memorización y clases magistrales, sin prestar mayor atención a la diversidad cultural de los estudiantes, y sin mostrar interés por la identidad de estos. Para Morales (2007)

“El problema está en creer que existe una sola identidad, una sola cultura, una sola lengua, una sola manera de ser y de comportarse que lleva a un pensamiento monolítico, único y totalitario, en el que toda desviación de su lógica es entendida como anormalidad”. (p. 12)

Según lo anterior, es necesario entender que a la escuela llega todo tipo de docentes y estudiantes. En ella conjugan diferentes estratos, culturas, regiones y creencias, pues cada estudiante posee un origen y una identidad diferente. Así mismo, también llegan a ella estudiantes con diferentes tipos de discapacidad que son recibidos sin mayor problema como una manera de creerse “incluyente”. Desde mi experiencia en el Lácides, y en referencia a

este último postulado, puedo decir que, lejos de implementar procesos educativos incluyentes, se segregan y discriminan a tales estudiantes, ya sea porque son obligados a aprender de la misma manera y con las mismas herramientas que los demás, o, por el contrario, que no existan intenciones de enseñarles de ninguna forma.

De este modo encuentro que, en el Lácides, como un reflejo de muchas escuelas en Colombia, no existen modelos educativos incluyentes que acepten la diversidad y trabajen a partir de ella. Por ello, surge la necesidad de reconocer la diferencia, el derecho a tener una cultura y una identidad propia, convirtiendo esto en un reto para los docentes.

“La necesidad de una oportuna y profunda formación del profesorado, especialmente en el ámbito actitudinal, en donde se inserta —entre otros puntos— el cambio de una mentalidad pedagógica que en vez de soñar con el mito de la «homogeneidad» del alumnado, descubra mediante oportunos análisis críticos y, sobre todo, a través de la propia experiencia práctica”, el valor de la diversidad del mismo”. (Jordán, 2003, p. 224)

En síntesis, lo procesos de moldeamiento en la escuela, y los modelos educativos basados en este ideal totalitarista, no tiene en cuenta las diversidades de sus integrantes (tanto docentes como estudiantes). La escuela limita la construcción de una identidad personal. Limita la exploración de sí mismos y nuestro papel en el mundo, del mismo modo en que controla los procesos de reflexión y análisis desde nuestra subjetividad.

3.2. *Narrativas e identidad*

En mi labor como la seño pude ver que existía la necesidad de conocer a mis estudiantes para así comprender sus comportamientos, actitudes y creencias, ya que algunas de estas poseían cargas violentas que afectaban a gran parte de la comunidad escolar, y de las que yo no fui la excepción como tal es el caso del incidente con José, el estudiante que dijo que me parecía a Sasha Grey. Por ello, en la segunda semana de clases, luego de haber abordado la narrativa testimonial de David Sánchez Juliao y conocer algunas de sus obras, les pedí a mis estudiantes que elaboraran un ejercicio testimonial corto a manera de cuento, canción, historieta o como prefirieran. Cambiando un poco lo programado en la propuesta de enseñanza presentada en el segundo capítulo, indiqué que tal testimonio fuera sobre algún hecho que consideren importante en sus vidas y que les gustaría compartir.

Las motivaciones para la actividad se encuentran en la necesidad de acercarme a las subjetividades de mis estudiantes, a sus contextos, historias de vida y experiencias propias para comprender sus modos de ser y actuar. Compartiendo la idea de Gutiérrez (2010), las narrativas testimoniales y biográficas permiten conocer los lugares desde los cuales hablan, piensan y escriben los estudiantes. Estas narrativas permiten contar la historia de cada uno de la misma manera en que propician un espacio de reivindicación de nuestros lugares, de lo que somos y de lo que nos constituyen.

El ejercicio narrativo es una oportunidad para reflexionar sobre nuestra existencia en el mundo, sobre el entorno que nos rodea y nuestro lugar en él. El relato nos obliga a situarnos en un lugar de nuestra experiencia vivida para hablar a través de él. Nos exige sentar una posición personal para comunicar, y ese acto nos otorga la posibilidad de revisarnos como sujetos y comprender como nos hemos formado a través de las representaciones de nuestro medio social. Así, las narrativas biográficas y testimoniales se encuentran enunciadas desde

un yo, y ese yo “se narra a sí mismo y a los demás atravesado por los modelos culturales de su medio y su época, que apuntan a lo que debería ser y lo que no” (Seidmann, 2015, p. 348).

De este modo, vemos que existe una conexión estrecha entre las narrativas y la identidad de quienes se aventuran a relatarlas. Seidmann expone que la identidad es un producto intersubjetivo, puesto que se constituye a partir de la otredad en el proceso de interacción social con el mundo, pues “el contexto social intersubjetivo se convierte en el escenario donde se plasma la constitución subjetiva, como espacio de interjuego entre lo personal y lo socio-histórico” (Seidmann, 2015, p. 348).

Por su parte, González y Chicangana exponen que el discurso literario es un lugar de construcción de identidad. Basándose en Paul Ricoeur, este autor y esta autora sustentan que la identidad se construye a partir del relato, pues en este se crea una narrativa del yo, que se pone en escena a sí mismo para narrar creencias y modos de ser, actuar y sentir. Esa identidad narrativa se crea a través de la relación dialéctica entre un yo inmutable en el tiempo y otro yo dinámico, de manera que ese proceso también se encuentra influenciado por diversas variantes y elementos del medio social.

