

Experiencias y propuestas de un acompañamiento

Pedagogías de las Memorias y las Migraciones



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN



Alcaldesa Mayor de Bogotá

Claudia Nayibe López Hernández

Secretaria de Educación del Distrito

Edna Cristina Bonilla Sebá

Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Andrés Mauricio Castillo Varela

Directora de Inclusión e Integración de Poblaciones

Virginia Torres Montoya

Equipo Pedagogías de la Memoria y las Migraciones

Ángela Viviana Valencia Gaitán

Boris Camilo Matiz Pedraza

Fabián Camilo Ruiz Bernal

Íngrid Lorena Torres Gámez

Karen Fernanda Guerrero Cañón

Northy Yaneth Cuesta Orejuela

Valeria Juana Daniela Martínez Niño

Vilma Amparo Gómez Pava

Asesora Pedagógica

Alba Lucía Cruz González

Biblioteca Carlos E. Restrepo-Biblorred

Coordinador Biblioteca

Andrés Felipe Sanabria Molina

Mediador Territorial

Daniel Andrés Rueda Núñez

Mediador Territorial
Juan Felipe Torres Barrios

Mediador Senior de Formación
Ruth Francy Pereira Peña

Mediador Territorial
Wálter Camilo García Useche

Alto Consejero de Paz, Víctimas y Reconciliación
Carlos Vladimir Rodríguez Valencia

Director Centro de Memoria, Paz y Reconciliación
José Darío Antequera Guzmán

**Líder del Equipo de Pedagogía Centro de Memoria,
Paz y Reconciliación**
Miguel Ángel Franco Ávila-

Museo Nacional de Colombia
Directora Museo Nacional de Colombia
Juliana Restrepo Tirado

Profesional Departamento de Acción Educativa
y Cultural del Museo Nacional de Colombia -
Coordinación
Mayali Tafur Sequera

Profesional Departamento de Acción Educativa
y Cultural del Museo Nacional de Colombia -
Curso de Formación y Voluntariado
Catalina Hoyos García

Profesional Departamento de Acción Educativa
y Cultural del Museo Nacional de Colombia -
Programa Explorando Patrimonios
Óscar Leonardo Londoño

Profesional Museo Nacional de Colombia -
Coordinadora Conservación de Colecciones
María Catalina Plazas

Profesional Departamento de Acción Educativa
y Cultural del Museo Nacional de Colombia -
Programa de Comunidades, Accesibilidad e
Inclusión
Cristian Alejandro Suárez

Participantes Curso de Formación Anual del MNC
- Voluntarias
Juanita Angarita Toro, Alejandra León Jaramillo

Contenido

	Introducción	9
I.	Pedagogías de las memorias y las migraciones	15
	Pedagogías de las memorias	17
	¿Qué se entiende por memoria? Tipologías de las memorias	17
	¿A qué se hace referencia cuando se habla de las pedagogías de las memorias?	18
	¿Para qué se trabajan en la escuela pedagogías de las memorias?	
	¿Por qué son importantes en el marco nacional de construcción de paz?	20
	Pedagogías de las migraciones	21
	¿Qué se entiende por migración? Tipologías de las migraciones	21
	¿A qué se hace referencia cuando se habla de las pedagogías de las migraciones?	22
	¿Por qué y para qué son importantes las pedagogías de las migraciones en la escuela?	23
	¿Por qué son importantes y pertinentes las pedagogías de las migraciones?	24
	¿Por qué las pedagogías de las migraciones son importantes en el escenario nacional y distrital, en el marco de la educación intercultural?	25

