



EXPEDICIÓN Pedagógica Nacional

APROXIMACIONES A LAS MEMORIAS DEL
CONFLICTO ARMADO DESDE LA ESCUELA

Apoyan:



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

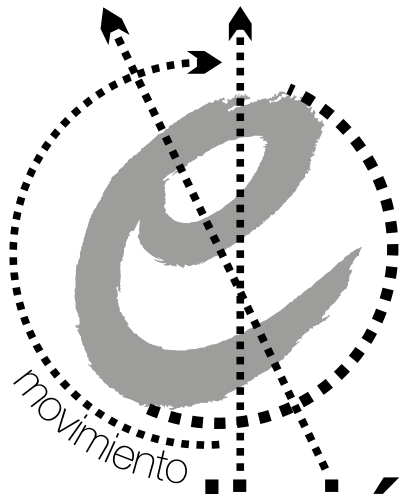
Educadora de educadores



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ DC

BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



expedición

EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA NACIONAL 2018

Equipo de trabajo coordinador nacional 2006-2018

María Mercedes Boada Eslava
Mireya Leudo Arenas
Adalgiza Luna Mosquera
María del Pilar Marín Esquivel
Marco Raúl Mejía Jiménez
María del Pilar Unda Bernal

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional.

Expedición Pedagógica Nacional. Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela / Janeth Galeano Corredor ...[et al.]
Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaría de Educación del Distrito, 2018

170 páginas. Ilustrado

Incluye: bibliografía.

ISBN: 978-958-5416-59-8 (impreso)

978-958-5416-60-4 (digital)

1. Paz (Educación). 2. Pedagogía – Investigaciones – Colombia.
 3. Educación – Investigaciones – Colombia. 4. Comunidad y Escuela.
 5. Aventuras Pedagógicas – Metodología. 6. Sociología de la Educación
 7. Política Educativa – Colombia. 8. Conflicto Armado – Colombia.
 9. Postconflicto Armado – Educación – Colombia. 10. Violencia.
 11. Postacuerdos de Paz – Educación – Colombia. 12. Sociología.
- I. Galeano Corredor, Janeth. II. Unda, María del Pilar. III. Castro Bueno, Fabio. IV. Ortega, Piedad. V. Merchán, Jeritza. VI. Mejía, Marco Raúl.

371.384 cd. 21 ed.

Apoyan:



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

**BOGOTÁ
MEJOR
PARA TODOS**



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Preparación editorial segunda edición 2018

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial:

Coordinadora: Alba Lucía Bernal Cerquera

Editora: Alejandra Muñoz Suárez

Diseño, diagramación e ilustración: Juan Camilo Sierra Zapata

Corrección de estilo: Alejandra Muñoz Suárez

Impresión: Xpress Estudio Gráfico y Digital

ISBN: 978-958-5416-59-8 (impreso)

978-958-5416-60-4 (digital)

© Universidad Pedagógica Nacional

Calle 72 n.º 11-86, Teléfono: (57-1) 594 1894 - 347 1190, Bogotá, D.C., Colombia

www.pedagogica.edu.co

Impreso en Colombia

Printed in Colombia

Está permitida la reproducción total o parcial de esta obra y su difusión telemática siempre y cuando sea para uso personal de los lectores y no con fines comerciales.

Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela

- ~ Agradecimientos 10
- ~ Presentación 12
- ~ Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz,
desde la escuela
Movimiento Expedición Pedagógica 17
- ~ La expedición: un viaje de maestras(os) a pie por los territorios,
sus escuelas y por las memorias de sus habitantes
Janneth Galeano Corredor 41
- ~ Desaprender la violencia desde la memoria de las escuelas
sobre el conflicto armado
María del Pilar Unda B. 57
- ~ Elementos para abordar la memoria:
narrativas y lugares desde la escuela
Fabio Castro Bueno 71
- ~ Pedagogía de la memoria para un país de las cuatro A: Amnésico,
Afásico, Anestesiado, Aséptico
Piedad Ortega Valencia y Jeritza Merchán Díaz 91
- ~ Entre los conflictos y las memorias
Marco Raúl Mejía 121
- ~ Horóscopo sobre las memorias del conflicto
Piedad Ortega Valencia y Jeritza Merchán Díaz 159

Agradecimientos

A la Secretaría de Educación del Distrito (SED), por su apoyo a través del proyecto estratégico “Bogotá reconoce a sus maestras, maestros y directivos docentes, líderes de la transformación educativa”; a Iván Darío Gómez, subsecretario de Calidad y Pertinencia de la SED hasta el 2017, quien hizo posible la realización del Convenio SED-UPN, para apoyar a la Expedición Pedagógica y el desarrollo de sus nuevos viajes. A David Montealegre, director de la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la SED por su apoyo. A José Maximiliano Gómez Torres, subsecretario de Calidad y Pertinencia de la SED, y al equipo de la Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas de la SED que estuvo presente en todo el proceso, viabilizando las propuestas y decisiones y constituyéndose en el enlace entre la Oficina de Prensa de la SED, el Grupo Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional y la coordinación de la Expedición Pedagógica.

A la Universidad Pedagógica Nacional, allí inició la Expedición Pedagógica en 1999 y hoy en el marco del Convenio SED-UPN es a la vez apoyo y aliado en sus nuevos viajes: Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela en Bogotá. A Adolfo Atehortúa (rector), a Sandra Patricia Rodríguez (vicerrectora) y a todo el equipo de trabajo.

No hubiera empezado y no hubiera terminado la elaboración de la Caja de Herramientas sin el compromiso decidido de Lucía Bernal Cerquera, coordinadora del Grupo Editorial de la Universidad Pedagógica Nacional, con quien conformamos un colectivo de trabajo permanente para sacar adelante las publicaciones y los materiales de la Caja de Herramientas de la Expedición Pedagógica. A los miembros del colectivo: Miguel Ángel Pineda, Alejandra Muñoz Suárez, Juan Camilo Sierra Zapata, y a todos los profesionales que estuvieron apoyando el trabajo.

A la profesora Nora Constanza Romero, a las niñas, niños y jóvenes del colegio Porvenir, que plasmaron en dibujos sus sentimientos, anhelos y propuestas por “una Colombia en paz”, llenaron de colorido y enriquecieron el contenido del libro.

A quienes por las organizaciones aliadas a la Expedición Pedagógica de Bogotá estuvieron en la Mesa de Bogotá: Deyanira Daza (Colectivo de Historia Oral), Ruth Amanda Cortés (IDEP), Ruth Albarracín (Red Tejiendo Sueños y Realidades), Zayda Castro (Universidad Pedagógica Nacional), Luz Marina Lara (Pontificia Universidad Javeriana), Juan Francisco Aguilar (Universidad Distrital Francisco José de Caldas), Nicolás Serrato (Centro Nacional de Memoria Histórica). A quienes por la Secretaría de Educación del Distrito estuvieron presentes en la mesa.

A todas las organizaciones que pasaron por la Mesa de Trabajo de Bogotá, miembros de organizaciones que como amigos(as), aliados(as) y miembros activos de la Expedición Pedagógica Nacional dispusieron de sus tiempos para presentar, conocer y debatir los textos que se presentan en el libro y a construir propuestas y tomar decisiones en los diferentes momentos del viaje.

A los miembros de redes/colectivos que conformaron los equipos expedicionarios.

A los equipos expedicionarios con quienes los autores compartieron sus textos, los debatieron y que en sus viajes por la escuela en el territorio de Bogotá les permitieron afinar las miradas conceptuales, metodológicas, en movimiento y del movimiento para conocer las propuestas y apuestas de maestras(os), educadores populares y líderes comunitarios que con iniciativas de paz individuales y colectivas, buscan transformar las prácticas de una escuela atravesada por más de cincuenta años de conflicto armado.

A todos los que prestaron su ayuda para que el libro se hiciera realidad.

Expedición Pedagógica Nacional
Expedición Pedagógica de Bogotá
Coordinación

Presentación

La guerra y la paz en la escuela y sus memorias en tiempos de acuerdo y posacuerdo atraviesan las páginas de este libro. Textos producidos por miembros del Movimiento Expedición Pedagógica Nacional Bogotá y de algunas de las organizaciones aliadas a este movimiento para hacer visible la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela en Bogotá son estas: Colectivo de Historia Oral, Colectivo de Pedagogías Críticas y Alteridad y Planeta Paz.

Sus autores, Movimiento Expedición Pedagógica Nacional, María del Pilar Unda, Janneth Galeano Corredor, Piedad Ortega, Jeritza Merchán, Fabio Castro y Marco Raúl Mejía desde sus historias y experiencias individuales y colectivas de movilización por la paz y en expedición por la memoria del conflicto se dispusieron a compartir las primeras elaboraciones de sus textos con los demás miembros de las organizaciones que conforman la Mesa de Trabajo de Bogotá: Ruth Amanda Cortés (IDEP), Ruth Albarracín (Red Tejiendo Sueños y Realidades), Zayda Castro (Universidad Pedagógica Nacional), Luz Marina Lara (Pontificia Universidad Javeriana), Juan Francisco Aguilar (Universidad Distrital Francisco José de Caldas), Nicolás Serrato (Centro Nacional de Memoria Histórica), Mireya Leudo, María del Pilar Marín, Adalgiza Luna, Mercedes Boada (de la Coordinación Nacional de la Expedición Pedagógica), Deyanira Daza (Colectivo de Historia Oral), Lina María Aristizábal, Mónica Ruan (Secretaría de Educación del Distrito); también en talleres y en conversatorios con los expedicionarios. Todo ello atendiendo a los criterios de trabajo colectivo, formación y producción de saber de la Expedición Pedagógica Nacional.

Los siete capítulos constituyen un entramado; muestran las aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela que permiten que quienes han optado por ser expedicionarios por la escuela en el territorio: maestras(os), estudiantes, líderes comunitarios y educadores populares, afinen la mirada para que en

sus viajes físicos puedan tener un acercamiento con todos sus sentidos a la memoria del conflicto armado, para comprender cuántas diferencias, riquezas, dolor y esfuerzo se encierran en cada práctica, en cada iniciativa de paz. Textos que aportan a la formación de todos los que participan en la Expedición.

El primer texto, “Nuevos viajes: expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela”, nombrado en la Expedición como el documento base, presenta la propuesta de los nuevos viajes que se adelantan en las diferentes regiones del país, sus propósitos, asuntos y preguntas orientadoras. Muestra la historia de los más de cincuenta años de conflicto armado interno en Colombia, sus causas, sus actores, los intereses puestos en juego y las consecuencias sociales, políticas y educativas; deja entrever que la escuela ha sido víctima del conflicto. Resalta algunas de las formas de hacer escuela, producidas en la Expedición Pedagógica y desarrolladas en medio del conflicto y como alternativa a la guerra. El texto fue escrito por los equipos expedicionarios del país, en los Seminarios Nacionales del 2015-2016; su punto de partida es el documento de Aroldo Guardiola Ibarra, uno de los miembros del equipo expedicionario del Caribe.

Janneth Galeano Corredor, en su texto “La expedición: un viaje de maestras(os) a pie por los territorios, sus escuelas y por las memorias de sus habitantes”, muestra que el viaje en la Expedición Pedagógica es una apuesta epistemológica y ético-política. Señala las tensiones que enfrenta la escuela en su cotidianeidad y entre estas destaca: los intereses de empresas multinacionales, grupos armados que rompen vínculos de pertenencia, fracturan la solidaridad y las historias de los habitantes que ligan a la escuela y tejen la memoria colectiva desde formas alternativas. Describe las manifestaciones de la guerra en los territorios y las formas alternativas que reconstruyen el vínculo roto que le dan lugar a la enunciación, a la voz de los olvidados en la historia del país.

“Desaprender la violencia desde la memoria de las escuelas” es el texto de María del Pilar Unda, una de las coordinadoras de la Expedición Pedagógica Nacional

y profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, quien le ha apostado a la Expedición Pedagógica desde sus inicios. Este capítulo pasa las páginas del documento base “Nuevos viajes: expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela” para detenerse en las prácticas y experiencias visibilizadas por la Expedición en sus viajes dentro y fuera de la escuela en territorios concebidos para la paz y para el conflicto. Trae los relatos de prácticas y experiencias de maestras(os) y comunidades a quienes la guerra no los ha inmovilizado. Alude a los acuerdos de paz y a las paradojas que estos encierran. Aborda las preguntas orientadoras en relación con la memoria. Hace eco de los planteamientos que realiza el Centro Nacional de Memoria Histórica en relación con la memoria.

En “Pedagogías de la memoria para un país de las cuatro A: Amnésico, Afásico, Anestesiado, Aséptico, Piedad Ortega y Jeritza Merchán muestran que cada una de las cuatro A se han instalado en la cultura política, atraviesan los cuerpos individuales y colectivos y requieren ser reconstruidas para resignificar el lugar de la escuela en el contexto de construcción de paz. Hacen del nunca más, basta ya de violaciones, violencia y vejámenes, sus proclamas. De la mano de la literatura y del horóscopo tejido a lo largo del libro presentan una propuesta de pedagogías y didáctica para la paz.

Fabio Castro, miembro del Colectivo de Historia Oral en su texto “Elementos para abordar la memoria: narrativas y lugares desde la escuela” se detiene en los conceptos de memoria, sus configuraciones y procesos, y como campo de trabajo desde la visibilización, intermediaciones, continuidades. Nos dice que la escuela es un cuerpo vivo en el que están las huellas de quienes lo habitan. Hace referencia a la concepción de cuerpo en el conflicto armado, las afectaciones a las comunidades, las modalidades de victimización. Muestra cómo se aborda la memoria en la escuela desde la historia oral.

“Entre los conflictos y las memorias”, texto escrito por Marco Raúl Mejía, miembro de la coordinación de la Expedición Nacional desde sus inicios, nos comparte sus planteamientos desde Planeta Paz, organización de la que hace parte.

El texto muestra las relaciones pasado-futuro, memoria-conflicto desde uno de los principios de la educación popular: “Adelante es atrás”, para la reconstrucción de dignidad y autonomía a partir de los sentidos políticos del recuerdo, de una memoria colectiva apagada por el conflicto armado que requiere ser nombrada y arraigada en los territorios. El trabajo de la memoria en la coyuntura de las negociaciones y acuerdos consiste en poner en marcha las voces que habían sido silenciadas. Hace énfasis en que la memoria debe hacer visibles las múltiples maneras de mantener la vida personal y colectiva para estar vivos, para mostrar el triunfo de la vida sobre la muerte, las resistencias, las reexistencias y las geopedagogías. Así mismo, presenta la agenda para una escuela como constructora permanente de paz y reguladora de sus conflictos. Cuestiona la instrumentalización de las pedagogías para la paz y muestra caminos desde las geopedagogías y la estrategia metodológica diseñada por Planeta Paz.

Los autores nos dejan ver conexiones y tensiones en las aproximaciones a las memorias del conflicto armado en una escuela que, como parte del territorio, ha estado atravesada por el conflicto armado durante más de cincuenta años.

Mercedes Boada

Movimiento Expedición Pedagógica

Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela

Movimiento Expedición Pedagógica

Poetas y mendigos, músicos y profetas, guerreros y malandrines, todas las criaturas de aquella realidad desahogada hemos tenido que pedirle muy poco a la imaginación, porque el desafío mayor para nosotros ha sido la insuficiencia de los recursos convencionales para hacer creíble nuestra vida. Este es, amigos, el nudo de nuestra soledad.

Gabriel García Márquez (1982)

PRESENTACIÓN

Tal como se expresa en el título, la presente propuesta¹ toma como eje la necesidad de emprender un nuevo viaje expedicionario por la geografía nacional para reconstruir la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz que se adelantan desde las escuelas.

Desde sus inicios, en 1999, a través de numerosos viajes y rutas por las escuelas de las distintas regiones del país, la Expedición Pedagógica indagó, valoró y exaltó las prácticas de los maestros como productores de saber pedagógico en su relación con la diversidad cultural del país. Después de abordar asuntos como las prácticas pedagógicas, la formación de las maestras y los maestros, sus formas de

¹ El documento base de la presente propuesta fue elaborado por el Equipo Expedicionario del Caribe, a partir del acuerdo, por parte del Seminario Nacional del Movimiento Expedición Pedagógica, de tomar como eje de la organización de los nuevos viajes “la memoria de la violencia y las iniciativas y prácticas de las escuelas en relación con la paz” (octubre-noviembre del 2015). Al documento inicial *Expedición Pedagógica II. El conflicto armado, la escuela, sus memorias y sus iniciativas de paz*, se incorporan aportes de los equipos regionales y del Seminario Nacional de mayo del 2016.

organización pedagógica, la manera como se adelanta la investigación y circula el conocimiento en la escuela, y la relación de esta con su entorno, el proceso de producción de saber sobre todos ellos ha permitido afirmar la estrecha conexión entre las prácticas pedagógicas y el territorio —lo cual dio lugar a la noción de *geopedagogía*— y destacar la dimensión ética y política de los maestros y de sus prácticas.

Ese itinerario de la Expedición Pedagógica por la geografía nacional le ha permitido constatar la existencia de una escuela que desarrolla su actividad pedagógica y educativa en medio del exacerbado conflicto armado sobreponiéndose a él y levantando iniciativas de paz para sobrevivir a las dinámicas territoriales de la confrontación bélica.

La producción expedicionaria sobre las *formas de hacer escuela* ha permitido visibilizar propuestas y prácticas de paz desde las escuelas, en medio de lo más agudo del conflicto armado, desde las particularidades de cada territorio; también, escuelas que enfrentan con imaginación y firmeza problemáticas asociadas a las profundas desigualdades sociales, como la exclusión, el desplazamiento, las amenazas ambientales, las condiciones de vida y el desconocimiento de las propuestas de vida de los campesinos, los indígenas y los afrodescendientes, entre otros.

Por lo anterior, el Movimiento Expedición Pedagógica, en su decisión de realizar nuevos viajes para el reconocimiento de la diversidad y la riqueza pedagógicas, ha priorizado la movilización, el encuentro, la visibilización de propuestas y de prácticas relacionadas con la construcción de paz desde las escuelas. La experiencia de los viajes, la vitalidad de los equipos regionales y el saber producido constituyen un punto de partida fundamental para su concreción, pero sabemos que contamos hoy con iniciativas y organizaciones, grupos y redes locales, nacionales e internacionales dispuestas a un trabajo conjunto, en un momento que requiere imaginación, voluntad y acciones decididas de todos los colombianos. Contando con todo esto, se acordó en el Seminario Nacional 2015, con la participación de los equipos regionales, que “la memoria de la violencia y las iniciativas y prácticas de las escuelas en relación con la paz serán un eje en la organización de los nuevos viajes”².

² A partir de esta decisión (Seminario Nacional, 31 octubre-2 de noviembre del 2015), el Equipo Expedicionario del Caribe, con la contribución de Aroldo Guardiola, Astrid Coronado, Eduardo Lázaro, Manuel Córdoba, Carmen Vega, Gustavo Aragón, María Santa Contreras y Rosalba Núñez, elaboró el documento *Expedición Pedagógica II. El conflicto armado, la escuela, sus memorias y sus iniciativas de paz* (abril del 2016) base de la presente propuesta que incluye aportes de otros equipos regionales y los resultados del siguiente Seminario Nacional, en mayo del 2016.

Se propone esta Expedición Pedagógica en un momento excepcional de nuestra historia política. La firma de los acuerdos de paz y la orden del cese al fuego definitivo entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) han sido recibidos con entusiasmo por numerosas poblaciones y organizaciones sociales, así como por las universidades, los maestros, su organización sindical, las redes y colectivos pedagógicos, ahora dispuestos a abrir nuevos senderos de reconciliación y de paz.

En la presente propuesta tomamos como base para el análisis dos elementos que marchan aparejados en nuestro devenir histórico: el proceso de construcción del Estado-nación y los conflictos políticos, sociales y armados que nos llevan a referirnos a los enfrentamientos y las guerras civiles que se escenificaron en territorio neogranadino a partir de la cuarta década del siglo XX. Esa mirada histórica nos permite afirmar que una de las causales o factores que religan los distintos momentos o periodos del conflicto armado es la *cultura política* predominante en las élites gobernantes, y que presenta como rasgo general la intolerancia, el individualismo, el caciquismo, el pánico a las diferencias y a las controversias democráticas, y el afán desmedido por expulsar al contradictor de los escenarios donde se toman las decisiones de Estado.

Por tales razones, los expedicionarios afirmamos que entrar en contacto y visibilizar las prácticas pedagógicas de los maestros y las maestras y sus iniciativas de paz, lo mismo que abordar el asunto de la memoria de la escuela sobre el conflicto social y armado, es una responsabilidad educativa y pedagógica, un compromiso ético y político con las actuales y las futuras generaciones de estudiantes y maestros de los campos y las ciudades de Colombia. Esta responsabilidad, además, debe apoyarse en la determinación de contribuir a la reconciliación y a la construcción de una democracia de participación, social e inclusiva.

Sobre el asunto de la memoria, mencionamos con beneplácito la existencia de importantes trabajos de investigación realizados por universidades y centros de

investigación tanto en Colombia como en otros países latinoamericanos, y que, de hecho, son referentes necesarios. En este trabajo específico sobre la memoria del conflicto armado desde la escuela, entendemos la memoria como un ejercicio de reconstrucción de la memoria desde lo vivido por maestros, estudiantes y poblaciones en cada lugar, como “un campo en tensión donde se construyen y refuerzan o retan y transforman jerarquías, desigualdades y exclusiones sociales”, como lo plantean en *Recordar y narrar el conflicto* el Centro Nacional de Memoria Histórica y la University of British Columbia (2013, p. 23), y como un aporte desde la educación a la construcción de la paz en un país que requiere redefinirse desde la paz, no desde la guerra.

En el horizonte de estos nuevos viajes visualizamos la necesidad de concitar las diversas expresiones del Movimiento Pedagógico Nacional a emprender un trabajo conjunto, a partir del reconocimiento de las iniciativas de paz desde las escuelas, como punto de referencia para el diseño de políticas públicas, convencidos, como estamos, de que en el escenario del posacuerdo el país necesita una sustancial reforma educativa, que tenga en cuenta las particularidades de nuestras historias locales y resultado de la participación de los actores sociales y académicos comprometidos con la educación y la nación colombianas.

TERRITORIO, NACIÓN Y CONFLICTO

En el nuevo escenario histórico que se presenta en relación con la negociación política y los acuerdos de paz, la Expedición Pedagógica se propone hacer nuevos viajes por las instituciones educativas de las regiones de Colombia, ahora con el propósito de indagar y reflexionar sobre la escuela y el conflicto social y armado que se desarrolla, con variadas intensidades y características, en los territorios, y para detenernos sobre las iniciativas forjadas por los maestros y las maestras desde sus escuelas, en sus prácticas pedagógicas, como trabajadores de la cultura y sujetos de paz. Se busca contribuir, en nuestra condición de expedicionarios, a concitar voluntades y acciones para convocar un movimiento más amplio, que desde la pedagogía impulsa



todos por un
país en paz

procesos de reconciliación y de paz, y al diseño de una política pública, educativa y pedagógica, sobre la escuela y sus compromisos en el “posacuerdo”.

Para concretar estos propósitos, la Expedición Pedagógica por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela parte de reconocer la existencia de un Estado-nación que no acaba de construirse en Colombia, con serias dificultades para liderar la transformación de la sociedad y la integración territorial entre sus diversas regiones. Colombia presenta en su geografía humana un desarrollo social, económico e institucional desigual. Como nación multiétnica y pluricultural, presenta una marcada disparidad regional. Evidencia de ello es el retraso relativo de regiones como el Caribe colombiano, la Región Pacífica y los territorios nacionales, cuyos indicadores de desarrollo están por debajo de la media nacional. De la misma forma, sus pueblos originarios (indígenas y afrodescendientes) constituyen los grupos poblacionales más afectados por la pobreza y la exclusión.

Un asunto que merece especial atención es la magnitud de la desigualdad entre el campo y la ciudad, que, acertadamente, se convirtió en uno de los primeros temas durante las negociaciones de paz. Las cifras del Tercer Censo Nacional Agropecuario (DANE, 2015), después de 45 años de no hacer un censo en el campo colombiano, comprobó con cifras las grandes desigualdades en la tenencia de la tierra: el 69,9% de las unidades de producción agropecuaria tiene menos de cinco hectáreas y ocupa el 5% del área censada, mientras que los terrenos de más de 500 hectáreas están en manos del 0,4% de los propietarios. Pero también reveló que el 11,5% de los mayores de 15 años es analfabeto y que el 73% de los menores de 5 años es cuidado por padres o por alguien en la casa o en la parcela, y solo el 16% asiste a un hogar comunitario o a un centro de desarrollo infantil. En el 2014, el 20% de los niños y los jóvenes entre 5 y 16 años no asistió a ninguna institución educativa, y tampoco lo hizo el 76% de los jóvenes entre los 17 y los 24. Para agravar la situación, más de la mitad de los jefes de hogar solo tiene educación primaria.

La historiografía y la investigación social dan cuenta de un Estado-nación que surge como resultado de las guerras de independencia libradas a lo largo de la segunda y la tercera décadas del siglo XIX en el territorio neogranadino. Los subsiguientes procesos de organización social y articulación de su población al Estado nacional están signados por las guerras civiles o la confrontación armada, que una larga y abarcadora mirada de nuestra historia sociopolítica, aun considerando las continuidades y las rupturas entre un periodo y otro, las conecta con la violencia suscitada más adelante, durante la cuarta y la quinta décadas del siglo XX, como importantes antecedentes, a su vez, del actual periodo de violencia política.

En esa larga mirada incluimos las reformas hechas a partir de la segunda mitad del siglo XIX, y que contribuyeron con la adquisición de una mayor conciencia nacional y una mayor preocupación por la articulación económica y política del país, a pesar de que, por su calado y su dimensión, no posibilitaron la modernización ni la consolidación del Estado-nación. En particular, la estructura de la tenencia de la tierra presenta altos porcentajes de concentración en manos de los hacendados y del Estado, sin que se diseñen políticas de tierra para su democratización.

Durante las décadas subsiguientes se profundiza la búsqueda de la construcción del Estado nacional, enmarcada por las posiciones autonómicas y los conflictos armados que caracterizan la dinámica política territorial, y que van a desembocar en la Convención Nacional, o Asamblea Constituyente de Rionegro (1863) y en la configuración de los Estados Unidos de Colombia, eventos que estuvieron precedidos por un golpe de Estado, la guerra civil de 1861 y el limbo constitucional en el cual desembocó el país.

No obstante, a estos eventos de búsqueda de la unidad nacional, de solución política de las guerras intestinas, les sucedieron más de 40 rebeliones y levantamientos, cuyas causas se explican por el reparto burocrático de la tierra, las minas y los bienes según las peculiaridades regionales, con oligarquías que disponían de sus propios ejércitos ante un Estado central que no tenía poder político ni militar,

produjo como efecto la descentralización de las guerras que quedaron reducidas al ámbito regional (Tirado, 1989, p. 174).

Los Estados Unidos de Colombia se disolvieron dos décadas después, debido al triunfo del Partido Nacional de Rafael Núñez en la Guerra de 1885, a la convocatoria a una nueva asamblea nacional constituyente y a la redacción de la Carta Magna de 1886. El gobierno de La Regeneración cimentó de esa manera: una nación fragmentada y excluyente... los pilares sobre los que se construyen los imaginarios de nuestra nación no presentan una raigambre en la historia del conjunto de los actores sociales. De ello dan fe en este periodo, como lugares de la memoria, el escudo, el himno y las banderas, cuyas imágenes simbolizan elementos de la cultura hispánica, griega y francesa, cuando debieran fundamentarse en nuestra historia y cultura nacionales. Con La Regeneración se prolongó, muy a pesar del himno nacional que escribiera el poeta de *El Cabrero, la horrible noche* en Colombia (Guardiola, 2010, p. 223).

Los declarados propósitos políticos de paz y unidad de la nación de Rafael Núñez, presidente de la República de Colombia y líder de La Regeneración, se constituyeron en una clara muestra del fracaso del proyecto regenerador, a juzgar por los graves acontecimientos que sobrevinieron a finales del siglo XIX, como la cruenta guerra civil denominada Guerra de los Mil Días y la separación de Panamá. Más adelante, a lo largo de las tres primeras décadas del siglo XX en Colombia, muchos han sido los conflictos sociopolíticos; sin embargo, nuestra historiografía hace especial mención de los conflictos que se suscitan después de la llamada *hegemonía conservadora*.

Ahora bien, reconocemos en esta síntesis histórica, no solo las continuidades, sino las rupturas entre los conflictos armados del siglo XIX y los que se presentaron durante la segunda mitad del siglo XX y, especialmente, el actual conflicto armado, empujado por nuevos y diversos factores³ que sustentan su existencia y su prolongación en el tiempo. Consideramos, no obstante, que existe un factor de no poca importancia, a nuestro juicio, y el cual no puede soslayarse en el análisis, como lo

³ Eduardo Pizarro Leongómez, uno de los dos relatores de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, sintetiza como los principales factores que prolongan el actual conflicto: el narcotráfico y la economía de guerra; el papel del secuestro y la extorsión; la precariedad institucional; la provisión privada de la coerción y el fenómeno paramilitar; la inadecuada relación que guardan las armas con las urnas; la inequidad, los derechos de propiedad y la cuestión agraria; los sistemas políticos clientelistas y localistas, y el círculo vicioso de la violencia (Pizarro, 2015).

es el asunto de la *cultura política* predominante en nuestro país, y que actúa como cordón umbilical que enlaza, que religa, los distintos periodos de nuestra violencia política y social.

Esa cultura política, predominante en la élite, presenta como rasgo general la intolerancia, el individualismo, el caciquismo, la búsqueda del enriquecimiento fácil, la negación del otro, el pánico a las diferencias y a las controversias democráticas y el afán desmedido por expulsar al contradictor de los escenarios donde se toman las decisiones de Estado, o bien, la determinación de liquidarlo físicamente mediante el uso de las armas. En Colombia, los sectores dominantes de la sociedad siempre se han mostrado reticentes cuando se trata de la modernización del Estado, y no le ha temblado el pulso para utilizar la violencia como principal recurso cuando ven comprometidos los privilegios de su sistema económico y político. La modernidad, entendida como verdaderos procesos emancipatorios, de secularización del Estado y de democratización de la vida política nacional, es, en gran medida, una asignatura pendiente en Colombia.

EL CONFLICTO ACTUAL

El actual conflicto social y armado se expresa en todo el territorio nacional, y presenta como antecedente inmediato las miles de víctimas de la confrontación sectaria librada en la llamada época de La Violencia, quienes expresaban en los campos ensangrentados su adhesión a los partidos tradicionales (liberal y conservador), mientras las élites agenciaban un modelo de desarrollo liberal, sectario y excluyente, contrario al espíritu reformador de La Revolución en Marcha y a la integración nacional que ya para entonces se buscaba en otros países latinoamericanos.

Hoy, al igual que en las pasadas centurias de los siglos XIX y XX, la dimensión territorial del conflicto está presente, aunque ahora su territorialización no sea un propósito político en sí mismo, sino una necesidad instrumental al servicio de los objetivos estratégicos de los grupos armados, tales como el control de zonas de



importancia social y económica y el control de puntos estratégicos desde el punto de vista militar, como también el control de polos socioeconómicos y de lugares clave para el comercio ilegal de drogas. Esta última estrategia ha sido el propósito principal de los grupos de autodefensa o paramilitares.