“Así la identidad se funda en ese interjuego, en la idea de un sujeto reflexivo, dialógico, diferente de un sujeto sustancialista (que reposa sobre lo idéntico), sino un sujeto atravesado por otro, mediado por símbolos, lenguajes, relatos y constituido por el tiempo”. (González y Chicangana, 2013, p.56)

En las narrativas biográficas el narrador muestra sus emociones, sentimientos y todo lo que resulta importante en su vida. Es una expresión de lo más profundo de sí que busca ser compartida con fines comunicativos que en algunos casos pueden ser puentes para expresar

confesiones, dolores y traumas. Las narrativas pueden convertirse en un medio de desahogo, en una voz de denuncia o una confesión secreta. Así, brindan al narrador la oportunidad de contar lo que en su vida cotidiana y por medio del lenguaje verbal no puede, ya sea en primera persona como un relato autobiográfico, o segunda y tercera persona a través de la personificación de otros.

Las narrativas al estar sujetas a la subjetividad de sus relatores suelen ser diversas y heterogéneas. Aunque estas sean de una misma situación o hecho, ninguna resulta igual a otra. No obstante, existen patrones temporales y narrativos que pueden coincidir entre varios relatos, debido a los contextos, vivencias y épocas que comparten las personas, tal como lo muestran los relatos de María, Carlos y Lina:

“Había una vez, bueno en realidad hace unos 4 o 5 meses atrás allá en el barrio Santo Domingo, lugar que queda ubicado detrás de un colegio, la gente que vive por allá y gente de varios barrios comenzaron a invadir el colegio, y no querían salir a causa de eso suspendieron varias semanas las clases luego llegó el smat (creo que así se escribe) y saco a toda esa gente de ahí y les tumbo los jacales porque ya hasta eso tenían armados es que son lisos”.

“Un día cuando estaba sentado en la terraza paso un amigo que me invito a jugar y bueno fuimos a jugar, otro amigo de él fue a buscarlo y dijo que era para hacer un mandado, él fue a la casa y saco la moto cuando se fueron. En la noche avisaron que dos personas habían muerto por intentar robar a una persona y pues las dos personas que murieron eran el amigo mío y su amigo, intentaron robarle el celular a una persona y resulta que esa persona era miembro de la sijin, ellos al quitarle el celular

salieron huyendo y la persona de la sijn disparo contra ellos y los mato en plena via publica”.

“Una vez estuve en mi casa y escuche un disparo y todos los del pueblo se asustaron y salieron a ver, cuando llegamos al lugar de los hechos encontramos a un muchacho desangrado y tirado en el suelo tiempo después llego la policia y se llevo el cuerpo y todos los habitantes quedaron asustados por lo sucedido”.

Estos tres ejercicios poseen varios elementos en común, el principal es que sitúan su relato desde hechos que responden al contexto de violencia, pobreza y precariedad en que se encuentra Lorica. A través de sus experiencias, nos narran de manera sencilla unas condiciones generalizadas que afectan a gran parte de los estudiantes del Lácides, donde las ocupaciones de tierras de manera no planificada e ilegal, los robos a mano armada y los asesinatos producto de la violencia urbana, son hechos de la cotidianidad en la esfera social de los estudiantes. El hecho de enfocar el relato en tales situaciones da cuenta de cómo estas han influido en sus vidas y en su formación subjetiva, y como continúan teniendo una presencia significativa en sus memorias, tanto así que en esta actividad se muestra como lo que privilegian para narrar. Se evidencia una conciencia de la problemática y un reconocimiento de las consecuencias de esta en sus vidas.

Estos relatos pueden ubicarse dentro de una categoría cercana a las narrativas de las violencias, ya que no se muestra únicamente un tipo de violencia, sino diversas expresiones de esta en diferentes espacios al lugar de residencia. Al respecto Paula Mateos sostiene que “prácticamente en ningún caso se habla de una violencia aislada sino de un entramado de

violencias, enraizadas en espacios cercanos, cotidianos, sedimentados y hasta cristalizados en las vidas de los narradores (la casa, la escuela, el barrio)” (Mateos, 2015, p.9).

También, dentro de estas narrativas se brinda un espacio para la autobiografía. A manera de confesión se enuncia una historia de vida que para el estudiante es de admiración compartir. En ella es evidente el sentimiento de orgullo por la manera en cómo Jesús a su corta edad se ha enfrentado a situaciones que actualmente son consideradas, en el ámbito social y cultural, exclusivas de la adultez, pero que debido a las condiciones precarias en la que se encuentra su familia ha tenido que enfrentarse con una madurez temprana. Jesús considera que es fundamental compartir sus aspiraciones, cómo busca una mejor vida a pesar de las dificultades y la voluntad que tiene para cambiar sus condiciones materiales y algunos aspectos de su personalidad. Hace un análisis de los comportamientos que considera limitantes de su objetivo, pues la falta de control y de atención en el aula, definidos como “hiperactividad”, son obstáculos en su camino.