2.	Aspectos transversales y pedagógicos	27
	Aspectos transversales	29
	Acompañar sin hacer daño	29
	Acompañar para dignificar	31
	Aspectos pedagógicos	33
	Interculturalidad	34
	Experiencias y narrativas	36
	Re-significación del presente	37
	Territorio comunidad	38
	Centralidad del sujeto	39
	Una propuesta metodológica hecha a varias manos	41
	Aspectos metodológicos	42
	Planeación y creación conjunta	42
	Vivencia, escucha y diálogo de la experiencia	43
	De lo íntimo a lo público	44
3.	Bibliotecas, Centro de Memoria, Museo Nacional	47
	Recorridos silentes: voces imaginadas.	
	Biblioteca Carlos E. Restrepo - Biblored y Secretaría de Educación del Distrito	49
	Pistas conceptuales	53
	<i>Sesión 1: Conociéndonos y conociendo la Biblioteca</i>	56
	<i>Sesión 2: Recuerdos en terreno</i>	58
	<i>Sesión 3: El cuarto de revelado de Mnemósine</i>	62
	<i>Sesión 4: Rostros trazos y miradas</i>	65
	<i>Sesión 5: Rostros trazos y miradas II</i>	68



Cartografía Bogotá, Ciudad Memoria.	
Centro de Memoria, Paz y Reconciliación y la Secretaría de Educación del Distrito	71
Pistas conceptuales	76
<i>Sesión 1: Cartografía de un autorretrato</i>	79
<i>Sesión 2: Cartografía de un cuerpo que narra y escucha</i>	83
<i>Sesión 3: Cartografía de paisajes heredados</i>	88
<i>Sesión 4: Cartografía de paisajes heredados y transformados</i>	91
<i>Sesión 5: Lugares de la memoria</i>	94
<i>Sesión 6: Cartografía «Bogotá, ciudad memoria»</i>	97
<i>Sesión 7: Memorias en disputa</i>	100
<i>Sesión 8: Trenzando saberes y experiencias</i>	104



Un museo es más que una exposición y una escuela es más que un aula. Museo Nacional de Colombia y Secretaría de Educación del Distrito	109
Pistas conceptuales	114
<i>Sesión 1: Conocernos y conocer el Museo</i>	117
<i>Sesión 2: Curando</i>	120
<i>Sesión 3: Reparación simbólica, arte y pedagogía</i>	124
<i>Sesión 4: Conservando y restaurando</i>	128
<i>Sesión 5: Creando una exposición</i>	132

4. Conclusiones	139
Referencias	146



Ilustración basada en fotografías tomadas durante las sesiones de acompañamiento pedagógico con docentes.

Introducción

El conflicto armado interno y los flujos migratorios mixtos, en Colombia, se han constituido en dos fenómenos que han afectado de manera directa la sociedad en general. Sin duda alguna, niños, niñas, adolescentes, jóvenes y mujeres y, en general, los sujetos de especial protección constitucional, como lo ha indicado la Corte Constitucional, son quienes han sido afectados en mayor medida, desde una perspectiva de vulneración de derechos, por los efectos de la guerra y por las consecuencias que deja un proceso migratorio: desaparición forzada, asesinatos, masacres, violencia sexual, desplazamiento forzado, extorsión, despojo, secuestro, pérdida de vínculos familiares y económicos, desarraigo cultural, discriminación y exposición a actos de xenofobia, entre otros, son violaciones a los derechos humanos que deben ser abordadas y visibilizadas a la hora de implementar procesos pedagógicos en y desde la escuela-territorio.

Con la expedición de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de junio de 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», se amplía el marco de acción y responsabilidad de los gobiernos Nacional y Distrital ante las más de 9 057 952 personas registradas como víctimas del conflicto ante una política que no solo se concentra en la atención a las víctimas de desplazamiento forzado, sino que se constituye en los esfuerzos sobre la restitución de derechos de todas las víctimas afectadas por el conflicto armado.

El reconocimiento de la memoria, como derecho y deber tiene un lugar protagónico en la política de reparación integral; la materialidad e inmaterialidad a la que se asocia la reparación de lo irrumpido por el conflicto armado permite asociar derechos como verdad, justicia y reconciliación con la necesidad de diálogos sensibles, cuidadosos y responsables con el pasado reciente de nuestro país.