Especial mención hacemos del Frente Nacional, como política de transacción de las élites que les permitió el tránsito del gobierno dictatorial, en cabeza de Rojas Pinilla, a un régimen político con ribetes democráticos y la consecución del apaciguamiento de la confrontación política entre las facciones liberales y conservadoras. Se pactan así la consabida alternancia presidencial y la repartición milimétrica en los órganos de representación política y en las altas cortes, y se niega, de esa manera, la participación política de los partidos o los movimientos distintos de los partidos integrantes del Frente Nacional; de hecho, se acude en no pocas ocasiones a la abierta represión o a las medidas propias del estado de sitio para desarticular la protesta popular.

Fue, precisamente, en los inicios del Frente Nacional cuando surgió el actual movimiento insurgente (las FARC y el Ejército de Liberación Nacional [ELN]), denominados por los violentólogos como movimiento guerrillero de primera generación, y que encuentran en el triunfo de la Revolución Cubana, el 26 de julio de 1959, un importante estímulo para su levantamiento armado. Eventos posteriores, como el derrocamiento militar del gobierno de la Unidad Popular, presidido por Salvador Allende en Chile; el paro cívico nacional realizado en septiembre de 1977 en Colombia; el triunfo de la revolución sandinista en Nicaragua y el cierre de la política de coexistencia pacífica y distensión por parte de la administración estadounidense, en cabeza de Ronald Reagan, traerían consigo un ensanchamiento y una mayor radicalización política del movimiento guerrillero.

Arribamos a la década de 1980 y al crecimiento de la violencia social y política en Colombia. Crecen los índices de homicidios y crímenes violentos “hasta hacer de Colombia el país más violento de América Latina y uno de los más violentos del

mundo a finales del siglo XX” (Pizarro, 2015, p. 59). Estos homicidios recaen sobre dirigentes locales de los partidos políticos tradicionales y sobre los líderes de los movimientos sociales.

Pero las acciones de exterminio recaen, principalmente, sobre los líderes y los militantes de la Unión Patriótica, movimiento fundado en 1985 como resultado del diálogo de paz entre el gobierno de Belisario Betancur y las FARC. Este movimiento se convirtió en blanco principal de las armas exterminadoras de los grupos de paramilitares, que para entonces hacían su entrada pavorosa en la escena política nacional liquidando físicamente a un partido político de oposición, para vergüenza de nuestra nación y ante los ojos escrutadores de la comunidad internacional. Genocidio político por el que le ha tocado responder al Estado colombiano como principal responsable ante los tribunales internacionales de justicia y de derechos humanos.

Por otra parte, a comienzos de la misma década hace su aparición protagónica el Movimiento 19 de Abril (M-19), movimiento guerrillero de segunda generación, cuyo origen se remonta a los primeros años del decenio de 1970, ligado, según ciertos análisis politológicos, a la lucha electoral por la presidencia de la república, por parte de la Alianza Nacional Popular (Anapo) y sus demandas de transparencia al Gobierno nacional de Carlos Lleras Restrepo, ante el controvertido triunfo electoral de Misael Pastrana Borrero. De igual manera, vienen a engrosar las filas de los movimientos guerrilleros de segunda generación el Movimiento de Autodefensa Obrera (ADO), el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT) y el Comando Indígena Quintín Lame. El conflicto se exagera, y en la última década del siglo XX el país es testigo de la agudización de la confrontación armada.

Fue en este contexto de generalización de la guerra, aunque, contradictoriamente, con importantes pactos de paz suscritos por el Estado y los movimientos insurgentes M-19, Ejército Popular de Liberación (EPL), PRT y MAQL (y más tarde, con la Corriente de Renovación Socialista [CRS]), cuando se escenifica en 1991 la Asamblea Nacional Constituyente, la cual expide seis meses después de sus

deliberaciones la actual Constitución Política, pródiga en el reconocimiento de los derechos de los ciudadanos.

Lo paradójico de esta fase fue esa extraña combinación de promoción del reconocimiento formal de los derechos fundamentales, por un lado, y, la implantación de las políticas de retiro de la intervención del Estado en asuntos cruciales para la convivencia y la equidad, por el otro, así como el impulso de una escueta e incondicional apertura económica (Montañez, 2004, p. 14).

Presenciamos durante la última década del siglo XX y lo que va corrido del siglo XXI una constitución política que incorpora los derechos sociales, en un tiempo que valida el predominio de las reglas del mercado, con su dinámica de negación o subordinación de los derechos fundamentales; todo ello, con las consabidas tensiones que definen la relación de los sectores sociales, en su búsqueda del ejercicio de la soberanía popular, con el Estado y sus políticas públicas que conculcan o limitan las libertades y los derechos de amplias capas de la población colombiana. Al incorporarle el fenómeno del desplazamiento forzado del agro colombiano de millones de campesinos, este cuadro se ensombrece aún más, presenta otros trazos y puntos críticos.

La problemática actual del desplazamiento forzado en Colombia presenta sus primeras y graves manifestaciones durante el periodo de La Violencia (dos millones de personas víctimas de ello) y durante el actual conflicto armado, en las décadas de 1980 y 1990. El fenómeno del desplazamiento se traduce en una crisis humanitaria, como producto de la presencia del paramilitarismo, articulada, a su vez, a la economía del narcotráfico, y debido también al creciente accionar del movimiento guerrillero. El desplazamiento forzado alcanzó la cifra de 5.700.000 personas en el 2014, y de esa manera el país pasó a ocupar el segundo puesto con población en situación de desplazamiento en el mundo, después de la república árabe de Siria⁴.

El problema del desplazamiento afecta a todas las regiones de Colombia, y al considerar el tamaño y localizaciones de los desplazamientos y sus relaciones con

⁴ Véase un análisis en detalle sobre el desplazamiento en Colombia en el texto de Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES), suscrito por Gabriel Rojas Andrade y Paola Hurtado (2014).

los patrones afianzados de tenencia de tierras y de relaciones políticas pueden advertirse continuidades en el espacio y en el tiempo dentro de los cuales se inscriben los movimientos de población de más largo plazo (Fajardo, 2000, p. 70).

En síntesis, la inequidad, la pobreza, la concentración de la tierra productiva en pocas manos, el masivo desplazamiento de los trabajadores del campo, el desempleo y la movilidad social descendente, así como la criminalidad y la violencia social y urbana crecientes, no solo son causales del deterioro de la calidad de vida, sino que comprometen seriamente la consolidación de la nación y la precaria legitimidad del Estado colombiano.

LA ESCUELA, CONSTRUCTORA DE PAZ

El actual conflicto social y armado también ha afectado a las universidades y las instituciones educativas en general. La confrontación provocó la muerte o el desplazamiento de los lugares de trabajo de cientos de intelectuales y de maestros y maestras; además, produjo la destrucción física de no pocas instalaciones educativas. Son múltiples las formas de violencia que han padecido nuestros niños, niñas y jóvenes: muertes violentas, violencia sexual, prostitución forzada, desplazamiento, reclutamiento y vinculación forzada como combatientes a los ejércitos enfrentados. A eso hay que agregar los procesos de desescolarización masiva en momentos de alta conflictividad y el cierre de muchos centros educativos.

Organismos defensores de los derechos de los niños, como la Coalición contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado, denunciaron en su momento otra modalidad violatoria de los derechos de los niños y niñas, por parte de algunas instituciones oficiales, y tan graves como las registradas arriba: poner la actividad educativa de los infantes al servicio de la guerra contrainsurgente.

El Estado se vale de otras formas de involucrar a niños, niñas y jóvenes al conflicto armado, a través de programas cívicos o comunitarios, en donde si bien no participan en acciones militares, desarrollan actividades que los incorporan

indirectamente en el conflicto armado. Las consecuencias de esta injerencia, por el lado de una de las partes en conflicto, en los medios educativos, son la idealización de las actividades militares y de los combatientes como héroes, la interiorización de valores en torno a la guerra y un grave riesgo para las vidas de los niños y niñas que participan de estas actividades (Coalición, 2003, p. 7).

Un saldo trágico ha dejado hasta hoy el conflicto armado en miles de niños, niñas, maestros y maestras en Colombia, lo cual, de manera oportuna, ha sido documentado y denunciado por organizaciones defensoras de los derechos humanos; en particular, las organizaciones no gubernamentales defensoras de los derechos del niño. Ante tamaña e innegable realidad, a los expedicionarios nos corresponde realizar un trabajo sobre la memoria de la escuela —en cuanto a directivos, niños, madres y padres de familia— asumiendo esta labor como una estrategia útil en la búsqueda de la no repetición de este prolongado capítulo de nuestra historia.

Existe un amplio número de académicos y publicaciones de artículos, tesis y ensayos que se ocupan del tema, y se granjean el honroso título de violentólogos, que reflexionan sobre el conflicto y coadyuvan con la movilización y el fortalecimiento espiritual de los movimientos sociales que a diario trabajan por la construcción de la paz. Esto es importante. Pero lo que no se sabe, lo que no circula en los medios académicos ni de comunicación social, es que en muchas escuelas de las regiones de nuestro país los maestros y las maestras no han estado al margen de la reflexión sobre los asuntos de la guerra y la paz, y desde sus escuelas y sus aulas de clases adelantan importantes prácticas educativas y pedagógicas e iniciativas de paz en conexión directa con sus territorios, lo cual le ha permitido a la Expedición Pedagógica identificar y documentar formas de hacer escuela, como la Escuela de la Resistencia, que tiene lugar en Cauca y en otros departamentos del país afectados no solo por el conflicto armado, sino por las fumigaciones aéreas e indiscriminadas con herbicidas para erradicar cultivos ilícitos, agenciadas por el Gobierno colombiano dentro del marco del Plan Colombia.

Por lo tanto, la única forma de resistir la situación socioeconómica que vive el país y el mundo debe hacerse con lo poco que se tiene que es la tierra y mantener de alguna manera la interacción territorial, donde los campesinos de tierra fría intercambian sus productos, fantasías y espiritualidad con los campesinos de clima medio y cálido a través de los caminos y carreteras que son los hilos conductores de intercambio de vida (Cauca Pedagógico, 2006).

Otro ejemplo es la Escuela de la Contrapropuesta que, en ciudades como Medellín, entre poblaciones fuertemente azotadas por la pobreza extrema, junto con la presión de las bandas y de los grupos armados al margen de la ley, construye puentes de entendimiento y alternativas culturales frente al robo, la extorsión, el homicidio, el microtráfico y las demás actividades delictivas en las cuales han sido empleados cientos de niños, niñas y jóvenes.

Registramos las aciagas consecuencias del conflicto armado sobre las instituciones escolares asentadas en los territorios, pero enaltecemos la tesonera e intrépida labor de la escuela como constructora de paz. Con la mirada y la reflexión expedicionarias, valoramos el compromiso indelegable de avanzar en la formulación de propuestas de nuevas políticas públicas, sociales y educativas para Colombia. Sin duda, las memorias sobre la escuela y el conflicto armado en Colombia coadyuvarán al enriquecimiento de una nueva pedagogía para la paz.

De la misma forma, consideramos que la reflexión sobre la política pública educativa debe involucrar el debate sobre el tipo de Estado que una nación como la colombiana, multiétnica y pluricultural, está llamada a reconstruir. Como expedicionarios, hemos sido copartícipes de la reflexión sobre la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas interculturales para contextos multiculturales como el nuestro. En un nuevo escenario de paz cobra relevancia el análisis crítico sobre el Estado unitario que consagra la constitución política, y que durante los 200 años que llevamos de vida como república independiente se ha revelado como un Estado anacrónico, que actúa de espalda a las dinámicas territoriales y no responde a las características históricas del país ni a sus realidades socioculturales.

PROPÓSITOS, ASUNTOS, PREGUNTAS

A partir de lo expuesto, podemos precisar los propósitos, asuntos y preguntas orientadoras de esta Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela:

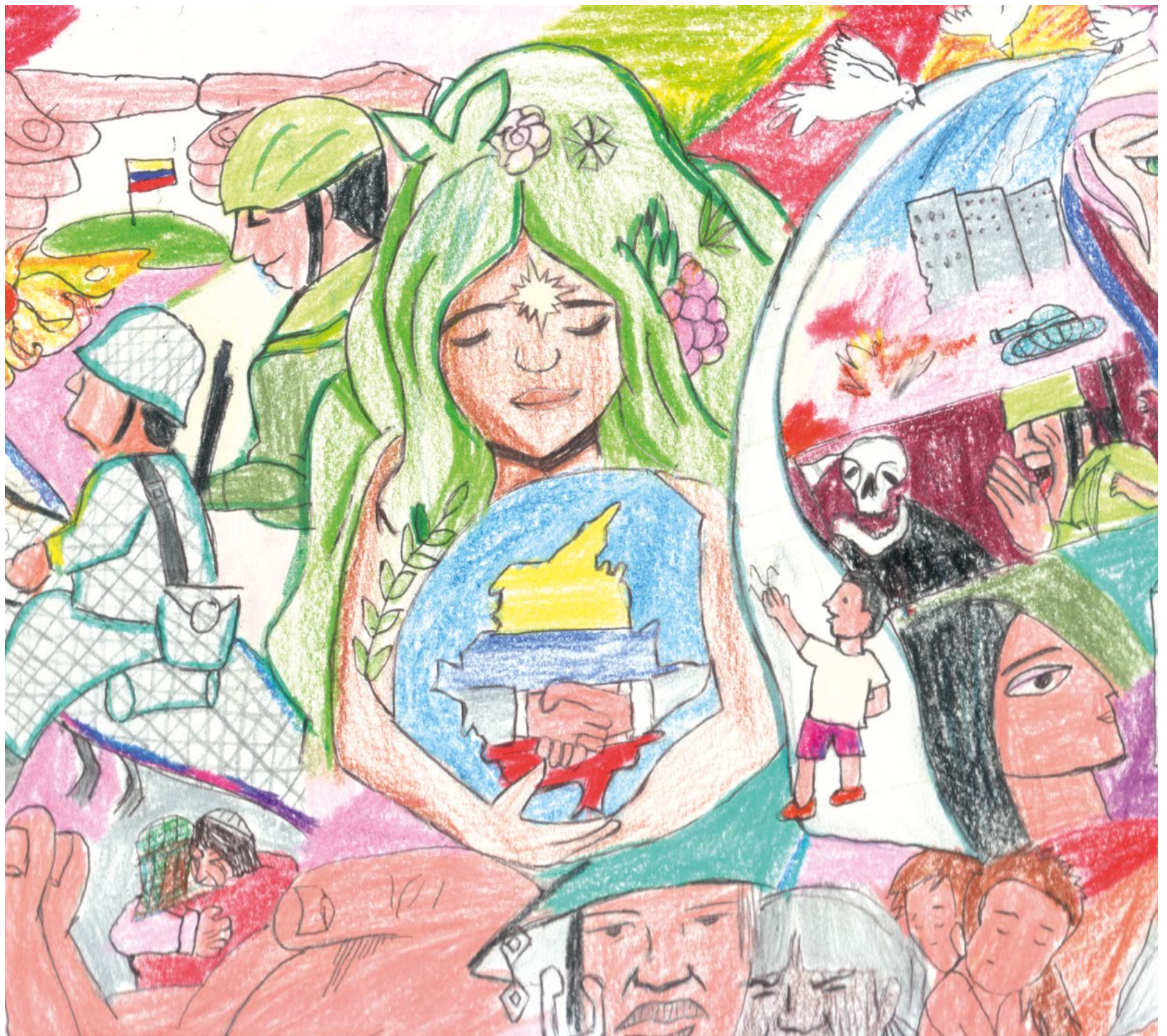
Propósitos: en los siguientes términos: a) impulsar una movilización social por la paz desde la educación; b) reconstruir la memoria del conflicto desde la escuela; c) reconocer y visibilizar las iniciativas de paz desde la escuela; d) poner en el escenario público los aportes de los viajes a la definición de políticas públicas educativas y sociales, en general; e) propiciar el intercambio de experiencias y el trabajo en red a partir de las iniciativas de paz que se adelantan en cada lugar. Con todo esto, se busca contribuir al fortalecimiento y la ampliación del movimiento pedagógico en Colombia.

Asuntos: a) conflicto y territorio; b) las(os) niñas(os) y jóvenes en el conflicto armado; c) las(os) maestras(os) y el conflicto armado; d) prácticas de paz en la escuela y en la comunidad; e) las organizaciones sociales y la paz; f) formación de maestros.

Preguntas orientadoras: el Movimiento Expedición Pedagógica Nacional acuerda las siguientes preguntas: a) ¿Cómo se ha vivido el conflicto armado desde la escuela? b) ¿Cómo concibe en la escuela la paz? c) ¿Cómo trabaja la escuela para alcanzar la paz?

Además de estas preguntas, en la Expedición Pedagógica de Bogotá se han acordado las siguientes: a) ¿Por qué hacer memoria del conflicto armado desde la escuela?; b) ¿Qué situación del conflicto armado se ha expresado en su territorio y cómo se ha intervenido?

Rutas expedicionarias. Para el trazado de las rutas de estos nuevos viajes, ya hemos iniciado un trabajo de organización y convocatoria en aquellas regiones donde se cuenta con un equipo expedicionario activo, con un importante acumulado de experiencia en la realización de los viajes y la producción de saber. Son estas: Caribe, Medellín, Eje Cafetero, Valle, Cauca y Bogotá.



Se busca, también, como criterio básico, establecer conexiones con las zonas o las subregiones que históricamente se han constituido como escenarios del conflicto armado interno, por ser allí donde la población, en su conjunto, ha sufrido con mayor rigor las consecuencias de la guerra, la ausencia de Estado y el asedio de los actores armados, a lo que se ha sobrepuesto con sus estrategias educativas, pedagógicas y de sobrevivencia. Sin duda, estos escenarios de confrontación armada se reconstruirán con la mirada expedicionaria como el contexto en el cual las generaciones de estudiantes han creado su imaginario de nación y de sociedad inmersa en un conflicto de décadas de existencia.

En tal sentido, registramos las subregiones, las ciudades o las localidades como escenarios geográficos del conflicto en los cuales sería deseable trazar itinerarios en zonas marginales donde ha hecho presencia permanente el conflicto armado, en ciudades como Bogotá, Barranquilla, Medellín, Cali, Tumaco y Buenaventura, al igual que en departamentos como en Guaviare, Caquetá (Florencia, Cartagena del Chairá, San Vicente del Caguán), Meta, Putumayo, Cauca, Nariño, Antioquia (oriente antioqueño), Tolima, los dos Santanderes (Tibú, San Vicente de Chucurí) y Córdoba; también, en la Sierra Nevada de Santa Marta (Magdalena, Cesar y La Guajira), el golfo de Urabá, los Montes de María, la Serranía del Perijá, el sur de Bolívar, el suroccidente, el Magdalena Medio, Sumapaz, Montes de Oca (La Guajira) y el golfo de Morrosquillo.

Entre las primeras acciones para realizar por parte de estos equipos está la de convocar a maestros y organizaciones de sus respectivas regiones a construir y definir la propuesta expedicionaria, y ampliar con ello la participación y el movimiento.

REFERENCIAS

Centro Nacional de Memoria Histórica y University of British Columbia (2013). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Coalición contra la Vinculación de Niños, Niñas y Jóvenes al Conflicto Armado (2003). *Niñez, escuela y conflicto armado en Colombia*.

Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2015). Censo Nacional Agropecuario, agosto.

De Zubiría, S. (2015). Dimensiones políticas y culturales en el conflicto colombiano. En *Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Expedición Pedagógica Nacional (2001). *Preparando el equipaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (n.º 2).

Expedición Pedagógica Nacional (2001). *Huellas y registros*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (n.º 3).

Expedición Pedagógica Nacional (2003). *Caminantes y caminos, Expedición Pedagógica en Bogotá*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Restrepo Barco (n.º 4).

Expedición Pedagógica Nacional (2005). *Rutas de vida, maestros, escuelas y pedagogía en el Caribe Colombiano*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (n.º 9).

Expedición Pedagógica Nacional (2005). *Recreando rutas y senderos pedagógicos, Valle, Cali y región Norte del Cauca*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional- Universidad del Valle (n.º 5).

Expedición Pedagógica Nacional (2005). *Con los dedos en la filigrana, una mirada crítica a los tejidos metodológicos de la Expedición Pedagógica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (n.º 6).

Expedición Pedagógica Nacional (2006). *Recorriendo el Cauca pedagógico*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional-Universidad del Cauca (n.º 7).

Expedición Pedagógica Nacional (2006). *Pedagogía, territorio y cultura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (n.º 8).

Expedición Pedagógica Nacional (2010). *Escuelas y pedagogías afrocolombianas del río, el valle y la montaña. Memorias de la ruta afrocolombiana sur del Valle, norte del Cauca de la Expedición Pedagógica Nacional*. Cauca: Universidad del Cauca.

Expedición Pedagógica Nacional (2012). *Travesía expedicionaria*. Medellín: Expedición Pedagógica de Medellín (n.º 10).

Fajardo, D. (2000). Las zonas de reserva campesina: ¿Estrategia de desarrollo regional y contra el desplazamiento? En S. Castañeda, D. González y A. Mores (compilación y edición). *Conversaciones de paz. Las claves territoriales de la guerra y la paz. Mandato ciudadano por la paz, la vida y la libertad*. Bogotá: Indepaz.

García, G. (1982). La soledad de América Latina. Discurso de recepción del Premio Nobel. Estocolmo.

García, M. (1992). *De la Uribe a Tlaxcala. Procesos de paz*. Bogotá: Cinep.

González, F. (2014). *Poder y violencia en Colombia*. Colección Territorio, Poder y Conflicto. Bogotá: Cinep.

Guardiola, A. (2010). *La regionalización del Caribe Colombiano. Ideas políticas y enfoques económicos. 1981-1999*. Santa Marta: Fundaregión.

Montañez, G. (2004). Introducción. En *Dimensión territorial de la guerra y la paz* (pp. 13-16). Primera edición. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Red de Estudios de Espacio y Territorio.

Pizarro, E. (2015). Una lectura múltiple y pluralista de la historia. En *Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Rojas, G. y Hurtado, P. (2014). *Grupos posdesmovilización y desplazamiento forzado en Colombia: una aproximación cuantitativa*. Bogotá: CODHES.

Tirado, A. (1989). El Estado y la política en el siglo XIX. En *Nueva historia de Colombia 2. República. Siglo XIX*. Director científico: Jaime Jaramillo Uribe. Bogotá: Planeta.

Universidad Nacional de Colombia, Red de Estudios de Espacio y Territorio (2004). *Dimensiones territoriales de la guerra y la paz*. Bogotá.

Dibujo: Vanesa Fonseca



La expedición: un viaje de maestras(os) a pie por los territorios, sus escuelas y por las memorias de sus habitantes

Janneth Galeano Corredor¹

El viaje es reconocer y reconocerse.

José Lezama Lima

En este artículo pretendemos abordar algunas reflexiones sobre *el viaje* como apuesta epistemológica y actitud ético-política de *la expedición* que las maestras(os) emprendimos por los diversos territorios barriales y veredales del país, visitando, reconociendo y entrelazando saberes con prácticas pedagógicas, desarrolladas desde las escuelas en una fuerte conexión con los contextos, y que se constituyen en resistencias a las múltiples violencias generadas por el conflicto armado, al reconocer la voz de las comunidades y al tejer vínculos fracturados por la guerra.

LAS ESCUELAS COMO PARTE DE LOS TERRITORIOS

Esta nueva expedición ha implicado una manera alternativa de abordar y narrar los asuntos de la escuela, y su relación con los territorios y las comunidades, poniendo como centro los saberes y el sentir de los diversos sujetos que lo habitan y construyen.

¹Maestra de ciencias sociales del Colegio Distrital Juana Escobar. Maestra de la Licenciatura en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional.



ARIES (22 DE MARZO-21 DE ABRIL)

Hoy pasa por el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. Reconoce los ejercicios de memoria histórica existente en este escenario y comprométete con su memoria viva, verás cómo construyes caminos de paz, mejoras tu entorno y alegras tu día. Es importante que te enteres de que ha pasado con los acuerdos de paz. Momento especial para seguir las obras fotográficas de Daniel Esquivia Zapata, Juan Manuel Echavarría y Jesús Abad Colorado¹.

La movilización por el país partió de desenfocar la mirada *habitual* sobre la escuela, la cual en el afán de generalización, desconoce a los sujetos y los despoja de la capacidad de pensamiento, creación y resistencia, al ubicar el foco exclusivamente en las estructuras y las formas de reproducción y vaciamiento. Así como lo expresa desde el lenguaje cartográfico Correa (2017), para el caso del país, “que sigue planeando su devenir territorial sobre mapas diseñados a escalas geográficas de 1:100.000, en los cuales no se alcanzan a denotar los terruños con sus elementos de identidad más concretos”, la mirada sobre la escuela, continúa centrándose en la estandarización y las técnicas del conocimiento ajeno a las historias y saberes de los niños, niñas, maestros, maestras y familias, que siempre estarán en relación con los diversos territorios y son las que fundamentan la existencia.

Un *zoom* de la mirada posibilita ver en detalle lo que en un *paneo* o en una panorámica de la escuela se desdibuja. Este *zoom* permite ver el mundo de la vida, el gesto, la sensibilidad, el deseo, el accionar cotidiano, la briega, la lucha de los sujetos por la permanencia en el mundo.

Nos referimos así a la escuela como territorio, un espacio construido socialmente, en un contexto particular, atravesado por un sinnúmero de relaciones de poder; por las múltiples maneras de construir pertenencia y por las diversas formas de ser habitadas por sujetos singulares cargados de experiencias. De este modo, no reconocemos la escuela como única y homogénea, sino nombramos, *las escuelas*, en el reconocimiento de una pluralidad territorializada.

Las escuelas como parte de los territorios locales, producen una cotidianidad en permanente tensión entre las políticas educativas impuestas desde los organismos estatales y las necesidades concretas de las diversas comunidades; entre el ejercicio de poder de grupos armados o delictivos que trazan fronteras y que se disputan a las y los jóvenes para sus intereses y las acciones pedagógicas de resistencia de maestras(os) para acercarlos a otras posibilidades de vida; entre los intereses de grandes empresas y multinacionales por controlar los territorios para sacar ganancias a costa de las formas de vida de sus habitantes y las diversas resistencias que se entretejen entre las comunidades y sus escuelas.

Valga mencionar que no entendemos a *la comunidad*¹ como una unidad homogénea identitaria que actúa como un solo cuerpo en el territorio. Sabemos que el conflicto armado y en relación con éste, los intereses económicos y políticos de los grandes capitales nacionales y extranjeros, han roto los vínculos entre los vecinos, fracturando las relaciones de solidaridad y pertenencia al lugar propias de las comunidades del pasado. En el caso de las ciudades, su crecimiento desproporcionado que engulle los territorios rurales y a sus gentes, los grandes proyectos de vivienda en las periferias, las nuevas rutas de transporte, los megaproyectos económicos anclados en barrios de la periferia y la llegada masiva de familias desplazadas, tensionan las antiguas dinámicas comunitarias y sus formas de existencia.

Se presenta así una conjunción de temporalidades entre los habitantes originarios de los barrios que narran las historias de lucha por la apropiación del territorio, y los nuevos habitantes que provienen de diversas partes del país, quienes traen consigo vivencias que marcan otras maneras de habitar el lugar. En ocasiones, estos nuevos residentes buscan mimetizarse por el temor a ser señalados o perseguidos, o por diferentes circunstancias, algunos no logran echar raíces y continúan en un constante desplazamiento. Otros, que logran asentarse por más tiempo, proponen con sus costumbres y formas de expresión, aperturas en la vida de la comunidad; sus nuevas necesidades e historias discuten las jerarquías de poder enraizadas en el territorio, interpellando otras maneras de tejer el vínculo, la hospitalidad y la solidaridad.

Las relaciones solidarias no se reflejan necesariamente como parte de luchas y formas organizativas de la comunidad, sino en expresiones de la vida cotidiana, como hacerse cargo del cuidado de los bebés de las vecinas que trabajan, realizar ollas comunitarias para quienes se encuentran en una situación difícil, apoyar a vecinas que han sido maltratadas por sus compañeros, entre muchas otras. Si bien son manifestaciones que no logran resistencias a mayor escala, permiten ir tramando delgadas hebras del tejido social.

En las escuelas como parte de los territorios, los rostros de niñas(os) y sus vidas narran un poco esta dinámica. Encontramos al comienzo del año niños de otras regiones a los que se les dificulta relacionarse, o por el contrario, llaman la atención

¹ No es nuestro objetivo encontrar definiciones cerradas sobre lo que es la comunidad hoy, más bien deseamos pensar en clave de dinámica y contingencia, pues quizás hoy más que en anteriores décadas, el movimiento y el cambio predominan más en las comunidades, que la permanencia y la identidad.



"FULA"

por sus formas de expresión. Al finalizar el año, muchos de ellos no están, han debido trasladarse con sus familias a otros lugares, y los que permanecen, si en la escuela predominan prácticas homogeneizantes, se han amoldado a lo que esta le exige que sea. Pero también allí, en el espacio escolar, se presentan manifestaciones de niños, niñas y jóvenes que confrontan y ponen en tensión lo rutinario y monótono. Los cuerpos danzarines de champeta o salsa choque, los cantos llaneros, las historias de quienes tienen una huerta, los que sueñan con volver al mar.

ESCUELA Y TERRITORIALIDAD

La historia que cuentan habitantes de barrios y de algunas veredas liga a las escuelas y el territorio de una manera natural y sin fronteras. La memoria colectiva narra cómo muchas de las escuelas tanto de los sectores periféricos urbanos, como rurales del país, fueron construidas por las comunidades locales, en una lucha por la defensa de la educación para sus hijos. En muchos de los barrios de las ciudades, el recuerdo personal de las gentes entreteje una memoria colectiva la cual narra que: hace décadas se apropiaron de un terreno, hicieron *marchas del ladrillo*, trabajaron en convite o minga y construyeron los primeros salones para sus hijos. En esos relatos se vislumbra la apropiación que las comunidades tenían de las escuelas y se mezcla, a la vez, con la nostalgia por la pérdida de ciertas prácticas comunitarias que se desarrollaban en el patio de la escuela: bazares, funerales, fiestas religiosas, asambleas.

Igualmente, en zonas indígenas y negras del país, ha sido la lucha por la defensa del territorio y en consecuencia por la *educación propia* de las comunidades, la que ha transformado las prácticas escolares, haciendo resistencia a la imposición de las pedagogías *blancas*, que condenaban y siguen condenando el ser indio o negro. Allí las escuelas se han convertido en el lugar donde las comunidades a través de sus maestros reivindican su cultura, su idioma, su historia.

Las escuelas como territorios, entonces, también aluden a la territorialidad, es decir, al ejercicio de poder político de las comunidades manifiesto en las alternativas formas de hacer pedagogía como resistencia, que han impulsado no solo maestros y

Dibujo: Jaider Alejandro Fula

maestras, sino líderes y lideresas comunitarias, organizaciones barriales, luchadores y luchadoras populares, las cuales, de una u otra forma, transforman sus territorios y fortalecen los procesos comunitarios.