“Mas que todo yo eh llevado una vida bien dificil, pero gracias a mi esfuerzo y dedicación eh sabido llevar mi vida al pie de la letra, bueno no tanto al pie de la letra porque a veces me vuelvo muy imperactivo, hay situaciones donde puedo controlarme, y por lo tanto mi familia es muy humilde y pues siempre me acostumbre a trabajar desde pequeño porque las situaciones estaban muy dificiles y a mi me gusta ayudar mucho a mi familia y por tal razón trabajo para colaborar en la casa y pues claro siempre eh querido superarme”.

Pedro de manera similar a Jesús comparte desde una autobiografía los sentimientos en contradicción que le generó una de las grandes experiencias de su vida, viajar. Para Pedro

salir de Lorica y conocer una pequeña parte de su país, totalmente diferente a su lugar de nacimiento y crianza, fue de las mejores situaciones que ha vivido. Tal como lo expresa fue muy feliz y lo considera una grandiosa oportunidad de vida, sin embargo, este entra en conflicto con la tristeza de salir de la cotidianidad y alejarse de su familia por unos días. La sensación de protección disminuyó en la medida en que Pedro se alejó de Lorica. A pesar de gozar de unos maravillosos días en otra ciudad, el sentimiento de regresar y abrazar a su familia no se compara, quizá, con lo que vivió durante su estancia fuera del su hogar. Libardo muestra que para él su familia ocupa uno de los espacios más importantes en su vida.

“Mi historia es de cuando fui por primera vez a medellin junto con todos mis compañeros de banda musical, eso fue increíble y me encanto viajar. Cuando íbamos a salir me senti muy triste porque iba a dejar a mi mama con mi papa solos, pero en el bus no iba solo, iba acompañado de mis dos hermanos Leonardo y Leonel y me consolaban todas las noches en medellin, cuando llegamos lo primero que vi fueron las luces que brillaban mucho y eso era muy bien. Al siguiente dia nos paramos temprano y nos fuimos para la piscina, al principio era fría pero después todo bien, al otro dia le tocamos el cumpleaños al dueño de motos Yamaha y nos dieron un montón de cosas como instrumentos y muchos juguetes. Cuando bolbimos a lorica abrece a mi mama como nunca porque la extrañaba mucho y todo muy feliz”.

Carla por su parte recurrió al relato para activar mi memoria. Con ella sucede algo particular debido a que en mis años de estudiante en el Lácides fui compañera de clases de su hermana, y por tanto pude conocerla y ser amiga de ella siendo apenas una niña. Tal como ella lo narra, la distancia llevó al olvido, por lo que solo la reconocería con el ingenioso relato de su hermana. Carla se negó al olvido y decidió mostrar sus sentimientos para sensibilizar a su

lectora. Al paso en que buscaba acercarse a mí, me hizo notar las veces en que mi mala memoria pudo hacerla sentir un poco incomoda en las clases; por eso, al momento de entregar el ejercicio procuró despejar cualquier duda respecto a su familiar rostro cuando dijo: “seño, a ver si con esto te acuerdas de mi”. Carla buscó ser recordada y al mismo tiempo darme una lección.

“Hace aproximadamente 6 años conocí a una nena llamada Maria Camila Lopez, estudiaba en el colegio Lácides C. Bersal, el grado que ella hacía en ese entonces era 11; la conocí porque estudiaba con mi hermana (...) que por cierto estudiaba con ella, y de esa manera manera llegue a conocerla, que por cierto también me agrado mucho y se hizo una gran amiga en ese entonces. Su amistad se quedo en nuestras mentes, porque se fue a vivir a otro lado y lamentablemente la comunicación se corto, pero en verdad disfrute su amistad mientras duro”.

Andrés, un estudiante con discapacidad intelectual que siempre se mostró muy atento a las actividades a pesar de poco hablar en clase, apuesta por contar una experiencia propia de las narrativas sentimentales, específicamente del dolor. Su relato se centra en las emociones expresadas en el dolor de la tragedia y en la dicha que otorgan los momentos felices. Su breve historia explora los sentimientos que se generan a partir de la pérdida de seres queridos, el inevitable duelo y el posterior recuerdo como medio de aceptación. Andrés da voz a una experiencia que todos vivimos, pero que usualmente preferimos manejar de manera privada. Desde sí mismo nos habla a todos de aquellos sentimientos invisibles de los que no podemos escapar en el proceso de duelo.

“Fui testigo de una mascota que la apreciamos juntos pero se nos fue, esa mascota nos daba tanta alegría cuando estamos tristes y aburridos, pero cuando uno sufre una perdida siente un gran dolor en su pecho como si le fueran arrancado la mitad de su vida porque se ha encariñado con el o con ella. Tenemos un sentimiento que es tristeza que nos hace sufrir (...) lo mejor de lo mejor de los regalos en la vida y en nuestro corazón y recuerdos felices estarán en la memoria”.