Las pedagogías de las memorias surgen, entonces, como parte de la respuesta del Estado a la necesidad social de entender lo acontecido en el marco del conflicto armado y prevenir la repetición del horror acaecido. En el punto 7 del artículo 145 de la Ley 1448 de 2011, Acciones en materia de memoria histórica, se responsabiliza al Ministerio de Educación Nacional es responsabilizado de garantizar una educación de calidad y pertinente para toda la población, en especial para poblaciones en condición de vulnerabilidad y afectadas por la violencia. Así, se fomentan, con un enfoque de derechos diferencial, territorial y reparatorio, ejercicios de memoria histórica. Esto nos reta a crear y promover espacios pedagógicos en los que las versiones del pasado puedan ser escuchadas, valoradas y tramitadas con dignidad y respeto.

Ahora bien, como se mencionó anteriormente, la responsabilidad sociocultural de la educación, se amplía cuanto la realidad contextual lo requiere. Muy diferente a lo que ha sucedido al interior de las fronteras colombianas es el fenómeno migratorio externo, especialmente de la ciudadanía venezolana, que migró hacia diferentes partes del mundo. Se debe decir que, en la contemporaneidad, uno de los principales retos, no solo para el entendimiento, sino para el afrontamiento, es la movilidad de seres humanos que traspasan fronteras y dibujan, con su trasegar, caminos visibles en medio de cotidianidades de invisibilidad.

Las pedagogías de las migraciones nos hablan de esto, de la preponderancia de asumir, ahora más que nunca, lo dispuesto en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989, suscrita y ratificada por Colombia mediante la Ley 12 de 1991, y en la que se señala que los niños requieren de protección y cuidados especiales dentro de su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de origen étnico, color, sexo, idioma, religión, opinión política u otra índole, origen nacional, étnico o social, posición económica, impedimentos físicos, nacimiento o cualquier otra condición suya, de sus padres o de sus representantes legales.

Desde esta perspectiva, las pedagogías de las memorias y las pedagogías de las migraciones son en sí mismas una propuesta de transformación pedagógica para la dignificación y la acción sin daño. Su sustento está en el trabajo curricular flexible, incluyente, integrador, sensible y creativo dentro y fuera del aula y surgen como una posibilidad para el trabajo educativo con



víctimas del conflicto armado y población migrante, como se plantea en el desarrollo de este documento *Experiencias y propuestas de un acompañamiento*.

Así, la Secretaría de Educación del Distrito (SED) a través del proyecto de Inversión 7690 «Fortalecimiento de la política de Educación Inclusiva para poblaciones y grupos de especial protección constitucional de Bogotá D.C» de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP) y su Equipo de Pedagogías de la Memoria y las Migraciones ratifica su compromiso con la garantía del derecho a la educación de grupos y poblaciones de especial protección constitucional por medio de procesos educativos transformadores que reconozcan la diversidad de estudiantes víctimas del conflicto armado y migrantes, en el marco de la educación inclusiva e intercultural.



Experiencias y propuestas de un acompañamiento es el resultado de un recorrido por las entrañas de la escuela-territorio de las instituciones educativas del distrito (IED) con las que la DIIP, a través del Equipo de Pedagogías de las Memorias y las Migraciones ha identificado, cualificado, promovido y visibilizado experiencias, procesos y propuestas pedagógicas en torno a la construcción de memoria histórica, paz, reconciliación y migraciones. Es el resultado que permite dejar un legado a la transformación pedagógica desde lo conceptual y desde las propias prácticas pedagógicas, que promueven escenarios de reconciliación, de paz, de memoria histórica y de acogida a la población migrante, en el entorno escolar, suscitadas por docentes inquietos y comprometidos con el cambio de las realidades socioculturales que se establece en sus escuelas.

Experiencias y propuestas de un acompañamiento es ante todo una carta de navegación hecha a varias manos y dispuesta para que lectores de diversa naturaleza accedan a ella, la interpreten, interpielen, apropien y transformen conforme a sus necesidades; es el reconocimiento a docentes, ellos y ellas, por su vocación y compromiso para promover escenarios de reconciliación, de paz, de memoria histórica y de acogida a la población migrante en el entorno escolar. Todo tan relevante en este momento de país.