En el caso que nos interesa encontramos un sinnúmero de escuelas en el país, tanto en las zonas rurales como urbanas que no solo han sido víctimas del conflicto armado: muertes, desapariciones o amenazas a maestros y maestras, violaciones a niñas y niños, quemas o saqueos de sus instalaciones, apropiación de sus espacios para el entrenamiento o reuniones de los grupos armados, reclutamiento de niños y niñas, etc.; sino que también muchas, tanto en las zonas rurales como urbanas, desde sus particularidades, han respondido a las violencias con proyectos y propuestas que reconstituyen el vínculo roto entre las comunidades, que se asumen como lugar de hospitalidad y acogida de los niños y niñas víctimas del conflicto, que proponen formas de existencia más humanas y respetuosas del medio ambiente, que reconocen la vida de los niños y niñas como fuente de saber pedagógico, que propenden por la apropiación y defensa de los territorios, que construyen formas alternativas de comunicación y denuncia desde el arte, que reivindican la memoria como posibilidad de re-crearse, y que dan lugar a la enunciación y a la voz de quienes han sido olvidados en la historia y en los informes oficiales.

Es claro que no todas las escuelas del país han respondido de la misma manera al conflicto armado, debido, entre otras cosas, a que este no ha tenido la misma intensidad en todo el territorio nacional, ni se ha manifestado de la misma manera; pero también, a que las prácticas pedagógicas convencionales que proponen el encerramiento y aislamiento de la escuela, siguen siendo impulsadas por las políticas educativas y por el conservadurismo que la propia estructura social impone a los sujetos. Pero, lo cierto es que la dinámica territorial está en permanente movimiento y cambio, la guerra ha desplazado masas de población del campo a las ciudades, reuniendo a niños y niñas de diferentes regiones del país en un mismo salón, expulsando de la niñez a otros tantos y condenándolos a una adultez impuesta por la fuerza, ha roto vínculos, desecho ilusiones y condenado a la desesperanza. Todas estas



TAURO (22 DE ABRIL-21 DE MAYO)

La vida te sonríe, sonríe t  también. Genera espacios para ti donde prime la lectura de obras literarias que narren el conflicto armado colombiano, esto te permitirá construir la paz conociendo el contexto que ha suscitado la guerra. D a especial para que conmemores a las víctimas de la masacre de Segovia y la Toma y Retoma del Palacio de Justicia. Semana oportuna para leer ley de víctimas ¹¹.

experiencias y sentires que viven los niños, niñas y sus familias en los territorios locales, penetran las escuelas e impelen a los maestros y maestras a actuar de una manera más contextual y comprometida con las comunidades.

EL VIAJE ES A PIE POR LOS TERRITORIOS, PERO TAMBIÉN, A TRAVÉS DE LA PALABRA Y LA MEMORIA

Parte de ese interés de las maestras(os) del país por contribuir con una educación que trascienda la deshumanización que ha dejado el conflicto armado en nuestras vidas y la vida de los niños y niñas, es el viaje que emprendimos para recorrer los diversos territorios del país y aprender de las experiencias pedagógicas de pares, anónimos para la pedagogía hecha desde los escritores.

El viaje alude, en primer lugar, a una actitud epistémica de los viajeros. No es la del *turista*, que transita los lugares para registrar a través del lente de su cámara lo que le llama la atención sin crear experiencia, es decir, sin que esa vivencia lo haga ser de otro modo; tampoco la del transeúnte que frecuenta cotidianamente una ruta y que a fuerza de repetirla despoja de novedad el territorio. La actitud propuesta para los *viajeros*, implica un exponerse, un *salir de sí* para aprender. Se sale de la comodidad de lo conocido para aprender el territorio desde lo que este propone, desde las huellas, las marcas y las memorias narradas de sus habitantes.

Viajar por los territorios significa, en este caso, ir a pie. Caminar el territorio, como lo expresan los indígenas del Cauca, es conocer. No existe para ellos otra forma de conocer su territorio ancestral sino recorriéndolo a pie, por los lugares por donde generaciones enteras los han recorrido; ya que el andar posibilita ver, oler, escuchar, es decir, percibir, lo que las generaciones pasadas han dejado inscrito en el territorio, pero, a la vez, lo que las nuevas generaciones, las que lo habitan y construyen actualmente, narran desde sus voces y sus acciones cotidianas, pocas veces escritas en libros. Como lo expresa Masschelein (2014):



PAZ

VAMOS POR LA PAZ

Si a lo

¡Si!!!! a la Paz!

Podríamos decir que caminar es una actividad física de desplazar la propia mirada (dejando la posición que tenemos, exponiéndonos) a lo largo de una línea arbitraria, un trayecto que a la vez que existe (y es recapturado) y es repavimentado, es un camino para miradas nuevas (es decir, no nos conduce a un lugar determinado de antemano sino que nos lleva sin destino ni orientación). (p. 300)

Así, desde la estrategia del viaje se trastoca la idea predominante de cómo se conoce. Desde la mirada moderna se considera que se conoce desde la “caja negra” que es nuestro cerebro, es allí donde se producen las ideas que luego se confrontan con la vida material. El viaje, en cambio, propone que conocemos con todo nuestro cuerpo, cuerpo en movimiento que se permite diversas sensaciones en la medida en que camina. Es presencia de cuerpos que interrogan y se dejan interrogar. Cuando se camina por un lugar donde se es extraño, la manera como se camina, como se mira, como se interroga, genera cierta extrañeza en los habitantes del lugar, ellos también se interrogan y puede que un gesto, una palabra, una manera de mirar, sea el inicio de una buena conversación o el cierre instantáneo de toda posibilidad. Por eso, el viaje no es *experimento* controlado por el viajero, es aventura que arroja a quien lo hace, nuevas e inesperadas formas de conocer el territorio.

El viaje permite recorrer y reconocer diversos lugares en el territorio, no solo los que han sido nombrados como patrimonio o como lugar educativo (un museo, una biblioteca, una galería de arte, una vieja plaza de la colonia, una edificación de arquitectura barroca), sino los lugares que narran de manera silenciosa y poco reconocida las historias de sus habitantes y las múltiples violencias que ha dejado el conflicto armado.

Generalmente estos lugares no tienen ningún significado o sentido en la historia oficial, pero sí lo tienen para las gentes del lugar, quienes lo recuperan a través de la memoria. El nombre de una calle, una escuela abandonada, un mural de jóvenes, un cruce de caminos, una vieja tienda, el nombre de una antigua hacienda, pueden dar pistas de la conformación histórica de ese territorio y las luchas que allí

se han dado por la pertenencia y la apropiación de los diferentes grupos. Esos lugares, al leerlos como narraciones, impelan al viajero al misterio y lo desconocido, en palabras de Hoyos (2017): “la aventura se postra ante nosotros y debemos acatarla; lo maravilloso cotidiano toma forma y nos abre nuevos espacios de comprensión y de análisis” (p. 24).

El artista colombiano Juan Manuel Echavarría, nos presenta una idea de lo que significan las huellas inscritas en el territorio. En su obra *Testigos de los silencios* (2014), muestra desde el lente de su cámara, *las ruinas* de diversas escuelas del país, donde la guerra hizo que sus gentes tuvieran que abandonarlo todo. Cuenta Rubiano (2017) que en una de las obras de Echavarría, titulada *Una lección*:

El burro está frente a la cámara y detrás de él una pared y un tablero. El suelo de lo que fuera el salón de clases ahora está enlodado. El burro está en completa quietud. El video finaliza con el testimonio de un campesino de Manpuján, Gabriel Pulido, quien dice: “Es muy probable que el burro traía un niño y volvía por él a la escuela. El burro vuelve por ese niño que ya no está”. (p. 43)

Y continúa:

Es la ausencia de una comunidad lo que ponen en evidencia tanto el mundo animal como el vegetal: la hierba trepa por las paredes, se extiende por lo que fueran tableros, los embellece, los quiebra, los borra y, en el espacio vaciado de lo humano, irrumpe otro vestigio vivo: un animal que espera lo que nunca va a llegar: un niño, un trayecto, una comunidad. Entonces, la ruptura de la pared —la grieta en el tablero— es análoga a otra ruptura: la del tejido social. (Rubiano, 2017)

Las marcas en el territorio hablan como testigos de lo que ocurrió, de lo que ha sido y, tal vez, de lo que será, las podemos interpretar por nosotros mismos en el devenir del viaje, pero también, y más importante aún, a través de la palabra de los que han vivido y tejido los territorios quienes imprimen en las huellas inscritas en los lugares, mayor sentido, más significado.

EL VIAJE: UNA APUESTA ÉTICO-POLÍTICA

Lo anterior nos acerca al viaje como una apuesta por lo sensible, no se reconoce lo que no mueve las fibras, no solo el intelecto, sino lo que nos hace amar, odiar, repudiar, desear. No se puede viajar si no se logra alguna conexión sensible con el territorio. La actitud del turista que llega a lugares extraños y usufructúa el paisaje, la comida, sus gentes, para su bienestar, no le permite un verdadero reconocimiento del lugar.

El viaje desde un compromiso ético-político con las comunidades y sus historias en el conflicto, hace que se pueda vivenciar como algo personal, algo de lo que también se es parte. En este caso, viajar por los territorios que han sido escenario directo o indirecto del conflicto armado, implica posicionarse como sujeto político que reconoce en la voz de las víctimas, de las y los luchadores, de la gente *común*, saberes y formas alternativas de estar en el mundo, de los que es necesario aprender.

No se trata de ir a los territorios desde una falsa neutralidad, sin inmiscuirse en la vida de los otros. Se hace necesario que el compromiso con las comunidades y sus territorios se manifieste en un hacer propias las dificultades y esperanzas que ellos expresan, en un relacionarse que permite la construcción de nuevos conocimientos colectivos.

Así, lo sensible alude de nuevo a la corporeidad. Las marcas de la guerra también quedan inscritas en los cuerpos de las gentes que la han vivido: una mano o pierna mutilada, una herida que no sana, una mirada que desea huir de lo que ha visto, un cuerpo de niña desnutrida de cabellos cenizos, las manos de quien ha labrado la tierra, todos son rastros de vidas que comunican, que nos cuentan de la subalternización, de la discriminación, de la exclusión, de las diversas expresiones de violencias estructurales de género, la clase, la etnia; pero también nos hablan de la resistencia, de la lucha por la sobrevivencia, de la dignidad.

LA CONVERSACIÓN: UN VIAJE POR LA MEMORIA

Viajar se hace físicamente pero también con la palabra, por la memoria de las gentes que han habitado el territorio.

La conversación es una manera de acercarse a las problemáticas de los territorios, a su historia y a las experiencias pedagógicas que proponen maestros y maestras desde sus escuelas y colegios. Se conversa con el tendero, la señora de la venta de arepas, el taita, la maestra de escuela, la madre que recoge a sus hijos en la puerta de la escuela al medio día. Este conversar va tejiendo una red de experiencias y formas de entender y habitar los territorios que permite la proyección de un escenario lleno de contingencias, contradicciones, pero también encuentros, identidades, pertenencias.

La conversación no es un intercambio de palabras entre el experto y el que no lo es, el que conoce y el que no. La conversación sugiere, como lo plantea Larrosa (2006), “horizontalidad, oralidad y experiencia”, por lo que, “requerimos de un lenguaje que no rebaje, que no disminuya, que no construya posiciones de alto y bajo, de superior e inferior, de grande y pequeño” (p. 41). La conversación implica una actitud de escucha, de disposición, de apertura, de exposición y, por tanto, de estar dispuesto a ser transformado.

La conversación es una manera de poner en común lo que se piensa, de intercambiar maneras de existencia, de elaborar conjuntamente nuevos sentidos de los territorios que han sido golpeados por la violencia y de las experiencias pedagógicas que proponen maneras de construir la paz. Porque, finalmente, los viajeros, no son “expertos” científicos sociales, sino maestros y maestras que trabajan en esos territorios y se encuentran allí, con los padres y madres de familia, con las abuelas de los niños y niñas de las escuelas, y con otros pares, quienes abren las puertas de las escuelas para presentar sus experiencias pedagógicas.

EL MOVIMIENTO Y LA POSIBILIDAD

La guerra tiene como una de sus consecuencias más atroces dejar inmóviles a quienes se ha encargado de violentar. La inmovilidad como estado del cuerpo es la muerte. Como estado del pensamiento es la deshumanización. Como lo expresa el cantante uruguayo Jorge Drexler, “somos una especie en viaje... estamos vivos porque estamos en movimiento”. Ese movimiento es transformación.

Nos permitimos salir de nuestras escuelas para conocer *lo otro*, como un desafío a lo que las políticas educativas pretenden para nosotros, el encierro y aislamiento que nos van consumiendo el alma. Ese primer gesto de atrevimiento ya nos hace ser de otro modo.

Así, nuestro punto de partida en este viaje son las escuelas, pero no solo como un lugar físico del territorio, un punto que se puede ubicar en un plano cartográfico, sino como un lugar de posibilidad para las comunidades de las que las maestras(os) hacemos parte.

Nuestro recorrer nos permite ir construyendo nuevas formas de relacionarnos con otras(os) maestras(os) y, a la vez, nuevas miradas sobre lo que creíamos eran los territorios donde trabajamos. Recorrer, volver a la escuela, salir de nuevo, en un constante entrelazar, facilita comprender que las fronteras entre escuela y territorio son creadas desde las políticas, pero que son los cuerpos en movimiento reconocidos en su historia, experiencia y saber —de niños, niñas, maestras, maestros, familias— los que pueden romper esos muros y posibilitar maneras alternativas de hacer pedagogía.

El movimiento así es subjetivo, es experiencia de cada uno de los que participamos en esta nueva expedición pedagógica, pero a la vez, es colectividad, porque la palabra en movimiento horizontal crea nuevos saberes pedagógicos, nuevas propuestas y acciones para beneficio de las comunidades.

Nuestro punto de llegada será la escuela, para volver a salir.



REFERENCIAS

Hoyos G., C. (2017). “Largos corredores”. Barcelona, Libro de los pasajes de Jorge Carrión. *Arcadia* 144, 24-25.

Larrosa, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía* 40-1, 233-259.

Masschelein, J. (2014). E-ducar la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*, pp. 295-310. Buenos Aires: Manantial, Flacso, OSDE.

Rubiano, E. (2017). “Lo siniestro: vestigios de la guerra en cuatro series fotográficas de Juan Manuel Echavarría”. *H-ART. Revista de Historia, Teoría y Crítica de Arte* 1, 37-54. <http://dx.doi.org/10.25025/hart01.2017.03>.

Desaprender la violencia desde la memoria de las escuelas sobre el conflicto armado

María del Pilar Unda B. *

En el texto *Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela*, publicado en la Revista *Nodos y Nudos* (2016) presentamos nuestra comprensión sobre el fenómeno de la violencia en Colombia y los motivos que nos han llevado a proponer estos nuevos viajes expedicionarios, al encuentro con los maestros que saben de las particularidades del conflicto armado en sus regiones, lo han vivido y, precisamente por ello, muchos de ellos se han atrevido a realizar propuestas pedagógicas que buscan amortiguar el sufrimiento de las poblaciones y contribuir a la superación de la violencia en sus respectivos lugares.

La decisión ha sido fruto de intensas conversaciones entre integrantes de los equipos expedicionarios de distintas regiones del país en los dos últimos Encuentros Nacionales, instancia de organización y de pensamiento en colectivo, que hemos realizado de manera ininterrumpida desde el comienzo de esta movilización expedicionaria en 1999. No olvidamos que, en un momento tan álgido del conflicto como lo fue el periodo durante el cual se realizaron los primeros viajes, incluso en medio de los zigzagueos obligados por las situaciones que se presentaron en el camino de algunas rutas, los maestros salieron con pancartas, consignas y llamados a la paz.

* Integrante del Equipo de Coordinación de la Expedición Pedagógica Nacional, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional.

Los procesos de producción colectiva de saber han permitido apreciar, a partir de los registros y relatos de los viajeros, la conexión que se da entre ciertas prácticas pedagógicas de los maestros con las problemáticas de los territorios y las particularidades culturales de las poblaciones. Precisamente han sido los viajes expedicionarios por veredas, pueblos y ciudades los que han posibilitado la emergencia de un concepto como el de *geopedagogía* que destaca las relaciones de la escuela y de las prácticas pedagógicas con las características de los lugares, en cada territorio. Un hallazgo que, por su diferencia notable con respecto a las políticas de homogeneización en boga, sorprendió a los equipos expedicionarios y llevó a Messina y Quiceno en su “Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional” a proponer este concepto sobre la pedagogía como “una práctica móvil que atraviesa la escuela y sus espacios, y que se conecta con el espacio de afuera” (Messina y Quiceno, 2002, p. 3).

Hoy diríamos que en estas prácticas lo que ocurre es un desdibujamiento de las fronteras entre el adentro y el afuera de la escuela. El saber sobre las prácticas a lo largo de la producción expedicionaria, convertido ahora en cartogramas sobre las formas de hacer escuela, ha permitido visibilizar la riqueza y diversidad pedagógica, así como la conexión entre las prácticas y las particularidades de los lugares donde se llevan a cabo. La violencia no ha estado en el “afuera” de la escuela, la atraviesa, la desgarró, pero también es problematizada por los maestros, ocupa un lugar importante en la construcción de sus prácticas pedagógicas.

Queremos decir con esto que sabemos de maestros que conocen las particularidades de la violencia en distintos lugares, que no han estado de espaldas, no la desconocen, todo lo contrario, en medio de las múltiples configuraciones de la guerra en diferentes territorios, del sufrimiento y la desesperanza, se alcanzan las más variadas y potentes experiencias pedagógicas, prácticas que problematizan las razones estructurales del conflicto, propuestas que abren caminos para la reconciliación y la paz. El propósito de estos nuevos viajes expedicionarios es reconocerlas y visibilizarlas, para que en este país se sepa de la potencia de sus maestros y para que, en la conversación, el intercambio y la producción colectiva, pensemos conjuntamente

Dibujo: Astrid Carolina Amaya



cómo es eso de aportarle a la construcción de paz desde la escuela, a partir de lo que ya algunos se han atrevido a hacer.

El proceso de negociación y la firma de los acuerdos entre el Gobierno y las FARC nos han dejado grandes lecciones. Por un lado, las implicaciones culturales que tiene el experimento de cambiar las armas por participación política y la sensible disminución de víctimas¹ que nos favorece a todos y ampara principalmente a las poblaciones campesinas que han sufrido de manera más directa la guerra y a los jóvenes más pobres que son los que han sido reclutados para enfrentarla. Estos hechos acrecientan la esperanza. Pero también han permitido otra vez la implacable resistencia de amplios sectores a la celebración de los acuerdos con los alzados en armas, la oposición a las reformas sociales y políticas requeridas y la incapacidad del Estado para cumplir con los compromisos pactados.

Cuando hemos vivido no medio siglo, sino toda una larga historia de confrontaciones violentas que parecen no tener término, necesitamos entender en qué punto nos encontramos, cuáles son nuestras posibilidades, aportar a una gran movilización social que no deje en manos solamente de los partidos políticos, del Gobierno y los congresistas el monopolio para decidir cuál será nuestro destino. Aun cuando “haber salvado casi 3.000 vidas de colombianos condenados a morir debería ser un argumento moral suficiente para deponer los egos en defensa de un acuerdo de paz que logró acabar con la guerra” (Duzán, 2017, p. 34) ni para nosotros, ni para buena parte de la comunidad internacional resulta fácil entender esta incapacidad de crear consensos y facilitar convergencias para implementar los acuerdos de paz. Por el contrario, a un año de la firma nos encontramos ante cifras crecientes de homicidios de líderes comunitarios y de exguerrilleros y sus familias².

Sabemos que la construcción de paz es una tarea de todos, no depende únicamente de unas firmas, ni de un acuerdo, tampoco de unas herramientas de carácter jurídico. La pregunta es por nosotros mismos, por nuestro papel, tratar de entender lo que hemos sido, para poder pensarnos a nosotros mismos de otras maneras. Este es el horizonte de la propuesta de los viajes por la memoria del conflicto armado en las nuevas rutas expedicionarias.

¹ Según datos de la Unidad de Víctimas estas han bajado de 3.374.270 en el periodo 2002-2010, a 1.149.175, entre el 2010 y el 2016 Fuente: número de víctimas del conflicto armado (2016). <http://cifras.unidadvictimas.gov.co>.

² A un año de la firma del acuerdo de paz, el Instituto Kroc considera altamente preocupante que 25 guerrilleros hayan sido asesinados. Por otra parte, de acuerdo con la Comisión Nacional del Movimiento Político Marcha Patriótica y de la base de datos del partido FARC, a 17 de noviembre del 2017 han sido asesinados 12 familiares de excombatientes de las FARC (3 mujeres y 9 hombres) y 32 exguerrilleros (hombres) en todo el país (Bolaños, 2017).

¿POR QUÉ TRABAJAR LA MEMORIA DESDE LAS ESCUELAS?

En la invitación a un gran proyecto cultural “que enfrente los males viejos de la sociedad y siembre semillas de reconciliación”, William Ospina en su texto *Colombia en el planeta* retoma de García Márquez en los *Funerales de la Mamá Grande* la idea de que la historia “debería ser contada en primer lugar por sus protagonistas y solo después por los especialistas” y que, “antes de convertirse en densos volúmenes”, tendría que ser “elaborada como cuento...” (Ospina, 2001, p. 3).

Y aun cuando podemos tener diferencias con otras posturas de este autor, hemos aceptado su invitación, convencidos de la importancia de reconstruir la memoria sobre el conflicto armado desde las escuelas, a partir de los conocimientos, las vivencias, las afectaciones, los modos de enfrentarla en cada lugar. Este trabajo sobre la memoria se entiende como un modo de enfrentar con creatividad e imaginación la tragedia de una guerra fratricida que nos ha marcado a todos y como una oportunidad para inventarnos de otras maneras.

Tenemos una experiencia en la organización y realización de los viajes —como desplazamiento físico y como movilización del pensamiento—, viajes enfocados a construir una mirada capaz de identificar la particularidad y la potencia de los maestros y de sus prácticas, una mirada que rompe con la estandarización y con aquellas políticas que buscan una educación homogénea para un mundo tan diverso. Pero tal vez lo que podemos resaltar hoy, después de 17 años de movilización, es la riqueza de los procesos colectivos de producción de saber, presente a partir de los registros, de los relatos y del trabajo sistemático. Por todo esto, hoy sabemos que este país tiene mucho que aprender de los maestros que enfrentan la violencia con propuestas de reconciliación y paz:

- ~ Que se sepa del maestro Elberto Manrique, reconocido por los campesinos de Lerma por su aporte a la reconstrucción del tejido social que cambió la vida de este corregimiento del sur del Cauca dominado por la violencia “de todos contra



todos”, asociada a la bonanza cocalera de los años ochenta. Que se sepa del atrevimiento de un maestro al invitar a los niños a hacer escuela en medio del conflicto, a salir de sus casas, donde vivían encerrados para protegerse de las balas y para que no pudieran ver lo que ocurría en las calles, y de cómo esto se convirtió en un hito en la recuperación del pueblo.

- ~ Que se sepa del rector, de los maestros y de los niños del colegio de una de las comunas de Medellín azotadas por la pobreza extrema, que mediante una propuesta que implica salir a la calle, establecer vínculos y realizar con sus habitantes actividades artísticas y culturales, contribuyen a que estos vislumbren horizontes de vida distintos a aquellos en los cuales se han empleado por la presión del microtráfico, las bandas y los grupos armados al margen de la ley.
- ~ Que este país reconozca los aciertos y las luchas de los indígenas nasa del sur del Valle del Cauca por construir una escuela y una propuesta educativa propia, con el propósito de detener el reclutamiento de sus generaciones más jóvenes para la guerra y el narcotráfico.
- ~ Cómo no dar a conocer la “escuela de la resistencia” (Expedición Pedagógica, 2006, p. 64) nombrada así por los expedicionarios del Cauca para referirse a aquellas escuelas que se vinculan a las luchas de los pobladores del macizo caucano para combatir las fumigaciones, la militarización y la pobreza y adelantando propuestas de seguridad alimentaria y de protección de ese gran sendero ecológico (Expedición Pedagógica, 2006).
- ~ Que el mundo sepa de Adriana Abadía, la maestra recién graduada de la Escuela Normal, que al llegar a La Hondura para asumir su primer empleo, conoce de la violencia vivida por los pobladores del Cañón de Garrapatas, cuna de los Rastrojos, a través de las voces de madres y padres de familia y por ello decide construir una propuesta “de mujer para mujeres”, dado que son ellas las que más han sufrido los efectos del conflicto. Que se sepa de los alcances de una propues-

ta que actualmente involucra asociaciones de campesinos y escuelas de distintos puntos de la región, en una propuesta agroambiental y de cultura de paz.

- ~ Que se sepa de la escuela refugio, trinchera y abrigo de los niños y de sus familias en medio del fuego cruzado entre distintos grupos armados en instituciones del Cauca y Valle del Cauca.

Como se puede ver, experiencias como estas, de las cuales se tuvo noticia a lo largo de unos viajes que no habían definido la paz como su asunto específico, se convierten en un aporte importante a la memoria del conflicto armado en Colombia. Todas ellas y todos ellos saben cómo es eso de arrancarle niñas, niños y jóvenes a la violencia.

Los nuevos viajes tienen como uno de sus asuntos las iniciativas y prácticas de paz que se adelantan desde las escuelas y, para ello, la Expedición cuenta con una experiencia y un saber acumulado en relación con el reconocimiento, el registro y la producción de saber. Pero no basta con identificar y visibilizar las prácticas. En estos nuevos viajes nos hemos propuesto abordar la *memoria del conflicto armado* y esto nos plantea nuevas exigencias, requiere escenarios, herramientas conceptuales y rutas metodológicas para el encuentro y la reconstrucción de la memoria a lo largo de los recorridos por los territorios.

Por ello, en el marco del Convenio entre la Secretaría de Educación de Bogotá y la Universidad Pedagógica Nacional para la realización de estos viajes expedicionarios, la Mesa de Expedición de Bogotá³ inició una aproximación a los trabajos sobre la memoria que han adelantado instituciones y grupos de investigación, para lo cual hemos contado hasta el momento con el Centro de Memoria Histórica, el Grupo de Pedagogías Críticas y Alteridades de la Universidad Pedagógica Nacional y el Colectivo de Historia Oral, quienes han aceptado la invitación a construir esta propuesta⁴. Conocer sus aproximaciones, propósitos, conceptualizaciones y rutas de trabajo, ha permitido identificar diversas aspiraciones del trabajo sobre la memoria: el esclarecimiento de los hechos, denunciar las atrocidades de la guerra, restablecer

³ En la mesa participan los integrantes del Equipo de Coordinación de la Expedición Pedagógica Nacional, la Secretaría de Educación, la Universidad Pedagógica Nacional, el IDEP, la Universidad Distrital, la Universidad Javeriana, el Colectivo de Historia Oral, el Centro de Memoria Histórica, la Red Tejiendo Sueños y Realidades y una profesora de la Universidad Pedagógica Nacional en representación del grupo de investigación sobre Pedagogías Críticas y Alteridades.

los derechos de las víctimas, reconstruir la historia de la violencia en Colombia. Todos estos propósitos tienen una importancia innegable y sería deseable establecer nexos y confluencias entre ellos, pero a la vez interrogan por la especificidad de los aportes de la reconstrucción de la memoria sobre el conflicto armado en la Expedición y sobre esto es necesario avanzar. ¿Por qué trabajar la memoria en los territorios y desde las escuelas? ¿Cómo se entiende la memoria? ¿Por qué se considera importante crear escenarios para recordar? ¿Cómo puede aportar este trabajo sobre la memoria, a la construcción de paz?

El Movimiento Expedicionario ha decidido trabajar la memoria como un aporte a la reconciliación y la paz en un país que requiere redefinirse y desaprender la violencia. Memoria para interrogar la naturalización del conflicto, los modos de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás. Memoria para liberarnos de las heridas y marcas que nos han dejado tantos años de confrontación bélica. Memoria para que nunca más se repita, para pensarnos de otro modo, para inventar modos de vivir juntos, construir un mundo en el que quepamos todos, con nuestras diferencias.

En esta perspectiva, se resalta el carácter ético y político de la subjetividad, por sus efectos en la vida cotidiana, como lo señala Santiago Castro Gómez al referirse a los aportes de la filosofía posestructuralista para pensar la participación activa de los ciudadanos en las decisiones que los afectan:

El mérito de autores como Foucault, Deleuze y Derrida consiste en haber resaltado el hecho de que la política no se remite solo al ámbito de las instituciones estatales o de los partidos políticos, sino que la subjetividad misma ha sido formada ya políticamente desde el comienzo y sus efectos se reproducen todo el tiempo en la vida cotidiana, en la forma en que consumimos, trabajamos, amamos y deseamos. (Castro Gómez, 2017, p. 13)

⁴ Agradecemos la participación decidida y enriquecedora de Nicolás Serrato (Centro de Memoria Histórica), de Piedad Ortega (Grupo de Investigación sobre Pedagogías Críticas y Alteridades) y de Deyanira Daza y Fabio Castro (Colectivo de Historia Oral)



GÉMINIS (22 DE MAYO-22 DE JUNIO)

Reconcíliate con tu ser político. Verás como todo a tu alrededor cambia de manera favorable, este es el principio para la construcción de paz con base en el conocimiento de tu historia reciente. Tiempo oportuno para visitar el Museo Memoria y Toleranciaⁱⁱⁱ. Como ciudadano o ciudadana de Colombia tu responsabilidad es leer los acuerdos de paz. Tiempo propicio para consolidar un grupo de estudio.

En esto se encuentra una gran sintonía con la apuesta por la construcción de paz desde la escuela del Centro de Memoria Histórica, su comprensión del conflicto armado no como algo que sucede afuera, sino como algo que hace parte de nosotros mismos, y de la paz como una construcción que nos compete a todos desde la cotidianidad, desde cada uno de los lugares que habitamos, puesto que somos seres con memoria que interpretamos y vivimos de manera diversa los hitos históricos de nuestro país y cada cual, en esa historia, ha cumplido papeles distintos pero fundamentales. El Centro de Memoria Histórica toma distancia de las simplificaciones del conflicto en categorías de buenos y malos y resalta las repercusiones que este ha tenido para todos los colombianos en la medida en que la guerra, más allá del campo de batalla, se ha trasladado a un campo simbólico, discursos, miradas, estereotipos, lenguajes, tiene que ver con nosotros mismos, con lo cotidiano⁵.

Los territorios, como lo afirma Francisco de Roux (2017), son los lugares de la paz o del conflicto, es allí donde están las víctimas personales y colectivas. Trabajar la memoria en la Expedición requiere escenarios dispuestos para este propósito específico en los distintos lugares por donde transite, encuentros, conversaciones, talleres de trabajo colectivo, que posibiliten recordar y narrar el conflicto armado, explorar cómo ha sido vivido, cuáles han sido sus repercusiones: ¿Cómo se entiende el conflicto armado en el territorio? ¿Cómo ha sido vivido? ¿Cuáles han sido sus expresiones y cuáles sus afectaciones? ¿Qué papel ha desempeñado la escuela? ¿Cuáles pueden ser los aportes de la memoria a las prácticas pedagógicas y a los modos de hacer escuela en el país?

La Expedición Pedagógica cuenta con unas herramientas y una amplia experiencia de movilización, de registros, de construcción de relatos y de producción de saber. Nos corresponde afinarlas, ahora en relación con los escenarios que se dispongan para recordar y narrar el conflicto armado durante la realización de las rutas. La investigación narrativa es también una opción, vista como una manera de abordar e interpretar la experiencia por medio de historias contadas, que permiten

⁵ Tomado de las notas sobre la Intervención. Nicolás Serrato en reunión Mesa Expedición Bogotá, 20 de junio del 2017.

interpretar los fenómenos sociales, priorizar la subjetividad más que la pretensión de universalidad, exploración que se acerca a una reflexión social a partir de los sujetos, desde sus subjetividades, reconstrucción de experiencias personales de sujetos en contextos y momentos específicos (Araoz, 2012).