En los relatos también es frecuente encontrar una narrativa de la violencia sexual, pues para algunas víctimas resulta menos doloroso escribir lo que las palabras no permiten decir. En este ejercicio, una estudiante narra en tercera persona el relato sensible de una víctima de abuso y agresión sexual, en el que bien puede evidenciarse una personificación de sí misma en el personaje que denomina “la niña”. Aquí se enuncia la memoria traumática de la víctima, se pone en evidencia un delito y se recurre al testimonio con voz de denuncia, pero también de desahogo. Es una confesión trágica y sentida que ahonda en la necesidad de hablar, tanto del hecho en sí, como de las consecuencias de este. Busca el oído comprensivo que no ha tenido para vencer el silencio en el que se ha sumido por las lesiones de este condenable delito. Muestra las marcas del daño físico y psicológico de la fatídica experiencia. Por sí mismo, este relato expresa una necesidad de ayuda, de una voz amiga, de una atención necesaria y de un acto de justicia.

“Mi testimonio esta basado en una violación. La niña por confiar abusaron de ella por querer tener mas amigos pero ella nunca pensó que le iba a ocurrir lo que ahora les va a contar como sucedió. Era como tipo 7:00 pm a ella le llego un mensaje de un amigo que si podían ir al parque. Ella respondió que si, que normal y el nene llego

con un compañero más, total salieron. Cuando estaban en el parque el nene dijo que fueran a la bomba y pues ella miro al nene que conocía pro el le responde que normal, después entre ellos hablaron que iba para otro lugar y así fue ella preguntándose para donde iba pero no decía nada, pues llegaron a un lugar oscuro y solo, muy retirado y le dijeron a lo que vinimos y ella preguntó a qué vinimos y el nene que ella conocía le dijo que tenia que estar con el y su amigo, y ella le suplicaba que no lo hisiera, pero ni tanta suplica sirbio porque total la hicieron sentir la mujer mas asquerosa de todo el mundo, ella todavía es hora y se pregunta por qué le sucedió eso, pero lo mas miserable es que tardo un año para contárselo a su madre y a la madre le dio igual, no le dijo nada, parecía que no le importaba y pues ella comprende que para nada le conto, que todavía se siente igual de miserable. Esa niña solo dice que todo eso no se lo merecía”.

Es importante resaltar que este tipo de ejercicios pueden revivir eventos traumáticos que afectan la integridad personal de las personas. Pueden tocar sentimientos y recuerdos que propicien estados emocionales que afecten la salud mental, más aún cuando no han contado con la atención y ayuda necesaria. No obstante, tomando como referencia el relato anterior, también pueden ser herramientas para ayudar a la víctima.

Estos ocho relatos dan cuenta de unas situaciones que a veces los docentes creemos que no ocurren. Son sus vivencias plasmadas en la mejor narrativa que pueden elaborar para responder a un corto ejercicio de clase, pero también, son la manifestación de lo que se tiene por contar, la puesta en escena de diversos espacios de una subjetividad influenciada los

símbolos, lenguajes y demás manifestaciones del entorno social y cultural en que se encuentran.

“Las narraciones forman un contrato cultural entre los individuos, los grupos y nuestro universo social. Si las narraciones dan significado a nuestras vidas necesitamos comprender qué son esas narraciones y cómo han logrado ejercer la influencia sobre nosotros y sobre nuestros estudiantes. Mi postura es que debemos ser capaces de leer críticamente las narraciones que ya nos están leyendo a nosotros. Mi tesis general es que todas las identidades culturales presuponen una determinada intencionalidad narrativa y están formadas por historias particulares. En otras palabras, considero que las identidades son en parte el resultado de la narratividad de la vida social”. (McLaren, 1997, p. 113)

En relación con lo expresado por McLaren, en la mayoría de estos relatos, las narrativas de la vida social tienen como eje transversal la precariedad estructural como condición de vida. A pesar de encontrar que algunos de estos ejercicios no se enuncian desde tal problemática, el contexto que recrean la pone en evidencia, pues se muestra la condición de vulnerabilidad materializada en escenarios violentos a los que están expuestas las personas. Para Judith Butler la vulnerabilidad es una condición propia de la precaridad, un estado de esta que sujeta vidas humanas al abandono, hambre, violencia, discriminación y negación de derechos fundamentales. “la precaridad designa esa condición políticamente inducida en la que ciertas poblaciones adolecen de falta de redes de apoyo sociales y económicas y están diferencialmente más expuestas a los daños, la violencia y la muerte”. (Butler, 2010, p. 46)

Para Butler, todos los cuerpos humanos están sujetos a la vulnerabilidad, pero algunas vidas están menos expuestas que otras. Al existir unas condiciones que vulneran más a algunas

personas que a otras, se evidencia un privilegio sobre la vida que puede entenderse como una deshumanización de esta, un despojo de la condición de respeto y dignidad que todos merecen, y la imposición de un estado desprovisto de seguridad y expuesto cualquier tipo de violencia.