En este sentido, *Experiencias y propuestas de un acompañamiento* se constituye en un referente conceptual y pedagógico que esperamos contribuya a las comunidades educativas, en especial, a docentes, directivos docentes y orientadores, no como una camisa de fuerza que limite la creatividad y la diversidad de ser y hacer pedagogías de la memoria y las migraciones desde la escuela-territorio, no como un recetario de aplicación rutinaria, sino como un referente que recoge el trabajo de cocreación pedagógica de docentes y orientadores escolares de instituciones educativas del distrito, tres aliados institucionales estratégicos y el Equipo de Pedagogías de las Memorias y las Migraciones de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED.

Por lo tanto, se espera que el recorrido por las siguientes líneas evidencie dicha articulación interinstitucional como una posibilidad para abordar, pedagógicamente, temas alusivos al conflicto armado y al fenómeno migratorio. Los aportes invaluable de la Biblioteca Carlos E. Restrepo de Biblored con narrativas silentes, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación a través de cartografías de memoria, y el Museo Nacional de Colombia por medio de museografías y curadurías escolares están suscritos a cada una de las reflexiones y metodologías aquí preparadas. Parecen caminos diversos para comunicar la escuela con entornos culturales de la ciudad, que, a su vez, son escenarios educativos que alimentan el hacer pedagógico.

Por ello, podemos nombrar este documento como un producto de trayectorias de cuatro entidades, cada una con diversos equipos, caminares, sentires y descubrimientos en colectivo, en la que los primeros apartados han sido dedicados a presentar la conceptualización de las pedagogías de las memorias y de las pedagogías de las migraciones, seguido de dos aspectos considerados transversales en el marco de la propuesta y cinco aspectos pedagógicos que iluminan las reflexiones y las maneras de abordar estas pedagogías, continuando con lo que denominamos aspectos metodológicos clave a la hora de crear y cocrear en diversos contextos educativos.

En los apartados 6, 7 y 8 están consignados los ejercicios llevados a cabo con cada una de las tres instituciones aliadas, a modo de guías pedagógicas que contienen algunas pis-

tas conceptuales y el desarrollo de cada una de las sesiones para ponerlas en práctica con estudiantes de diferentes grupos etarios, étnicos y procedencias. Finalmente, en un último apartado, se comparten aquellas reflexiones dispuestas como hallazgos, que resumidamente representan el resultado de caminos que puedan seguir trazándose desde otras latitudes y coordenadas con ustedes como guías.

Iniciemos entonces el recorrido por este registro que hemos denominado *Experiencias y propuestas de un acompañamiento*.



Pedagogías de las memorias y las migraciones





Ilustración basada en fotografías tomadas durante las sesiones de acompañamiento pedagógico con docentes.

Para comenzar, se presentan los dos conceptos protagónicos que dan sentido a este material y a las discusiones que en torno a él se suscitan. Las pedagogías de las memorias y las pedagogías de las migraciones serán abordadas a continuación teniendo en cuenta algunas tipificaciones y la importancia de estas en la escuela a la hora de hacer de la memoria y la migración parte de la reflexión y acción pedagógica.

El entendimiento y la materialización de los dos conceptos involucra, de manera directa, los sujetos pedagógicos, su experiencia y práctica de aula con las asociaciones, relaciones y diálogos con aspectos pedagógicos como centralidad del sujeto, narrativas y experiencias, resignificación del presente, comunidad- territorio, e interculturalidad; también, la dignificación y la acción sin daño hacia estudiantes víctimas del conflicto armado y migrantes que conviven en las comunidades educativas.