Ante los desplazamientos epistemológicos producidos en un periodo de “crisis estable” al que se refiere Anthony Giddens como quiebre de paradigmas, el agotamiento de los mapas cognitivos y la pérdida de fe en eficacia y suficiencia de los registros existentes de interpretación de la sociedad y la historia, nos acercáramos a propuestas que tocan los planteamientos de Alfredo Molano (2017), al recibir el Premio Latinoamericano y Caribeño Clacso 50 Años:

Testimonios que unos llaman historias de vida; otros, memoria oral, y para los que yo no encuentro un nombre más apropiado que relatos. En realidad, son historias de vida relatadas en primera persona del singular. Estoy cada vez más retirado de las consideraciones y de las determinaciones de carácter académico, entre otras cosas, porque creo que, justamente, la historia oral, la memoria oral, las historias de vida son un tanto ariscas para la comprensión académica y sobre todo, refractarias a la historia oficial. Hay una gran fricción entre las historias de la gente que sufre, que sueña, y la historia oficial. Para mí, la historia cotidiana, nuestra historia, con todas sus tragedias, con todas sus oscuridades, con todas sus esperanzas, es distinta a la historia oficial y nada parecida a la historia académica.

Es la hora de recostar las sillas, de disponernos a escuchar y compartir las historias, volviendo a la invitación que hiciera en su momento William Ospina al traer esta cita de García Márquez en *Los funerales de la Mamá Grande*: “Solo faltaba entonces que alguien recostara un taburete en la puerta para contar esta historia, lección y escarmiento de las generaciones futuras, y que ninguno de los incrédulos del mundo se quedara sin conocerla...” (p. 3).



REFERENCIAS

- Araoz, A. (2012). Orígenes, historia y desarrollo de la investigación narrativa. Tesis de doctorado, Universidad Católica Boliviana. Recuperado de <http://www.iicc.ucb.edu.bo/>.
- Bolaños, E. A. (2017). Excombatientes de las FARC, el temor al exterminio. *El Espectador*. Recuperado de <https://colombia2020.elespectador.com/territorio/excombatientes-de-las-farc-el-temor-al-exterminio>.
- Castro-Gómez, S. (2017). ¿Qué dice la filosofía política sobre la democracia? *El Tiempo*, 23 de agosto, p. 7. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/partidos-politicos/entrevista-de-francisco-celis-a-santiago-castro-gomez-122530>.
- De Roux, F. (2017). Paz territorial y regional. *El Tiempo*, 4 de mayo, p. 13.
- Duzán, M. J. (2017). *Revista Semana* 1856, 26 noviembre a 3 diciembre, p. 34.
- Expedición Pedagógica Nacional (2006). *Recorriendo el Cauca pedagógico*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional-Universidad del Cauca (apoyo Fundación Ford).
- Messina, G. y Quiceno, H. (2002). *Expedición a la Expedición Pedagógica Nacional. Evaluación Internacional* (con el auspicio de la Fundación Ford, Chile). Bogotá, Expedición Pedagógica Nacional, Universidad Pedagógica Nacional, Fundación Restrepo Barco.
- Molano, A. (2017). Palabras en la entrega del Premio Latinoamericano y Caribeño Clacso 50 Años, octubre. Recuperado de http://www.clacso.org.ar/difusion/Conferencia_CLACSO_Colombia/conferencia_2017.html.
- Movimiento Expedición Pedagógica Nacional (2016). Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz, desde la escuela. *Revista Nodos y Nudos*, 40, 145-156.
- Ospina, W. (2001). *Colombia en el planeta*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura.

Elementos para abordar la memoria: narrativas y lugares desde la escuela

Fabio Castro Bueno *

Es más importante entender que recordar, aunque para entender sea preciso también recordar.

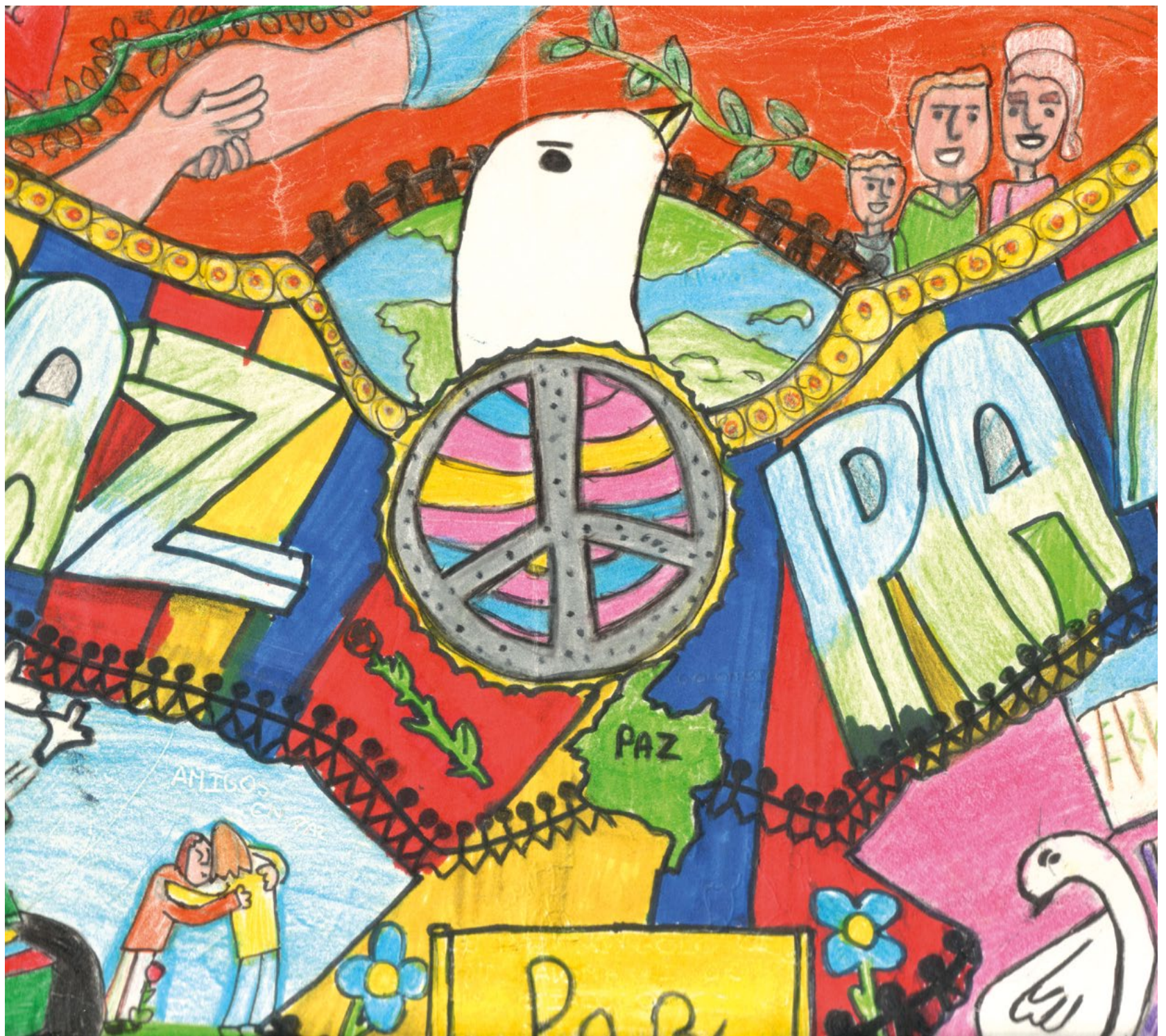
Beatriz Sarlo

Evocar situaciones, recordar con nostalgia o sin ella, añorar momentos significativos se convierten en sinónimos de la memoria. Es por ello que la memoria es subjetiva en tanto se pretende indagar por el recuerdo y la experiencia de quién vivió una situación ya sea de carácter personal o colectiva. Al respecto, Paul Ricoeur, en torno al estudio de la memoria hace dos preguntas: ¿de qué hay recuerdo?, ¿de quién es la memoria?, el acto de acordarse es tan personal que implica la apreciación y perspectiva según la experiencia de cada uno de nosotros.

Estos recuerdos no solo se quedan para la memoria, los propósitos y las intenciones con las cuales los sujetos evocan; son, para muchos investigadores, temas de reflexión. Como la memoria, la historia va configurando procesos en los que las personas vistas individual o colectivamente, conciben sus recuerdos, evocan acontecimientos y personalidades, rememoran sucesos y producen sus nostalgias. Por ello, la memoria no solo forma parte del individuo, también lo es de la colectividad

* Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y magíster en Educación con énfasis en Enseñanza de la Historia. Docente investigador de educación superior. Asesor pedagógico. Coordinador del Colectivo de Historia Oral-Colombia.

El presente texto se construye con aportes del Colectivo de Historia Oral-Colombia y la profesora Deyanira Daza.



en donde se construye y reelabora permanentemente. Junto con la historia involucra la explicación de los procesos de cambio que han conducido al presente. En este marco se puede recordar a los historiadores críticos que señalan que la historia es, entre otras, una herramienta para comprender y para transformar.

CONTEXTO PARA HABLAR DE ESCUELA, CONFLICTO Y MEMORIA

La escuela es un territorio donde se configuran las imágenes que dan soporte a la identidad que hace al sujeto responsable frente al futuro. Esta identidad se recoge en la memoria que se proyecta en el presente en el fluir hacia escenarios deseables. A partir de la exploración de los recorridos de los lugares donde habitan las huellas de la memoria en la escuela; así como de quienes han venido habitándola y asumiendo procesos pedagógicos y sociales para reconstruir las vivencias y experiencias en el marco del conflicto armado y realizando propuestas para construir la paz, se pretende develar la realidad histórica que subyace en la memoria de las comunidades. Este espacio de memoria propone un acercamiento a las comunidades y da comienzo a la reconstrucción histórica a través de los relatos, testimonios, documentos que son fuente de información para que estas voces contribuyan como experiencia y sirvan como herramientas para educación de la ciudadanía.

El conflicto armado ha influenciado de manera importante la concepción acerca del cuerpo y la corporalidad junto con sus usos y capacidades. Sentir y procesar el dolor y el bienestar, junto con el desarrollo de habilidades, posibilidades estéticas y performativas son referentes frecuentes de la presencia del cuerpo, aspectos todos marcados por hechos sociohistóricos.

La experiencia del cuerpo depende de la historia personal y colectiva, así como de los mecanismos por medio de los cuales los individuos configuran un modo de identidad y de reconocimiento en el mundo. El análisis del cuerpo, visto desde la perspectiva diferencial, pone de relieve los aspectos institucionalizados y



CÁNCER (22 DE JUNIO-23 DE JULIO)

Genera espacios de conversación a tu alrededor. Pero cuidado, ten en cuenta que estos deben estar sustentados por los argumentos sólidos que le den rigor al debate. Buen día para enterarnos de qué es el delito de desaparición forzada y por qué es de lesa humanidad. Buen momento para leer en voz alta una de las obras de Gerardo Meneses ^{iv}: *La luna en los almendros*.

normativos, legítimos o ilegítimos, así como los diferentes daños y sus afectaciones causadas por el conflicto armado en poblaciones diversas por su género, etnia, edad, credo religioso, militancia política y otras dimensiones de la diferencia.

Por lo anterior, se considera a la escuela como un cuerpo vivo, el cual posee unas dinámicas que pueden ser vistas en clave de pedagogía, es decir, desde el saber propio de la misma escuela: las voces de los estudiantes (niños(as) y jóvenes, e incluso adultos), así como de docentes, padres y madres de familia.

En este sentido, y frente al conflicto armado interno emergen huellas y afectaciones en las comunidades, identificadas por la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, entre las que se encuentran múltiples modalidades de victimización en Colombia, trece de ellas son las más visibles: 1) desplazamiento de población, 2) despojo de tierras, 3) secuestro, 4) extorsión, 5) reclutamiento ilícito de niños, niñas y adolescentes, 6) tortura, 7) homicidio en persona protegida, asesinatos selectivos y masacre, 8) amenazas, 9) delitos contra la libertad y la integridad sexual, 10) desaparición forzada, 11) minas antipersonas, munición sin explotar y artefactos explosivos no convencionales, 12) ataques y pérdidas de bienes civiles, 13) atentados contra bienes públicos.

Sin embargo, otro aspecto sobre el cual se requiere una mención es el de aquellos no cuantificable o medible (como el daño físico, corporal, el daño patrimonial). Aunque se sabe de su existencia, poco se ha abordado el daño emocional en la *escuela*. Por cuanto este tipo de daño, expresado como sufrimiento, no se visibiliza y, por el contrario, se banaliza o se minimiza, e incluso conlleva a que estas víctimas (Wills, 2015, p. 75) sufran una nueva revictimización.

La *escuela* no ha estado exonerada de las dinámicas y consecuencias del conflicto armado en Colombia, el cual le ha dejado marcas de todo tipo. Una muestra de lo anterior se observa en los siguientes datos:

Un directivo del magisterio colombiano menciona que desde enero de 1985 hasta noviembre del 2015 con respecto a los profesores se encuentran las siguientes

cifras de vulneración de derechos: 1.072 profesores y profesoras asesinados, 6.000 amenazados, 1.800 desplazados; 50 desaparecidos y 70 exiliados (Mora, 2015).

En el 2015 se encuentra que entre amenazados, extorsionados y desplazados hay por lo menos 300 docentes. Los departamentos más recurrentes son: Antioquia, Córdoba, Caquetá, Nariño, Putumayo, Valle del Cauca, Norte de Santander, Cesar y Sucre. De allí la importancia que se le ha dado a la protección de los derechos humanos y la vida de los educadores, como garantía para su ejercicio profesional —la labor docente— y sindical.

Junto con las acciones victimizantes mencionadas se identifican otras como: negación de justicia, indolencia, autoritarismo, incluso se ha llegado a la suspensión del salario, con lo cual hay revictimización.

A lo anterior, otro funcionario de la Fecode menciona que la guerra, en el ámbito escolar, tiene otras características, entre las cuales señala como el presupuesto nacional destinado para la educación disminuye año tras año, hay bajos salarios y precariedad en las condiciones laborales de los educadores, así mismo, en cuanto a las condiciones locativas para aprender y para enseñar. Lo anterior se acompaña de abandono escolar, por cuanto hay pocas garantías para asistir a la escuela, junto con la presencia de los actores armados que realizan reclutamiento entre los estudiantes (Ramírez, 2016).

En Colombia, la educación ha estado sometida a la lógica del conflicto armado, poniendo en riesgo la vida de los estudiantes y docentes; la garantía del derecho a la educación de miles de niños, niñas y jóvenes colombianos se ve afectada por los hechos violentos generados por los actores armados irregulares y su confrontación con fuerzas estatales; de igual manera, el derecho al trabajo de educadoras y educadores se ve vulnerado por estas acciones como la ocupación temporal de las instalaciones o la utilización de la escuela como cuartel que, en ocasiones, tienen como consecuencia directa la suspensión de actividades en la escuela y, en otros casos, el desplazamiento obligado de los docentes y estudiantes, quienes salen del lugar para salvar sus vidas.

La agresión se produce mediante ataques con explosivos, detonación de explosivos por control remoto y disparos en las entradas, los patios de juego y los despachos de las escuelas, así como en actos especiales; asesinatos selectivos; destrucción de edificios escolares; secuestro, detención ilegal, desaparición forzada o tortura de miembros del alumnado, el claustro y el personal; reclutamiento forzado de niños y niñas soldados y secuestro y violación de alumnas y profesoras por parte de fuerzas militares (Unesco, 2010).

Todos los actores armados, legales e ilegales, han afectado la escuela en el desarrollo de sus diferentes acciones. Entre los impactos visibles del conflicto armado en las escuelas están la destrucción de infraestructura, las muertes, los accidentes con minas, los bombardeos y los asesinatos selectivos, entre otros.

Además del impacto, la escuela, en tanto espacio físico protegido e institución social fundamental, es uno de los escenarios más importantes para el encuentro comunitario; por ello las amenazas y ataques que se perpetran en su contra no deberían ser vistos como eventos aislados o accidentales; es posible que se trate más bien de acciones claramente orientadas a generar zozobra y facilitar el control social de la población civil por parte de los actores armados.

La normatividad del DIH contempla el respeto a los niños y las niñas, el no involucramiento de los mismos en las hostilidades y el respeto a la escuela como bien civil. Sin embargo, en todos estos años de confrontación los niños han sido vinculados o utilizados por los actores armados, al igual que los edificios escolares han sido utilizados para actividades propias del conflicto (Coalico, 2008).

Por otra parte, Alvarado *et al.* (2012, p. 227) muestran como la escuela de hoy en Colombia para sectores indígenas y campesinos, en donde la violencia armada ha sido más extendida, es de baja calidad, carece de maestros o estos están poco capacitados y con precarias condiciones de infraestructura; esta escuela no se pregunta por los problemas sociales, culturales y políticos. La escuela colombiana está descontextualizada de la realidad que viven los niños y las niñas fuera de sus muros, por lo cual a la vez que produce exclusión, también causa desertión y expulsión

de los niños y de las niñas, pues ellos encuentran que no es el espacio que interpreta sus problemas, sino que los ignora y les responde con la violencia que genera el ser echados o que decidan no volver.

LA MEMORIA EN LA ESCUELA

Las políticas de la memoria están insertas en lugares estratégicos de reproducción de discursos como la *escuela*, donde la mayoría de las veces, se remiten los mandatos jurídicos con epígrafe de *Deber de la memoria*, sin previsión a transformaciones notorias en el sentido del acto educacional, para el caso de Colombia encontramos en la política de la memoria de transición —Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 del 2011— donde consignan las responsabilidades concretas asignadas al sector educativo.

Los ejercicios de memoria están relacionados con el reconocimiento de las múltiples violencias del conflicto que han afectado la escuela, la presencia de niños, niñas y jóvenes escolarizados, maestros y padres de familia víctimas han posicionado relatos que desde sus prácticas de resistencia, resiliencia y acomodación son parte de las transformaciones, representaciones y significaciones que el escenario escolar tiene de la historia del país. En sugerencia del Centro de Memoria Histórica recoge que

Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tienen derecho a la verdad y pueden hacerse partícipes de procesos de reconstrucción de la verdad y acciones de memoria histórica, a través del aporte y reconocimiento de sus voces y experiencias así como del reconocimiento de las afectaciones y diferenciadas por hechos victimizantes con ocasión del conflicto armado, con las debidas garantías de protección, acción sin daño y no revictimización. (CNMH, 2014, p. 12)

En lo que refiere a los espacios formales y su relación con el tema, la escuela no ha sido ajena a la intrincada relación de historia-memoria, por el contrario, la

representación del pasado y la rememoración de lo ausente han hecho parte de la reafirmación escolar en la construcción de identidad nacional (Carretero, 2007, p. 44), equipada de memorias con discursos rememorativos, memorialísticos y conmemorativos de modelos ideales, heroicos y bélicos.

La primera preocupación, y acaso la más constante es la de comprender las implicaciones de la producción y reproducción de las memorias de la historia reciente del conflicto armado colombiano a través de la voz de la comunidad escolar víctima, partiendo de que, el tratamiento de la memoria en el escenario educativo corresponde a responsabilidades éticas, políticas, jurídicas, culturales y académicas que denotan la complejidad del trabajo con versiones diversas sobre acontecimientos que registran diferentes grados de afectación generados por la guerra.

En el caso colombiano, la memoria ha estado vinculada a los actos de violencia; para Bello (2010), existe la creencia, bastante difundida y manipulada, de que al dejar de hablar de los hechos, estos se pueden instalar en el olvido significando un cierto alivio para las víctimas. Sin embargo, el deseo y el esfuerzo deliberado de olvido no garantizan el alivio ni la sanación de las personas y si ocasionan incluso la perturbación de manera intrusiva, expresadas como sueño, malestar físico o incluso como imagen viva.

Las memorias de las personas no son “una copia fiel de situaciones, actores y acciones”, sino una labor mediante la cual se selecciona, relacionan e interpretan ciertos acontecimientos. Pero la memoria no solo está presente en situaciones en las que el dolor y la violencia son su constante. La memoria también es liberadora y emancipadora, ya que los procesos activos o inducidos del recuerdo resultarán, entonces, en posibilidades para construir narrativas diversas, algunas de las cuales podrán favorecer identidades victimizadas, agobiadas, inermes, avergonzadas, humilladas o también identidades que resaltan y dan lugar a versiones de dignidad, resistencia, capacidad y agencia.

La reconstrucción de la memoria debe ser una oportunidad para construir narrativas en donde las personas se despojen del lugar de la indefensión, la inermidad,

¹ La definición de víctima ha cambiado en la legislación colombiana. Las más recientes normas son la Ley 975 del 2005, pensada en el proceso de desmovilización de los grupos paramilitares, limitaba la definición de víctima a aquella causada por los grupos al margen de la ley, dejando por fuera a los otros actores. Con posterioridad a la Ley 1448 del 2011 la noción de víctima, en el contexto del conflicto armado, muestra una gama muy amplia de las modalidades de victimización, evitando caer en el sentido general. Véase Castro, Fabio. Ponencia “Evidencias, textos y pretextos para los archivos de la memoria y la investigación social” Seminario internacional: Memoria histórica y archivos orales en el marco de conflictos armados. 2 a 4 septiembre del 2015 Bucaramanga, Colombia. Versión digital <http://cambiosypermanentias.com/ojs/index.php/cyp/article/view/82>.

la indignidad y la impotencia en que las colocaron al vulnerar sus derechos por las acciones criminales de otros, que les permita sentirse indignados por lo ocurrido y legitimados para reivindicar sus derechos. Que les ayude a reconstruirse como sujetos dignos: libres y autónomos con capacidad de decidir el tipo de vida que quieren vivir y de realizar acciones competentes para lograrlo (Bello, 2010). Por lo anterior, se reconoce la importancia para la comprensión social del conflicto desde narrativas de las víctimas, pues más que una mirada jurídica¹ de estas nos interesa centralizar la atención en sus voces como lugar de enunciación reivindicativo.

En este orden, memoria, historia, escuela y reparación encuentran un marco de comprensión en la necesidad de crear diversos canales para narrativas desde donde surgen múltiples preguntas: unas tratando de descifrar las afectaciones personales (psicológicas, materiales, culturales y corporales), que deja el conflicto. Otras que se generan desde perspectivas colectivas amplias que buscan conocer por qué fueron afectadas sus comunidades y vulnerados sus derechos. Así, la memoria como campo de trabajo pedagógico converge en un esfuerzo para la visibilización de las intermediaciones, fracturas y continuidades de la historia colectiva y personal.

Hablar de las memorias en el ámbito escolar implica dirigir la mirada a los espacios, discursos, documentos y prácticas que hacen parte de ella, sus relaciones, deseos y responsabilidades, Jelin expone como las instituciones escolares son el escenario donde el hecho social aludido se desarrolla. El espacio escolar es clave para la transmisión de conocimientos específicos, pero también se espera que lo sea para la transmisión de valores y reglas sociales (Jelin, 2004, p. 2), es por ello que la memoria histórica y social de los integrantes de la comunidad educativa se posesiona como portadora de experiencias, recuerdos y datos históricos. De esta manera, la escuela no es solo el espacio de convergencia de memorias, sino también donde se ofrecen múltiples posibilidades para reflexionar sobre las causas y efectos del conflicto armado en Colombia.

La inquietante e intensa necesidad de reconocer un tejido identitario con temporalidades y espacialidades diversas, provee elementos para historizar la memoria,



LEO (24 DE JULIO-23 DE AGOSTO)

Hoy regala un abrazo, una sonrisa y palabras amables. Esto aporta a la construcción de espacios amables, amorosos y serenos de convivencia. Invita a tu grupo a la lectura conjunta. Día especial para conocer el nuevo código de policía y alimentar el análisis leyendo el informe del profesor y miembro de la Comisión Histórica, Renán Vega Cantor ^v.

y abordar los sentidos del pasado teniendo claro que “el tiempo de las memorias no es lineal, no es cronológico, o racional. Los procesos históricos ligados a memorias de pasados conflictivos tienen momentos de mayor visibilidad y momentos de latencia, de aparente olvido y silencio” (Jelin, 2002, p. 74).

Este proceso de resignificación, resemantización y reconstrucción de las historias personales y colectivas es el que rescata la potencialidad pedagógica de la memoria, al respecto M. Halbwachs expone que uno no recuerda solo sino con ayuda de los recuerdos de otro; nuestros presuntos recuerdos se encuentran inscritos en relatos contados por otro, en relatos colectivos que, a su vez, son reforzados mediante conmemoraciones y celebraciones públicas de los acontecimientos destacados de los que dependió el curso de la historia de los grupos a los que pertenecemos (Halbwachs, 2004, p. 35).

Como lo plantean Rosemberg y Kovacic (2010) al referirse a la relación de la experiencia personal con los acontecimientos cotidianos y recientes

Debemos asumir que los jóvenes que se vinculan con la experiencia del pasado reciente traen consigo motivaciones, contextos personales y situaciones muy diferentes. Están los estudiantes que, orientados por sus familiares o docentes, desarrollan un trabajo de conocimiento previo, y también los estudiantes que hacen sus primeras incursiones en esta problemática y que parten de situaciones locales en las que ha predominado el silencio, porque en su pueblo o en su ciudad nunca se habló sobre estas cosas, por un olvido colectivo o por considerar que se trataba de acontecimientos ajenos porque “aquí no pasó nada” o porque “esas son cosas de las grandes ciudades”. (p. 20)



LA HISTORIA ORAL Y SUS APORTES A LA RECONSTRUCCIÓN DE LAS MEMORIAS

Pese a sus diversos usos o acepciones, se considera que con la historia oral se obtienen elementos para comprender las maneras en que la gente recuerda y construye sus memorias. Se trata de un recurso que crea sus propios documentos, los cuales son, por definición, diálogos explícitos sobre la memoria, con el entrevistado triangulando entre las experiencias pasadas y el contexto cultural en el que recuerda. Los testimonios orales no son un simple registro, más o menos adecuado de hechos del pasado; ellos se convierten en *fuentes* en tanto aportan información que efectivamente debe ser confrontada y validada e interpretada.

La historia oral se considera como un método cualitativo de trabajo de fuentes específicas, una actividad historiográfica; es según Aróstegui (1995, p. 375) un acceso a lo histórico que supone un determinado tipo de fuentes, los testimonios orales y un determinado método de trabajo para obtenerlos, en este sentido la historia oral sería una técnica cualitativa practicada con un cierto tipo de fuentes, las orales. Por su parte, Sitton (1999, p. 12) señala que los materiales de la historia oral son la materia prima del trabajo del historiador, la historia con todas sus fuentes primarias, con todas sus facetas e inconsistencias es una historia de la gente común, de quienes no aparecen en los documentos, pero que son capaces de hablar articuladamente.

La importancia del testimonio radica en la posibilidad de rastrear sentimientos a través del tiempo. En toda memoria y en todo mito se pueden encontrar elementos de hechos, de sentimientos de la época. Para Necochea y Torres (2011, p. 181) la entrevista de historia oral requiere tanto de un contexto histórico como de un contexto de la situación de entrevista. La elaboración del primero parte de relacionar la evidencia del recuerdo con otros relatos, con evidencia proveniente de otras fuentes, con hechos y personas esparcidas en el tiempo y el espacio. El propósito por supuesto es resaltar la relevancia del relato del recuerdo para comprender un tiempo y espacio determinado.



VIRGO

(24 DE AGOSTO-23 DE SEPTIEMBRE)

Aprende a reconocer tus errores, tus actos de violencia y de irrespeto a otros. Esto sin duda, cambiará tu perspectiva de las personas y del mundo. Día especial para que invites a tu pareja, personas amigas y conocidas a ver la película *La profesora de historia*. Excelente momento para leer el texto: *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*^{vi}, editado por la Universidad Pedagógica Nacional.

Las pequeñas cosas que se emprenden diariamente tienen un sentido importante en el rumbo de los acontecimientos de la vida de los seres humanos (Piña, 2002, p. 25). Este puede ser el caso de la multitud de piezas que se elaboran en/para la escuela, o con las cuales se realiza la actividad de enseñanza o la de aprendizaje, o las de socialización. A la par, es posible tener en cuenta los diversos lugares o momentos que generan recuerdos, los cuales pueden ser abordados, por medio de actividades de memoria.

Con relación al uso de los testimonios, Bello expresa que, por lo general, los relatos acerca de sí mismos se transforman drásticamente y son invadidos y en ocasiones copados por las experiencias de terror e indefensión. Los discursos de los victimarios, las razones que aducen para acometer sus horrores se instalan en sus víctimas logrando que su imagen este invadida por la culpa y la vergüenza.

Saber que las historias personales se pueden convertir en historias colectivas. Recordar, escuchar distintas versiones que contribuyan a ampliar y completar el relato de la historia, ayuda también a saber que hay otras personas que experimentan situaciones similares. Recordar y escuchar permite entonces comprender que las respuestas que provoca una violación a los derechos humanos como la rabia, el insomnio, la desesperanza, el desánimo, el consumo de alcohol o psicoactivos, la pérdida o el cambio drástico en las creencias, no tienen que ver con problemas de la personalidad de la víctima (son débiles, rencorosas, intolerantes), sino que son por lo general reacciones normales y búsquedas frente a eventos que no debieran sucederle a ningún ser humano. Las profundas crisis personales, familiares y comunitarias, desatadas por la violencia, son en verdad impactos y mecanismos defensivos que se despliegan para tratar de hacer frente a hechos que *no son normales* (Bello, 2010).

Con lo anterior se pretende visibilizar a partir de los diversos relatos los hechos de violencia del conflicto armado en Colombia, su impacto en la escuela, potenciando la pluralidad de las memorias y la inclusión de diversos actores sociales fomentando acciones y construyendo la convivencia democrática, no solo entre los niños(as), adolescentes y jóvenes, sino entre la comunidad en general.

El proceso investigativo y pedagógico que le subyace al trabajo se convierte en motivo para la construcción de una memoria histórica asociada al conflicto armado. Lo anterior implica reconocer los espacios virtuales como un abanico de posibilidades sobre la elaboración conceptual y metodológica para la realización de ejercicios de memoria que den lugar a la discusión y reflexión en torno a las diversas lecturas, interpretaciones y reproducciones de la realidad. Se trata de generar espacios para el dialogo de saberes, perspectivas y conocimientos asentados en el respeto, la diversidad y el uso democrático de las fuentes que contribuyen a la reconstrucción de la historia de un país. Todo testimonio que se graba debe ser guardado como una evidencia que sirve a quien haya participado en su producción, pero que también debe conservarse como una parte de la memoria colectiva.

Los esfuerzos por promover públicamente una pedagogía de memoria en la escuela y fuera de ella se relacionan con la necesidad de involucrar a la sociedad civil en la superación y el entendimiento del conflicto armado, donde el diálogo y la empatía histórica sean una invitación latente a la indagación del pasado-presente, en conjugación de diversas memorias oficiales, subterráneas, subalternas y emergentes. Así como también se convierta en un aporte a nuevas comprensiones e interpretaciones de la historia reciente de Colombia desde donde sea posible encontrar resquicios para pensar en un presente y en un futuro distinto.