“De algún modo, todos vivimos con esta particular vulnerabilidad, una vulnerabilidad ante el otro que es parte de la vida corporal, una vulnerabilidad ante esos súbitos accesos venidos de otra parte que no podemos prevenir. Sin embargo, esta vulnerabilidad se exagera bajo ciertas condiciones sociales y políticas, especialmente cuando la violencia es una forma de vida y los medios de autodefensa son limitados”. (Butler, 2006, p. 55)

Asumiendo la violencia como forma de vida, vemos vidas vulneradas que vulneran otras vidas. Personas que atacan, violentan y acaban con otras personas como una expresión de las cadenas de violencia que se reproducen en todos los escenarios de la vida humana. Por ello, no es extraño encontrar manifestaciones de esa violencia en la escuela, situaciones donde un estudiante le dice a una profesora que se parece a una actriz porno, que un profesor se agrede con un padre de familia o que se segregue y discrimine a un estudiante por tener una discapacidad, son hechos que dan cuenta que, en la escuela se reproducen discursos violentos que impactan directamente sobre sus integrantes. En muchas ocasiones los docentes discriminamos, violentamos y hacemos uso de discursos que vulneran a los estudiantes, les negamos el derecho a una educación digna por el hecho de reducirlos al futuro precario que creemos que les espera.

En la escuela también se elige a qué vidas vale la pena enseñar y cómo hacerlo. Los docentes nos hacemos jueces respecto a quién merece algo y cómo lo merece, elegimos enseñar en

algunas ocasiones, conforme a los métodos tradicionales que caducaron hace varias décadas, de manera distante y poco atractiva para los estudiantes; decidimos que es la mejor forma sin existir un mayor enfuerzo por pensar en las necesidades educativas de ellos; vulneramos el derecho a una educación de calidad por privilegiar el ejercicio de un deber despojado de compromiso y sometido a la visión normalizada de mediocridad, que es en sí misma, una expresión de precariedad.

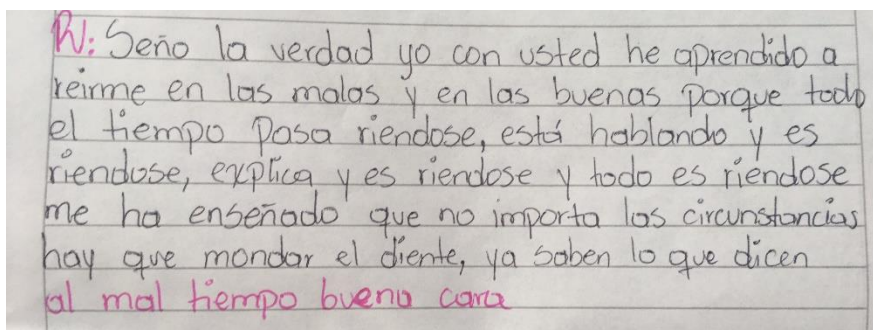
Retomando las narrativas de estos ocho estudiantes, encontramos un escenario donde se normaliza una violencia generalizada hacia vidas condenadas a la precariedad. Son expresiones literarias de sujetos vulnerados que se preguntan por qué, que explican las incidencias de sus vidas, y que buscan un reconocimiento y reivindicación de estas. A través de estos relatos nos invitan también a pensar en el significado que tienen pequeños detalles como un viaje, una mascota, un propósito o una amistad en sus vidas. Nos dejan ver que en medio las condiciones y contextos de precariedad en que se encuentran, estos elementos se convierten en herramientas significativas que permiten tener una vida más vivible, o referenciando al popular “Flecha”, “una vida más llevadera”.

Así mismo, también encontramos que las narrativas dan participación y voz a los sujetos de abajo, a las minorías, a las lesbianas, homosexuales, pobres, marginados y violentados, a los condicionados económica, política y socialmente a vivir en condiciones de precariedad. En la escuela estas narrativas brindan a los estudiantes un medio para construir y descubrir su identidad, se convierten en herramientas educativas que propician espacios de aprendizajes tanto a nivel académico como personal que permiten explorar la diversidad desde diversos espacios. Conocer esos lugares narrados nos da la posibilidad de acercarnos a ellos, y ajustar

propuestas, metodologías y herramientas de enseñanza a partir de las reflexiones de esos mismos espacios que nos han compartido (Gutiérrez, 2010).

“El diálogo intersubjetivo mediado por el relato escrito ayuda al estudiante a reconfigurar su experiencia para resignificar las cosas, para hallarle un sentido o sinsentido, para propiciar un acercamiento de mayor comprensión hacia lo que aún no entiende muy bien o le inquieta”.
(Gutiérrez, 2010, p. 368)

Finalmente, desde mi experiencia como la señora María, considero que ser docente implica tener cuidado minucioso de la labor, principalmente en un municipio donde cualquier acción fuera de lo culturalmente establecido es tomado como una trasgresión a los valores de la población. Así mismo, creo que es fundamental enseñarle a las y los estudiantes que existen diversas maneras de ser, enseñar y aprender que no necesariamente deben estar ligadas a lo convencional para tener un impacto positivo sobre la comunidad. Por tanto, el papel de la señora y su propuesta de enseñanza sobre las narrativas testimoniales también puede tomarse como una herramienta para desdibujar el deber ser docente inmortalizado en la cultura escolar.



