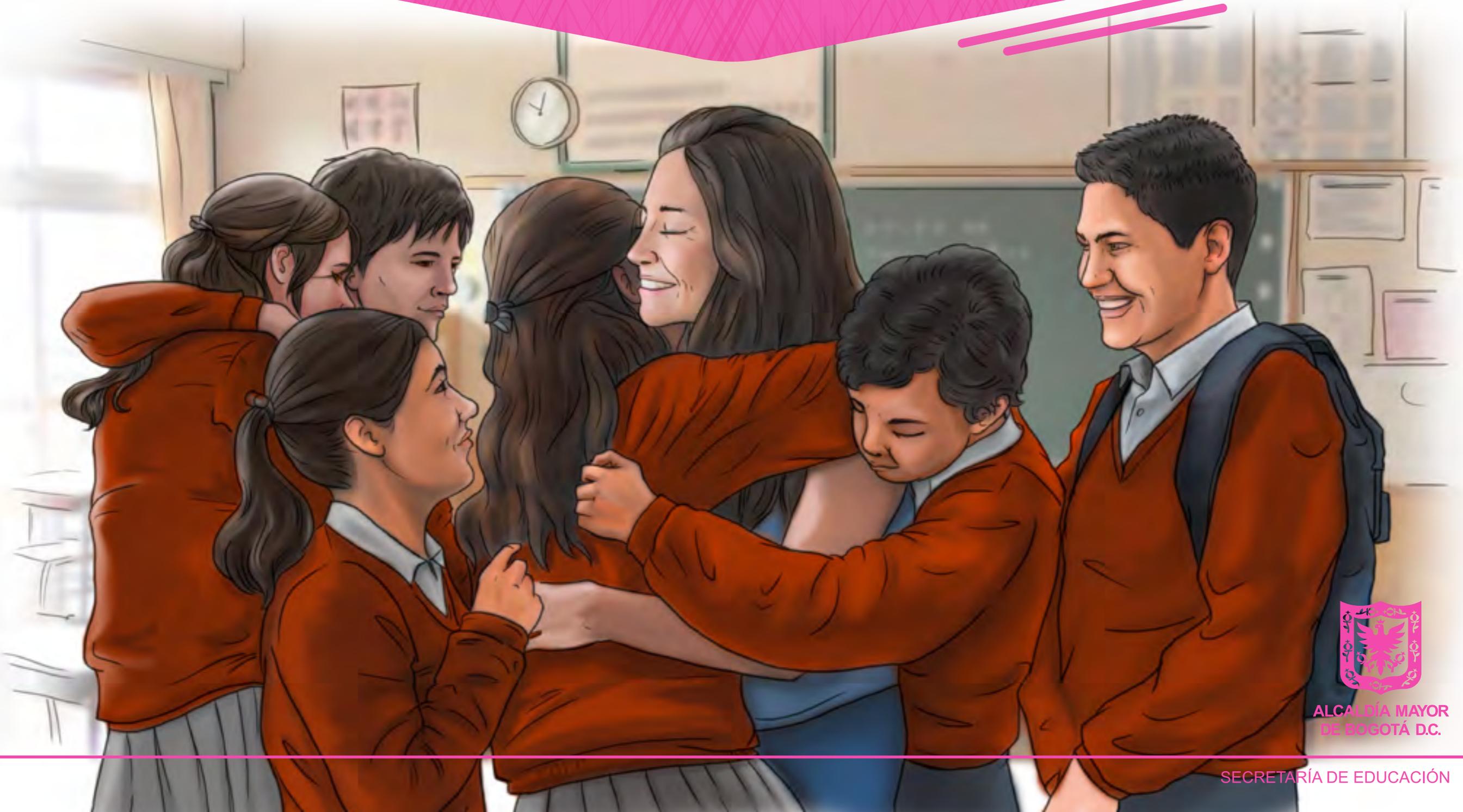


APRENDIZAJES Y RETOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE MEMORIA HISTÓRICA EN LA ESCUELA

Recorridos pedagógicos para la construcción de memoria histórica hacia la PAZ



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



LOS CAMINOS DE LA MEMORIA EN LA ESCUELA

Recorridos pedagógicos de la memoria
para la constucción de paz





**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO**

Alcalde Mayor de Bogotá
Gustavo Francisco Petro Urrego

Secretario de Educación
Oscar Gustavo Sánchez Jaramillo

Subsecretaria de Integración Interinstitucional
Gloria Mercedes Carrasco Ramírez

Subsecretaria de Calidad y Pertinencia
Nohora Patricia Buriticá Céspedes

Jefe Oficina Asesora de Comunicación y Prensa
Rocío Jazmín Olarte Tapia

**Directora de Participación y Relaciones Interinstitucionales
y Gerente de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia**
Deidamia García Quintero

Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones
Tamara Paola Ávila Hernández

**LOS CAMINOS DE LA MEMORIA EN LA ESCUELA.
Recorridos pedagógicos para la construcción de
memoria histórica hacia la paz.**

Equipo técnico de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia – SED

Coordinadora Área Temática Derechos Humanos y Paz
Claudia Marieta Bermúdez Bolaños

Equipo de trabajo Área Derechos Humanos y Paz
Claudia Marieta Bermúdez Bolaños
Diana Liceth Palacios Doncel

Revisión y edición de Contenidos -SED
Claudia Marieta Bermúdez Bolaños

Fundación Instituto para la Construcción de la Paz - FICONPAZ
Director Mons. Héctor Fabio Henao Gaviria

Coordinación
Catherine Alexandra Rodríguez Urbina

Autores
Laura Ximena Pérez Arjona
John Edison Sabogal Venegas

Equipo de trabajo

Catherine Alexandra Rodríguez Urbina
Fenid Delcinda Sanchez Umaña
John Edison Sabogal Venegas
Laura Carolina Cortés Carreño
Laura Estefania Parra Hernández
Laura Ximena Pérez Arjona
Paola Andrea Parra Alvarado

Corrección de estilo

Jaime Hernando Sarmiento Lozano

Fotografías

Archivo digital Secretaría de Educación del Distrito
y Archivo Digital Fundación Instituto Para la Construcción de la Paz

Diseño y diagramación

Andrés Caro Lagos

Diseño y diagramación

Marcos Toledo

Esta publicación hace parte del Convenio 2861 del 11 de junio del 2015, cuyo objeto es “Aunar esfuerzos para el desarrollo de estrategias pedagógicas, orientadas a la vinculación de los y las docentes, los y las jóvenes de las instituciones educativas del distrito capital, y de organizaciones de víctimas, en favor de la construcción de memoria sobre la violencia política, el conflicto armado y las luchas sociales, como fundamentos del ejercicio de ciudadanía y la construcción de paz y democracia”, suscrito entre la Secretaría de Educación y la Fundación para la construcción de paz FICONPAZ

Secretaría de Educación del Distrito
Bogotá, febrero 2016

**APRENDIZAJES Y RETOS EN LA CONSTRUCCIÓN
DE MEMORIA HISTÓRICA EN LA ESCUELA**

Recorridos pedagógicos para la construcción
de memoria histórica hacia la PAZ

Tabla de Contenido

Introducción	9
1. Presentación de la experiencia	10
2. Hallazgos	10
2.1 Consideraciones conceptuales.....	10
2.2 Procedimiento de sistematización.....	14
2.3 Categorías de análisis.....	14
2.3.1. Testimonio y narración.....	14
2.3.2 Diálogo de saberes.....	16
2.3.3 Iniciativas escolares	17
2.3.4 Identidades y miradas diferenciales	17
2.3.5 Territorios vinculados, violencias y resistencias	19
2.4 Conclusiones. Aportes bidireccionales: las víctimas y la escuela	20
3. Sugerencias y recomendaciones	21
3.1 Políticas públicas.....	21
3.1.1 Enfoque.....	21
3.1.2 Actores.....	21
3.1.3 Discusiones y retos principales.....	22
3.1.4 Instituciones.....	23
3.1.5 Propuestas	23
3.2 Pedagógicas	23
3.2.1 Metodológicas.....	23
3.2.2 Comunidad educativa.....	24
3.2.3 Acompañamiento.....	24
4. Referencias	25



Introducción

El presente texto tiene como objetivo plantear algunos de los más importantes impactos y hallazgos surgidos en el proceso de ejecución del proyecto Escuela, Memoria y Paz realizado entre los meses de julio de 2015 y febrero de 2016 en el marco del convenio de asociación 2861 entre la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y la Fundación Instituto para la Construcción de la Paz (Ficonpaz). El texto cuenta con tres grandes secciones, en la primera se realiza una breve presentación de la experiencia en lógica descriptiva de los componentes y las principales actividades realizadas por Ficonpaz para dar cumplimiento a los objetivos del convenio. En la segunda sección se hacen explícitos algunos puntos de partida conceptuales para posteriormente señalar los impactos y hallazgos más importantes de la experiencia a partir de cinco categorías. Finalmente, la tercera sección plantea sugerencias y recomendaciones en lógica de política pública y en aspectos pedagógicos destinados principalmente a la SED, con el fin de dar continuidad y ampliar los programas, proyectos y procesos alrededor de la educación para la paz, los derechos humanos y la ciudadanía desde la construcción de memoria histórica.