Pedagogías de las memorias

¿Qué se entiende por memoria? Tipologías de las memorias

Elizabeth Jelin (2002), una de las referentes más citadas, consultadas y comentadas en temas relacionados con el concepto de memoria, asegura que la memoria es un trabajo; una acción que permite remitirnos al pasado, figurarlo y resignificarlo en cuanto se trae al presente y se le da un lugar. Beatriz Sarlo (2012) agrega que es un bien común, un deber y una necesidad jurídica. Por su parte, Ricoeur (2013) la describe como una región de la imaginación en la que se encadenan reminiscencias y se les atribuyen tiempos, olvidos y narrativas.

Podríamos referenciar un número considerable de imaginarios comprometidos en el estudio de la memoria; sin embargo, para este caso la memoria se acogerá como una matriz socio-cultural que involucra «contenidos, símbolos, conceptos, acciones, sentimientos y lecturas frente al pasado» y en la que, sin importar sus manifestaciones, es posible comprender una

red entre lo individual y lo colectivo con respecto a elementos sociales, políticos y económicos (CINEP- SED, 2016).

Así, hay múltiples posibilidades para asociar la memoria a aspectos de la vida humana; lo colectivo, personal, emancipador, ejemplar, literal, social e histórico aparece en clave descriptiva del proceso de recordación individual y colectivo, sus causales y consecuencias. Deteniéndonos en lo que nos ocupará durante gran parte del recorrido de este documento, la memoria histórica, debemos decir que esta adeuda sus cambios y permanencias, en gran medida, a su vínculo inminente con los contextos identitarios, trayectorias vitales y periodos históricos que nos constituyen como grupos sociales.

El concepto de *memoria histórica* tomó fuerza tras la devastación que dejó la Segunda Guerra Mundial, pues en medio de la atrocidad y la sobrevivencia era necesario dialogar históricamente con el pasado para entender el tiempo, los relatos y los recuerdos de lo acontecido. Su componente histórico responde a la importancia que se le otorga la intención de entender y difundir versiones sobre determinado periodo histórico, basándose en inquietudes propias del pensamiento histórico en torno a qué sucedió, cuándo, quiénes estuvieron involucrados y por qué.

En ese sentido, la memoria histórica propende por narrativas históricas que conectan los relatos sociales, las prácticas culturales y las manifestaciones identitarias con el tiempo pretérito. Su construcción se gesta en procesos cambiantes de las sociedades en los que son preponderantes tensiones y ejercicios de poder en la definición del registro de lo ausente o presente, del olvido y el recuerdo.

¿A qué se hace referencia cuando se habla de las pedagogías de las memorias?

Es una posibilidad dinámica, múltiple e incompleta para nombrar y describir formas de abordar la memoria, especialmente la memoria histórica, en clave de saber/poder pedagógico, a

partir de aspectos fundamentales, como diversidad, centralidad del sujeto, resignificación del presente, territorio, comunidad y dignificación.

Parafraseando pensamientos y puestas en acción de las y los docentes que participaron en sesiones de acompañamiento pedagógico que adelanta la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP) de la SED, las pedagogías de las memorias son un viaje pedagógico en el tiempo, en el que el equipaje permite llevar consigo recuerdos y vivencias que atraviesan la dimensión emocional, racional, espiritual y corporal en cuanto se problematiza la realidad, y se conecta desde una conciencia colectiva con inquietudes que involucran sujetos, contextos y acontecimientos.

Estas pedagogías no se limitan a promover el conocimiento de los hechos históricos, sino que, al hacer recorridos memorísticos por acontecimientos de diversa naturaleza (local, nacional, internacional), permite a los sujetos reconocer la necesidad de ir más allá, de contestar preguntas que hilan lo micro a lo macrosocial, lo privado a lo público y lo individual a lo colectivo, en intenciones consientes de conocer los motivos por los que mi familia al igual que otras familias tuvieron que trasladarse de un municipio rural a la ciudad, o significar las razones por las que vale la pena escuchar las versiones de distintos actores del conflicto armado de Colombia. Las pedagogías de las memorias son medios prácticos para propiciar la empatía, generar actitudes de respeto por el pasado y el presente, y contribuir a las perspectivas éticas, políticas, estéticas, sentidas, vinculantes y críticas de la realidad.