R: Señora la verdad yo con usted he aprendido a reirme en las malas y en las buenas porque todo el tiempo pasa riendose, está hablando y es riendose, explica y es riendose y todo es riendose me ha enseñado que no importa las circunstancias hay que mandar el diente, ya saben lo que dicen
al mal tiempo buena cara

Imagen 8. Resultado de taller sobre narrativa testimonial

CONCLUSIONES

Al llegar a este apartado, debo reconocer que la finalidad de este trabajo fue modificada en diversas ocasiones debido a los descubrimientos que encontré en el camino. El más grande, y quizá el que resume estos dos años de trabajo, fue comprender como a medida que leía, investigaba y escribía iba formando un proceso identitario que modificaban mi discurso e inducía de manera no premeditada cada capítulo por este rumbo. Me surge la necesidad de decir ahora (si aún no lo he hecho explícito) que este proyecto es la búsqueda de una reafirmación cultural que no creí necesitar, fue un reencuentro con mis raíces étnicas, con mi cultura, con mi educación y con unas narrativas que, aunque siempre estuvieron presentes en mi vida, nunca me había tomado el tiempo para analizarlas, cuestionarlas y comprenderlas. Fue un regreso a mis años de estudio en la educación media, pero ahora como docente y desde una posición que me permitió ver la dinámica escolar en el Lácides desde otro lugar.

Continuando esta idea de sincerarme, y procurando dar sentido a algunos aspectos que quizá no quedaron claros, confieso que en un inicio jamás imaginé abordar este trabajo desde las narrativas, mucho menos desde David Sánchez Juliao. Este tema llegó como una sugerencia en medio del pánico de no saber por dónde empezar. Hoy me gusta creer que no fue fortuito, pues encontré un camino por el que una mera causalidad no habría podido llevarme, un camino que me ha permitido aprender, descubrir y crear saberes que no solamente han aportado a mi vida profesional, sino también personal. Este trabajo me permitió arriesgarme a diseñar e implementar una propuesta de enseñanza desde las narrativas, que permitiera resaltar qué es ser loriquero, en la misma medida en que ponía bajo lupa la historia local del departamento de Córdoba desde las narrativas de David Sánchez Juliao y desde las experiencias de vida de cada estudiante.

A través de él, pude encontrar que, compartiendo la idea de Rappaport (2018), los cuentos de David Sánchez Juliao se convierten en herramientas fundamentales para comprender la metodología de investigación emprendida por La Rosca desde otros investigadores y colaboradores del proceso investigativo y colaborativo. Así mismo, la IAP de David Sánchez Juliao resulta importante para conocer la historia de la organización campesina, las memorias arduas luchas que libraron estos sujetos políticos, las voces y relatos de la cotidianidad de la cultura popular caribe y los mecanismos que utiliza esta misma, para sobrellevar las difíciles condiciones de precariedad presentes en gran parte de la población nacional. Del mismo modo, esta propuesta investigativa materializada en productos literario-sonoros permite reconocer a los elementos que nos constituye como una evidencia de los procesos históricos de nuestra proximidad local, y así mismo, brindar herramientas de apropiación, reconocimiento y reafirmación cultural a través de la reivindicación de expresiones y medios de resistencia propios de la cultura Caribe.

Por otra parte, desde mi experiencia en el aula y en relación con la enseñanza de la historia reciente en el Lácides, las narrativas testimoniales y biográficas encontradas tanto en los ejercicios de los estudiantes como en los cuentos de David Sánchez Juliao, permitieron mostrar las continuidades históricas en la relación pasado-presente de la región, siendo más representativo el papel de la violencia, la pobreza y otros conflictos que dan cuenta de la vida precaria a la que están sujetos no solo los estudiantes de noveno grado, sino gran parte de los habitantes de Lorica. En otras palabras, los estudiantes pudieron revivir el pasado de la región y comprender que las tensiones y problemáticas de su presente poseen una continuidad a través del tiempo debido a que hacen parte de una serie de conflictos enraizados en la región durante décadas.

En este camino también descubrí que en el Lácides existe una necesidad por narrar que no se limita únicamente a los estudiantes, sino a todos los miembros de la comunidad escolar. Existe una necesidad por enfatizar en las narrativas como medio de enseñanza, pues es una experiencia liberadora que permite compartir aspectos profundos de nuestra experiencia de vida para comprender las dinámicas de nuestro entorno. Para los docentes, se convierte en una oportunidad de enseñanza y aprendizajes puesto que, las narrativas de los estudiantes nos brindan herramientas para enfatizar en aspectos y temas que son necesarios en la escuela, debido a los contextos y situaciones que se presentan en ella y que no son contemplados en los planes de estudios institucionales.

También es necesario que exista un compromiso de la labor docente para hacer frente a la condición de vulnerabilidad y precariedad presente en las escuelas, ya sea de forma material en la pobreza y miseria física o de manera simbólica en las relaciones de poder establecidas en diversos escenarios de la vida humana. Así mismo, resulta fundamental reconocer las prácticas violentas normalizadas en la escuela a partir de la relación de poder y dominación entre docentes y estudiantes, ya que ser conscientes de ellas, nos permiten encaminar nuestra profesión hacia una verdadera apuesta investigativa y participativa en la escuela.