1. Presentación de la experiencia

El convenio de asociación 2861 firmado entre la SED y Ficonpaz tuvo por objeto “Aunar esfuerzos para el desarrollo de estrategias pedagógicas orientadas a la vinculación de los y las docentes, los y las jóvenes de las instituciones educativas del Distrito Capital y de organizaciones de víctimas, en favor de la construcción de memoria sobre la violencia política, el conflicto armado y las luchas sociales, como fundamentos del ejercicio de ciudadanía y la construcción de paz y democracia”. En este marco, se ejecutaron actividades dentro de cuatro componentes articulados: en el primer componente se realizaron en diferentes Instituciones Educativas Distritales (IED) “Diálogos pedagógicos de la memoria”, en los que mujeres víctimas del conflicto armado que lideran organizaciones de defensa de derechos humanos en diversas regiones del país, compartieron con estudiantes sus experiencias a partir del dispositivo pedagógico denominado Cartografía de la Guerra y la Esperanza. Esta metodología fue concertada con la SED y complementada con la experiencia de las mujeres participantes, con el fin de ser pertinente para compartir los relatos de las mujeres, de sus vulneraciones a causa de la guerra y de sus procesos de resistencia, buscando que se pusieran en diálogo con los procesos educativos de la escuela.

El segundo componente realizó “Diálogos ampliados de la memoria” con organizaciones de personas victimizadas por el conflicto que se reúnen en cuatro Oficios de la Memoria (Cartografías, Costurero, Sabores y saberes, y Teatro Foro), quienes lideraron 4 sesiones por IED que permitieron poner en diálogo sus conocimientos, experiencias y procesos de memoria con las comunidades educativas participantes. El tercer componente fue la realización de “Diálogos de la memoria” con docentes de diferentes IED, quienes intercambiaron sus experiencias con mujeres víctimas y lideresas de

procesos sociales. Finalmente, el cuarto componente fue el fortalecimiento al proceso “Somos generación de paz” en el cual participaron jóvenes líderes y lideresas de diferentes IED, con ellos y ellas se conformó un grupo que realizó un intercambio de experiencias con jóvenes de Medellín con el fin de conocer y fortalecer sus procesos de construcción de paz desde los colegios.

2. Hallazgos

2.1 Consideraciones conceptuales

“Los individuos y los grupos tienen el derecho de saber; y por tanto de conocer y dar a conocer su propia historia”
Todorov, 2008:24

Este apartado busca plantear de forma sucinta algunos elementos conceptuales que brindan estructura a las afirmaciones, reflexiones y sugerencias aquí propuestas. Más que una disertación teórica abstracta, tiene como finalidad hacer explícitos los puntos de partida y la manera de comprender conceptos centrales a lo largo del documento. En un primer momento, se hará mención al conflicto armado colombiano y sus implicaciones, haciendo énfasis en la coyuntura actual por la cual atraviesa el país, para en un segundo momento abordar el concepto de memoria histórica y finalmente, realizar algunas apreciaciones sobre la pedagogía de la memoria, y la educación para la ciudadanía y la construcción de paz en el contexto escolar.

Existe un relativo consenso -por lo menos como forma de meta narrativa nacional- en considerar que el conflicto armado lleva más de 50 años perpetuándose en el país. Sus orígenes y causas, en el centro de debates

políticos y académicos, son menos consensuados y han implicado complejas discusiones de todo orden. El problema de la tenencia de la tierra, las condiciones de vida en las zonas rurales, la desigualdad social, la exclusión política de ciertos sectores y la reproducción del poder político de las élites, son algunos de los factores que se referencian como causas estructurales de la violencia armada. Tomando como referencia el informe general del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) *Basta ya. Colombia: memorias de guerra y dignidad* (2013), el conflicto puede periodizarse en cuatro momentos. El primero de 1958 a 1982, en el cual hay un tránsito de la violencia bipartidista a la subversiva; el segundo de 1982 a 1996 con la expansión territorial, el crecimiento de las guerrillas y la propagación del narcotráfico; el tercer periodo entre 1996 y 2005 con su recrudecimiento ante el auge del paramilitarismo y la radicalización política; y finalmente un periodo entre 2005 y 2012 denominado de reacomodo del conflicto con el rearme de las estructuras paramilitares desmovilizadas y las readaptaciones militares de la guerrilla y el Estado.

La prolongación de la violencia política, social y armada por más de medio siglo, se explica por un lado, por la permanencia de los problemas estructurales mencionados como el agrario, la desigualdad y la falta de participación política (CNMH, 2013), pero también por otros factores como la incidencia del narcotráfico, los factores externos como políticas intervencionistas de países extranjeros (p.e Estados Unidos), y por dinámicas políticas e ideológicas como el auge del modelo neoliberal y el papel de los medios de comunicación (Fajardo, 2015). Las implicaciones y consecuencias del ciclo de reproducción del conflicto armado son impactantes: a corte del 01 de febrero de 2016, se reconocen 7'640.180 víctimas, de las cuales 6'682.254 sufrieron como hecho victimizante el desplazamiento forzado¹.

Dentro de los daños e impactos del conflicto armado podemos mencionar, acudiendo al trabajo realizado por el CNMH (2013), los *daños psicosociales* a las víctimas, por ejemplo en virtud de la huella y el dolor emocional; los *daños comunitarios* en razón de la ruptura de vínculos y los desarraigos; los *daños socioculturales* como la polarización, la desconfianza y la discriminación; los

daños morales tales como la estigmatización y la humillación; y finalmente, los *daños de la guerra a la democracia* en lógicas de criminalización, persecución y represión. Las víctimas directas e indirectas, así como la sociedad civil en general, han sido impactadas fuertemente por las consecuencias del conflicto armado. La legitimación de la violencia, en sus múltiples formas y manifestaciones, ha trascendido de la esfera pública y se ha instalado en la dimensión privada e íntima de las y los colombianos.

Las escuelas no han sido ajenas a estos impactos. En muchas zonas, especialmente rurales, han sido utilizadas como lugares de combate, sus espacios han sido ocupados por los armados llevando a cabo prácticas de guerra, los caminos y entornos escolares han sido minados, así como el reclutamiento forzado de actores armados legales e ilegales ha violentado el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes (Romero, 2013).

En las ciudades, el desplazamiento forzado ha hecho que familias enteras, desarraigadas de sus territorios y tradiciones, vean interrumpidos los procesos educativos de sus hijos e hijas, o que continúen sus estudios entre la indiferencia y la estigmatización de su condición de víctimas en el contexto educativo². De igual forma, no existe desde nuestro punto de vista un abismo entre la violencia del conflicto armado con las violencias escolares, intrafamiliares y barriales que niños, niñas y jóvenes de los colegios de la ciudad experimentan cotidianamente, pues dichas formas de violencia se estructuran en lógicas de polarización, discriminación, exclusión e imposibilidad de construir salidas no violentas a los conflictos.