Para esto, las pedagogías de las memorias acuden a narrativas corporales, visuales, escritas, líricas, orales, poéticas, y pictóricas, con las que se escudriñan maneras de comprender y accionar con respecto a lo que nos ha pasado como país, las responsabilidades directas e indirectas de los distintos estamentos, y las particularidades con las que los hechos violentos impactaron territorios y comunidades.

¿Para qué se trabajan en la escuela pedagogías de las memorias? ¿Por qué son importantes en el marco nacional de construcción de paz?

Estamos convencidos de que las pedagogías de las memorias permiten aportar en la formación de niños, niñas, adolescentes y adultos como sujetos políticos, críticos y propositivos capaces de comprender y de ponerse en el lugar del otro. En la escuela de un país donde la historia ha registrado uno de los conflictos armados de más larga duración, las pedagogías de las memorias son una posibilidad ética y estética de cambio en el presente, y un camino para promover y alcanzar, entre otros aspectos estructurales, la dignificación de los sujetos que sufrieron las atrocidades del conflicto.

Su pertinencia dialoga con la urgencia de no dejar de abordar el pasado reciente, y las nuevas maneras de enseñanza-aprendizaje para fortalecer el desarrollo de habilidades investigativas sobre el entorno inmediato, los ejercicios de ciudadanía y empoderamiento, y los derechos.

Como se mencionó al inicio, las pedagogías de las memorias son un deber consignado en la Ley 1448 de 2011 de Víctimas y Restitución de Tierras como uno de los tantos eslabones desde los que la escuela puede mirar a las víctimas del conflicto armado, incluirlas y repararlas simbólicamente, comprendiendo diferencialmente lo que les ha acontecido, proponiendo conceptual y metodológicamente estrategias de acuerdo con a los contextos y, no menos importante, atribuyendo significancia y protagonismo a las interpretaciones y formas en las que los niños, niñas y adolescentes elaboran sus recuerdos en clave de la construcción de otro presente (CINEP- SED, 2016, p. 42).

En tanto forma pedagógica, es una reflexión educativa encaminada a la pertinencia de contenidos y procedimientos para que sujetos de diferentes edades, procedencias y condiciones vitalicen la esperanza, evitando al máximo la paralización social ante el horror. Es una transformación pedagógica para hallar caminos múltiples hacia la dignificación y la celebración de la vida, las resistencias y pervivencias, utilizando recursos como la literatura infantil, la música, la pintura o las narraciones orales. Pedagogizar la memoria en un país como Colombia es un



proceso inacabado que requiere del reconocimiento de los distintos saberes que habitan la escuela, y de las habilidades de docentes, orientadores y directivos docentes para acercarse a realidades, no siempre amables y darles cabida en el aula.

Pedagogías de las migraciones

¿Qué se conoce por migración? Tipologías de las migraciones

Las migraciones pueden entenderse como un fenómeno humano que ha existido desde el principio de los tiempos y pueden definirse de distintas maneras; sin embargo, la definición más aceptada indica que la migración es el cambio de residencia que implica el traspaso de algún límite geográfico o administrativo debidamente definido. [1] Migrar implica el desplazamiento de una persona o un grupo de personas de su lugar de residencia hacia otro lugar. Hay varios tipos de migración, de acuerdo con su escala geográfica se tipifican como migraciones internas (dentro del territorio de un Estado) y migraciones externas (a través de fronteras internacionales), según el grado de libertad pueden ser voluntarias, espontáneas o forzadas, y dependiendo del período de tiempo se denominan estacionales o definitivas. Este es un fenómeno que se ha hecho cada vez más frecuente en los últimos tiempos, sobre todo por causas económicas o sociales.