Finalmente, en el Lácides además de existir un realismo mágico escolar que hace cualquier hecho posible, existen problemáticas que son ignoradas y minimizadas con un tapete de “normalidad” que generalmente encuentra justificación en una llamada “causa cultural”. A pesar de que en la escuela existen dinámicas de moldeamiento que reprimen la diversidad, también se encuentra un realismo mágico constituido a partir de las diversas experiencias, historias y subjetividades que tiene cada estudiante, que, llevadas en la escuela se mezclan y amalgaman entre sí para crear una cultura escolar diversa.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, L. M. (2016). Lo popular y la oralidad como mediadores culturales en David Sánchez Juliao (trabajo de grado). Barranquilla: Universidad del Atlántico.

Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 9, núm. 18, 227-244.

Bernal-Maz, P. & García-Corredor, C. (2016). El dolor: las narrativas de la in-visibilidad y del olvido. *Palabra Clave*, 19(2), 422-449.

Beverley, J. (2010). *Testimonio: sobre la política de la verdad*. Mexico: Bonilla Artigas Editores.

Beverley, J. & Achúgar, H. (2002). *La voz del otro: testimonio, subalternidad y verdad narrativa*. Guatemala: Ediciones Papiro, S.A.

Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.

----- (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. México: Editorial Paidós Mexicana, S. A.

----- (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea (1ª edición)*. Bogotá. Editorial planeta.

Burke, P. (1996). *La cultura popular en la Europa moderna*. Madrid: Alianza editorial.

Centro Nacional de Memoria Historica (2017). *Campesinos de tierra y agua: memorias sobre el sujeto colectivo, trayectoria organizativa, daño y expectativas de reparación colectiva en la región caribe 1960-2015. Campesinado en el departamento de Córdoba*. Bogotá: CNMH.

Chartier, R. (1994). “Cultura popular”: retorno a un concepto historiográfico. *Manuscrits: Revista d’història moderna* N°12, 43-62.

Cordón, J. A. (2018). “Leer escuchando: reflexiones en torno a los audiolibros como sector emergente”. *Anuario ThinkEPI*, v. 12, 170-182.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística Dane (2014). *Censo Nacional 1985*. Recuperado de: http://formularios.dane.gov.co/Anda_4_1/index.php/catalog/115/export

Duarte, G. J. Relatos vitales para la comprensión de lo campesino, *Revista Anekumene*, 5, 56- 58.

Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 19, 285-301.

Enciso Mancilla, A. J. (2008). Entre la negación y la hibridación de una identidad cultural activa: El Caribe y sus reflejos en la obra de David Sánchez Juliao (Trabajo de grado). U. d. Atlántico, Ed.

Fals Borda, O. (1979). Historia doble de la Costa, tomo I: Mompox y Loba. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Editores.

----- (1984). Historia doble de la Costa, tomo III: Resistencia en el San Jorge. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Editores.

----- (1986). Historia doble de la Costa, tomo IV: Retorno a la Tierra. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Editores.

----- (1988). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Flórez, A. E. El tejido de David, un realismo muy Caribe, *Revista Hojas Universitarias*, 66, 103-111.

Fundación del Sinú y Uilianov Chalarka (1985), Historia gráfica de la lucha por la tierra en la Costa Atlantica, (Ilustraciones de Uilianov Chalarka).

González, A. y Plotnik, G. (2011). ¿De la homogeneidad a la diversidad? La construcción de la otredad del migrante externo en el ámbito educativo. *Propuesta Educativa* N° 35, 105-112.

González, S. y Chicangana, Y. (2013). Literatura y memoria: espacios de subjetividad. *Literatura y Lingüística* N° 29, 53 – 74.

Gilard, J. (1981). El testimonio y el cuento-casete. *Tiempo americano*. Bogotá: Temis.

Gutiérrez, M. (2010). Relato autobiográfico y subjetividad: una construcción narrativa de la identidad personal. *Educere*, vol. 14, núm. 49, 361-370.

Igirio-Gamero, K. I. (2008). El legado de los inmigrantes árabes y judíos al desarrollo económico de la Costa Caribe colombiana y a la conformación de su empresariado entre 1850-2000. *Clío América*, 2(4).

Iguarán, J. (2011). Narrativas de violencias de las y los jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley (trabajo de grado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Jordán, J. (2003). Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales, en *Ciudadanía y educación*. Revista de Educación, Número extraordinario. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Lambert, P y Weiler, B. (2017). *How the past was used. Historical cultures, c.750-2000* (Oxford: Oxford University Press)

Lara, P. y Antúnez, A. (2014) La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales. Venezuela: *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 20.

Mariño, G. Investigación participativa (Pa´semi-analfabetas y positivistas arrepentidos), *Revista aportes*, 20, 1- 27.

Mateos, P. Narrativas de la violencia: las voces infanto-adolescentes como parrhesia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

McCausland, E. (2006). “El Pachanga: Arquetipo de la identidad caribe”. *Historias esenciales [CD0ROM]*, Bogotá, MTM Ltda.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós Educador.

Mercado, K., Molina, J., Padilla, A. y Ruiz, L. (2019). *Tierra y Rio. Memorias del Bajo Sinú*. Medellín: UPB, seccional Montería.