REFERENCIAS

Alvarado, S. V. et al. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. 1.ª edición. Buenos Aires: Clacso Universidad de Manizales, Cinde.

Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.

Bello, M. N. (2010). La reconstrucción de la memoria. Potencialidades, aportes y riesgos. Conferencia. Diplomado semipresencial “Elementos para la reconstrucción de la memoria: poder, territorio, conflicto e identidad”, Sesión. Memoria, Historia e identidad. Septiembre 25. APPTOS-Centro de Memoria Paz y Reconciliación

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.

Castro, Bueno F. (2004). *Historia oral: historias de vida e historias barriales*. APPTOS-Bogotá: Colegio Manuelita Sáenz.

Castro Bueno, F. y Daza, D. (2010). “Elementos para la reconstrucción de la memoria: poder, territorio, conflicto e identidad”. Sistematización del Diplomado. APPTOS-Centro de Memoria Paz y Reconciliación.

Castro, Bueno F. (2015). Ponencia “Evidencias, textos y pretextos para los archivos de la memoria y la investigación social”, Seminario internacional: Memoria histórica y archivos orales en el marco de conflictos armados. AMOVI-UIS. 2 a 4 septiembre del 2015 Bucaramanga, Colombia. Recuperado de <http://cambiosypermanencias.com/ojs/index.php/cyp/article/view/82>.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Recordar y narrar el conflicto herramientas para reconstruir memoria histórica*. Bogotá: Imprenta nacional de Colombia.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Memoria histórica en el ámbito territorial: orientaciones para autoridades territoriales*. CNMH: Bogotá.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2015). *Caja de herramientas para gestores de archivos de Derechos Humanos. DIH y Memoria Histórica*. CNMH: Bogotá.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Cartilla. Aportes teóricos y metodológicos para la valoración de los daños causados por la violencia*. CNMH: Bogotá.

Fontana, J. (2003). ¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis? Bogotá: Ediciones Pensamiento Crítico.

Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Posfacio de Gérard Namer; traducción de Manuel Antonio Baeza y Michel Mujica. Editorial: Barcelona: Anthropos, Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales.

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Traducción de Inés Sancho-Arroyo. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Informe Conflicto Armado en Colombia. (2007). *Fronteras: la infancia en el límite*. Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes en el conflicto armado en Colombia y la Coalición para Acabar con la Utilización de Niños y Niñas Soldados. Febrero.

Jelin, E. y Lorenz, F. (comp.) (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Madrid: Siglo XXI.

Jelin, E. y Da Silva Catela, L. (comps.) (2002). *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad*. Madrid, Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Mora, T. (2015). Informe de DDHH a la junta nacional de Fecode. Nov. 25. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=vRO_XsfBwuc.

Necochea, G. y Torres, A. (comp.) (2011). *Caminos de historia y memoria en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi.

Piña, J. M. (2002). *La interpretación de la vida cotidiana. Tradiciones y prácticas académicas*. México: UNAM.

Ramírez, J. (2016). La guerra va a la escuela. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=X-0va5PGebcI>.

Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. 2.ª edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica



TABATA

Romero Medina, F. A. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis Político*, 26 (77), 57-84. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/44001/45251>

Rosemberg, J. y Kovacic, V. (2010). Educación, memoria y derechos humanos: orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza. Proyecto Multinacional “Memoria y Derechos Humanos en el Mercosur. Biblioteca y Materiales Didácticos”, coordinado por el Ministerio de Educación de la República Argentina y financiado por la Organización de los Estados Americanos (OEA). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sitton, T. y otros. (1999). *La historia oral. Una guía para profesores y otras personas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Unesco (2010). La educación víctima de la violencia armada. Informe. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001874/187443s.pdf>.

Wills, M. E. (2015). En Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Bogotá. Recuperado de http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/mesadeconversaciones/PDF/Informe%20Comisi_n%20Hist_rica%20del%20Conflicto%20y%20sus%20V_ctimas.%20La%20Habana%2C%20Febrero%20de%202015.pdf.

Pedagogía de la memoria para el país de las cuatro A: Amnésico, Afásico, Anestesiado, Aséptico

Piedad Ortega Valencia*

Jeritza Merchán Díaz**

Tengo miedo, me dijo, de que un buen día todo lo horroroso, lo indigno, lo arbitrario, lo injusto, nos resulte habitual y que no haya forma de remediarlo.

Entonces, respondí, no será un buen día, sino un día particularmente malo.

¿Usted cree que ese mal día es hoy, por ejemplo?, inquirió.

Estoy seguro de ello: hoy, ayer y anteayer. Pero quizá no dentro de unos instantes o mañana mismo, dije.

¿Y qué le parece que hagamos para que dentro de unos instantes o mañana sea un buen día?, preguntó.

Tal vez, pensé, haya que remediar lo horroroso, lo indigno, lo arbitrario y lo injusto ahora mismo.

¿De qué manera?, insistió.

Mostrando que no hay nada de natural en el horror sino su violenta hipocresía. Anteponiendo la vida al mundo. La justicia, no lo legítimo. Este abrazo que ahora le doy.

Gracias, me dijo. Todo está igual fuera, pero el abrazo me ha quitado la pena y el frío.

Es natural, respondí.

Hace un día bonito, concluyó.

Carlos Skliar (2017)

Buenos Aires, Argentina

* Doctora en Educación. Profesora de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH y de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora del Grupo Educación y Cultura Política. Correo electrónico: piedad.va@gmail.com

** Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria y Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesora de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH y de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora del Grupo Educación y Cultura Política. Correo electrónico: jeritzamd@hotmail.com

Coordinadoras del Semillero Pedagogías Críticas, Memorias y Alteridad.

PRESENTACIÓN

Este texto a modo de ensayo se construye en una estructura de mosaico que intenta juntar versos, reflexiones, relatos, canciones y fotografías literarias para dar cuenta de unas travesías que se preguntan por las memorias del conflicto en la escuela¹. Afirmamos en este texto que la paz² (en sus múltiples configuraciones, dinámicas, sujetos implicados, saberes, conflictos, cartografías sociales, historicidad, etc.), se inscribe en un proyecto de formación que nombramos como pedagogía de la memoria. Una pedagogía que se construye en un diálogo a tres voces entre el tiempo, el espacio y la narración de las víctimas, por ello necesitamos asumir estas proclamas en la sociedad colombiana: ¡Nunca Más! y ¡Basta Ya! de violaciones a los derechos humanos, de violencia política y de vejámenes a la dignidad. Insistimos, ¡Basta Ya! de tantos jóvenes, niños, maestros y maestras, líderes, activistas, campesinos arrebatados por la violencia. Esta violencia que los acosa y asecha. Violencia que ataca y estruja, que les carcome sus ilusiones. Varias generaciones de colombianos atrapados por la monstruosidad de la violencia. Una violencia despreciable y desgarradora.

Hablamos entonces de la necesidad de deconstruir las siguientes expresiones de crueldad y desprecio instaladas en la cultura política de nuestro país, hacemos mención de la amnesia; generadora de impunidad, la afasia existente en el silencio y en el miedo que se tiene para hablar, en la falta de lenguaje para nombrar lo que no pasa. La anestesia como indiferencia, como la nombra José Saramago, es la inmunidad frente al sufrimiento y el dolor de otro y la asepsia que circula en toda la retórica de la reinserción.

Porque a su vez este país afásico no quiere nombrar lo que nos pasa. Es la incapacidad misma del lenguaje. Es la desmemoria inducida en políticas de olvido. Borrarnos lo propio, lo que somos, lo que hemos construido. Pero también es la pérdida de nuestras trayectorias biográficas, colectivas, comunitarias. Es el despojo de los recuerdos. Es la amnesia la que hace presencia en toda conversación. No solamente nos “duele” recordar, es que no queremos recordar y para ello desde muchos

¹ Este ensayo tiene referentes y acumulados. Indicamos algunas de estas escrituras que hemos elaborado en el escenario de proyectos de investigación financiados por la Universidad Pedagógica Nacional. Dos libros de producción colectiva: *Pedagogía de la memoria para un país amnésico* (2015) y *Narrativas testimoniales. Poéticas de alteridad* (2016) en coautoría con los colegas Clara Castro y Gerardo Vélez. De modo que en este ensayo se encuentran algunas recreaciones de estos libros situados y contextualizados para la especificidad de la reflexión que se sostiene en este texto

² Que hay que abordarla desde las siguientes categorías las cuales posibilitan formular un proceso formativo. Identificamos las siguientes: 1) enfoques sobre el concepto de paz, 2) vías para construir la paz, 3) imperativos pedagógicos del derecho a la paz, 4) condiciones económicas para la paz, 5) formación ético-política para la paz, 6) tierra, conflictos y desarrollo.

Dibujo: Nicole Lorena Silva



escenarios educativos, culturales y sociales, estamos asistiendo a una política de higienización de la diferencia. Como lo expresa el literato sudafricano J. M. Coetzee en *Esperando a los bárbaros* se pretende suprimir, expulsar, recluir todo aquello y a todo aquel que es diverso, que porta una letra escarlata de “excombatiente, exconvicto, exdelincuente”, que además es pobre, desigual, habitante de calle, desplazado. Y qué decir entonces de la “anestesia” que nos acomoda, que nos desvincula.

Estas expresiones de las cuatro A: *amnesia, afasia, asepsia y anestesia* nos demanda pensar de qué modos se construye cultura política y se agencian procesos de formación tanto en la escuela como en múltiples espacios de socialización, los cuales, en las circunstancias actuales están permeados por la presencia de situaciones deshumanizantes, el anclaje de una ética erosionada y una cotidianidad donde prevalecen consignas de prácticas políticas mediadas por “todo vale”, “que nada se te pegue”, “perdona y olvida”, “nada es a largo plazo”, “todo es posible”, “todo juega”.

Estas dinámicas abren un caleidoscopio de tensiones, problematizaciones y potencialidades en el que los sujetos le otorgan nuevos sentidos a su existencia. En esta perspectiva situacional son subjetividades importantes de pensar de manera diferenciada según el género, las condiciones materiales, las configuraciones etéreas, las expresiones étnicas y generacionales, entre otras distinciones, en tanto, los contextos sociales actuales se construyen en el marco de una compleja trama de experiencias que, vistas a la luz de los cambios sociales contemporáneos, han ido transformando la búsqueda y significado de las posiciones ético-políticas de los sujetos.

Sabemos que duele y se deja pasar la página para NO leer, NO reconocer, NO sumar, NO hacer estadísticas³... Pero tenemos la exigencia de intentar comprender y visibilizar que la violencia política está al frente de tu ventana, que camina contigo, que te acecha, que te husmea, que te vigila. Que llegan cartas con panfletos intimidatorios todos los días. Que saboreas el pan de la amenaza cotidianamente. Que hay en Colombia sectores en todos los planos y órdenes que tienen miedo de la fuerza, vitalidad y porvenir de los movimientos sociales, colectivos, redes, todo

³ Con dolor se entrega el informe del Sistema de Información de Agresiones contra Defensores de Derechos Humanos en Colombia (SIADDHH), el cual registró un total de 335 agresiones individuales contra defensores(as) discriminados en 225 amenazas, 51 asesinatos, 32 atentados, 18 detenciones arbitrarias y 9 casos de judicialización. El incremento en agresiones contra defensores y defensoras de derechos humanos durante el primer semestre del 2017, frente al mismo periodo del 2016, fue del 6%, pasando de 314 a 335. Consultado en <https://www.somosdefensores.org/>

tipo de plataforma colectiva. Sí eres líder social, defensor de los derechos humanos, activista político, expreso político, pedagogo de la resistencia, sindicalista, amante de la vida digna, precursor de la justicia... te han colocado una LETRA ESCARLATA en tu espalda, en tu vientre, en tu frente, en tus manos y en tus pies para amenazarte, expulsarte de los territorios y asesinarte. Nos preguntamos entonces:

- ~ ¿Son estos los modos en que se expresa la paz?
- ~ ¿Hasta cuándo nos vamos a seguir colgando la corbata, la pañoleta y la bufanda de la indiferencia y de la amnesia?
- ~ ¿Hasta cuándo llevaremos la sonrisa de la anestesia?
- ~ ¿De qué paz hablamos cuando nos quieren más pobres, más precarios, mas excluidos, (recluidos, expulsados) y más desiguales.
- ~ ¿Qué pedagogía (s) se puede proponer que posibilite procesos de construcción de paz?
- ~ ¿Cuáles son las preocupaciones y tensiones éticas que nos ocupan en la formación de generaciones que claman por la paz?
- ~ ¿Dónde poner los acentos en la pedagogía?
- ~ ¿Qué acentos necesita la pedagogía?

Estas palabras como apertura vestidas de tristeza, preguntas y profundos desasosiegos también intentan recuperar la vitalidad, pensar, sentir y actuar con lucidez y sostener la esperanza. Dadas estas situaciones, el trabajo con las memorias en la escuela (histórica, social, colectiva e individual) exige pensarnos en sororidades de una pedagogía del acompañamiento, del recibimiento del otro, de la acogida, del cuidado, de la natalidad, de la confianza, de la responsabilidad, en suma, asumir una pedagogía de la memoria como una pedagogía del vínculo. Es por ello que en



los espacios de vida cotidiana, cultural y académica de las escuelas y universidades, la pedagogía no aparece como un ejercicio aséptico, neutral y pusilánime que nada tiene que decir frente al pasado y frente al presente continuo de esa realidad social y conflictiva que vivimos en el país. Todo lo contrario, la escuela es hoy un espacio vital para reconocer, recrear y recontextualizar estas memorias del conflicto. Nos planeta Larrosa (1995) que:

La experiencia de sí está constituida, en gran parte, a partir de las narraciones. Lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, depende de las historias que contamos y que nos contamos. En particular, de las construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador, y el personaje principal. Por otra parte, esas historias están construidas en relación a las historias que escuchamos, que leemos y que, de alguna manera, nos conciernen en tanto que estamos compelidos a producir nuestra historia en relación con ellas. Por último, esas historias personales que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas. Por decirlo brevemente, el sentido de quién somos es análogo a la construcción y la interpretación de un texto narrativo que, como tal, obtiene su significado tanto de las relaciones de intertextualidad que mantiene con otros textos como de su funcionamiento pragmático en un contexto. (p. 278)

Esta reflexión propone inicialmente reconocer un registro de fotografías literarias para enamorar e invitar a su lectura. Un segundo apartado intenta entregar una breve síntesis sobre la Ley de Víctimas para recuperar unas exigencias que nos comprometan en el trabajo pedagógico de historia reciente en la escuela y, finalmente, se recrea una modalidad de trabajo sobre las memorias del conflicto en la escuela desde la narrativa testimonial. Estos tres apartados están tejidos en clave de pedagogía crítica con nuestras memorias y relatos autobiográficos, con el mapa de

viajes, con las trayectorias formativas y organizativas, con apuestas éticas, estéticas y políticas que se inscriben no sólo en estas voces que hablan, sueñan, padecen y escriben, sino también con cuerpos que recorren un territorio y actúan en él comprometiéndose junto a los otros para construir un nosotros.

FOTOGRAFÍAS LITERARIAS PARA VER, LEER Y CONVERSAR EN LA ESCUELA

Imágenes literarias para conversar en la escuela sobre la memoria histórica, la memoria social, la memoria colectiva, unas trilogías de memorias que habitan en nuestra intimidad y condicionan nuestros modos de estar y habitar con otros. Atrapados entre el deseo y la realidad no hemos logrado percibir al otro, ese otro que ha venido siendo desdibujado en su entera humanidad y reducido casi siempre a la condición anónima del “enemigo”.

Pensar en memorias del conflicto nos convoca a buscar las huellas que han dejado algunas obras literarias en nuestras subjetividades, es decir, en nuestras maneras de estar, amar, escribir, relatar. Las siguientes imágenes son libros que hemos leído y sobre los cuales intentamos construir unos puentes reflexivos con la pedagogía de estos tiempos.

Primera imagen: En *La insoportable levedad del ser* de Milán Kundera, el desasosiego alcanza el lugar mismo de la existencia humana, undívaga entre infiernos y cielos que construyen lo social en sus dimensiones más pequeñas, en el cotidiano vivir. El vértigo de la época nos cala hasta los huesos. Sujetos incapaces de sostener el peso y la significación de sus propias vidas. ¿Qué hemos de elegir: el peso o la levedad?

Segunda imagen: en *Ensayo sobre la ceguera* de José Saramago, las precariedades de la existencia que genera desconfianza hacia el otro y la imposibilidad de ver más allá de lo que apunta nuestros propios intereses. Ciegos, deambulamos por el mundo negándonos a ver, a verlo, a vernos. Ceguera que está presente en cada rincón de los espacios. Ceguera que produce asfixia a la que nos hemos acostumbrado.



LIBRA

(24 DE SEPTIEMBRE-23 DE OCTUBRE)

Busca el equilibrio escuchando responsablemente los testimonios de las víctimas del conflicto armado; evita instrumentalizarlas, aprende del dolor, comprométete con el ¡Nunca Más! estudiando, investigando y accionando para la construcción de una paz con justicia, verdad, reparación integral y garantías de no repetición. La ética te aconseja averiguar qué está pasando con los habitantes del Bronx. Oportunidad perfecta para leer *El olor del humo*, *Auschwitz y la pedagogía del exterminio*^{vi} de Raffaele Mantegazza. Los astros te avisan que está en la Biblioteca Luis Ángel Arango.

Tercera imagen: en *La peste* de Albert Camus, la indiferencia. Indiferencia construida desde una cultura y una subjetividad amnésicas. Subjetividades tan propias de un país como el nuestro en donde cada acontecimiento borra el anterior, donde la indolencia llega a extremos inenarrables.

Cuarta imagen: en *El proceso* de Franz Kafka, los acontecimientos del horror que transitan en presencias sucias, grotescas, triviales y hostiles encarnados en la alteridad de una maquinaria burocrática. Es la burocracia que nos habita con su poder inquietante, misterioso y amenazador. Burocracia que se territorializa en corporeidades obedientes y subalternas.

Quinta imagen: en *Crimen y castigo* de Fedor Dostoievski, es la plasticidad y el dramatismo en la exaltación de uno mismo, en la tragedia. Es la ambivalencia de una culpa interiorizada. Una culpa contaminadora. Es el desprecio y la crueldad hacia uno mismo, como formas de expresar la culpa. Culpa inmovilizadora de gestos solidarios.

Sexta imagen: En *Hambre y seda* de Herta Müller, el paisaje de la infancia y la juventud vivida en profunda soledad, que viene y va, de mañanita y en los insomnios que no piden permiso para entrar en la almohada a altas horas de la noche y nos llena de ruidos. Cuando estás sola, impaciente en medio de sombras grotescas; cuando cierras puertas y ventanas y le tienes que poner doble chapa; cuando suena el teléfono y no sabes si contestar. Cuando tu paranoia empieza a vestirse de cotidianidad.

Séptima imagen: *Bajo la luna de mayo* de Gerardo Meneses. Es un paisaje pintado con los colores de la desolación. Es la presencia del miedo en la mirada de Claudia, Mirta, Leydi y la Profesora Mercedes. Es un estado de ánimo que produce desaliento. Es el retrato despiadado sobre la infancia y la adolescencia colombiana en el pueblo de Arrayanes, que puede ser cualquier pueblo, que perturba, que desgarrar y duele. Duele hasta el tuétano leer y sentir estos gestos de la deshumanización producidos por una misma generación de allegados.

Octava imagen: *El canto de las moscas* de María Mercedes Carranza, la presencia del miedo y la incertidumbre que arrebatara vida y esperanza. El miedo se posa en

la cabeza como un espantapájaros, atrapa nuestros dedos con silicona. Enmudece nuestra voz con papel de lija. Se mete en nuestros poros como nido de hormigas. Se hunde en nuestra boca como un grito de bóveda. El miedo es un maldito trapo sucio y maloliente. Es una flor podrida en tu armario. Es una herida que se mete dentro, muy dentro. Miedo que se arrastra. Miedo que detiene nuestros vuelos.

Novena imagen: *Labio de liebre*, una obra dramática de Fabio Rubiano, ¿es posible el perdón cuando han sucedido hechos atroces? ¿Cuándo se ha sido víctima de lo peor qué me puede pasar? ¿Tengo capacidad para perdonar? o cuando estoy convencido de que lo que hice lo hice para defender el bien común, ¿Necesito pedir perdón? ¿Qué tipo de perdón, el complaciente, el benévolo, el indulgente? Estas preguntas se hacen en la obra y se mueven, no tanto como categorías universales, sino dentro de la particularidad del diario vivir y de las relaciones cotidianas que se tienen con la vida, con el amor, con el dolor y con la venganza.

Narrativas que posibilitan definir posiciones frente al mundo y a la vida, relatar lo que nos pasa en humanidades crueles y amorosas, tiránicas y solidarias, despreciativas y acogedoras. Composiciones que nos llevan muchas veces a situaciones límites, a trazar huellas del conflicto, a recrear metáforas de la soledad y la ausencia. A preocuparnos por los gestos de la humillación que permean nuestra existencia. Historias de la condición humana que hacen presencia en la escuela en los rituales, repertorios, gestos y estéticas de la convivencia. Juan Manuel Roca (2015) nos dice:

Yo creo que es importante leer poesía como es importante respirar. Yo creo que es importante leer poesía porque es una forma de entenderse a uno y a uno en los demás. Yo creo que es importante porque en una encrucijada histórica de barbarie como la que vivimos hace tanto tiempo, la poesía siempre busque a través de una mirada mesiánica un mejor mundo está a contramarcha de toda esa barbarie: es una resistencia espiritual⁴.

⁴ En: “La poesía es una resistencia espiritual”. Consultado el 1.º de junio del 2015. <http://www.revistaarcadia.com/libros/articulo/entrevista-juan-manuel-roca/42801>

**DUELOS Y ANHELOS EN LA LEY DE VÍCTIMAS:
POSIBILIDADES PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA**

La Patria
Esta casa de espesas paredes coloniales
y un patio de azuleos muy decimonónico
hace varios siglos que se viene abajo.
Como si nada las personas van y vienen
por las habitaciones en ruina,
hacen el amor, bailan, escriben cartas.
A menudo silban balas o es tal vez el viento
que silba a través del techo desfondado.
En esta casa los vivos duermen con los muertos,
imitan sus costumbres, repiten sus gestos
y cuando cantan, cantan sus fracasos.
Todo es ruina en esta casa,
están en ruina el abrazo y la música,
el destino, cada mañana, la risa son ruina;
las lágrimas, el silencio, los sueños.
Las ventanas muestran paisajes destruidos,
carne y ceniza se confunden en las caras,
en las bocas las palabras se revuelven con miedo.
En esta casa todos estamos enterrados vivos.

María Mercedes Carranza



La escuela como lugar de memoria, como territorio de experiencias biográficas y transmisora de una historia reciente, posibilita resignificar la presencia de las múltiples voces silenciadas por las historias oficiales, reconocer el lugar de las víctimas y otorgarle visibilidad a las narrativas testimoniales. Afirmamos que la historia del conflicto armado colombiano ha sido estudiada por literatos, investigadores, artistas; no obstante, también es evidente su ausencia en los textos escolares, en los programas educativos, en los currículos y leyes de educación, lo cual quiere decir que formalmente no se enseña, pero a pesar de esos límites, el conjunto de obras que se ofrecen como testimonio, posibilitan reconocer, nombrar y pensar la historia política reciente colombiana desde otras voces, desde distintas trayectorias investigativas, vividas, aprehendidas, a partir de una misma realidad convocante: la violencia política y su manifestación en el conflicto armado interno.

El Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado, el Proyecto Colombia Nunca Más y el Grupo Pro-Reparación, consideran que la recuperación de memoria debe ser un mecanismo para restituir el sentido de dignidad de las víctimas por cuanto contribuye a la elaboración colectiva del duelo por los crímenes de lesa humanidad y las violaciones a los derechos humanos. Al respecto Claudia Girón sugiere que:

Reconstruir colectivamente el relato nacional de la violencia de una manera reflexiva, [permite] devolver a las voces silenciadas su sentido histórico, [y es por eso] que muchas organizaciones de la sociedad civil y movimientos sociales hemos decidido aunar esfuerzos para elaborar una propuesta de Pedagogía Social de la Memoria Histórica, [la cual se orienta] a generar estrategias pedagógicas para posicionar el testimonio de las víctimas de la violencia estatal en el espacio público, con el fin de difundir las versiones no oficiales de los acontecimientos enmarcados en el conflicto sociopolítico, para que los colombianos dispongan de los elementos necesarios para entender, valorar, y sobre todo, actualizar críticamente el pasado histórico a la luz del presente, entendiendo cuáles son las causas y efectos estructurales de la violencia en el país ⁵.

⁵ Girón, Claudia. Pedagogía social de la memoria histórica en Colombia, Investigación y Enseñanza. Comisión Provincial por la memoria. Consultado en http://www.comisionporlamemoria.org/investigacion-yense%C3%B1anza/b_pedagogia.html.

A continuación, planteamos algunas reflexiones acerca de las limitaciones y potencialidades de la Ley de Víctimas en Colombia (Ley 1448 del 2011) con el propósito de contribuir a la realización de sus compromisos en el ámbito educativo, ello en la perspectiva de considerar el actual momento transicional como una ventana de posibilidad para aportar a la configuración de un escenario social de formación desde pedagogía(s) para la memoria del conflicto sobre la base de la justicia, la solidaridad y la responsabilidad con las víctimas.

La Ley de Víctimas ha generado una importante controversia en educación por varias razones:

- ~ Porque el total de las víctimas no participaron en la formulación de esta política y por lo tanto encuentran vacíos que impiden hacer efectivos los derechos a la verdad, la justicia y la reparación;
- ~ No se ha dado una reforma a los diferentes sistemas de protección de derechos fundamentales (entre ellos el educativo) que incluyan modelos de reparación integral para las víctimas directas del conflicto armado interno ni para las víctimas sociales de un país afectado por ecologías de la violencia política;
- ~ Se le atribuye una extensa responsabilidad a la memoria de las víctimas, a la memoria histórica y al quehacer educativo sin establecer criterios de competencias ni de aplicación inmediata y concreta;
- ~ Sumado a lo anterior, no hay políticas educativas que reconozcan unas disposiciones y lineamientos pedagógicos contundentes sobre la enseñanza de la historia reciente de nuestro país articulada esta historia a unos repertorios claros sobre una pedagogía de la memoria en diálogo con las narrativas testimoniales.

En términos prescriptivos en la Ley de Víctimas se establece que el Estado adoptará garantías de no repetición, entre ellas, el *diseño e implementación de estrategias de pedagogía en empoderamiento legal para las víctimas* y señala en su artículo 143 que el deber de la memoria del Estado,

Se traduce en propiciar las garantías y condiciones necesarias para que la sociedad, a través de sus diferentes expresiones tales como víctimas, academia, centros de pensamiento, organizaciones sociales, organizaciones de víctimas y de derechos humanos, así como los organismos del Estado que cuenten con competencia, autonomía y recursos, puedan avanzar en ejercicios de reconstrucción de memoria como aporte a la realización del derecho a la verdad del que son titulares las víctimas y la sociedad en su conjunto. Parágrafo. En ningún caso las instituciones del Estado podrán impulsar o promover ejercicios orientados a la construcción de una historia o verdad oficial que niegue, vulnere o restrinja los principios constitucionales de pluralidad, participación y solidaridad y los derechos de libertad de expresión y pensamiento. Se respetará también la prohibición de censura consagrada en la Carta Política.

Por su parte, al quehacer pedagógico se le conmina la responsabilidad de no haber sido capaz de crear las fortalezas necesarias para formar en el conocimiento del conflicto armado que vive nuestro país. Así lo expresa Mariela Márquez (2009):

Cinco generaciones afectadas por el conflicto armado, reflejan la magnitud del problema y convalidan las críticas al sistema educativo que para expertos en estos asuntos no ha tenido las fortalezas didácticas, pedagógicas y administrativas para formar en el conocimiento de esta realidad, en el consenso y en el disenso, en las diferencias y en aportar desde la educación a la superación de las diferencias ideológicas que han sustentado por cerca de cinco décadas la disputa armada. Los expertos consideran que el aula de clase o la escuela se ha quedado corta en ese deber ser de la educación frente al conflicto armado. (p. 209)

No obstante, a pesar de todos los óbices, ambigüedades y limitaciones, se abren algunas expectativas sobre el papel de la educación y el quehacer pedagógico. Estas tienen que ver con la generación de espacios, propuestas y modos de enseñanza que contribuyan a conectar la memoria histórica y la memoria de las víctimas, con el



ESCORPIÓN

(24 DE OCTUBRE-23 DE NOVIEMBRE)

Desarrolla y potencializa el pensamiento crítico. Esto te permitirá expresar mejor tus ideas y, así mismo, comprender, debatir y respetar el criterio de los demás, no sobre imaginarios sino con lógica y desde la razón. Tiempo oportuno para escuchar la *Canción de la memoria* de León Gieco, acompañada de las disertaciones de María Teresa Uribe de Hincapié^{viii}: *Ética y política* (te iluminan, está en virtual).

fin de hacer visible la dimensión colectiva de los múltiples y constantes daños de un conflicto sociopolítico de larga duración. A continuación, proponemos algunas compuertas para el análisis de dicha ley.

POLÍTICAS DE LA MEMORIA Y LEY DE VÍCTIMAS

Es necesaria una reflexión sobre la manera como las dos categorías de las que se debería sustentar la aplicabilidad de la ley en cuestión educativa y pedagógica son ajenas a ella, a pesar de que uno de sus pilares fundamentales con respecto a reparación y no repetición es precisamente la recuperación de memoria colectiva y la implementación de la enseñanza en esta materia.

Historia reciente

Nombramos historia reciente como un proceso que indaga el pasado cercano, en palabras de Marina Franco y Florencia Levín (2007) “esa historia muy contemporánea, historia del presente, historia de nuestros tiempos, historia inmediata, historia vivida, historia actual o historia reciente como también se le nomina, se propone hacer de ese pasado cercano un objeto legítimo para el historiador”, también nos implica pensar las consecuencias, si se quiere, de hacer construcciones históricas por ley, pues lo que sucede en Colombia desde 1985 hasta hoy tiene un hilo conductor que nos lleva a reestablecer una memoria mínimo desde 1946, periodo conocido como de Violencia Política y el cual, sin lugar a dudas es marcador de la historia política contemporánea del país.

Pedagogía de la memoria

La pedagogía de la memoria como proyecto formativo piensa y actúa en torno a la densidad de los problemas ético-políticos que acontecen en la experiencia de los sujetos. A su vez esta pedagogía trabaja en el aula y en otros espacios de socialización con procesos de simbolización, regulación y lugares de anudamiento para que

se haga posible revitalizar el vínculo social. De igual manera demanda la construcción de repertorios pedagógicos sostenidos desde la responsabilidad, asumida esta como cuidado y recepción de un “otro”, como relación de presencias, corporeidades y solicitudes por el “otro” y de un “otro” que se mueven en el plano de una significación subjetiva y de un reconocimiento social.