De acuerdo con los motivos que generan la movilidad humana, es importante distinguir algunos conceptos. *Migrantes* son personas que eligen trasladarse de un lugar a otro principalmente para mejorar sus vidas al encontrar trabajo, por educación, reunificación familiar, o por otras razones. *Refugiados* son personas que huyen de su territorio nacional y que no pueden volver a su país de forma segura y buscan asilo en otros estados. *Movimientos mixtos* se refiere a los flujos de personas que viajan juntas, generalmente de manera irregular, por las mismas rutas y utilizando el mismo medio de transporte, pero por diferentes motivos. Las personas que viajan como parte de movimientos mixtos tienen diferentes necesidades y pueden incluir

personas solicitantes de asilo, refugiados, apátridas, víctimas de trata, niños no acompañados o separados, y migrantes en situación irregular (ACNUR, CEPAL, s.f.).

Esta tipología nos lleva a comprender diferencias sustanciales entre una persona migrante y una persona desplazada de manera forzada por el conflicto armado, recordando que la primera proviene, en la mayoría de las veces, de un lugar externo a las fronteras nacionales, por ende, es cobijada por un marco internacional acogido por Colombia y bajo el cual se le deben garantizar los derechos fundamentales; y la segunda, acaece un hecho victimizante en el marco del conflicto que obliga a salir del lugar de donde reside, por tanto el Estado colombiano está obligado a reparar y restituir sus derechos como víctima del conflicto armado.

¿A qué se hace referencia cuando se habla de las pedagogías de las migraciones?

Son procesos sensibles, creativos e inspiradores, así como un desafío conjunto de identificación, construcción y dinamización, que, desde los saberes, las experiencias y las prácticas pedagógicas contribuyen al reconocimiento de la migración y el refugio como un derecho humano partiendo de aspectos fundamentales como la centralidad del sujeto, la interculturalidad, la dignificación, la acción sin daño, el territorio y la comunidad.

De acuerdo con las reflexiones de las y los maestros participantes del acompañamiento pedagógico que adelanta la SED a través de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, las pedagogías de las migraciones son rutas de encuentro para reflexionar lo propio y lo diferente, son intercambios para comprender diversas formas de habitar el territorio permitiendo llevar, en los cuerpos, voces, miradas, haceres y sentires que forman parte de los conocimientos de otros en el mundo.

Las pedagogías de las migraciones facilitan la creación de espacios de intercambio promoviendo diversidades éticas y estéticas que amplían las posibilidades materiales y simbólicas

de reconocimiento de la otredad, de la diversidad cultural como parte fundamental para transformar los vínculos y las relaciones dentro y fuera de la escuela.

Para ello, las pedagogías de las migraciones apelan a los lenguajes artísticos que involucran el cuerpo, la voz, la mirada, la oralidad, la lectura, la escritura, las representaciones visuales y pictóricas que contribuyen a la búsqueda de respuestas a preguntas como: ¿por qué las personas salen de su país de origen? ¿de quién es la responsabilidad de proteger a los migrantes o refugiados? ¿por qué, cómo y desde cuándo Bogotá se volvió un destino para quienes migran?

¿Por qué y para qué son importantes las pedagogías de las migraciones en la escuela?

Crear y coconstruir pedagogías de las migraciones cobra relevancia en la escuela porque los flujos migratorios mixtos y la vocación de permanencia de los migrantes que llegan a Bogotá provenientes de diferentes países a lo largo del tiempo y en el último lustro desde Venezuela, es una realidad que será constante a largo plazo impactando de manera permanente en las dinámicas escolares, con lo cual es imprescindible y necesario que las comunidades educativas transformen las prácticas pedagógicas y de convivencia cotidiana de manera empática o como lo menciona Michèle Petit «Por el derecho que cada quien tiene a una historia, sobre todo cuando esta ha sido censurada o cuando no ha sido transmitida, cuando se ha roto el lazo con el lugar de origen» (Petit, 2021).