Ante este escenario, que parece equivocadamente desesperanzador, es fundamental mencionar -tal vez como un nuevo momento de esa periodización propuesta por el CNMH- que existe actualmente una coyuntura donde soplan nuevos aires. Desde el 2012 se estableció una mesa de negociación entre las FARC-EP y el gobierno colombiano para construir una salida negociada al conflicto, lo cual ha representado un desescalamiento progresivo de la confrontación armada en los territorios y un debate público

1. Cifras consultadas en las bases de datos del Registro Único de Víctimas (RUV) de la Unidad de Reparación y Atención Integral a Víctimas (UARIV). <http://rni.unidadvictimas.gov.co/?q=node/107>

2. Cerca de 2.281.203 niños, niñas y adolescente son reconocidas como víctimas del conflicto, de los cuales el 94% han sufrido desplazamiento forzado de sus lugares de origen (Cadena, 2015)

de grandes magnitudes sobre los retos de la paz. Los puntos de la agenda de conversación son en buena medida coherentes con los orígenes, persistencias y consecuencias del conflicto³. La discusión de aspectos estructurales para el país, si bien no garantiza una transformación inmediata y certera de las problemáticas sociales, ha permitido posicionar el debate político por encima de la confrontación violenta. Así mismo, las voces de víctimas de diferentes grupos armados han podido ser escuchadas en el marco de las propuestas construidas y han sido reconocidas como fundamentales en la terminación del conflicto y la consolidación de la paz.

Como forma de resistencia, denuncia y dignificación, mujeres, hombres, familias y comunidades enteras han construido formas de recordar y rememorar los hechos de violencia. Desde diferentes repertorios emocionales, sociales y culturales, las víctimas del conflicto, algunas veces acompañadas por instituciones y otras de manera auto-gestionada, se han resistido al olvido y han posicionado la memoria como un principio para la verdad, la justicia, las garantías de no repetición y en general para la reparación integral. La memoria histórica ha pasado a convertirse en un imperativo legal⁴ y moral, se ha constituido como un campo social en el cual el recuerdo y el olvido entran en disputa, las memorias oficiales buscan ser interpeladas y las memorias de diversos actores son circuladas y posicionadas.

La memoria implica entonces niveles personales y colectivos, una selección y delimitación particular de eventos y experiencias a recordar que entran en juego con y contra el olvido (Todorov, 2008). En la memoria personal, las

3. Los puntos de discusión son: 1. El problema agrario; 2. La participación política; 3. La solución al problema de las drogas; 4. Fin del conflicto; 5. Derechos de las víctimas y 6. Implementación, verificación y refrendación del acuerdo.

4. La Ley 1448 del 2011 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras) reglamenta los procesos de atención y reparación a las víctimas del conflicto, haciendo énfasis en la memoria histórica como un deber del Estado y la sociedad colombiana.

vivencias subjetivas de especial significación se sedimentan y reelaboran constituyéndonos como sujetos. Estas memorias personales están ancladas y contextualizadas por el registro de la memoria colectiva, los hitos, las formas de recordar, la significación que nuestra sociedad le da al pasado (CNMH, 2015). Podemos entender entonces la memoria colectiva como el conjunto de significados culturales, prácticas, narraciones, eventos colectivos y recuerdos compartidos que son transmitidos a lo largo del tiempo en una comunidad y que estructuran su identidad y pertenencia (Halbwachs, 2004; Vargas & Pérez, 2009).

En particular, la memoria histórica se inscribe como un registro particular del recordar, que, por supuesto se sustenta en lo personal y en lo colectivo, pero que es un proceso que busca construir conjuntamente un “relato que da sentido a un período” (Gómez-Muller, 2008 citado por Antequera, 2011:31), que trasciende la contemplación hacia la interpelación y a la reconstrucción del tejido societal. La memoria histórica pregunta entonces por cómo unos eventos son vividos y recordados, no como hechos aislados sino como sucesos interconectados en el continuo complejo de la vida de los sujetos y las comunidades. Vale la pena mencionar que los ejercicios de memoria histórica cuentan con antecedentes a nivel internacional que han estado ligados a conflictos violentos, regímenes autoritarios y contextos de opresión, en los cuales la preocupación por recordar el pasado y re-significarlo desde el presente, ha tomado total relevancia (véase Aguilar, 2008).

Un primer aspecto a destacar es el carácter eminentemente político de la memoria histórica (Grupo de Memoria Histórica, 2009b), puesto que por un lado se pregunta desde el presente por las transformaciones sociales futuras que permiten una re-lectura crítica del pasado y en segundo lugar, en contextos de victimización como ocurre con el conflicto armado, la memoria juega un papel fundamental en el empoderamiento de las víctimas al potencializar procesos organizativos y de defensa de derechos humanos.

En un primer momento podemos entender la memoria histórica en un sentido amplio como “la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado” (Betancourt, 2006:126), es decir, es una resignificación intencional del pasado, una interpretación sobre unos hechos con el fin de construir un nuevo futuro desde el presente. La memoria histórica busca dar sentido a un período (Antequera, 2011) y gira siempre en torno a elementos centrales que se organizan como puntos nodales de la narración (Grupo de Memoria Histórica, 2009a). Tales puntos nodales referencian tanto lugares como momentos que se significan y reconstruyen en relación a hechos y acontecimientos de gran impacto para las comunidades víctimas del conflicto armado (Grupo de Memoria Histórica, 2009b).

Sin embargo, la memoria no es vista aquí como un fin en sí misma, es considerada como un medio de resignificación de proyectos de vida subjetivos y comunales (Grupo de Memoria Histórica, 2009a), por lo cual distinguimos a partir de Todorov (2008) la recuperación misma de la memoria y su utilización, el para qué recordar. Esta construcción de narrativas colectivas alrededor de vivencias y experiencias asociadas al conflicto, además de ser antídoto contra la impunidad y el olvido, es un esfuerzo por escuchar voces excluidas (Grupo de Memoria Histórica, 2009b) y subalternizadas por parte de la historia oficial: una apuesta por “escuchar la voz pequeña de la historia” (Guha, 1996 citado en Beverley, 2004:39). El reconocimiento de esa voz, la voz de las víctimas del conflicto, trasciende su visión pasiva al posicionarlos como “actores sociales y políticos con capacidad transformativa” (Grupo de Memoria Histórica, 2009b:27). Argumento que profundizaremos a la luz de los hallazgos e impactos de la experiencia.

En este sentido, las consideraciones hechas en este documento no parten de una versión contemplativa de la memoria, no la consideran como un relato unívoco u objetivo, sino como un campo en constante tensión donde las voces de las víctimas del conflicto cobran un rol central y definitorio. Pero ¿cuál es precisamente el sentido de escuchar estas voces a la hora de construir memoria histórica? ¿Por qué hacer circular y permitir que entren en diálogo estas historias con el contexto escolar? ¿Cuáles son los alcances, los retos y las posibilidades que abre esta opción de construcción de memoria? Estas son algunas de las preguntas que abordaremos a lo largo del texto y

que se anclan a los aprendizajes del convenio. Vale la pena reiterar entonces que vemos la memoria como una relectura crítica del pasado, que no busca quedarse en una temporalidad anterior sino potencializar interpretaciones que permitan transformar el presente y el futuro, finalmente uno de los objetivos de esta perspectiva es “utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias sufridas para luchar contra las que se producen hoy en día” (Todorov, 2008:52-53).

Al haber propuesto espacios de diálogo entre las voces, experiencias y conocimientos de las víctimas del conflicto y las dinámicas de los colegios públicos de la ciudad, consideramos que este proceso hace más polifónica la construcción de memoria histórica, abre preguntas de orden político, pedagógico y metodológico sobre el papel de la escuela en la construcción de la paz y es coherente con la apuesta por una educación para la ciudadanía y la convivencia. Si consideramos a la memoria como un camino necesario para la paz, en razón de ser “un ejercicio creativo de resistencia aquí y ahora que se proyecta al futuro, que tiene un destino” (Grupo de Memoria Histórica, 2009b:21), la escuela es un espacio clave de discusión y re-invenición de la sociedad. Por estas razones, surge la pregunta por las pedagogías de la memoria, por el significado de recordar, de dialogar y de discutir sobre lo que ha significado la guerra desde las voces de las víctimas y en el escenario de la escuela. Una de las tesis que defendemos, es que esta perspectiva pedagógica de construcción de memoria en el contexto escolar –acompañada por la voz de las víctimas- es una apuesta que contribuye efectivamente en la consolidación de una educación para la paz.