Situar la Ley de Víctimas en una reflexión construida entre la pedagogía, la memoria y la historia, de acuerdo con Graciela Rubio (2010) posibilitará configurar un relato del pasado reciente, otorgándole voz y rostro a las víctimas y a los testificantes, a los allegados, a los sobrevivientes del conflicto social y armado. Por ello las preguntas que se pueden orientar en espacios reflexivos son:

- ~ ¿Cómo puede tener aplicación y efectividad una Ley de Víctimas del conflicto armado, si estas, no se sienten, ni se ven representadas, ni reconocidas por ella?
- ~ ¿Cómo endilgarle una labor en materia de reparación integral, si en la reforma pensada para la educación el Estado colombiano no tuvo en cuenta ni el conflicto armado, ni las consecuencias de este, ni mucho menos la articulación con la Ley de Víctimas?
- ~ ¿Cómo garantizar la fundamental dimensión del ámbito pedagógico en la reconstrucción de una sociedad fragmentada a la que le urge entronizar en sus sistemas éticos y políticos el respeto y reconocimiento de *otros* que históricamente han estado excluidos, invisibilizados, acallados y por lo mismo susceptibles de ser eliminados?
- ~ ¿Cuál es el lugar de la escuela en la transmisión de la memoria sobre la violencia política y el conflicto social armado?
- ~ ¿Qué vínculos son posibles entre la pedagogía, la memoria y la historia en la escuela?

- ~ ¿Qué significa el testimonio como la enseñanza “ejemplarizante” de una ética de la experiencia desde lo humano?
- ~ ¿Desde qué referentes epistémicos, contextuales y experienciales orientar una formación anamnética de la subjetividad?

Interrogantes múltiples que han sido identificados desde varios puntos, por sociedades que con problemáticas similares a la colombiana han asumido el reto de conocer y enfrentar su historia con el ánimo de transformarla. No obstante, a pesar de todos los óbices, ambigüedades y limitaciones de aplicabilidad, no se puede despreciar el hecho de que se abren algunas expectativas sobre el quehacer pedagógico en la generación de espacios, propuestas y modos de enseñanza que contribuyan a establecer la conexión entre la memoria histórica y la memoria de las víctimas para visibilizar la dimensión colectiva de los múltiples y constantes daños que sigue haciendo un conflicto sociopolítico de larga duración no resuelto y cada vez más violento.

Este razonamiento se hace desde la convicción que se tiene acerca de la incidencia que la pedagogía cumple en formación y transformación de los sujetos. En el contexto colombiano, la preocupación, la reclamación y el llamado de atención a este campo son vigentes, entre otras circunstancias porque al hablar de posacuerdo también nos estamos preguntando sobre los modelos y políticas educativas que fundamentarán los principios transformadores no solo de nuestras prácticas pedagógicas, sino de los enfoques analíticos y sobre todo ético-políticos encaminados a la construcción de identidades, esas que han sido fragmentadas por el conflicto armado. Dos principios se entregan en esta reflexión: un sentido ético que reoriente una sociedad violenta a una sociedad en paz; y un principio político que busque la efectividad de un modelo de democracia para que deje de ser nominal y se constituya en la realización práctica del respeto a los derechos humanos.

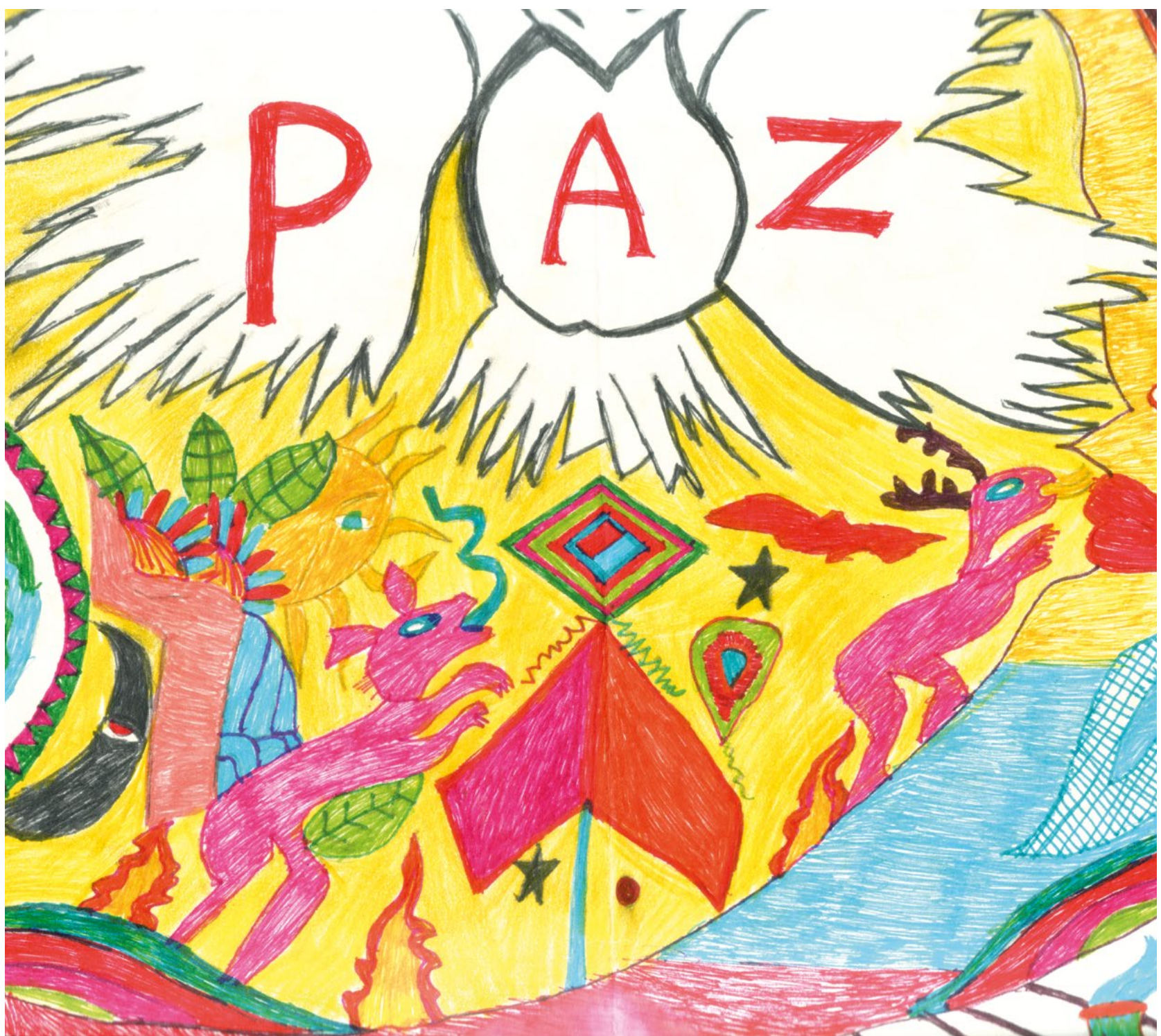
¿QUÉ CONTAR, QUÉ DECIR, QUÉ NOMBRAR?

NARRATIVAS TESTIMONIALES

*Carta en el buzón del viento
Sin saber para quién,
Envío esta carta en el buzón del viento.
Oscuros hombres han merodeado a mi puerta
Con gabanes abulados por la escuadra de una lugger,
Y en la noche, mientras leía a mis viejos poetas enlunados,
Una legión de sombras ha roto mi ventana.
No son duendes.
No son fantasmas los habitantes de este ebrio rincón del mundo,
Y sin embargo,
Nos hemos visto dando nombres propios a un vacío:
Hay un poblado de hombres desaparecidos
Y es frecuente escuchar en las calles y en los bares
A las gentes que hablan de abandonar un país como un barco
que naufraga.
Sin saber para quién,
Escribo esta carta puesta en el buzón del viento,
Desde una nación donde alguien proscribe el sueño,
Donde gotea el tiempo como lluvia envilecida
Y la risa es condenada por traición a los espejos.
No sé a quién pedirle que abra su ventana
Para que entre esta carta puesta en el buzón del viento.*

Juan Manuel Roca

PAZ



Afirmamos que la historia del conflicto social y armado colombiano está ausente en los textos escolares, en los programas pedagógicos, en los currículos y políticas educativas, lo cual implica exigir que se enseñe esta historia, que se haga memoria, que se lea la literatura existente en nuestro país sobre la violencia política.

La historia reciente de nuestro país está marcada por diferentes hitos que constituyen rupturas en la cultura política nacional, de ahí el propósito de preguntarnos por las memorias del conflicto en la escuela, parafraseando a Mélich (2011) que posibilite repensar una ética y una pedagogía desde las narrativas testimoniales que se han producido en el contexto de la violencia política, y de este modo analizar como estos “son algo más que los recuerdos de los supervivientes. Son “relatos de ausencias”. Sus protagonistas muchas veces son las víctimas que surgen en el relato y que no han sobrevivido para contarlo.

El abordaje de algunos de estos “relatos de ausencia”, recuperados y/o recreados literariamente por algunos autores colombianos, nos invita a construir un diálogo epistémico y contextual entre la pedagogía, la memoria y la historia en tanto, contribuyen a la formación ético-política. El testimonio como expresión de la memoria (Todorov 2002, p. 155) permite recuperar la ausencia del momento pasado o de la realidad perdida, junto con sus protagonistas, que al haber visto, vivido, sentido, se convierten en transmisores de realidades ocultas, pues al estar narrado están viendo su presente a pesar de que los acontecimientos ya han pasado. Es por ello que los testimoniantes se van redefiniendo, hasta llegar a dotar sus relatos de una gran complejidad enunciativa a través de la cual dan cuenta de una experiencia que desborda su propia subjetividad y representa las experiencias, sentires y expresiones de “unos todos”, para salvar distancia con los que lo separan no solo en su país (familia, territorio, política, cultura), sino de su proyecto vital; en ese sentido la función del testimonio como narración literaria o crónica, casi que como el mito, los crea y los recrea, instalándolos en su mundo, en su experiencia, en su historia.

Dibujo: Jeisson Andrés C.



SAGITARIO

(23 DE NOVIEMBRE-22 DE DICIEMBRE)

Hoy realiza un acto que contribuya a la paz de tu entorno. Reflexiona sobre este acto y analiza tus aportes en la cotidianidad del entorno donde vives. Este fin de semana importante ver documental *Volver a nacer. Memoria desde el exilio del genocidio de la Unión Patriótica*. Excelente con la visita que hagas a la página del padre Javier Giraldo Moreno ^{ix}.

El interés por las narrativas acoge pedagógicamente lo que Mélich plantea (2001):

Vivimos en un tiempo de olvido de la narración, y este olvido es una muestra más de la negación del otro, de la muerte del otro propia de la modernidad. La narración es portadora de sentido, no intenta resolver los problemas (al modo de los especialistas técnicos), sino provocar que el ser humano se enfrente a las condiciones fundamentales de su existencia. Por la narración, el ser humano vive el pasado en el presente, comprende que el pasado sigue abierto, que no ha concluido. Por la narración, el ser humano es oyente de las voces excluidas de la historia. Por la narración el lector es hospitalario, es receptivo y responsable del otro. Narrar significa mostrar la alteridad del otro, de otro que ya no está presente para contarlo. La memoria no hace referencia al pasado, hace referencia al tiempo, es pasado, presente y futuro, interviene sobre el presente y aspira a un futuro mejor. Dicho futuro es posible mediante la educación. La pedagogía ha sido demasiadas veces insensible al lenguaje de la narración y a todo lo que él comporta. (p. 56)

Se pregunta Elsa Blair (2008) *¿qué hacer con tanto testimonio?* que emerge, habita, transita y se vive en la escuela y escenarios de formación. Es posible acudir a distintas narrativas experienciales (de sufrimiento, dolor, resistencia y acción), teóricas y artísticas, asumiendo que las estéticas musicales, pictóricas, teatrales, literarias se constituyen en las formas más dignas posibles, desde las cuales se puede activar memorias colectivas, conocer historias vividas y transformar presentes en los espacios de nuestro quehacer pedagógico, siempre con el cuidado de no lesionar más.

Abordar algunas narrativas testimoniales recuperadas y/o recreadas literariamente por algunos autores colombianos se constituye en un ejercicio para la enseñanza de historia reciente de nuestro conflicto armado. Particularmente, nombrar narrativas testimoniales alude, como lo expresa Arfuch (2008), a:

No solamente al conjunto de géneros consagrados como tales desde su origen postulado en el siglo XVIII —biografías, autobiografías, diarios íntimos, correspondencias, confesiones— sino también a su enorme expansión contemporánea en géneros, formatos, estilos y soportes de la más variada especie, de la entrevista periodística al cine documental, de las historias y relatos de vida en ciencias sociales a la autoficción —en la literatura, el cine, el teatro, las artes plásticas, la televisión— y en general, a esa multiplicación de las voces donde lo vivencial, lo privado o lo íntimo se narran desde el registro de la “propia” experiencia, y adquieren así un innegable suplemento de valor: veracidad, autenticidad, proximidad, presencia. (pp. 5-6)

El siguiente inventario da cuenta de la prolífica producción en literatura testimonial como género memorial existente en Colombia en sus más variados registros (biografías, autobiografías, relatos, novela-testimonio, crónicas y poesía).

Autores	Narrativas
Alfredo Molano	<i>Ahí les dejo esos fierros, Los años del tropel, Trochas y fusiles, Siguiendo el corte: relatos de guerra y de tierras, Desterrados.</i>
Arturo Alape	<i>El cadáver insepulto, La hoguera de las ilusiones, Sangre ajena, Conversaciones con la ausencia y otros relatos, Las vidas de Pedro Antonio Marín, Manuel Marulanda Vélez y Tirofijo: los sueños y las montañas</i>
Patricia Nieto	<i>Los escogidos, Jamás olvidaré tu nombre</i>
Guillermo Rico	<i>En medio de la guerra, Los niños en Colombia: El futuro abandonado</i>
Vera Grabe	<i>Del silencio de mi cello. Razones de vida</i>
León Valencia	<i>Mis años de guerra</i>
Fernando González	<i>Vivir sin los otros</i>
Francisco Montaña	<i>El gato y la madeja perdida, No comas renacuajos</i>

Patricia Lara	<i>Siembra vientos y recogerás tempestades</i>
Darío Villamizar	<i>Jaime Bateman, Biografía de un revolucionario</i>
Leonor Esguerra	<i>La búsqueda</i>
Laura Restrepo	<i>Demasiado héroes, Delirio</i>
José Eustasio Rivera	<i>La vorágine</i>
Héctor Abad Faciolince	<i>El olvido que seremos</i>
Mary Daza Orozco	<i>¡Los muertos no se cuentan así!</i>
Miguel Ángel Beltrán	<i>La vorágine del conflicto colombiano, Crónicas del otro cambuche</i>
Yezid Campos	<i>El baile rojo. Relatos contados del genocidio de la Unión Patriótica</i>
Olga Behar	<i>Noches de humo</i>
Evelio Rosero	<i>Los ejércitos, Los escapados</i>
Alba Lucía Ángel	<i>Estaba la pájara pinta sentada en su verde limón</i>
Gerardo Meneses	<i>La luna en los almendros, Bajo la luna de mayo, El rojo era el color de mamá</i>
María Mercedes Carranza	<i>El canto de las moscas</i>
Juan Manuel Roca	<i>Cantos de lejanía. Antología personal, Biblia de pobres</i>
Tomás González	<i>Abraham entre bandidos</i>
Carlos Castro Saavedra	<i>Poemas escogidos, Fusiles y luceros</i>
Pilar Quintana	<i>La perra</i>

De esta selección podemos inferir unas trayectorias testimoniales sobre una (s) memoria (s) tanto en modalidad autobiográfica como en sus componentes sociales y colectivos⁶. Al decir de Arfuch (2013), narrativas que nos entregan sus huellas perentorias de un pasado abierto que se abre como una herida. Heridas como expresiones éticas que se mueven —a modo de un puente colgante— entre la experiencia individual y la experiencia colectiva, que construyen, en palabras de Jelin (2001), un acto narrativo compartido.

En nuestra consideración, la fuerza ética de la narrativa testimonial se potenciará, acogiendo los argumentos de Blair (2008)

Cuando la sociedad asuma la condena moral necesaria ante los hechos que han vulnerado a sus integrantes y les ha puesto en el lugar de víctimas. Por esto pensamos que deben continuarse los esfuerzos en el país por la “puesta en público” de los testimonios y por el acceso de las víctimas a sus derechos. ¡Verdad, justicia y reparación para las víctimas!, sólo ellas permitirán darle a las víctimas un tratamiento desde la perspectiva de sujetos políticos y de sujetos de derecho. Pero para esto es preciso quebrar la indiferencia social y reconocer que la condena moral al drama vivido por estas poblaciones en la ciudad y en el país, debe preceder a cualquier reivindicación política. No hay que olvidar que el “Nunca Más” se instala —donde lo ha hecho— no sólo como respuesta al sufrimiento, sino también como consecuencia de la condena. (p. 113)

Igualmente, la lectura de estas narrativas posibilita ejercicios de reflexividad a nivel individual y colectivo desde diferentes espacios de interlocución, que han permitido pensar la constitución de una pedagogía de la memoria inscrita en contextos de conflicto social y armado. Las preguntas que se formulan a continuación orientaran el espacio formativo:

- ~ ¿Cómo se concibe la memoria histórica y para qué se adelantan procesos de reconstrucción?
- ~ ¿En qué medida se identifican en los procesos de reconstrucción de la memoria los dispositivos de poder y los mecanismos de despliegue de estos? Desde allí, ¿cuál es la relación o las relaciones del poder con el silenciamiento y el olvido?
- ~ ¿Qué tensiones y conflictos se evidencian en la construcción de propuestas de este tipo?
- ~ ¿Qué soportes de la memoria se pueden identificar?
- ~ ¿Qué elementos brindan o niegan legitimidad a los trabajos de memoria?

⁶ Se pueden ampliar estas tipologías sobre “memorias autobiográficas”, “memorias sociales”, “memorias colectivas”, “memorias hegemónicas” y “memorias dominantes” en Aguilar (1996).

- ~ ¿Qué implicaciones tiene el hecho de adelantar acciones de este tipo en un contexto en donde continúa vigente la violencia política y el conflicto armado interno?
- ~ ¿Cómo se ubica la memoria histórica en la escuela y qué intencionalidad tiene el hecho de situarla en este espacio?
- ~ ¿Qué principios éticos y políticos deben estar presentes en un proceso de reconstrucción de la memoria?
- ~ ¿Desde dónde asumimos la ética y la política como categorías constitutivas de los procesos de formación de jóvenes en condiciones y situaciones de violencia política?
- ~ ¿Cuál es el papel de la memoria en la construcción de subjetividades políticas?
- ~ ¿Para qué recordar?
- ~ ¿Qué recordar?
- ~ ¿Con quiénes recordar?
- ~ ¿Cómo recordar?

Estas preguntas fundamentales que hoy nos tenemos que hacer en la escuela y demás espacios de formación en Colombia no están resueltas, se las siguen haciendo sociedades que al igual que nosotros han padecido violencias políticas, conflictos armados y procesos de transición. No hay fórmulas exactas, ni modelos inamovibles. No hay prácticas ideales sino posibles y deseables. Por ello hay apuestas, convencimientos, posicionamientos y riesgos que nos permitan analizar la responsabilidad en los procesos de formación, así también que nos posibiliten llevar a buen término la transición que vivimos como país en estos tiempos del posacuerdo para agenciar que ¡Nunca Más!

- ~ Se elimine al Otro de ninguna forma ni simbólica, material y físicamente.
- ~ Se permita que los derechos humanos sean vulnerados.

- ~ Se recurra a la violencia como la exclusiva forma de resolución de conflictos.
- ~ Se sobreponga la indiferencia a la solidaridad.
- ~ Se imponga el olvido forzado a la memoria.
- ~ Se asuma el desacuerdo como enemistad, el adversario como enemigo, al disidente como terrorista.
- ~ Se prescriba el perdón y la reconciliación sin responsabilidades.

Finalmente, pensar una pedagogía de la memoria en la escuela significa asumirla en sus múltiples entrecruzamientos con la afirmación de los derechos humanos, los trabajos de la memoria (literal, simbólica, ejemplar), los proyectos transicionales del posconflicto, abordajes en la tramitación de los conflictos, el análisis ético-político de nuestras realidades, el reconocimiento de una convivencia amable, serena y amorosa y una apuesta por encontrar nuestras raíces y vuelos en la narrativa literaria existente en nuestro país. Acogemos las palabras de Herta Müller “La literatura es un espejo de la cotidianidad y, por ende de la política. La política entra en la vida cotidiana y aunque no se convierta precisamente en esta, ella misma es ficción. Solo se puede escribir literatura a partir de lo vivido, de la experiencia”.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Valencia: Pre-Textos.
- Aguilar, P. (1996). *Memoria y olvido de la guerra civil española*. Madrid: Alianza.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arfuch, L. (2013). *Memoria y autobiografía. Exploraciones en los límites*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bárcena, F. y Mélich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Papeles de Pedagogía, Paidós.

Blair, E. (2002). Memoria y narrativa: la puesta del dolor en la escena pública. *Revista de Estudios Políticos* 21.

Castillejo, A. (2009). *Los archivos del dolor. Ensayos sobre la violencia y el recuerdo en la Sudáfrica contemporánea*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Congreso de la República de Colombia. Ley 1448 del 2011, por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia, 2011.

Franco, M. y Levín, F. (2007) (comps.). El pasado cercano en clave historiográfica. En *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (p. 32). Buenos Aires: Paidós.

Herrera, M. C. y Merchán, J. (2011). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*. Ponencia presentada en el seminario La memoria, ¡ayer, ahora y siempre! Deber estatal, luchas históricas... desafíos sociales. IPAZUD, Bogotá, Casa España, 20 de octubre.

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

Lizarralde, M. (2003). Maestros en zona de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. 1 (2). <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n2/v1n2a04.pdf>.

Mantegazza, R. (2006). *Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Barcelona: Anthropos.

Márquez Quintero, M. (2009). Enseñanza de la historia del conflicto armado en Colombia: fundamentos para la construcción de propuestas para su enseñanza en el ámbito Universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 5(2): 205-230. Recuperado el 23 de abril del 2012 de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5\(2\)_9.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana5(2)_9.pdf).

Mélich, J.-C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.

- Mélich, J.-C. (2006). El trabajo de la memoria o el testimonio como categoría didáctica. En: *Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales* 5. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126322/192427>.
- Mélich, J.-C. et al. (2001), *Responder del otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Barcelona: Síntesis.
- Merchán, J.-C. et al. (2016). *Narrativas testimoniales. Poéticas de la alteridad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Osorio, J. y Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria. Escritura e historia*. Santiago de Chile: Escuela de Humanidades y Política.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria: desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15, 1-13.
- Rubio, G. (2010). Memoria y pasado reciente de la experiencia chilena: hacia una pedagogía de la memoria. Granada: Universidad de Granada.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Todorov, T. (2002). El trabajo de la memoria: lo verdadero y lo justo. *Le Monde Diplomatique*, 4 (1).

Entre los conflictos y las memorias

RECONSTRUIMOS DIGNIDAD Y AUTONOMÍA

Marco Raúl Mejía*

Adelante es atrás...
Principio de la educación propia

Qué mejor que este epígrafe, corto y profundo, para iniciar un texto que trata de encontrar los sentidos de las búsquedas en este tiempo desde la educación popular en torno a la memoria y los conflictos como uno de los asuntos centrales de las resistencias-reexistencias, donde un pasado que construye su futuro se yergue como fundamental para reconstruir identidades desde lo pluriverso, buscando que sea capaz de enunciar una nueva acción colectiva que, al nombrarse a sí mismo desde la memoria, restituye los múltiples sentidos políticos del recuerdo, mostrándose como agente generador de las pedagogías para tiempos de posacuerdo.

El adelante es atrás, conocido desde hace mucho tiempo, pero solo interiorizado en el ejercicio de acompañamiento a la sistematización reciente de la educación propia de los resguardos indígenas de Riosucio, Caldas, me ha mostrado que es una muy buena expresión para recordarnos que la memoria del conflicto es uno de los múltiples elementos que requieren ser recuperados para reconstruir nuestros sentidos e identidades.

* Este artículo se escribió en el marco del proyecto “Experiencias de referencia para la construcción del sentido de la paz territorial”, apoyado por el fondo FOS a Cedepaz Planeta Paz.



En esta perspectiva, considero que debemos declararnos en emergencia para recuperar las múltiples memorias que, apagadas por el conflicto armado van a permitir reconstituir nuestras identidades, y con ellos la dignidad de caminar estos tiempos reconstruyendo subjetividades que abandonen el automatismo que han constituido las diferentes formas de poder político, económico, del conocimiento, del control de la naturaleza, de las formas de autoridad, del deseo, y desde la memoria, seamos capaces de volver la autonomía a nuestras diferentes esferas de actuación para hacer posible una vida vivida con sentido y dignidad.

Por ello, las múltiples formas de pedagogías para la paz que se nos están vendiendo en esta nueva mercantilización propiciada por la curricularización de ella en algunas áreas del plan de estudios por parte del Ministerio de Educación Nacional, Ley 1732 del 2015 y Decreto 1038 del 2015, que reglamenta la cátedra para la paz, pasando también por los ejercicios de *new age* (nueva era) que nos proponen, u otros que proponen infinidad de ejercicios simplificando el análisis transaccional a través de dinámicas de grupos que se encuentra a lo largo del país, vendidos por los nuevos comerciantes de la industria de la educación y el conocimiento como “pedagogías” para la paz.

En alguna medida, apelar a la memoria para construir pedagogías para la paz no es un simple ejercicio de restituir historias y otredades sin el reconocimiento de cómo ha sido tramitado el conflicto a través de nuestra historia como nación, haciendo que emerja permanentemente como violencia física y simbólica.

Ante la impotencia de enfrentar y tramitar el colonialismo interno construyendo una democracia refundada que la haga posible, en ese sentido, darle lugar a la memoria es una forma de enfrentar las maneras como se da el poder para desatar los nudos de múltiples tipos que no nos permiten hablar de ellos, ya que han instalado la violencia, el despojo y la renuncia a las identidades desde los territorios, para darle forma a un desarraigo que no es solo el generado por los desplazamientos en sus múltiples formas sino mediante la instalación del miedo, la zozobra constante que amenaza e impide cualquier acción colectiva.



EN BÚSQUEDA DE UNA MEMORIA QUE ARRAIGUE

El ejercicio de ir a la memoria es un viaje a cada uno de los territorios no solo para dar cuenta del dolor y el sufrimiento, sino de las maneras múltiples y las prácticas que les permitieron mantener ese arraigo que dio posibilidad de construir sentidos y esperanzas en un día a día cargado de miedos y amenazas, signos de que la vida allí tenía sentido, no como un discurso, sino como un quehacer cotidiano que hermana, une y, en últimas, resiste mostrando que ahí la vida sigue un transcurrir al que se le apuesta y al que se dignifica desde los actores que continúan poblando esos territorios. Por eso, el ejercicio de la memoria va a ser lograr visibilizar esas múltiples resistencias a través de las cuales no se les dio lugar al olvido en esos territorios y se hizo comunidad para enfrentar las múltiples violencias y despojos en la vida cotidiana de pobladores de campos y ciudades.

La memoria apela en su expresión al reconocimiento de un país pluriverso, que desde los territorios han hecho de su vida una siembra de esperanza en medio de los múltiples conflictos, en cuanto los cuerpos aprendieron en condiciones extremas a tramitarlos, regularlos, transformarlos, sin acudir al ejercicio de la violencia, que era la propuesta que muchos de los actores hacían. Podríamos afirmar cómo esas comunidades en su vida diaria mostraron que había otros caminos para construir sociedad desde la diferencia, la diversidad, en la profunda desigualdad sin tener que apelar a la eliminación física del adversario o a la destrucción de su mundo y de sus historias. Por ello, hoy la memoria emerge como ese lugar privilegiado para reconfigurar subjetividades violentas y no violentas.

En lo profundo de las culturas populares para sobrevivir y desde las expresiones de sus resistencias nos da la enseñanza de aprender a manejar los conflictos como única certeza de sobrevivencia, y ese aprendizaje, salido de sus más duras realidades, se convierte hoy en lección para un país que quiere alejarse de la guerra y que debemos, como lo hicieron ellos, trabajar educativamente los conflictos para convertirlos no solo en táctica para sobrevivir y estrategia para dialogar, sino, ante todo, en una

manera de reconocer los territorios como fuente de la vida, del cambio, de la diferencia y la diversidad y de la posibilidad de transformar las estructuras injustas y desiguales donde vivimos y en los escenarios más amplios a escala regional y nacional.

Curiosamente, esa manera de resistir desde tiempos inmemoriales, y vivir el día a día en medio de la guerra del pueblo colombiano que ahora se hace visible a propósito de los acuerdos con uno de los grupos armados, ya había sido reconocido por nuestro pensador Estanislao Zuleta cuando decía:

Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos, de conocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra y maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz. (Zuleta 1994)

En esta perspectiva estamos tras una memoria que no niega la cantidad de víctimas de nuestro conflicto, pero reconoce que la situación actual no se puede producir una revictimización, sino que la memoria debe colocarse al servicio de hacer visibles esas múltiples maneras como se mantuvo la vida personal y colectiva para estar vivo y todavía se puede enunciar como el triunfo de la vida sobre la muerte, y que se convierte en estrategia pedagógica de las miradas críticas y transformadoras para reconocer cómo se enfrenta y tramita el olvido al que algunos quieren someter a las comunidades como otra forma de mantener ese colonialismo interno, que es la mejor forma de mantener viva la violencia, el despojo y el desarraigo como amenaza a quien quiera cambiar ese orden de poder y control que quiere perpetuarse. Por ello es urgente en nuestras particularidades formar lo que Bellah denominaba “comunidades de memoria” (Bellah 1989).

El silencio debe ser enfrentado, en cuanto es un dispositivo que se constituye en una forma de que ese poder tenga ahí la violencia latente operada a través del miedo como un mecanismo naturalizado que en cualquier momento puede emerger.

Si aprendemos a confrontarlo en cualquiera de sus múltiples manifestaciones, la memoria tomará lugar en la vida de los territorios y de las comunidades para expresar la nueva manera en la que los recuerdos constituyen la esperanza de estos tiempos.

En este sentido, el silencio vuelve a los actores desde el miedo en cómplices y constituye otra forma de opresión que mantendrá viva la deshumanización sobre la que se soporta la violencia, como una espada de Damocles posible de aparecer ante nuevas circunstancias que agraven el poder y sus formas en el territorio. Desde el silencio de las víctimas, todas las expresiones de los victimarios perpetúan la violencia ejercida y la mantiene como una alternativa que en cualquier momento puede reaparecer en el futuro. Manteniendo el alerta que nos había enseñado Fanon (1987) en su legendaria obra *Los condenados de la tierra*: “[...] no se propone solo mantener en actitud respetuosa a los seres sometidos, tratan de deshumanizarlos: nada será ahorrado para liquidar sus tradiciones, sustituir sus lenguas y destruir su cultura”.

Cuando los actores de violencia padecida bajo el terror y el miedo no la enuncian, se hacen cómplices y actores de la continuidad de ella. Un ejemplo de esta manifestación lo narra el maestro Edgardo de la comunidad de Montes de María cuando dice:

Esto no es fácil, más cuando esta realidad está cargada de dolor, injusticia e impunidad, la cultura del silencio se mantiene varias décadas después de lo sucedido, la región de los montes de maría no es la excepción, muchas personas no quieren recordar, les parece que eso se tiene que tirar al olvido para no abrir heridas. (Romero 2016, p. 59)

Por ello, el trabajo de la memoria va a ser la capacidad de iniciar la marcha de las voces que habían sido silenciadas por el poder en sus múltiples formas y que hoy en la coyuntura de las negociaciones y acuerdo con uno de los actores armados y la negociación en marcha con el otro, convierten esta práctica en una urgencia para visibilizar resistencias que hoy se convierten en propuestas (Planeta Paz-Oxfam, 2017).