Morales, A. (2007). Problematizando el concepto de integración social: Un debate sobre la alteridad en la educación especial. Recuperado de <file:///D:/1.%20WINDOWS%2010/Documentos/Documentos/David%20sanchez%20juliao%20y%20el%20campesinado/ARTICULO%20CITAAA.pdf>

Negrete, V. (2011). David Sánchez Juliao y las luchas campesinas. En Semanario Virtual, Caja de Herramientas: Edición N° 00243 - Semana del 18 al 24 de febrero. Disponible en línea: <http://viva.org.co/cajavirtual/svc0243/articulo08.html>

----- (2018). La investigación acción participativa en córdoba: 45 años de historia Fundación del Sinú y Centro de Estudios Sociales y Políticos de la Universidad del Sinú. 5° Encuentro anual de la Red de Investigación Acción de las Américas (ARNA) y 1ª Asamblea global. Entorno Geográfico, (15), 140-150. doi:10.25100/eg.v0i15.6725

Ong, W. J. (1982). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. México D.F: Fondo de Cultura Económica

Ostria, M. (2001). Literatura oral, oralidad ficticia. Estudios Filológicos N°36, 71-80.

Palacios, Fm. Y Safford, F. (2002). Colombia: país fragmentado, sociedad dividida. Bogotá: Editorial Norma.

Pérez, A. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Quijada, M., Bernand, C. y Schneider, A. (2000). Homogeneidad y Nación con un estudio de caso: Argentina siglos XIX y XX, Capítulo I. Madrid: CSIC, 15-55.

Rahman, A. y Fals, O. (1988). Romper el monopolio del conocimiento. Situación actual y perspectivas de la Investigación-Acción Participativa en el mundo. Análisis Político N°5.

Rappaport, J. (2018). Visualidad y escritura como acción: Investigación Acción Participativa en la Costa Caribe colombiana. Rev. Colomb. Soc, 42(1); 133-156.

Rendón, S. (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 10, N°30, 447-476.

Riccio, A. (1991). Lo testimonial y la novela-testimonio, El pacto testimonial. Anales De Literatura Hispanoamericana, 20, 249.

Ricoeur, P. (1983). Texto, testimonio y narración. Trans., prólogo y notas de Victoria Undurraga. Santiago-Chile: Editorial Andrés Bello.

----- (2004). Tiempo y narración. Configuraciones del tiempo en el relato histórico. Tomo I. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Riveros, S. (2012). Historia doble de la costa: análisis de un clásico de la sociología colombiana (trabajo de grado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Robles, J. (2019). Historia doble del testimonio en la costa colombiana: aproximaciones a una episteme alternativa (trabajo de grado). Washington, DC: Georgetown University.

Rodríguez, I. y Pineda, A. (2016). Magazín aula urbana: el sentido narrativo como lugar de enunciación de maestros en el campo conceptual y narrativo de la pedagogía (Bogotá D.C. 1997-2002) (trabajo de grado). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Rodríguez, S. (2012) Formación de maestros para el presente: memoria y enseñanza de la historia reciente. Revista Colombiana de Educación.

Roncancio, S. (2011). ASSÍ EJ LABIDA SABECOMOÉ: CUATRO VOCES DE LORICA EN LOS CUENTOS-CASETES DE DAVID SÁNCHEZ JULIAO (Trabajo de grado). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Rudqvist, A. (1983). La organización campesina y la izquierda ANUC en Colombia. Centro de Estudios Latinoamericanos. Uppsala: Universidad de Uppsala.

Sánchez Juliao, D. (1974). ¿Por qué me llevas al hospital en canoa, papá?. Montería. Fundación del Caribe.

----- (1975). Historias de Raca Mandaca. Bogotá. Publicaciones La Rosca.

----- (1981). Abraham al Humor; El Pachanga, El Flecha. Bogotá: Ediciones Tiempo Americano.

Scott, J. (2000). Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos. México: Ediciones Era, S. A de C. V.

Seidmann, S. (2015). Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. Cuadernos de Pesquisa v.45, 344-357.

Siciliani, J.M. (2014). Contar según Jerome Bruner. Itinerario Educativo, xxviii (63), 31-59.

Stolp, S. (1994). Liderazgo para la cultura escolar (Leadership for School Culture). ERIC Clearinghouse on Educational Management. Recuperado de <http://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm>

Viloria de la Hoz, J. (2003). Loricá, una colonia árabe a orillas del Sinú. Cuadernos de historia económica y empresarial, N°10.

----- (2004). La economía del departamento de Córdoba: ganadería y minería como sectores clave. Cartagena: Centro de Estudios Económicos y Regionales (CEER).

Entrevistas:

Comunicación personal (2019, 11 de mayo), entrevistado por López Flórez, María.

González, J. G. (2019, 22 de enero), entrevistado por López Flórez, María.

López, J. J. (2019, 18 de enero), entrevistado por López Flórez, María.

Negrete, V. (2019, 23 de enero), entrevistado por López Flórez, María.

Comunicación personal (2019, 11 de mayo), entrevistado por López Flórez, María.

Rappaport, Joanne (2020, 22 de mayo), entrevistado por López Flórez, María.

Sánchez Juliao, D. (1974, 9 de junio), entrevistado por Bacca Linares, R., para Suplemento del Caribe, No.45, Barranquilla.

----- (2009, 4 de agosto), entrevistado por Rappaport, Joanne.