Como lo aseguran Jiménez, Acevedo y Cortés (2012), la memoria es un fenómeno emergente en la escuela y ha comenzado a posicionarse como dispositivo pedagógico que permite desarrollar múltiples capacidades⁵. En particular, nos interesa comprender la construcción de memoria en la escuela como una alternativa pedagógica que potencia la educación en derechos

5. Según estos autores, el trabajo de la memoria histórica en el contexto escolar “propicia el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas e intersubjetivas que nos permiten comprender de una manera significativa, entre otros temas, el conflicto social y político por el cual han atravesado los colombianos” (Jiménez, Acevedo & Cortés, 2012:290)

humanos, moviliza ciudadanías y aporta a la paz desde el ámbito escolar. Entendiendo a la ciudadanía como el papel activo que los sujetos asumen en la sociedad al participar en sus transformaciones (Carrillo y cols., s.f), otra de las tesis que sostiene este documento es que el diálogo de saberes y la perspectiva colaborativa que se asume para construir memoria en los colegios, permite el desarrollo de capacidades ciudadanas, fortalece el respeto y reconocimiento de los derechos humanos y fortalece también la participación activa de los miembros de las comunidades educativas en el camino hacia la construcción de la paz.

2.2 Procedimiento de sistematización

El proceso de sistematización de la experiencia se llevó a cabo a lo largo del desarrollo de los diferentes componentes, en primer lugar, haciendo registro auditivo y fotográfico de la mayoría de las actividades y sosteniendo reuniones de retroalimentación entre los profesionales del equipo territorial de Ficonpaz. En los cuatro meses finales del convenio, el equipo de sistematización llevó a cabo entrevistas y grupos focales con participantes claves del proceso: docentes, estudiantes, mujeres víctimas, personas víctimas de los Oficios de la memoria, jóvenes que hicieron parte del intercambio de "Somos generación de Paz", y funcionarios y contratistas de la SED. Otros de los insumos vitales del proceso de sistematización, fueron las actividades de cierre lideradas por el equipo de profesionales de Ficonpaz, las cuales fueron diseñadas la metodología de la Reflexión-Acción-Participación RAP, buscando además identificar los aprendizajes, dificultades e impactos de la experiencia.

2.3 Categorías de análisis

A partir de la descripción hecha sobre los componentes del convenio y las consideraciones conceptuales que estructuran este texto, esta sección tiene como objetivo exponer los hallazgos más significativos identificados en el proceso de sistematización y evaluación a partir de categorías nodales. Estas categorías cumplen una función analítica y a la vez organizadora de la información, pero reconocemos que la presentación de los argumentos disgregados en categorías no implica perder de vista su mutua interdependencia, razón por la cual, tanto las conclusiones de este apartado como las recomendaciones finales, guardan una visión holística y comprensiva.

2.3.1. Testimonio y narración

Uno de los aspectos centrales encontrados en el transcurrir de la experiencia, especialmente en las actividades desarrolladas en el primer y segundo componentes (Diálogos con mujeres víctimas y Diálogos ampliados con Oficios de la memoria), es la importancia del testimonio directo y de la narración de las víctimas del conflicto armado. Por ejemplo, como fue mencionado, en la metodología construida para los Diálogos con las mujeres víctimas los relatos de las mujeres estaban acompañados por la "Cartografía de la guerra y la esperanza", como dispositivo pedagógico central, sin embargo, algo que fue emergiendo de manera progresiva y contundente fue la fuerza misma de la narración. Nuestra apreciación, sustentada tanto en la observación de las actividades como en las apreciaciones de los mismos participantes, es que el testimonio en forma de relato, la narración en primera persona de las mujeres víctimas, constituye en sí misma una herramienta pedagógica sumamente

potente para trabajar la memoria sobre el conflicto armado en la escuela. Como lo sostiene Burgos (2011) la memoria ligada al testimonio, a la voz del sujeto como sobreviviente, emerge en el marco de los procesos judiciales contra el nazismo y el fascismo en Europa, así como forma de denuncia en América Latina en las luchas contra el terrorismo de estado de las dictaduras del cono sur. Dentro de sus particularidades, el testimonio “lleva la impronta de un tipo de relato estructurado en primera persona, que da cuenta de una experiencia apremiante, vivida en carne propia o en proximidad” (Bustos, 2010:11). El testimonio de las mujeres, así como el testimonio de los participantes de los Oficios de la memoria, se estructuraba principalmente mediante narraciones personales: la narración de sus vidas, sus experiencias, las vulneraciones vividas y las resistencias emprendidas, y este fue el motor principal de su quehacer pedagógico en la escuela. Como una de las formas más potentes y frecuentes de la comunicación humana (Bruner, 1991), la narración, el relato personal constituido como memoria viva del dolor y la resistencia⁶ a la guerra, cobró una especial fuerza.

Consideramos entonces que los diálogos posibilitaron hacer circular testimonios en forma de relatos, narraciones diversas que visibilizaban, sensibilizaban y permitían reflexionar sobre tres elementos centrales a la hora de construir paz y memoria: los hechos victimizantes, los daños e impactos del conflicto armado y los procesos de resistencia y dignidad. Las masacres, el desplazamiento forzado, los asesinatos selectivos, los falsos positivos o crímenes de Estado, las amenazas y el reclutamiento forzado fueron algunos de los hechos violentos reflexionados y discutidos en los diálogos con las mujeres y las organizaciones. De igual forma, el desarraigo, los impactos psicológicos y físicos, los daños comunitarios a indígenas y afrodescendientes, la polarización, la indiferencia y la discriminación fueron afectaciones dimensionadas por los y las participantes en los diálogos. Finalmente, las incansables luchas por la justicia, las denuncias públicas, las movilizaciones, la resiliencia, las salidas no violentas y las diversas formas de memoria fueron visibilizadas como ejemplos de dignidad.

6. Mesnard (2011) habla de la resistencia polifónica del testimonio para referirse precisamente a cómo el testimoniar diversifica las posibilidades de oponerse al olvido y al dolor que causan un hecho trágico.

Puesto que el testimonio brinda voz pública a quien carece de ella (Bustos, 2010), los diálogos fueron un medio para que mujeres y hombres víctimas del conflicto, en contraposición al discurso público dominante de los medios de comunicación, pudieran contar sus propias historias. Diversificar las miradas sobre el conflicto armado, de la mano de la voz de las víctimas, es otro de los logros del convenio. Sin embargo, el testimonio y el relato, como dispositivos pedagógicos de la memoria, son un medio igualmente significativo para otros propósitos: la defensa de los derechos humanos, la preocupación por construir la paz y la movilización de las y los estudiantes como ciudadanos llamados a transformar la realidad del país. Como lo compartió una de las mujeres víctimas participante del primer componente:

“Creo que uno de los principales aportes que ofrece mi relato es la capacidad que tenemos todos de ser defensores de derechos humanos, de la capacidad para hacer memoria, de la superación del dolor, construir desde la no violencia y entregar esperanza”.

En definitiva, la narración de las víctimas permite transitar por dos caminos complementarios y necesarios para movilizar la escuela. Por un lado, podemos ver en ellos “vehículos de la memoria”, para retomar el término utilizado por Jelin (2002). Estos vehículos son medios expresivos que materializan los sentidos otorgados al pasado, no representándolo sino incorporándolo de manera performativa (Grupo de Memoria Histórica, 2009b), a la vez que re-significan formas de vivir el presente y posibilitan futuras proyecciones de la sociedad. Por otro lado, los relatos en primera persona y como memoria viva son, como lo menciona la mujer víctima en su reflexión, un potente aporte para la pedagogía de la paz pues permiten, a los miembros de la comunidad educativa, reflexionar sobre las problemáticas del país, sus posibles soluciones y su rol como agentes transformadores.