Estos ejercicios nos muestran cómo, cuando se recupera la voz de los actores y las víctimas para ser resimbolizadas en un ejercicio del lenguaje desde la mirada y los sentidos plenos de las víctimas, emerge un sujeto que, recuperado desde una integralidad leída desde las capacidades.

Capacidades	Descripción
Cognitiva (capacidad de conocer)	Lo cognitivo: se refiere a las capacidades mentales y del pensamiento que forman las múltiples posibilidades de tener un conocimiento en donde se despliegue la condición humana.
Afectiva (capacidad emocional)	Lo afectivo: se refiere a lo emocional y la capacidad de construir vínculos con los demás y conmigo misma(o), constituyendo una esfera de emociones diversa que traza caminos de cercanía y lejanía con los otros.
Valorativa (capacidad ética y de adscribir valores)	Lo valorativo: está referido a los principios y valores que adscribo, integrados con las otras capacidades, que me permiten tomar decisiones para actuar en el día a día, diferenciando lo que está bien de lo que no lo está para la vida del planeta.
Volitiva (capacidad de acción-elección)	Lo volitivo: se refiere a la capacidad de emprender acciones y proponer caminos, en coherencia con las opciones que se tomen, siendo el fundamento de la realización de las decisiones, de la acción.
Imaginativa (capacidad de creatividad)	Lo imaginativo: se refiere a la capacidad de proyectar y proponer, crear otras realidades diferentes a las inmediatas, y de reconocer y optar en esas alternativas diferentes que se me proponen.
Deseo (capacidad lúdica y de disfrute)	El deseo: es la capacidad de reconocer lo que me gusta y me produce agrado, placer y sentido en el actuar cotidiano y me permite reconocer lo que me hace feliz.
Trascendente (capacidad de dar sentido de futuro a la vida)	La trascendencia: referida al poder reconocer el sentido más amplio de mi vida en coherencia con las opciones que orientan mi quehacer.

Fuente: tomado de Mejía (2015, p. 43).



CAPRICORNIO

(23 DE DICIEMBRE-20 DE ENERO)

A veces guardar silencio ayuda a organizar nuestras ideas, a profundizar en nuestros pensamientos y hacer reflexiones de nuestro papel en la construcción de paz. Día propicio para pedirle a uno de tus mayores que te cante *A quien engaña abuelo*, melodía perfecta para hacer diálogo con la lectura de la obra del Arturo Alape: *Soy un libro en prisión* *.

El ejercicio de sistematización mencionado en el horizonte de las capacidades nos muestra cómo, al relatarnos, nos construimos y reconstruimos de una manera integral haciendo visible nuestro arraigo en y desde los territorios, leyendo el conflicto en clave de apuesta social por reconocernos humanamente diferentes, culturalmente diversos y viviendo en sociedades desiguales en donde apostamos por construir lo humano de estos tiempos en un horizonte transformador.

Por ello, todo ejercicio de memoria no es el simple encuentro con una subjetividad solipsista e intimista, sino la comprensión desde lo profundo de mi dolor y miedo por redescubrir y reconstruir los hilos de la sociedad, en la cual está constituida la trama de la vida de los actores que, al redescubrirse, desde su yo más profundo se abre a un nosotros que nos constituye, para hacer real lo comunitario de estos tiempos. Esta construcción se hace desde lo común que nos permite en el ejercicio de la memoria recuperar la capacidad de hacer críticamente, sin miedo, sin estar sometido a las dinámicas moleculares del capitalismo y como soporte de un nuevo horizonte emancipatorio, constituyendo un nuevo tipo de relaciones sociales y naturales (Jiménez *et al.*, 2017).

En esta perspectiva, con la memoria devolviéndonos identidad y habitabilidad de los territorios, nos colocamos en un horizonte en el cual somos parte y actores del conflicto en espacios en disputa, por darle forma a los nuevos procesos y prácticas que aúnan las dinámicas sociales de estos tiempos, siendo ellas múltiples en los territorios nos llevan a una recreación permanente de ella en los ejercicios educativos para sacarla de la insularidad individual y proyectarla como expresión colectiva de lo común que hace posible la emergencia de los movimientos sociales de tiempos de posacuerdo.

EN BÚSQUEDA DE SUS PEDAGOGÍAS

En la premura del tema emergente de las pedagogías para la paz, el posacuerdo, el posconflicto o sus diferentes denominaciones, nos hemos colocado en una carrera

instrumentalista por diseñar dinámicas que permitan el encuentro con el dolor en donde se abandonan los criterios para construir pedagogías en coherencia con esas nuevas realidades. Es común escuchar a personas muy críticas hablar del posconflicto y promover dinámicas de grupos para la reconciliación, como si los tiempos que corren nos hubieran colocado en un mundo donde hubiera desaparecido el conflicto como por arte de magia con la firma de un acuerdo con una de las partes del conflicto armado, olvidando no solo la crisis humanitaria que vivimos sino también que el conflicto es consustancial a nuestra condición humana. En él nacemos, crecemos, nos desarrollamos y morimos, en el sentido de la frase de Estanislao Zuleta citada párrafos atrás.

En esta perspectiva, el asunto de la paz es una madurez para enfrentar la guerra, no permitirla en nuestra vida, pero ello significa aprender a tramitar, regular, transformar algunos conflictos y aprender a vivir en ellos y con ellos, en cuanto pudiéramos afirmar que el conflicto es el crisol del alma humana (Mejía, 2017).

Cuando se trata de abordar estos asuntos desde la educación en el horizonte que nos movemos, nos aparece un principio de las pedagogías del sur, y es que el territorio es el mayor pedagogo, en cuanto los contextos nos hacen visibles cómo han habitado en ellos la diferencia, la diversidad y la desigualdad, mostrándonos como una educación universalista¹ sobre los territorios que no piense el cómo ser ciudadanos desde el ser hijos de la aldea se convierte en un acto de colonialidad, ya que olvida que al pensar la pertinencia del acto educativo este no solo debe responder al para qué de la educación sino también al en dónde y a quién que da forma al paradigma educativo latinoamericano donde no hay texto sin contexto².

Es en esta perspectiva que emergen en nuestro contexto colombiano la especificidad de unas pedagogías para la paz, apropiándose del tránsito histórico que vivimos y cobija las múltiples realidades y territorios, y es así como experiencias de la memoria que se han vivido en otros contextos nos sirven como referentes pero que acá toman forma propia desde la especificidad de nuestros territorios y en cuerpos

¹ Esa tensión entre ser ciudadanos y ciudadanas del mundo e hijos e hijas de la aldea que está en el corazón de las pedagogías del sur, muestran en el ejercicio de las pedagogías para la paz, la necesidad de salir e ir más allá en educación de la propuesta limitada de la globalización propiciada por el Banco Mundial y la OCDE del STEM (acrónimo de Science, Technology, Engineering, and Mathematics, esto es, ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas en castellano) y el leer y escribir para ello. Encontramos intentos de actualización de él en la propuesta coreana que le agrega A, por las artes, y en el debate estadounidense que plantean colocarle H, por las humanidades. Sin embargo, el debate es más profundo e invito a leer el texto Maldonado (2016).

de mujeres, hombres, afros, mestizos, indígenas, rom, mulatos, LGBTI y que los imaginarios culturales de saber y poder³ esculpieron en sus cuerpos para hacerlos depositarios de la tragedia nacional de una guerra que muchas veces labró en ellos silenciosamente la subalternización y la dominación, negándoles su voz.

Esos imaginarios culturales están a la base de nuestra formación autoritaria y del clientelismo político que da soluciones paternalistas en el corto plazo y alimenta el miedo fundamento de la baja cultura política, que nos ha hecho siervos, en donde es más fácil obedecer que ser actor, ello lo ha construido la crianza y la educación convirtiéndose en antídoto del pensamiento y la acción crítica.

Esto hace a las personas pasto fácil de la posverdad, por ello una formación en la tramitación, regulación y transformación del conflicto por formas no violentas nos enseñará a defender posiciones argumentadas, nos sacará del juicio dicotómico y promoverá una formación política desde el cotidiano de nuestras vidas para re-fundar la democracia desde los territorios, nuestras historias e identidades.

Por ello se requieren pedagogías construidas desde los territorios y que permiten recuperar la manera como el poder ha grabado en los cuerpos de sus habitantes de acuerdo con sus particularidades, allí, la memoria vuelve a instaurar la autonomía a través de los lenguajes que a través de sus voces orales, escritas, digitales, instauran un nuevo relato de lo vivido para darle nuevos contenidos a una actividad social que emerge indicándonos que no hay yo, nosotros y otros y otras sin territorio que lo constituya, y que la pedagogía está ahí para ayudar a darle forma sacándola del mundo de los recuerdos, de las quimeras, de los sueños para que tome voz, rostro e identidad para construirnos en los desaprendizajes de las violencias que mutan.

La memoria hace posibles las nuevas actorías sociales de los tiempos del posacuerdo al convertirlas en esas narrativas a través de las cuales rompiendo el miedo y el silencio construimos la enunciación de esas otras realidades que muestran que fue posible luchar en medio del desasosiego y la desesperanza, y que en medio de la violencia los territorios se siguieron transformando, manteniendo comunidades vivas y hoy, en los ejercicios pedagógicos de la memoria, nos muestra cómo

² Recordemos que los otros tres paradigmas fundamentales del paradigma euroestadounidense son: el alemán, fundado en el ideal del hombre griego; el francés basado en los derechos y las ciencias de la educación; el sajón basado en el mundo del trabajo y del currículo.

- ³ A) La verdad como esencia (en lo religioso, en lo político, en lo científico).
B) Interpretación dicotómica del mundo (lo propio, lo bueno, lo otro, lo negativo).
C) Cosmovisiones totalizantes (interpretaciones correctas).
D) La reducción del conocimiento a procesos racionales.
E) El desacuerdo como enemistad negando la diferencia y la diversidad.
F) La patriarcalidad como enunciación y acción.
G) La naturalización de la segregación, discriminación y exclusión.
H) El ascenso social y cultural como meta de vida.

pasaron de la resistencia a la reexistencia, lo cual les permitió vivir con dignidad y hoy apropiarse de su destino y emprender la marcha por constituir desde sus identidades que se relatan para liberarnos como sujetos y avanzar a construir una liberación colectiva.

El territorio y el cuerpo permiten la emergencia de las geopedagogías en nuestros contextos específicos, haciéndose visible como una de sus variadas manifestaciones en este tiempo de reconfiguración del saber escolar de la modernidad, en donde el cambio de época, los modos dos y tres de la ciencia, los nuevos lenguajes, los nuevos escenarios de socialización comunicativa, las nuevas mediaciones tecnológicas y los sistemas de innovación generados en la cuarta revolución industrial que vivimos en estos tiempos, a la vez que generan nuevos entramados éticos, colocan con urgencia la construcción de nuevos sistemas pedagógicos. En la especificidad de nuestra realidad de negociación del conflicto armado, nos coloca a construir las pedagogías para ello devolviéndonos cuerpos, mentes, espíritus, que desde la construcción de sus relatos y narrativas enfrentan el relato único del poder y disputan sentidos y futuros.

Cuando hablamos de geopedagogías nos referimos a esas nuevas maneras a través de las cuales la educación tiene que dar cuenta de esos temas emergentes si quiere trabajarlos educativamente, en ese sentido, es necesario construir propuestas metodológicas de memoria que permitan la visibilización de esas pedagogías existentes en los territorios que se tejieron en medio de la guerra y que fue la manera como maestros y maestras recuperaron en la escuela sus conflictos para hacerlos parte de un encuentro con las identidades locales y que forjaron los contenidos de la memoria que han de emerger en estos tiempos para dar cuenta de las pedagogías para la paz.

Dibujo: Laura Yesenia Lamus



LA EXPERIENCIA, UNA VISIBILIZACIÓN DE LAS GEOPEDAGOGÍAS

El maestro y la maestra descubren que, en su práctica innovadora, ubicada en los bordes del sistema educativo, se encuentra también el germen de reconocer el poder existente en su quehacer y descubre en ella resistencias y caminos alternativos con los cuales muestra cómo su quehacer se hace política en su propia vida, en la experiencia de nombrarlo con sus sentidos, significados, procesos y particularidades de ella, enunciándolo y haciéndolo social.

La novedad de la práctica del otro y la propia le ha permitido al maestro y la maestra innovadora, encontrar que sí puede hacer visible su vida, y la pedagogía como parte de ella en sus prácticas pensadas y analizadas no son solo ellas las que se visibilizan, sino la emergencia de otro sujeto más allá del enseñante, que hace cosas más amplias y variadas que las preasignadas. Encuentra que cuando lo hace recrea un vivir permanentemente lleno de procesos y actividades, las cuales debe hacer visibles, y se ve obligado a enunciar lo vivido a través de un constructo mediante el cual explica aquello que hace y que existe en él en una forma permanente, y llena de sentido su vida.

Cuando la maestra y el maestro explican sus prácticas emerge la experiencia y se explica desde una unidad que es la propia desde sus sentidos y apuestas (práctica-experiencia). Entonces emerge esa particularidad planteada por Maturana de que somos seres que existimos en el lenguaje. En ese paso de práctica-experiencia lo que se nos propicia es nuestra condición de ser capaces de comprensión de nosotros mismos. Por ello, la experiencia corresponde a la comprensión del vivir y del convivir a través del hacer pedagógico. Si yo me quedara solo en la práctica específica no necesitaría explicaciones que den cuenta de mi quehacer. Va a ser la experiencia la que nos da un nivel de explicación y de complejidad, ya que me explicita la práctica, así algunos desde otras formas de conocer la subvaloren y la consideren poco importante. Cuando aceptamos y reconocemos que ella es importante,

nos cambia la forma de la práctica, queda indisolublemente ligada a la experiencia, iniciándonos como productores de saber.

Este momento de la experiencia es muy importante porque nos está mostrando que el maestro y la maestra innovadora, no solo hacen y observan lo que hacen, sino que se autoobservan y a través de ellos producen un saber de su práctica. Por lo mismo, construyen en esa observación de lo otro un proceso mediante el cual lee, discute y replantea su práctica, lo que hace que encuentre su sentido no en la teoría ni en la objetividad, aunque no las niega, sino en una práctica que convertida en experiencia rehace las formas del conocimiento que había sido colocado en su saber de enseñanza y aprendizaje, y transforma a esta y su relación con su entorno, constituyendo lo político desde su práctica.

Es así como logran reconocer que:

El maestro y la maestra son unos seres sujetos de deseo que desarrollan su labor desde sus afectos, creando espacios alternativos, desde la misma escuela, donde le es posible compartir y crecer [...] lo que empuja a los maestros expedicionarios a elaborar sus rutas de superación en el amor y en el compromiso frente a su profesión. Se desencuaderna así lo normativo, al convertirse en algo más que simples impartidores de currículo, para ellos el programa es tan modelable como la plastilina, toma la forma que proponga la realidad del niño y cómo éstos se acomodan a la escuela. (Expedición Pedagógica Nacional, 2001, p. 120)

El maestro y la maestra productores de saber se reconocen como parte de un sistema viviente en el cual son parte de la creación y recreación, y ubicándose como observadores autoobservantes hacen distinciones entre lo preasignado en su conocimiento de enseñantes y lo que acontece en su saber de práctica. Ahí se dan cuenta de cómo su condición humana es más plena cuando se abren a múltiples posibilidades, no solo de desarrollar instrumentalmente unos procesos, sino que exploya



ACUARIO

(21 DE ENERO-19 DE FEBRERO)

Pensar antes de hablar, básico para una convivencia argumentada. Además, procura que tus actos concuerden con lo que piensas y dices. Esto requiere de reflexión permanente. No esperes a que todo te llegue de la Secretaría de Educación, ni menos del Ministerio de Educación Nacional, recuerda la acción se basa en la organización, el criterio y la decisión. Lee sobre la cátedra de la paz y amplía tu análisis con la invitación de Estanislao Zuleta ^{xi}: *El campo de la educación es un campo de combate*. Los elementos del agua te invitan a navegar en internet, allí lo encontrarás.

su capacidad humana dotada de racionalidad, sensibilidad, emoción, pasión, y encuentran que su experiencia, en la cual ocurre la vida, se da por su capacidad de observar, analizar, conversar, actuar que les ha sido cercenada por esa forma de enseñar en la cual han sido modelados, y formados y que la explicación producida es un proceso también de encontrarse consigo mismos(as) desde aquello que hacen y les da sentido a sus vidas.

Por ello, el maestro y la maestra desde su práctica en el proceso de producción de saber en el encuentro colectivo con los otros maestros y maestras, profesores de instituciones, construye una relación de par con los sujetos que producen conocimiento y saber desde los acumulados disciplinarios de la pedagogía. En esa negociación cultural sedimenta y produce unos saberes propios que rompen la homogeneización de los conocimientos de enseñanza y los introduce en múltiples territorios pedagógicos que les muestran que la pedagogía no es única, homogénea, sino profundamente territorializada, múltiple y variada, y ellos unos productores de ella.

Es ahí cuando reconocen que la práctica no está separada de la experiencia, ya que esta es una explicación fundamentada de ella, la cual acontece en la praxis del vivir y el hacer su oficio. Por ello, hay que disponer de las herramientas para que ese proceso se dé con características investigativas. La experiencia es un producto social. Para la emergencia de ello, en el movimiento de la Expedición Pedagógica se construyó su caja de herramientas, la cual dotaba de los elementos para registrar esa emergencia del asombro y la novedad. Ahí está el diario de campo, el cuaderno de notas, el relato, la pregunta, las historias de vida, las memorias, entre otros (Caja de herramientas del maestro expedicionario en Expedición Pedagógica Nacional, 2001).

Por ello, la explicación de cómo ocurre está en la práctica pero es diferente a la práctica, aun cuando la explicación ocurre desde ella. Ahí reconoce que las explicaciones, siendo importantes, no reemplazan lo que ellas explican, en cuanto están siempre en movimiento, siendo recreadas por los desplazamientos que les producen las realidades contextuales, los nuevos desarrollos conceptuales, la emergencia

de nuevos procesos comunicativos, la llegada de nuevos campos tecnológicos y la emergencia de las nuevas formas de lo social.

El maestro y la maestra innovadores encuentran que deben dar cuenta, en su práctica, de esos nuevos desarrollos del mundo *glocal* en el cual viven y lo hacen a través de la experiencia, reconociendo que la autoobservación es el punto de partida, al dar cuenta de cómo y por qué lo hacen y sobre qué lo fundamentan, pero que en la alteridad del encuentro con otras pedagogías les plantean el surgimiento de las preguntas sobre su propia práctica que les va a permitir fundamentarlas y a la vez entender múltiples realidades pedagógicas. A través de la investigación de las prácticas se visibilizan esas múltiples experiencias, que les permiten relacionarlas con lo suyo para producir su propia versión de aquello que constituye su práctica, y entiende que esos procesos han sido constituidos como fenómenos del dominio humano. A partir de ello se hace intelectual con un saber específico que lo dota de sentido e identidad en la sociedad.

En el caso del movimiento Expedición Pedagógica, encuentra cómo su producción es una resultante del viaje que le ha permitido formarse en el reconocimiento de su práctica, remirada en el espejo analítico y crítico que le ha propiciado un encuentro con esas otras formas de hacer escuela y ser maestra y maestro.

Es ahí cuando el maestro y la maestra innovadores encuentran que su ejercicio de la práctica a la experiencia se construye, y los lleva a entender que, más allá de los métodos, los enfoques y los paradigmas, hay múltiples pedagogías que están en ebullición y haciéndose en muchos lugares, dando forma a las geopedagogías. Ellos reconocen su práctica como un acto creativo en lo que ven de los otros educadores, pero a la vez en la manera como los obliga a leer su propia práctica.

En este ejercicio reconocen que las pedagogías están hechas de las nuevas realidades emergentes, por ejemplo, los contextos en que ellas se producen, las nuevas teorías que replantean la forma tradicional del conocimiento y de la ciencia, los nuevos procesos comunicativos generados por los cambios de un mundo social que



se mueve en red, así como las manifestaciones de nuevas mediaciones tecnológicas en marcha que, a través de habilidades blandas y duras, van rehaciendo su quehacer. Y ellos, para darle salida, encuentran múltiples caminos de respuesta creativa, de acuerdo con el tipo de requerimiento que la práctica les va exigiendo.

Es ahí donde la práctica del maestro y la maestra surgen para dar cuenta del mundo en cambio, y tener respuestas desde su saber, y van constituyendo en su quehacer la emergencia de las *geopedagogías* y muestran la realidad de las múltiples maneras de hacer escuela y ser maestra y maestro que, tomaron forma en los múltiples espacios de innovación, los cuales van configurando no solo esa diferencia, sino la existencia de regiones pedagógicas, posibles por la emergencia de ese maestro y esa maestra que han tomado su práctica para producir saber de ella.

Ese ejercicio de convertir su práctica en experiencia hace real el que el maestro y la maestra, a quienes habían convertido en instructores-enseñantes, y se les había negado la posibilidad de producir saber, encuentran un camino para hacerlo en esas otras metodologías de innovación, que los dota de otra identidad desde la experiencia y los convierte no solo en sujetos de saber, sino en productores del mismo, en un ejercicio que permite la práctica como acontecimiento y novedad.

En la voz de la movilización de la Expedición Pedagógica, como acontece en el Departamento de Cauca:

A pesar de sus condiciones y justamente en medio de ellas, es que pudiéramos entender cómo ha emergido esa escuela-semilla, esa escuela-tierra, esa escuela-pueblo, esa escuela-raza, esa escuela-rotatoria, ese Quijote de Almaguer, ese rebelde encausado, esa mama grande, esa asamblea-rector, el etnodesarrollo, el cabildo educativo, las pedagogías de la resistencia, de la que heroicamente da testimonio el pueblo de Lerma y muchas otras categorías que el equipo expedicionario ha logrado construir en un claro y desafiante acto de poder intelectual y, por supuesto, de poder político. (Expedición Pedagógica Nacional, 2006, p. 26)

En la experiencia de Planeta Paz la propuesta estuvo atravesada por la reflexión anterior pero fue necesario concretarla reconociendo una diversidad constituida por 356 organizaciones sociales de 12 sectores en el territorio nacional con especificidades culturales y manteniendo el horizonte de nuestra propuesta enmarcada en la educación popular que metodológicamente se constituye en el entramado de diálogo, (intraculturalidad) confrontación de saberes (interculturalidad) y negociación cultural (transculturalidad).

El proceso de construcción de la educación popular marcada por una tradición que intenta dar lugar a lo otro negado y convertir sus intereses y necesidades en una apuesta para toda la sociedad, en cuanto le propone a todas las educaciones y a todos los educadores y educadoras que intentan desde su práctica construir sociedades más justas que reconocen la diversidad fundada en la diferencia, y que a través de procesos educativos enfrentan la desigualdad y por medio de ello buscan transformar los mundos donde actúan, lo cual se hace presente en un ejercicio de justicia educativa que está presente en todas sus prácticas tratando de hacer la historia desde ese otro punto de vista, lo otro negado.

Esa diferencia que hace visible la diversidad, en la esfera de lo pedagógico tomó en un primer momento el camino de enfrentar la propuesta del lancasterianismo que había sido asumida por las élites criollas para las escuelas de las repúblicas nacientes desde la crítica de Simón Rodríguez; luego toma la forma de educación propia a partir de cosmogonías negadas y visibilizadas en el proyecto pedagógico de warisata y que en la tradición freireana de la educación popular se constituye desde el diálogo de saberes, en el cual el educando enuncia su mundo y sale del silencio. Allí hace visible la existencia de saberes que tienen fundamentos culturales, epistémicos y conceptuales basados en la diferencia, pero que en las particularidades del conocimiento, epistemología y cultura de la modernidad eurocéntricos hace que al hablar de saberes y el diálogo respectivo estemos frente a una diversidad en desigualdad y subalternidad, un intercambio político entre poderes epistémicos diferentes.

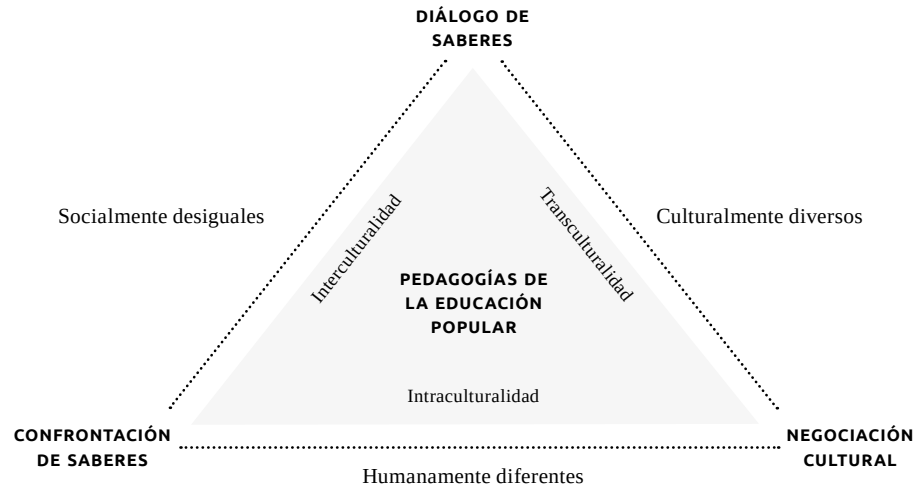
En ese sentido, si bien el diálogo de saberes al realizarse en condiciones de subalternidad, en donde lo local y las culturas no desarrolladas en la lógica del conocimiento occidental y de la modernidad, son subsumidas, controladas y en ocasiones descalificadas, hace que este opere en dinámicas y procesos donde se da lugar a la interculturalidad con lo diferente, dando forma a la confrontación de saberes, muy visible en los momentos en los cuales en ese diálogo emergen visiones antagónicas. Por ejemplo, el paradigma antropocéntrico del desarrollo capitalista y el biocéntrico del buen vivir de las cosmogonías originarias.

Reconocer la confrontación permite a su vez construir las posibles dinámicas de complementariedad en un mundo con pluralismo epistémico, en el sentido que enuncia Gramsci cuando muestra que las relaciones de saber obedecen a relaciones de confrontación, hegemonía y subalternidad (Gramsci, 1972). De igual manera, en cuanto la educación popular propone la transformación de las realidades que producen opresión, desigualdad, dominación, implica una reflexión para la acción emancipadora, de sí, de la vida y de la sociedad a través de sus diferentes ámbitos de actuación. En ese sentido, el diálogo-confrontación de saberes requiere de una negociación cultural que constituye las bases comunes para la acción.

Podríamos afirmar que el ejercicio pedagógico de la educación popular en el diálogo, la confrontación y la negociación va logrando en su práctica el reconocimiento de cómo constituimos las comunidades de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento, innovación y transformación, y por quiénes va a estar constituida, colocando con claridad las acciones para ello, haciendo conciencia de que vivimos en un mundo donde somos humanamente diferentes, culturalmente diversos y socialmente desiguales.

En ese sentido, la pedagogía de la educación popular se constituye en un ejercicio no lineal de diálogo de saberes que da forma a la intraculturalidad, confrontación de saberes que gestan las dinámicas de interculturalidad y negociación cultural que gesta los procesos de transformación basados en acuerdos y elementos comunes, forjando la transculturalidad, como se ve en la siguiente figura.

Figura 1. Pedagogías de la educación popular



Fuente: el autor.

Entendido así, estamos en un proceso que no es lineal, sino que las tres dinámicas de saber y conocimiento se dan en los procesos de forma simultánea y debe utilizar dispositivos pedagógicos (didácticas, herramientas, instrumentos, dinámicas de grupo, etc.), en coherencia con las dinámicas de saber y poder que las constituyen y se busca construir haciendo del ejercicio educativo un acto de empoderamiento (Mejía, 2015, pp. 45-56).

Estos principios pedagógicos de la educación popular no se convierten en una receta a seguir, ya que en coherencia con el principio freiriano de las múltiples realidades ellos deben ser constituidos a partir de los actores que atiende y de los niveles de mediación en que deben actuar como forma de praxis educativa en coherencia con esos múltiples lugares que ocupa. En esa perspectiva, la educación

popular reconoce seis ámbitos que van a determinar las estrategias metodológicas o los dispositivos de saber y poder que van a ser utilizados de acuerdo al ámbito en el que se ubique la acción con los grupos participantes en procesos educativos populares.

Uno de los asuntos centrales en la configuración de la educación popular se refiere a la manera como se ha venido constituyendo con fuerza y especificidad en las diferentes manifestaciones de la socialización, así como en los variados procesos educativos formales, no formales e informales, desarrollando un diverso repertorio de propuestas metodológicas en coherencia con su apuesta pedagógica de negociación cultural y diálogo y confrontación de saberes, convirtiendo sus herramientas en dispositivos de saber y poder. Esa variedad ha llevado a que estas no sean universales ni simplemente procedimientos técnicos, sino elementos para construir los empoderamientos de sujetos, actores, organizaciones, movimientos. En esta perspectiva ha constituido —o está en vía de constituirlos— seis ámbitos en los cuales realiza transformaciones y construye subjetividades rebeldes y emancipadas, como lugares de actuación:

- a) *Ámbitos de individuación.* Existen procesos de transformación que parten de y construyen subjetividades en la constitución de sujetos que se reconocen a sí mismos como seres sociales y forjan su identidad a partir de procesos de elaboración de sí mismos. Un ejemplo de esto pudiesen ser las formas del trabajo con grupos étnicos, de género, de masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana, muy fundado en la intraculturalidad.
- b) *Ámbitos de socialización.* Son los referentes a prácticas de educadores populares que construyen y trabajan procesos e instituciones como la familia, la escuela, constituyendo una reorganización de roles, procedimientos y prácticas. Allí se dan dinámicas de interacción específica, logrando consolidar relaciones sociales transformadas en los diferentes roles que se presentan en esos diferentes espacios.

- c) *Ámbitos de vinculación a lo público.* La negociación cultural acá se constituye para que los sujetos de las prácticas orientadas en la perspectiva de educación popular decidan convertirse en actores que llevan sus intereses colectivos para ser disputados en lo público, reconociéndolo como un escenario en construcción. Requiere un ejercicio de discernimiento y edificación de la autonomía por parte de quienes lo realizan, y, en ese sentido, la educación popular ayuda a construirlo como apuesta de los sujetos que se están convirtiendo en actores.
- d) *Ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizadas.* Lo público trae aparejada consigo la necesidad de encontrar los grupos desde los cuales se tejen esos imaginarios colectivos que dan forma a sus intereses y a la manera de vida de las comunidades; las políticas de actuación, como lugares en donde los sueños colectivos se fundan para concretar la apuesta de transformación de sus condiciones inmediatas y de la construcción de otros mundos posibles.
- e) *Ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad.* Conscientes de que el poder de los grupos populares se construye y alcanza tras recorrer múltiples caminos, los educadores populares deciden desde su acumulado, y guiados por sus principios, participar en formas de gobierno que permitan la implementación de las propuestas específicas, en donde lo público popular busca ser colocado como apuesta de la sociedad, en un particular ejercicio de la política en territorios específicos, reconociendo que se está en el Gobierno y no en el poder, lo cual le exige no perder el nexo con el movimiento que creó esa nueva condición.
- f) *El ámbito de la masividad.* Una de las características de las nuevas realidades propiciadas por las transformaciones de época en marcha y la emergencia de los lenguajes digitales es la configuración de un espacio masivo, que a su vez ha generado una serie de redes sociales y un campo virtual en donde actúan



infinidad de actores. También el educador popular reconoce este como un espacio de su actuación y elabora propuestas metodológicas en coherencia con sus apuestas pedagógicas para constituir allí, desde sus desarrollos y acumulados, un campo de actuación y de disputa de significados y de su proyecto de transformación de la sociedad (*Revista Universidad Pedagógica*).