2.3.2 Diálogo de saberes

Una noción clave a lo largo del proceso, que trató de reflexionarse y llevarse a la práctica, fue la apuesta por el *diálogo de saberes*. Consideramos que, en el camino de la pedagogía de la memoria y la educación para la paz, este es uno de los insumos principales a nivel de enfoque y metodología. Los aprendizajes de los encuentros entre víctimas y estudiantes, la movilización de imaginarios y la sensibilización sobre los impactos de la guerra y la imperiosa necesidad de paz, fueron posibles en la medida en que los sujetos involucrados pusieron en diálogo sus opiniones, conocimientos y experiencias. A lo largo de los testimonios de las mujeres, las sesiones con los Oficios de la memoria y las actividades con “Somos generación de paz”, la apuesta fue reconocer la agencia de todos los sujetos involucrados, promover el intercambio de perspectivas y dinamizar conversaciones generativas, más que transmitir datos descontextualizados o concebir a las comunidades escolares como espectadoras pasivas del proceso. Bajo esta mirada, consideramos que:

“El reto del proceso educativo no es, entonces, almacenar datos, teorías y heurística racional en las mentes de los individuos, sino generar contextos en los cuales el discurso y la práctica puedan unirse, contextos en los cuales los diálogos se puedan ligar a las continuas búsquedas prácticas de las personas, las comunidades o las naciones.” (Gergen, 2007:233)

El diálogo de saberes reconoce la pertinencia de ampliar el horizonte de conocimientos dentro del contexto escolar, no para reducir la relevancia del saber académico, sino para contextualizarlo y abrir sus posibilidades al intercambio con otros saberes: los tradicionales, los populares, los experienciales, los étnicos, etc. Esto quiere decir que los sujetos de la pedagogía de la memoria, no son receptores de información, no buscan ser convertidos en individuos ideologizados o polarizados por una visión particular sobre el conflicto armado, por el contrario, son sujetos participantes

con quienes se (re)construyen permanentemente preguntas vitales sobre su rol como transformadores de realidad. Los Diálogos de la memoria son entonces espacios de diversidad epistémica y experiencial, que se espera sean reelaborados más allá del colegio, involucrando los espacios familiares y barriales, pues como mencionó una estudiante participante de la experiencia y víctima también del conflicto: “Cuando yo escuché a las mujeres víctimas me hizo contar mi historia a otras personas para no olvidar. Cuando nos cuentan esas cosas creo que tenemos la responsabilidad de contar esas experiencias a otras personas y así sucesivamente, porque es un relato”.

En definitiva, quisiéramos destacar dos aspectos del diálogo de saberes propuesto. En primer lugar, la posibilidad que brinda de plantear una perspectiva *intercultural* en la escuela: los saberes afrodescendientes, las tradiciones indígenas, los conocimientos campesinos, los oficios cotidianos, las voces de mujeres de diversa procedencia, fueron reconocidos, compartidos y dialogados en el proceso. Desde la interculturalidad en el contexto escolar, la apuesta es la construcción de vínculos basados en el respeto a la diferencia (Raesfeld, 2008), el pleno convencimiento de que no solo es posible sino necesario, aprender de otras formas de vida, de otras tradiciones culturales y de otras experiencias que interactúen con el saber académico escolar. En segundo lugar, el diálogo de saberes permitió involucran nuevos lenguajes pedagógicos en los colegios, impulsados por el testimoniar sin reducirlo exclusivamente a lo narrativo-oral; la corporalidad, los sentidos como el gusto o el olfato, la música, el tejido, la palabra escrita y en general el arte, fueron medios de expresión de diversas memorias, del dolor de las violencias, pero de la esperanza de la paz. Como lo menciona una de las mujeres integrantes de los Oficios de la memoria: “rompimos con la estructura de la clase clásica con el arte y la comunicación. Los pelados quedaron sin saber qué hacer porque estaban acostumbrados a esas relaciones frías, pero con nosotros pudieron expresarse mejor”.

2.3.3 Iniciativas escolares

Uno de los aprendizajes centrales del proceso ha sido reconocer la importancia de articular los esfuerzos de los convenios que realiza la SED, con las iniciativas escolares que las mismas comunidades educativas han construido. Grupos estudiantiles, comités de trabajo, proyectos de aula, semanas institucionales o pequeñas pero importantes iniciativas de construcción de memoria y paz, son algunos de los procesos que los colegios del distrito han desarrollado y que es fundamental reconocer. Al realizar los diálogos con docentes y estudiantes, un objetivo central era articular y armonizar las actividades realizadas con mujeres y organizaciones de víctimas, con el fin de potencializar el trabajo escolar sobre ciudadanía y convivencia. El impacto del diálogo de saberes mencionado, solo es posible si en el diálogo efectivamente se reconocen los procesos previos de las comunidades educativas, se valora el esfuerzo de docentes que con diversos dispositivos pedagógicos le han apuntado a construir paz desde los colegios. En muchas instituciones educativas, los relatos de las mujeres, el quehacer de los Oficios y el intercambio de experiencias juveniles de “Somos generación de paz”, tuvieron resonancia gracias a las iniciativas escolares con las cuales se buscó articular pedagógica y metodológicamente el proceso.

El trabajo alrededor de las memorias, como medio para construir paz desde la escuela, sólo es posible de manera exitosa si se plantea reconociendo en las comunidades educativas las potencialidades y posibilidades de sus experiencias pedagógicas previas. Consideramos que un enfoque colaborativo como el propuesto aquí desde los aprendizajes consolidados, permite –como se sostendrá más adelante– un impacto en doble vía, en el cual no sólo las víctimas sean escuchadas, sino que las experiencias de directivas, docentes y estudiantes que le han apostado desde el colegio a transformar diversas problemáticas de violencia, pueda igualmente ser reconocida. El intercambio de experiencias entre Medellín y Bogotá en el marco de “Somos generación de paz”, es precisamente un reconocimiento al sujeto joven urbano como sujeto político, un sujeto que desde diferentes géneros musicales, expresiones artísticas y contextos variados le está apostando a construir paz ejerciendo verdaderas ciudadanías alternativas.

En definitiva, como lo menciona una de las mujeres víctimas integrante de uno de los Oficios de la memoria: “un país sin memoria es un país condenado a repetir la violencia y si nosotros no queremos repetir la violencia, no podemos repetir solo lo malo que hemos hecho”. Por consiguiente, este es un llamado a potencializar los procesos e iniciativas escolares ampliando el horizonte de experiencias y vinculando otras dinámicas organizativas, aprendiendo de ellas para terminar el círculo de violencia que ha flagelado a nuestra sociedad y proponiendo nuevas formas de relacionarnos, solucionar los conflictos colectivos y aportar a la consecución de la paz.

2.3.4 Identidades y miradas diferenciales

*“La memoria es la identidad en acto”
Candau, 2008:15*

Existe un entrañable vínculo entre la memoria y la identidad, ambas se interpelan subjetiva y colectivamente, están re-elaborándose y afirmándose continuamente. El trabajo de la memoria histórica del conflicto y los retos que implica su construcción en la escuela, es el trabajo por la pluralidad de identidades en juego. Todos los componentes desarrollados en el convenio y el conjunto de actividades realizadas tuvieron una especial implicación para la(s) identidad(es) de los sujetos participantes, quisiéramos señalar los aprendizajes y hallazgos más significativos en cuatro dimensiones identitarias: víctimas, mujeres, jóvenes y grupos étnicos.

Sin lugar a duda, la categoría de víctima como categoría identitaria fue uno de los puntos nodales sobre los cuales tanto los Diálogos con mujeres como los Diálogos ampliados se apoyaron para lograr impactos significativos en los colegios. Al ser una de las apuestas vitales construir memoria desde las voces, experiencias y saberes de las víctimas de la violencia, la noción misma de víctima fue un primer locus de enunciación para escuchar los impactos de la guerra y los relatos de dignidad de quienes la han padecido. En el contexto actual, el reconocimiento de las víctimas ha sido un paso fundamental en las acciones de restitución de sus derechos, la responsabilidad del Estado

colombiano y de la sociedad civil está en dar un lugar digno y de respeto a las personas y comunidades vulneradas por la violencia. Fue significativo y un suceso reiterado encontrar en los diferentes colegios historias de victimización producto del conflicto de profesores y estudiantes, que nunca habían sido compartidas y que afloraron al escuchar a las mujeres y a las personas de los Oficios. El replantear la idea de víctima más allá del dolor y el sufrimiento, acentuando la idea de víctima como un actor social y político de transformación (Grupo de Memoria Histórica, 2009b), permitió que dentro de los mismos miembros de las comunidades educativas se reconocieran víctimas y a la vez defensores de derechos humanos. En palabras de un integrante de los Oficios de la memoria:

“Siento que en Colombia nos han robado la identidad. Ya hasta las víctimas se les desconoce de dónde vienen, sus costumbres y cómo es su nombre. El apellido es la victimización y nos obligan a perder la dignidad [...]. Por eso hay que estar siempre pendiente de la recuperación de esa memoria”

En segundo lugar, como apuesta política se privilegió a lo largo del convenio la voz de las mujeres y su reivindicación como constructoras de paz. Según el Registro Único de Víctimas (RUV) han sido formalmente reconocidas 3'791.651 mujeres víctimas del conflicto armado. Los impactos de la guerra han sido múltiples y complejos para las mujeres quienes, ante el horror, han enfrentado el conflicto con tenacidad y esperanza. El grupo de mujeres que liderará los diálogos en los colegios, es muestra de los impactos diferenciales de la violencia armada, pero representa igualmente la capacidad de resistencia ante la adversidad. Mujeres campesinas, indígenas, afrodescendientes, rurales, urbanas, jóvenes, adultas, todas víctimas y defensoras de derechos humanos, permitieron un trabajo sobre la memoria con tonalidad femenina, donde la voz de las mujeres fue protagonista, pues son las mujeres, sujetos que han sido históricamente afectadas por diversas formas de violencia (cultural, política, económica, física, etc.), pero son además las mujeres quienes han liderado

las últimas grandes transformaciones de la sociedad. El convenio permitió reivindicar estas identidades y movilizar los imaginarios de estudiantes y profesores sobre las mujeres y sobre las mujeres víctimas.