EL PROBLEMA NO ES EL CONFLICTO, SOLO SU MANIFESTACIÓN

Normalmente reaccionamos cuando el conflicto adquiere manifestaciones en nuestra condición humana a través de la rabia, el dolor, el sufrimiento y corremos a solucionar la situación que lo ha creado. Por ello pasamos la vida solucionando problemas, sin ir a las razones de fondo que están precisamente en la acumulación de los elementos constitutivos del conflicto, que son el verdadero epicentro de aquello que se manifiesta en nuestra vida cotidiana. Podemos hacer el símil del terremoto, en donde vemos sus desastres, pero las verdaderas causas hay que buscarlas muchos kilómetros bajo tierra.

Por lo anterior no se puede confundir el problema con el conflicto. En este último, la condición humana va poco a poco tejiendo la urdimbre de nuestra condición y crecimiento. Es desde él como lo nuevo hace su aparición, mostrándonos que podemos ser diferentes sin miedo a ese cambio. Es la emergencia de la utopía en la esfera de la individuación, hay otro lugar hacia el cual ir.

En ese sentido, podemos afirmar que el conflicto es un sistema complejo que debe aprender a descubrirse. No es el suceso que emerge en nuestra vida como problema, no es el simple suceso a través de lo cual se manifiesta: miedo, desconfianza, enemistad, odio. Estos son elementos que lo alimentan y son parte de su dinámica, pero no es el conflicto mismo, ya que esa manifestación es la muestra de que él está escapando por nuestras grietas: miedo, cólera, arrogancia, aburrimiento.

PISCIS

(20 DE FEBRERO-21 DE MARZO)

Nunca juzgues los actos de los demás sin garantizar el debido proceso. Haz una autoevaluación constante de tus actos y pregúntate si contribuyes a la construcción de escenarios donde el debate y el conflicto nunca recurran al desconocimiento del Otro, y mucho menos, a la violencia como medio resolutivo. Invita a tu familia a ver el documental *Sobre las madres de Soacha*. Luego en un ambiente más íntimo lee a Gabriel García Márquez ^{xiii}: *Por un mundo al alcance de los niños*.



Buscamos evadir el problema, queremos que desaparezca, siempre. Cuando él viene desde el conflicto, lo evadimos, lo desaparecemos, hasta que el problema, por ser manifestación del conflicto, toma caminos de empeoramiento y nos desborda, hace crisis y en ello lo que se hace visible es que tenemos una confrontación con nuestra interioridad, con aquello que decimos ser.

En esta perspectiva es que afirmamos que se produce un enlace entre la manera como resolvemos los conflictos en la esfera de la individuación y la manera como se produce esto en lo social, generando una incapacidad para enfrentar los conflictos.

Para asumirlo integralmente es necesario no resolverlo como una simple situación personal. Es necesario un proceso que una lo micro, lo meso y lo macro, y ello significa deconstruir los imaginarios culturales de poder existentes en nuestras prácticas cotidianas, como esas primeras formas que generan socialmente control y prolongación de las formas sociales de poder, atizador de la resolución violenta de los conflictos. Por ello, para cambiar en estos tiempos es necesario desaprender muchos de esos procesos que culturalmente no nos permiten abrirnos al conflicto como generador de nuevas formas de vida social.

En la perspectiva de las páginas anteriores se hace necesario también construir el escenario de una escuela que en las condiciones actuales y en las dinámicas de hoy decide también trabajar en su interior los asuntos del cambio y transformación que urgen en tiempos de globalización capitalista y neoliberal como escenario de poder y de control en estos tiempos. Para nosotros, hablar en ese marco de posuertos exige plantearse un horizonte de transformación en el marco de las pedagogías para la paz, en las que han de inscribirse las geopedagogías en el sentido de las páginas planteadas en este texto como las pedagogías de la memoria y los conflictos. Desde ese horizonte, proponemos el siguiente decálogo:

AGENDA PARA LA ESCUELA COMO CONSTRUCTORA PERMANENTE DE PAZ Y REGULADORA DE CONFLICTOS

1. Rescatar la escuela como un lugar de socialización cultural y política, no solo de instrucción y de estándares y competencias. Ello requiere un ejercicio de pertinencia y de territorialización a los contextos mediante un ejercicio de pedagogías críticas y situadas que busca la unidad entre lo humano y la naturaleza.
2. Una escuela que trabaja la vulnerabilidad humana, social y de la vida en sus múltiples manifestaciones, y la convierte en un espacio de solidaridad y de aprendizaje colaborativo en el cual la ética del cuidado toma forma desde la acogida hasta la vinculación con el contexto.
3. Una escuela que reconstruye el arraigo para enfrentar el desarraigo que homogeneiza, permitiendo la construcción de subjetividades e identidades que en medio de la fragmentación de este tiempo hacen visible en el ejercicio pedagógico la capacidad de trascendencia y el enfrentar el ejercicio descolonizador presente en el currículo.
4. Una escuela que tramita los conflictos como fundamento de construir conciencia crítica y aprender a tener mejores conflictos basados en una pedagogía de la diferencia y la diversidad, que construye la complementariedad como fundamento de un tejido social que nunca será más para la guerra.
5. Una escuela que valora múltiples mundos y construye el nexo entre lo universal y lo pluriverso haciendo a sus participantes ciudadanos del mundo e hijos de la aldea en donde tienen lugar los saberes propios fundados en una pedagogía del diálogo de saberes y la negociación cultural, en el cual el buen vivir nos permite salir del antropocentrismo.

6. Una escuela que se convierte en coconstructora de comunidad y generadora del sentido de la vida que hace real la acogida del otro y diferente pero también establece una relación con la naturaleza dando lugar a las formas del biocentrismo presente en los planes de vida como reguladores de lo social y los conflictos en lo territorial.
7. Una escuela territorializada, que se hace sanadora de los dolores que la violencia ha dejado en los cuerpos, en las mentes y en los deseos, haciendo real la memoria de estos, estableciendo pedagogías que trabajan el cuerpo y hacen realidad que es el primer territorio de paz.
8. Una escuela que construye unas nuevas maneras de lo ético y ella misma, saliendo de la homogeneización, construye los nuevos sentidos desde el rostro del diferente y el diverso y hace real que somos humanamente diferentes, culturalmente diversos y que debemos luchar para no ser socialmente excluidos.
9. Una escuela que renuncia a la instrucción y formas limitadas de entender lo humano y para ello constituye sistemas de mediación desde una comprensión integral de lo humano, y para ello da forma a una comprensión de las capacidades que reordena derechos, teorías, metodologías, para hacer real esa escuela hecha por sus actores.
10. Una escuela que construye pedagogías en las diferentes áreas del conocimiento que atraviesan transversalmente sus prácticas para construir educativamente el conflicto y ello significa darle forma a las geopedagogías, que les va a permitir ir más allá de los modelos o reiteraciones didácticas para convertir al actor y actora de ella en productores de saber y conocimiento. En ese sentido, es una escuela empoderante de comunidades.

Si asumimos la tarea con el rigor suficiente y en el reconocimiento de la tradición en la que hemos abrevado de las pedagogías críticas y de la educación popular, las tareas educativas de este tiempo se convierten en una condición privilegiada

para dar forma desde este aquí y ahora a un pensamiento propio que desde hace un tiempo con más fuerza gime por dar forma a eso que somos y nos hace tan particularmente específicos para relacionarnos con la universalidad desde nuestras particularidades.

ENTRE DISPOSITIVOS Y HERRAMIENTAS

En la experiencia de Planeta Paz fue necesario diseñar unas estrategias metodológicas en coherencia con los ámbitos que nos permitieran construir los relatos desde las voces de los actores y de las organizaciones sociales como núcleo de la memoria y de la manera como el conflicto había atravesado cuerpos, mentes, en una disposición de las capacidades en cada uno de los actores. Eso implicó trabajar estos asuntos en la perspectiva de la construcción de las propuestas que emergían al reconocer los conflictos en el territorio en el modo como las organizaciones sociales cruzaban sus agendas con sus resistencias, lo cual, cuando se trabajaba metodológicamente, proporcionaba la emergencia de unas propuestas que permitieran mantener viva la lucha y dinamizaba su quehacer en la recuperación de sus dinámicas a la vez que les facilitaba eventos regionales y nacionales en los cuales se encontraban la unidad entre sus prácticas micro, las de las regiones meso, y en algunos casos de las nacionales e internacionales macro.

El ejercicio en los territorios permitió romper silencios, encontrarse con múltiples versiones de los hechos, en la necesidad de tener que cotejarlos en un diálogo-confrontación de saberes, donde se elaboraban las diferencias y la diversidad para constituir lo común, lo cual hacía posible el encuentro consigo, con el otro y los otros, dándose cuenta de que en la pedagogía de la memoria, la versión narrada sobre los conflictos se constituye desde múltiples relatos a manera de un rompecabezas que nunca está cerrado y siempre busca otras fichas que lo complementen.

Estos múltiples relatos exigen apelar al ámbito en que se encuentra el actor de práctica y el desarrollo de habilidades específicas y particulares según las capacidades desarrolladas en sus contextos, lo cual hace necesario apelar a la más variada

Dibujo: Jhon Olarte



gama de herramientas metodológicas para garantizar que las múltiples voces del mismo territorio puedan contar desde su experiencia la construcción de su relato a través de los cuales narra su realidad. Allí nos encontramos con textos que en homenaje a Orlando Fals-Borda, en su escrito *La historia doble de la Costa*, transcurren por dos canales para explicar esa diversidad narrativa: el canal popular y el canal de los grupos con una cierta formación académica, mostrándonos dos formas diferentes de construir el territorio y sus conflictos (Planeta Paz-Oxfam, 2017).

De igual manera, se construyeron en la cartografía social unos mapas que dan cuenta de la manera cómo los actores construyen su territorio y lo explican a través de una mapeada en la cual los conflictos son configurados desde las homogeneizaciones que intentan controlar lo natural y los territorios ancestrales. De igual manera, colocaron ahí los procesos de mega-minería, que hacían de los territorios un simple lugar de expoliación del capital (Planeta Paz-Oxfam, 2017). La sistematización permitió visibilizar muchas de las experiencias que se habían construido como manifestaciones de economía propia y solidaria que enfrentaban las formas de control del capital y establecía unos núcleos para la sobrevivencia colectiva. Allí también están las experiencias de educación propia y las formas de organización de las mujeres, que les permitió en medio de la ausencia de sus parejas por muerte o desplazamiento, mantener vivo el territorio.

También nos vimos obligados a encontrar con elementos lúdicos, la construcción de materiales que permitieran una apropiación de las lecturas del conflicto en sus territorios, narradas por sus comunidades y que recuperando la metáfora del árbol de la vida, propio de comunidades ancestrales y rurales, propuso un aprendizaje de los conflictos y la búsqueda para tramitarlos, regularlos o transformarlos de acuerdo con las posibilidades de la comunidad.

En ese sentido, esos cuatro materiales producidos y señalados, nos muestran que son como brújulas que nos muestran el universo narrativo de los actores desde sus territorios, los cuales nos enseñan y nos orientan sobre qué elementos utilizar, de tal manera que hablen y produzcan las posibilidades de narrar a quienes van a

recibir la experiencia y despertar en ellos las posibilidades de enunciar su realidad en un ejercicio donde les sea posible la mayor integralidad posible, tanto de las capacidades humanas, como en la unidad entre la naturaleza y lo humano.

Llegar a estos resultados fue posible a través de la elaboración de una caja de herramientas que a través de los procesos vividos con las comunidades permitieran explorar esos sentidos para atizar la memoria, fortalecer las capacidades, reconocer las habilidades, y explorar la reconstrucción-construcción de subjetividades rebeldes como actores sentipensantes desde los territorios.

Las principales herramientas trabajadas fueron:

- ~ Los talleres.
- ~ Troveros y canciones.
- ~ Cine foros.
- ~ Atizadores del recuerdo.
- ~ Fotomontajes.
- ~ Murales sobre conflictos abordados
- ~ Frases disparadoras de memoria.
- ~ La cartografía social.
- ~ Los juegos de roles.
- ~ La caja del recuerdo.
- ~ Los ejercicios de reconocimiento.
- ~ Tendaderos de la memoria
- ~ Las historias de vida.

- ~ Los conflictos en el cuerpo.
- ~ Sistematización.
- ~ Otros.

Todas estas palabras están dadas en el marco de comprensión que explica al proyecto Planeta Paz, en el que la memoria y el conflicto construyen un escenario territorializado para hacer posible como hoy, los distintos actores que hemos vivido la guerra, intentamos colocar en nuestros mundos locales las agendas que siguen dando forma a las transformaciones requeridas por una realidad social desigual e injusta, que a la vez que elabora el duelo sobre lo vivido, vuelve a construir un escenario que es capaz de analizar el poder que domina y produce exclusión sobre la diferencia y la diversidad humana en nuestros contextos, para construir la nueva actoría y empoderamientos de los sectores sociales populares.

En ese sentido, hemos trabajado también la escuela y la educación desde la Movilización Social por la Educación (MSE). Por ello, consideramos que cualquier proceso que en estos tiempos intente organizarse en esta perspectiva, deben darle lugar a esos elementos que muestran una escuela viva en la guerra y en los posteriores momentos de lo que hemos llamado posacuerdo, porque ella asumió el conflicto y construyó propuestas para darle respuesta a su tramitación, regulación y transformación aun en los contextos más desesperanzadores, tanto que cuando la violencia cayó sobre ella, siempre apareció un maestro o una maestra dándole forma a propuestas concretas en la esfera de la pedagogía que enfrentaron la violencia, la guerra, construyendo resistencias que marcan los caminos para estos tiempos de posacuerdo y mostrando la importancia política de la pedagogía en estos tiempos.

Qué mejor que recurrir a uno de nuestros grandes maestros para cerrar esta reflexión, Alfredo Molano (2014), cuando al recibir su doctorado *honoris causa*, nos recordaba de qué estamos hechos para escuchar y escribir dando forma a un ejercicio que es capaz de construir nuevos sueños y esperanzas:

Escuchar y escribir son actos gemelos que conducen a la creación. El conocimiento no es el resultado de la aplicación de unas reglas científicas, sino un acto de inspiración cuyo origen me es vedado, pero cuya responsabilidad uno no escoge. Los temas, dice Sábato, lo escogen a uno, la creación esconde la utopía, la aspiración a un mundo nuevo y distinto que puede ser tanto más real cuanto más simple, las cosas suelen no estar más allá, sino más acá.

REFERENCIAS

Bellah, R. (1989). *Los hábitos del corazón*. Madrid: Alianza.

Expedición Pedagógica Nacional. (2006). *Recorriendo el Cauca pedagógico* (n.º 7). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Cauca.

Expedición Pedagógica Nacional (2001). La caja de herramientas del maestro expedicionario, en *Preparando el equipaje* (n.º 2). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Expedición Pedagógica Nacional. (2001). Huellas y registros (n.º 1). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Fanon, F. (1987). *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Gramsci, A. (1972). *La filosofía de la praxis*. Ciudad de México: Nueva Imagen.

Jiménez, C., Puello, J., Robayo, A. y Rodríguez, M. (2017). *Lo común. Alternativas políticas desde la diversidad*. Bogotá: Planeta Paz-Oxfam.

Maldonado, C. (2016). *La ciencia de punta hoy*. Colección Primeros Pasos (n.º 14). Bogotá: Desde Abajo.

Mejía, M. R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes* 43, 45-56.



QUIERES
PAZ



LA
PAZ



ENSEÑAN
PAZ



Queremos
PAZ

PAZ

PAZ

I LOVE
PAZ



DIAS
ON PAZ



Mejía, M. R. Construir educativamente el conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural. *Conflicto, Educación y Diferencia Cultural*. Nómadas 15.

Mejía, M. R. (2015). Las capacidades, fundamento de la construcción de lo humano. A propósito del Proyecto de Talentos e Innovación Ondas. Borrador de trabajo. En M. R. Mejía, *Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur*. *Pedagogía y Saberes* 43, 43.

Molano, A. (2014, septiembre). Palabras pronunciadas para recibir el doctorado Honoris causa otorgado por la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Planeta Paz-Oxfam. (2017). Crear y resistir desde los movimientos sociales. Sistematización de experiencias territoriales de paz. Bogotá.

Romero, E. (2016). Hacia una pedagogía de la memoria desde las ciencias sociales en la I. E. Normal Montes de María: una propuesta desde la educación popular. En Cendales, Mejía y Muñoz (comps.). *Pedagogías y metodologías de la educación popular* (p. 59). Bogotá: Desde Abajo.

Zuleta, E. (1994). *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. Sin ciudad: Fundación Estanislao Zuleta-Sáenz.

Horóscopo

SOBRE LAS MEMORIAS DEL CONFLICTO

Piedad Ortega Valencia

Jeritza Merchán Díaz*

*Una carta rumbo a Gales
Me pregunta usted dulce señora
qué veo en estos días a este lado del mar.
Me habitan las calles de este país
para usted desconocido,
estas calles donde pasear es hacer un
largo viaje por la llaga,
donde ir a limpiar luz
Es llenarse los ojos de vendas y murmullos.
Me pregunta
qué siento en estos días a este lado del mar.
Un alfileteo en el cuerpo,
la luz de un frenocomio
que llega serena a entibiar
las más profundas heridas
nacidas de un poblado de días incoloros.*

*¿Y el sol?
El sol, un viejo drogo que ha lamido esas heridas.
Porque sabe usted, dulce señora,
es este país una confusión de calles y heridas.*

* Profesoras de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DDHH y de la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadoras del Semillero Pedagogías críticas, memoria y alteridad. Investigadoras del Grupo Educación y Cultura Política.

*La entero a usted:
Aquí hay palmeras cantoras
pero también hay hombres torturados.
Aquí hay cielos absolutamente desnudos
y mujeres encorvadas al pedal de la Singer
que hubieran podido llegar en su loco pedaleo
hasta Java y Burdeos,
hasta el Nepal y su pueblito de Gales,
donde supongo que bebía sombras su querido Dylan Thomas.
Las mujeres de este país son capaces
de coserle un botón al viento,
de vestirlo de organista.
Aquí crecen la rabia y las orquídeas por parejo,
no sospecha usted lo que es un país
como un viejo animal conservado
en los más variados alcoholes.
No sospecha usted lo que es vivir
entre lunas de ayer, muertos y despojos.*

Juan Manuel Roca, poeta colombiano

¹ Las invitaciones, designios y recomendaciones corresponden a distintas narrativas testimoniales y diversas producciones sobre el conflicto armado, violencia política, paz, convivencia sobre los que se ha escrito e investigado. Todas las invitaciones para visitar o escuchar las pueden encontrar virtuales y acceder por el nombre que indica el signo correspondiente.

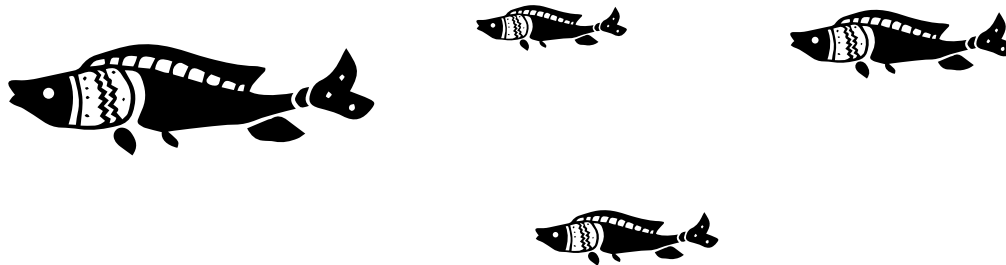
² Una versión de este artículo se publicó en la *Revista Educación y Cultura* 119 de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación. Bogotá.

El horóscopo¹ que se teje a lo largo de este libro no es un sistema adivinatorio, es una invitación² al posicionamiento pedagógico y por ende ético y político ante el momento histórico que estamos viviendo (un proyecto de acuerdo final entre el Gobierno de Colombia y la FARC-EP para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera y el proceso actual de negociaciones con el movimiento insurgente Ejército de Liberación Nacional). Decimos que las influencias de los cuatro signos: tierra, agua, aire y fuego que han marcado la historia reciente de nuestro país, sitúan el conflicto armado como un hito necesario de reconocer y trabajar en la escuela. Así lo sugiere el informe de la Comisión Histórica del Conflicto de la Habana donde se muestra que el destino de los colombianos ha sido trazado por poderes, intereses y acciones violentas que se han enriquecido con nuestras tierras,

nuestros recursos vitales (agua y aire) y han orientado no el destino futurista, sino las realidades de nuestras regiones con un fuego constante.

Reconocer la memoria del conflicto social y armado nos demanda responsabilidades y por ende un exigente sistema de conexión con nuestras realidades, experiencias y compromisos que pueden ser condicionados por distintas narrativas sobre el conflicto armado colombiano, el cual es mostrado no por las constelaciones sino por las lecturas, visitas, procesos de estudio e invitaciones que aparecen en cada signo. Cumplirlas, no nos asegura nada, pero sí nos predice que seremos más conscientes con nuestro propio devenir. ¡Disfrútenlo, amplíenlo, diviértanse y colectivícenlo!, y comprobarán que el presente y el futuro de quien lo lee y lo cumple se alimenta del pasado, precisamente para transformar este ahora.

El horóscopo es una propuesta didáctica para pensar e invitar a su lectura y recreación, a jugar con los signos, a materializar rutas de trabajo y, sobre todo, nos invita a sensibilizarnos con las realidades de nuestro país que nos exige responsabilidades y solidaridades dialogantes y vinculantes con lo que somos y podemos sostener en el contexto de una pedagogía de la memoria.





ARIES

(22 DE MARZO-21 DE ABRIL)

Hoy pasa por el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. Reconoce los ejercicios de memoria histórica existente en este escenario y comprométete con su memoria viva, verás cómo construyes caminos de paz, mejoras tu entorno y alegras tu día. Es importante que te enteres de que ha pasado con los acuerdos de paz. Momento especial para seguir las obras fotográficas de Daniel Esquivia Zapata, Juan Manuel Echavarría y Jesús Abad Colorado¹.



TAURO

(22 DE ABRIL-21 DE MAYO)

La vida te sonrío, sonrío tú también. Genera espacios para ti donde prime la lectura de obras literarias que narren el conflicto armado colombiano, esto te permitirá construir la paz conociendo el contexto que ha suscitado la guerra. Día especial para que conmemores a las víctimas de la masacre de Segovia y la Toma y Retoma del Palacio de Justicia. Semana oportuna para leer ley de víctimas².



GÉMINIS

(22 DE MAYO-22 DE JUNIO)

Reconcílate con tu ser político. Verás como todo a tu alrededor cambia de manera favorable, este es el principio para la construcción de paz con base en el conocimiento de tu historia reciente. Tiempo oportuno para visitar el Museo Memoria y Tolerancia³. Como ciudadano o ciudadana de Colombia tu responsabilidad es leer los acuerdos de paz. Tiempo propicio para consolidar un grupo de estudio.



CÁNCER

(22 DE JUNIO-23 DE JULIO)

Genera espacios de conversación a tu alrededor. Pero cuidado, ten en cuenta que estos deben estar sustentados por los argumentos sólidos que le den rigor al debate. Buen día para enterarnos de qué es el delito de desaparición forzada y por qué es de lesa humanidad. Buen momento para leer en voz alta una de las obras de Gerardo Meneses⁴: *La luna en los almendros*.



LEO

(24 DE JULIO-23 DE AGOSTO)

Hoy regala un abrazo, una sonrisa y palabras amables. Esto aporta a la construcción de espacios amables, amorosos y serenos de convivencia. Invita a tu grupo a la lectura conjunta. Día especial para conocer el nuevo código de policía y alimentar el análisis leyendo el informe del profesor y miembro de la Comisión Histórica, Renán Vega Cantor⁵.



VIRGO

(24 DE AGOSTO-23 DE SEPTIEMBRE)

Aprende a reconocer tus errores, tus actos de violencia y de irrespeto a otros. Esto sin duda, cambiará tu perspectiva de las personas y del mundo. Día especial para que invites a tu pareja, personas amigas y conocidas a ver la película *La profesora de historia*. Excelente momento para leer el texto: *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*⁶, editado por la Universidad Pedagógica Nacional.



LIBRA

(24 DE SEPTIEMBRE-23 DE OCTUBRE)

Busca el equilibrio escuchando responsablemente los testimonios de las víctimas del conflicto armado; evita instrumentalizarlas, aprende del dolor, comprométete con el ¡Nunca Más! estudiando, investigando y accionando para la construcción de una paz con justicia, verdad, reparación integral y garantías de no repetición. La ética te aconseja averiguar qué está pasando con los habitantes del Bronx. Oportunidad perfecta para leer *El olor del humo, Auschwitz y la pedagogía del exterminio*^{vii} de Raffaele Mantegazza. Los astros te avisan que está en la Biblioteca Luis Ángel Arango.



ESCORPIÓN

(24 DE OCTUBRE-23 DE NOVIEMBRE)

Desarrolla y potencializa el pensamiento crítico. Esto te permitirá expresar mejor tus ideas y, así mismo, comprender, debatir y respetar el criterio de los demás, no sobre imaginarios sino con lógica y desde la razón. Tiempo oportuno para escuchar la *Canción de la memoria* de León Gieco, acompañada de las disertaciones de María Teresa Uribe de Hincapié^{viii}: *Ética y política* (te iluminan, está en virtual).



SAGITARIO

(23 DE NOVIEMBRE-22 DE DICIEMBRE)

Hoy realiza un acto que contribuya a la paz de tu entorno. Reflexiona sobre este acto y analiza tus aportes en la cotidianidad del entorno donde vives. Este fin de semana importante ver documental *Volver a nacer. Memoria desde el exilio del genocidio de la Unión Patriótica*. Excelente con la visita que hagas a la página del padre Javier Giraldo Moreno^{ix}.



CAPRICORNIO

(23 DE DICIEMBRE-20 DE ENERO)

A veces guardar silencio ayuda a organizar nuestras ideas, a profundizar en nuestros pensamientos y hacer reflexiones de nuestro papel en la construcción de paz. Día propicio para pedirle a uno de tus mayores que te cante *A quien engañas abuelo*, melodía perfecta para hacer diálogo con la lectura de la obra del Arturo Alape: *Soy un libro en prisión*^x.



ACUARIO

(21 DE ENERO-19 DE FEBRERO)

Pensar antes de hablar, básico para una convivencia argumentada. Además, procura que tus actos concuerden con lo que piensas y dices. Esto requiere de reflexión permanente. No esperes a que todo te llegue de la Secretaría de Educación, ni menos del Ministerio de Educación Nacional, recuerda la acción se basa en la organización, el criterio y la decisión. Lee sobre la cátedra de la paz y amplía tu análisis con la invitación de Estanislao Zuleta^{xi}: *El campo de la educación es un campo de combate*. Los elementos del agua te invitan a navegar en internet, allí lo encontrarás.



PISCIS

(20 DE FEBRERO-21 DE MARZO)

Nunca juzgues los actos de los demás sin garantizar el debido proceso. Haz una autoevaluación constante de tus actos y pregúntate si contribuyen a la construcción de escenarios donde el debate y el conflicto nunca recurran al desconocimiento del Otro, y mucho menos, a la violencia como medio resolutivo. Invita a tu familia a ver el documental *Sobre las madres de Soacha*. Luego en un ambiente más íntimo lee a Gabriel García Márquez^{xii}: *Por un mundo al alcance de los niños*.

ⁱ Artistas colombianos que desde la fotografía y la pintura narran el conflicto armado colombiano.

ⁱⁱ Ley 1448 del 2011, Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. “Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado”.

ⁱⁱⁱ Espacio museográfico que se puede visitar por virtualmente, que tiene como objetivo crear conciencia a través de la memoria histórica, particularmente a partir de los genocidios y otros crímenes. Alertar sobre el peligro de la indiferencia, la discriminación y la violencia para crear responsabilidad, respeto y conciencia en cada individuo que derive en la acción social.

^{iv} Lectura en voz alta en <https://www.youtube.com/watch?v=t2dlxvfoP60>

^v Profesor de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, participó en el Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas a la Mesa de Diálogos de La Habana, con la investigación sobre La dimensión internacional del conflicto social y armado en Colombia Injerencia de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado.

^{vi} Ortega, P., Castro, C., Merchán, D. J. y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

^{vii} Obra que desarrolla una pedagogía de la cultura desde la memoria, aborda el abismo humano que ha creado la cultura occidental: Auschwitz, paradigma del fracaso de esta cultura y del que no puede prescindir en su tarea permanente de preparar las condiciones para la creación del sujeto humano.

^{viii} Profesora de la Universidad de Antioquia, investigadora, cofundadora del Instituto de Estudios Regionales, ha hecho parte de varias comisiones para pensar el país la más reciente de ellas sobre el tema de memoria.

^{ix} Padre jesuita. Ha acompañado a las víctimas de San José de Apartadó. Hace parte de la Comisión Intercongregacional de Justicia y Paz. Participó en el Informe de la Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas a la Mesa de Diálogos de La Habana, con la investigación sobre “Aportes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, su persistencia y sus impactos”.

^x Se enfoca principalmente en revivir historias olvidadas de nuestro país, sucesos que por algún motivo están empolvados y que nadie los cita en la actualidad. Dice Alape sobre su libro “Para cumplir esa labor periodística desempolvo viejas historias personales que yacían en la memoria y también rescate para la escritura historias escuchadas en voces ajenas, lo mismo que en historias leídas en periódicos y libros”.

^{xi} Filósofo, escritor y pedagogo colombiano trabajó en el campo de la filosofía a la cual dedicó toda su vida como autodidacta. Dice este investigador “Se rompió la rutina de una amarga resignación y ahora puede brotar libremente una renovadora, una santa indignación. Y de la dispersión mecánica de nuestras vidas, en los dormitorios y puestos de trabajo, surge la comunidad, la asamblea que delibera, grita, teme y calcula. Ahora no es necesario aturdirse de fútbol y de alcohol, porque el pensamiento se ha vuelto interesante y útil y ha dejado de ser simple incremento del dolor de nuestras vidas que solo le agrega la conciencia de su insensatez”.

^{xii} Premio Nobel de Literatura (1982). Hizo parte de la Comisión de sabios, durante el Gobierno de César Gaviria. En 1994, al entregar el primer “gran informe” de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, dijo el Nobel “Nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner al país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan”.



Luisa Fernanda Clavijo Saldaña



Carol Andrea Dimate Muñoz



Alexander Sarria



Joan Sebastián Ortiz



Vanesa Fonseca

Jessica Paola Ortiz



Laura Valentina Caicedo



Carlos Narváez



Johan Castillo



Janis Alexandra Cifuentes



Jonathan Daniel Parra



Valentina Gómez



Entidades aliadas:



BOGOTÁ MEJOR PARA TODOS

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ E.C.
Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)



Universidad **JAVERIANA**
Facultad de Educación



COLECTIVO DE HISTORIA ORAL - COLOMBIA

Universidad
Distrital Francisco
José de Caldas



PLANETA PAZ

Pedagogías Críticas
y Alteridad UPN