Una tercera dimensión identitaria trabajada en el proceso fue la noción de joven. La participación activa de estudiantes en los componentes desarrollados hizo énfasis en el poder transformador de la juventud, como protagonista vital en la transformación del país, de la ciudad y de la escuela. El componente de “Somos generación de paz”, que giró alrededor de los procesos organizativos propios de los y las jóvenes, permitió fortalecer la idea de jóvenes como sujetos políticos y como ejemplo de nuevas ciudadanías. En el intercambio intra-generacional promovido entre los estudiantes de distintos colegios de la ciudad, así como el intercambio entre las ciudades de Medellín y Bogotá, se les permitió a los y las jóvenes participantes entrar en diálogo con otras experiencias, visibilizar sus procesos y a la vez nutrirse con los aprendizajes entre pares. De igual forma, los Diálogos del primer y segundo componente, permitieron encuentros intergeneracionales que movilizaron ambos grupos etarios en el respeto y reconocimiento de la diferencia. Los y las jóvenes no sólo reconocieron otras identidades, sino que pudieron reflexionar sobre sus propias identidades y su responsabilidad como la generación que debe apostarle a la paz. En palabras de una de las profesionales que acompañaron el proceso desde la Secretaría de Educación: “La memoria es central y no puede ser un aspecto complementario en la escuela porque hay que reivindicar los saberes excluidos en un momento histórico como este y que ellos permitan el encuentro entre las dos generaciones”.

Finalmente, uno de los aspectos que emergieron con mayor fuerza y contundencia en los diálogos fue la reivindicación de las identidades étnicas. El lugar especial que ocuparon los relatos de las mujeres indígenas y afrodescendientes que lideraron los diálogos, fue uno de los aprendizajes emergentes que vale la pena mencionar. En el contexto de la escuela, la diversidad étnica, en muchas ocasiones, es señalada y discriminada; estudiantes indígenas y afrodescendientes son invisibilizados o excluidos por

docentes y estudiantes. Este desconocimiento a la diversidad étnica no es propio sólo de la escuela sino que por el contrario es el reflejo de una sociedad etno-céntrica que recién empieza a reconocer lo afro y lo indígena como parte del país. “Hace 25 años era impensable que una negra viniera a hablar a los colegios públicos de Bogotá” dijo en un diálogo una mujer afro víctima de la violencia, esta afirmación sintetiza en buena medida cómo el proceso ha sido una ventana de reivindicación de las identidades y ha privilegiado un enfoque diferencial que reconoce las particularidades no sólo de género, sino étnicas y culturales. En diversos colegios, estudiantes indígenas y afros se sintieron dignamente representados, reconocidos y escuchados luego de participar en las actividades. El caso de una estudiante indígena Nasa, desplazada junto con su familia a Bogotá, quien participó en los Diálogos con mujeres (donde escuchó la historia de una mujer indígena Misak víctima igualmente), en los Diálogos con los Oficios y en intercambio de “Somos generación de paz”, es uno de los referentes que permite asegurar que el proceso contribuye al reconocimiento y empoderamiento político de los grupos étnicos en los colegios de la Ciudad.

2.3.5 Territorios vinculados, violencias y resistencias

Luego de más de cinco décadas de violencia a causa del conflicto armado, la ruptura de diversos tejidos sociales y culturales ha sido uno de los impactos estructurales más delicados que ha dejado la guerra. Tanto en los territorios rurales como urbanos las consecuencias de un conflicto armado que se ha perpetuado y degradado a la vez son visibles, pero poco reconocidas en el contexto escolar. Los nexos entre el narcotráfico –motor económico de la guerra en las últimas décadas- y el microtráfico que aqueja a las instituciones educativas, el reclutamiento forzado por parte de actores armados legales e ilegales, la violencia urbana en manos de la delincuencia común y la reorganización en la ciudad del paramilitarismo, y finalmente la polarización relacionada con nuestra dificultad para solucionar los conflictos sin violencia,

son algunos de los vínculos discutidos con docentes y estudiantes en los diálogos de la memoria realizados.

Estos ejercicios de la memoria posibilitaban en un primer nivel la comprensión de los daños causados por la violencia, pues consideramos que “parte de la tarea de la reconstrucción de memoria histórica es comprender, en un sentido amplio, todas las afectaciones que produce el conflicto armado” (Grupo de Memoria Histórica, 2009b:49). Esta posibilidad permitió a las y los participantes sensibilizarse sobre los daños emocionales, sociales, culturales e incluso ambientales que ha ocasionado el conflicto. Pero más allá de esto, los diálogos permitieron hablar de las múltiples conexiones entre las problemáticas y las resistencias de los territorios conversados: el campo, la ciudad, el problema de la tierra, la vivienda, el derecho a la educación, las violencias intrafamiliares, el hostigamiento escolar, el machismo, fueron algunas de las problemáticas reflexionadas por las y los estudiantes en el transcurso de los diálogos y actividades. Al establecer un vínculo emocional estrecho con los estudiantes, las personas víctimas del conflicto propiciaban reflexiones sobre las violencias que aquejan al país, que se manifiestan cotidianamente y de las cuales muchos estudiantes son igualmente víctimas, lo cual permitía no quedarse en el suceso doloroso sino emprender luchas para defender los derechos:

*“En un encuentro se presentó el caso de una estudiante que expresó que su hermano y su tío abusaban de ella y que a partir de la actividad realizada ella entendió que debía exigir sus derechos”
(Mujer víctima e integrante de los Oficios de la memoria).*

2.4 Conclusiones. Aportes bidireccionales: las víctimas y la escuela

Como lo hemos sostenido a lo largo del texto en relación a la construcción de memoria en la escuela, este es un camino con múltiples posibilidades pedagógicas y a la vez un campo de reivindicaciones, resistencias y esperanzas. La memoria es entonces un “objeto de disputas, conflictos y luchas, lo cual apunta a prestar atención al rol activo y productor de sentido de los participantes en esas luchas, enmarcados en relaciones de poder” (Jelin, 2002:2). Reiterando que no es un fin en sí mismo y que lo fundamental en las apuestas por construir memoria histórica es su objetivo transformador del futuro desde la resignificación del pasado (Todorov, 2008), las categorías previamente analizadas nos permiten cerrar esta sección proponiendo una hipótesis comprensiva sobre los impactos de la experiencia. A saber, que los procesos pedagógicos de construcción de memoria que vinculan víctimas del conflicto y comunidades escolares permiten un aporte en doble vía para los sujetos participantes. Es decir que este proceso significó una contribución por parte de las víctimas a la educación para la paz en los colegios a través de sus memorias vivas, pero que, a la vez, su participación en los diálogos contribuyó en sus procesos personales y político-organizativos.

En las actividades de cierre con las mujeres y con los Oficios de la memoria, una consideración reiterada por las y los participantes fue ver el proceso de diálogos tanto como una contribución que habían realizado a la escuela como un reconocimiento de ellas y ellos mismos como “pedagogos de la memoria”. La apropiación de esta última noción y su vínculo entre la noción de víctima como sujeto político, permitió que mujeres y hombres participantes de la experiencia, a pesar de sus vulneraciones por la violencia, se sintieran escuchados, reconocidos y dignificados. Los diálogos permitieron reelaboraciones subjetivas de los relatos de dolor, hicieron posible visibilizar la lucha por la verdad, la justicia y las garantías de no repetición, así como fueron escenario de encuentros llenos de sensibilidad, empatía y esperanza. A lo largo

del proceso, fue muy interesante ver cómo los Oficios de la memoria fueron fortaleciéndose organizativamente ante los retos que les implicaba llegar a la escuela. Igualmente, fue muy grato identificar cómo por ejemplo las mujeres víctimas encontraban poco a poco las formas de comunicar mejor su historia, de encausar su dolor y resignificar sus experiencias del conflicto armado para compartir esperanza con los estudiantes:

“Aprendí con los colegios de poder llegarle a los jóvenes. Tengo seguridad de que lo que estoy haciendo le está llegando a la gente. Aprendí a manejar mi emocionalidad, a no tener miedo, a dar a conocer con orgullo lo que sé, a ser responsable con lo que digo y a enfrentar al público” (Mujer víctima participante del primer componente).

En conclusión, una premisa y un gran aprendizaje de esta experiencia nos permite asegurar que este tipo de procesos de construcción de memoria con la participación de las víctimas del conflicto, es un aporte en doble vía y en particular es un aporte a los procesos de reparación integral a las víctimas de la violencia. El trámite de sus historias de dolor en diálogo con los estudiantes, la reelaboración de sus relatos, el reconocimiento de su papel en la sociedad, la visibilización de sus procesos organizativos y la dignificación de su condición y su identidad, nos permiten asegurar que estas son alternativas que deben contemplarse en el marco de procesos de reparación integral. Puesto que la memoria histórica hace parte de los derechos de las víctimas como aporte a las garantías de no repetición de los hechos violentos, sostenemos que la articulación entre la pedagogía para la paz desde las voces de las víctimas y los procesos de reparación desde un enfoque transformador más que reconstitutivo (Uprimny & Saffon, 2009)⁷, es una alternativa coherente con la construcción

⁷ Según Uprimny y Saffon (2009) la reparación a víctimas de hechos violentos se ha pensado principalmente desde una perspectiva reconstitutiva en la cual el objetivo es devolver a las víctimas al estado en el cual se encontraban antes del hecho victimizante, lo que en muchos casos implica reproducir el status quo pues en su mayoría de ocasiones las víctimas han vivido –incluso antes de los hechos– en situaciones de vulnerabilidad y pobreza. Sin embargo, la propuesta de los autores, que compartimos en el texto, es pensar

de un paz con justicia social. En síntesis, sostenemos que la pedagogía de la memoria que involucra como sujetos participantes a las víctimas es una contribución a la reparación transformadora necesaria en el país, una reparación que es obligación del Estado, pero igualmente una responsabilidad conjunta de toda la sociedad.

3. Sugerencias y recomendaciones

3.1 Políticas públicas

A continuación se señalan algunas sugerencias para políticas públicas de construcción de memoria, educación para la paz y educación en derechos humanos en colegios públicos de Bogotá, a partir de los aprendizajes, hallazgos e impactos alcanzados por el convenio. Las recomendaciones y sugerencias para políticas públicas plantean propuestas de enfoque a las políticas distritales, actores claves, discusiones a tener en cuenta, instituciones a involucrar y finalmente algunas propuestas más concretas.

3.1.1 Enfoque

Una política pública orientada a la educación para la paz que priorice el papel de la memoria histórica sobre el conflicto armado, debería partir de los siguientes enfoques:

Participativo: Hacer partícipe la perspectiva de las memorias vivas de las víctimas, sus procesos organizativos y sus conocimientos, con las dinámicas escolares.

en reparaciones transformadoras que permitan superar las vulneraciones estructurales y cambiar las condiciones de exclusión.

Integrador: Buscar articulación entre las iniciativas de educación para la paz y los derechos humanos, con los programas de reparación integral a víctimas, en particular con las medidas de satisfacción, que están orientadas al reconocimiento, la reparación simbólica y la construcción de memoria.

Colaborativo: Permitiendo un beneficio compartido para todos los miembros participantes, fortaleciendo tanto los procesos escolares como los procesos organizativos de las víctimas del conflicto.

Diferencial: Reconocer la diversidad en razón de género, etnia, grupo etario, condición de discapacidad y clase social. La visibilización de memorias del conflicto de una forma plural y democrática debe implicar la pregunta por cómo construir memoria desde las diferencias y particularidades poblacionales.

Territorial: Promoción de propuestas que respondan a las particularidades, potencialidades y necesidades de la diversidad de territorios de Bogotá, por ejemplo en razón del contexto urbano o rural. Es pertinente promover desde las escuelas la construcción de memoria y de paz en los niveles territoriales más locales para fortalecer la identidad y la relación escuela-comunidad.

Transformador: Programas y proyectos que tengan como horizonte el aporte a las iniciativas de reparación transformadora y de justicia redistributiva que necesita el país y la ciudad para construir la paz.

Como mencionó una de las mujeres integrante de organizaciones de víctimas que participó en los diálogos “los colegios, la Secretaría y hasta el mismo Ministerio deberían tener en cuenta el trabajo de la memoria como un asunto de política pública en el que se incluyan estos relatos, metodologías y experiencias como temas académicos a impartir en las clases”.

3.1.2 Actores

La construcción de política pública desde un enfoque participativo e incluyente

privilegia la identificación de actores y la discusión pública, por ende, algunos de los actores claves en este proceso son:

Comunidad educativa: Es necesario involucrar más a los directivos, motivando que lideren proyectos educativos institucionales alrededor de la paz y la construcción de memoria. De igual forma, una solicitud reiterada por las mujeres participantes, los estudiantes y los docentes participantes, es la necesidad de involucrar a los padres y madres de familia en estos procesos.

Víctimas del conflicto: Involucrar a personas victimizadas de diferente condición y procedencia, líderes y lideresas de procesos organizativos, víctimas de diferentes hechos victimizantes y de edades diversas. Igualmente, es necesario preguntar por las memorias de hombres víctimas del conflicto, pues son actores fundamentales. La participación de las víctimas requiere que las políticas públicas sean especialmente sensibles a evitar la *re-victimización*: poner en riesgo a la comunidad ante la posibilidad de volver a ser víctima de hechos violentos, y la *victimización secundaria*: reproducción y perpetuación del papel de víctima (Grupo de Memoria Histórica, 2009b).

Organizaciones de base: Hacer parte a procesos organizativos de la ciudad a nivel distrital, local y barrial que desde su quehacer pueden contribuir a la pedagogía de la memoria en la escuela.

Instituciones del Estado: Es fundamental la articulación entre entidades distritales y las nacionales que están vinculadas con las políticas públicas dirigidas a víctimas (ver apartado de instituciones).

ONG: Fortalecer los lazos, convenios y alianzas con Organizaciones no Gubernamentales con experiencia en educación para la paz, memoria histórica y articulación inter-institucional.

3.1.3 Discusiones y retos principales

Algunos de los retos más importantes en la construcción de política pública de educación para la paz son las siguientes discusiones:

En un eventual escenario de post-acuerdo, surge la pregunta de cómo poner en diálogo las experiencias y **narraciones de excombatientes en la escuela** en lógica de reconciliación y garantías de no repetición. Esto requiere una reflexión no sólo de política pública sino una reflexión pedagógica que permita un diálogo donde no se justifique la violencia sino por el contrario se valore la paz. En este sentido, muchos hijos e hijas de personas desmovilizadas han ingresado e ingresarán en mayor número a IED, por lo cual es imperativo el diseño de políticas educativas coherentes con el momento histórico del país. Como lo mencionaba una mujer integrante de los oficios de la memoria “En un colegio distrital había hijos de desmovilizados y víctimas que repetían las mismas cosas de la guerra cuando se molestaban mucho”.

Un reto importante al permitir el diálogo de la memoria desde los testimonios y relatos de las víctimas en la escuela, es el de **transcender la visión de la memoria de las víctimas como anécdota**, esto quiere decir, buscar continuidad en los procesos de construcción de memoria, involucrando programas y proyectos que permitan a los y las estudiantes y docentes comprender como totalidad los hechos de victimización, y no verlos como situaciones aisladas o anecdóticas sino como vulneraciones estructurales que se conectan con sus problemáticas, con problemas fundamentales como la pobreza, la exclusión, las políticas de desarrollo económico, etc. Como lo mencionó una de las mujeres víctimas participantes “hubo un reto y es que los pelados se interesaran por la realidad del país más allá de los relatos amarillistas”.

Es fundamental apostar a una **armonización de iniciativas de memoria con los contenidos de los currículos**, así como con los proyectos educativos institucionales, esto permite continuidad de los procesos y fortalecimiento del quehacer pedagógico de la escuela. Ni la memoria histórica, ni la construcción

de paz pueden verse sólo como un contenido curricular del área de ciencias sociales, es necesario transversalizar sus apuestas y vincular diferentes iniciativas pedagógicas.

Uno de los retos a futuro es la **formación de docentes para la paz**, bajo las preguntas de cómo crear programas de formación y fortalecimiento de capacidades de los docentes del distrito en lógica de construcción de paz y educación en derechos humanos.

La implementación de iniciativas nacionales como la **Cátedra de la Paz** es una oportunidad que debe ser **discutida y contextualizada** dotándola de sentido en relación con las problemáticas contextuales de las instituciones educativas. Existe la necesidad de involucrar a las víctimas en su diseño e implementación en las instituciones educativas, pues como se demostró en el documento, esta opción es potente pedagógicamente y socialmente coherente con las apuestas de reparación, garantías de no repetición y construcción de paz.

3.1.4 Instituciones

Una consideración relevante es el involucramiento y la articulación de instituciones públicas que llevan procesos con víctimas de la violencia a nivel distrital como la Alta Consejería de Víctimas, así como fortalecer los vínculos de la SED con instituciones como el Centro de Memoria, paz y reconciliación, la Secretaría Distrital de la Mujer y el IDPAC, entre otros. Esto permitirá fortalecer los procesos que lidera la SED, así como aunar esfuerzos distritales en la construcción de paz. Mesas de concertación o grupos interinstitucionales de acompañamiento a programas y proyectos de educación para la paz, son algunas alternativas de carácter distrital.

De igual forma, la articulación entre entidades del distrito con entidades de la

nación como la Unidad para la Atención y Reparación a las Víctimas (UARIV) y el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) puede aportar al trabajo de la memoria con víctimas, en los contextos escolares.

Se recomienda especialmente que la SED continúe y amplíe la destinación de presupuesto público para llevar a cabo programas y proyectos orientados a la educación para la paz y los derechos humanos, involucrando con especial relevancia a las víctimas del conflicto armado.

3.1.5 Propuestas

Establecer un Foro distrital de educación para la paz con una realización periódica que permita discutir aspectos centrales de diseño, ejecución y evaluación de una política pública de educación para la paz.

Conformar un comité de Pedagogías para la paz y la memoria vinculado al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Fortalecer las iniciativas docentes de conformación de redes para el intercambio de experiencias (p.e la Red de educadores y educadoras en derechos humanos y paz) y motivar la conformación de nuevas redes de carácter local e interlocal.

3.2 Pedagógicas

Como parte de las recomendaciones y sugerencias, articuladas a las realizadas por las políticas públicas, a continuación, se enumeran propuestas metodológicas, de acompañamiento a iniciativas de educación para la paz desde la memoria y recomendaciones a las comunidades educativas.

3.2.1 Metodológicas

Se requiere la construcción de metodologías que reconozcan, acompañen y permitan construir memoria desde las víctimas del conflicto que hacen parte de las instituciones educativas.

Es importante potencializar más dispositivos pedagógicos como las Cartografías de la guerra y la esperanza, así como fortalecer dispositivos pedagógicos ya construidos por docentes y estudiantes de los colegios. Involucrar a víctimas del conflicto armado como forma de memoria viva en las actividades escolares orientadas a la educación para la paz.

Construir las metodologías con las y los participantes (p.e mujeres víctimas, organizaciones de víctimas, etc.) reconociendo distintos saberes.

Priorizar la participación voluntaria de los estudiantes en iniciativas y espacios de construcción de memoria.

Diseñar estrategias pedagógicas no convencionales que articulen el arte y otros lenguajes expresivos

Planear actividades que vinculen las problemáticas nacionales con las problemáticas escolares y locales.

3.2.2 Comunidad educativa

Hacer partícipes a los padres y madres de familia. La realización de diálogos de la memoria con estos actores fundamentales de las comunidades educativas es uno de los horizontes futuros de trabajo identificados en el proceso. Sensibilizar a las directivas sobre la importancia de la memoria y la educación para la paz.

Transversalizar la educación para la memoria y la paz, no restringiéndola al área de sociales o a una cátedra.

3.2.3 Acompañamiento

Fortalecer el acompañamiento psicosocial a estudiantes y docentes víctimas del conflicto, motivando la conformación de grupos de trabajo escolar y el apoyo por parte de profesionales en acompañamiento psicosocial a víctimas.

Apoyar presupuestal y pedagógicamente las iniciativas de docentes de una forma continua, con el fin de motivar y potencializar los procesos pedagógicos para la paz y la memoria.

4. Referencias

Antequera, J. (2011) *La memoria histórica como relato emblemático*. Bogotá: Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Betancourt, D. (2006) Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En A. Jiménez & A. Torres (Comp.) *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Beverley, J. (2004) *Subalternidad y representación. Debates en teoría cultural*. Madrid: Iberoamericana.

Bruner, J. (1991) *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza

Cadena, A. (2015) *Desde la escuela. Atención y Asistencia a los Niños y Niñas Víctimas del Conflicto Armado. Lineamientos para las Instituciones Educativas Públicas de Bogotá*. Trabajo de grado para optar por el título de Especialista en Acción sin daño y Construcción de Paz, Universidad Nacional de Colombia. Consultado el 26 de febrero en: <http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/123456789/712/1/Desde%20la%20escuela-%20Atencio%CC%81n%20y%20Asistencia%20a%20los%20Nin%CC%83os%20y%20Nin%CC%83as%20Vi%CC%81ctimas%20del%20Conflicto%20Armado.%20.pdf>.

Candau, J. (2008) *Memoria e identidad*. Buenos Aires: Del Sol.

Carrillo, A.; Guerrero, L.; Porras, K.; Solano, R. & Velázquez, H. (s.f) *Lineamiento pedagógico. Educación para la ciudadanía y la convivencia*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Disponible en: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/proyectos/pecc/centro_documentacion/caja_de_herramientas/serie_1_orientaciones/02_lineamiento_pedagogico_educacion_para_la_ciudadania_y_la_convivencia.pdf.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Centro Nacional de Memoria Histórica (2015). *Caja de herramientas. Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra*. Disponible en: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/informes/informes-2015-1/un-viaje-por-la-memoria-historica>

Fajardo, D. (2015) Estudio sobre los orígenes del conflicto social armado, razones de su persistencia y sus efectos más profundos en la sociedad colombiana. En J. Estrada; D. Fajardo; J. Giraldo; A. Molano; V. M. Moncayo; R. Vega & S. de Zubiría *Conflicto social y rebelión armada en Colombia. Ensayos críticos*. Bogotá: Gentes del Común.

Gergen, K. (2007) *Kenneth Gergen. Construcción social. Aportes para el debate y la práctica*. Estrada & Díaz Granados (Comp.). Bogotá: Universidad de los Andes.

Grupo de Memoria Histórica (2009a) *Memorias en tiempo de guerra. Repertorio de iniciativas*. Bogotá: Punto Aparte

Grupo de Memoria Histórica (2009b) *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Halbwachs, M. (2004) *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Antrhops.

Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Mesnard, P. (2011) *Testimonio en resistencia*. Buenos Aires: Waldhuter.

Raesfeld, L. (2008) Niños indígenas en escuelas urbanas en Pachuca, Hidalgo, México. En: G. Dietz, R. Mendoza & S. Téllez (Ed.) *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*. Quito: Abya-Yala.

Romero, F. (2013) Conflicto armado, escuela, Derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis político*, nº 77, págs. 57 – 84.

Todorov, T. (2008) *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Uprimny, R. & Saffon, M. (2009) Reparaciones transformadoras, justicia distributiva y profundización democrática. En C. Díaz; N. Sánchez & R. Uprimny (Eds.) *Reparar en Colombia: los dilemas en contextos de conflicto, pobreza y exclusión*. Bogotá: ICTJ-Dejusticia.

Vargas, C. & Pérez, M. (2009) La memoria colectiva en las comunidades indígenas, una estrategia para la construcción de identidad. *Veredas, Revista del Pensamiento Sociológico*, No. especial, pp. 85-102.



Avenida El dorado No. 66 – 63
Teléfono (57+1) 324 1000
www.educacionbogota.edu.co