Para comprender y recordar que «una cultura siempre es una construcción heterogénea, plural y en permanente movimiento [...] para multiplicar lugares de intercambio y descubrir, compartir y dar a todos el deseo de apropiarse de otras culturas, otros relatos; para escuchar y aprender del otro; para evitar desconciertos identitarios a los niños que se añaden a la pobreza económica y condenan a la vagancia y a veces a la violencia; para que haya múltiples transmisiones culturales que conjuren los silencios, los desprecios, las páginas negras de la historia, la humillación, la vergüenza, la rabia, el uso meramente utilitario del lenguaje acercando los

niños y las niñas a la literatura, a encender las palabras que les permitan una apropiación de cuanto les rodea» (Petit, 2021).

Las pedagogías de las migraciones, como ya se mencionó, es un constructo vivo y presente, con el que la SED responde de manera oportuna al reto de ciudad, pero por encima de ello, pedagogizar los procesos de llegada y salida de los seres humanos a la escuela es asumir la responsabilidades que tenemos como sociedad ante la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989, suscrita y ratificada por Colombia mediante la Ley 12 de 1991, colocando en primer lugar la equidad y la inclusión en la educación sin importar el lugar de procedencia o nacionalidad.

Por todo lo anterior y porque la escuela es, en el conjunto de la sociedad, el lugar donde se materializan los derechos de la niñez, es importante la transformación permanente de la práctica pedagógica basada en la adaptabilidad requerida para atender la migración y el refugio como realidad de la vida cotidiana en las comunidades educativas.

¿Por qué son importantes y pertinentes las pedagogías de las migraciones?

Las pedagogías de las migraciones son un concepto relativamente nuevo. Si bien la migración no se consagra como un fenómeno reciente, las maneras en las que esta se ha desarrollado y la creciente ola migratoria en los últimos años se ha puesto sobre la mesa la importancia que en la escuela se hable sobre diversidad e interculturalidad, por el papel fundamental que esta cumple en el proceso de integración de todos y todas. Aquí, estas pedagogías hacen hincapié, a través de la formulación y puesta en marcha de procesos pedagógicos que coadyuven a los niños y niñas migrantes, potencien sus capacidades y desarrollo personal y socioemocional, así como a la población receptora a crear espacios de integración, de intercambio y de transformación a través de los lenguajes artísticos.

En este sentido, resulta importante que en el aula se impulse una educación intercultural que acoja, potencie y valore la diversidad de saberes, visiones y experiencias, en el marco de un diálogo igualitario y respetuoso (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

A partir de los ejercicios realizados con docentes durante el acompañamiento pedagógico de la DIIP, sobresale lo que significa el «sentir al otro», y «sentir a la escuela». En la experiencia pedagógica, aparece la nítida intensión de docentes de transformar aquello que les inquieta y preocupa en relación con a las garantías de inclusión y equidad en la educación para la población migrante, las barreras materiales e inmateriales que muchos niños, niñas y jóvenes encuentran en el aula.

¿Por qué se considera que las pedagogías de las migraciones son importantes en el escenario nacional y distrital, en el marco de la educación intercultural?

Es preciso avanzar en la implementación de estrategias pedagógicas en línea con la inclusión y la equidad en la educación para promover procesos de convivencia, a través del establecimiento de diálogo de saberes capaces de dar lugar a nuevos aprendizajes e incorporar nuevos elementos en la cultura propia. Su importancia está en poner la mirada en nuevas formas de convivencia, que permitan reconocer que la multiplicidad de perspectivas, al estar juntas y entrelazarse, son más potentes para enriquecer los sentidos vitales y construir sociedades más justas y dignas en la diferencia.

Como plantea Freire (1971) «Nadie ignora todo, nadie sabe todo. Todos sabemos algo. Todos ignoramos algo. Por eso, siempre aprendemos». Es clave comprender que, a partir de la apuesta por las pedagogías de las migraciones, es posible construir nuevas formas de relacionarnos con los otros tanto desde lo que somos, como desde lo que podemos llegar a ser, en una relación que parta de la copotencia.



Aspectos transversales y pedagógicos





Ilustración basada en fotografías tomadas durante las sesiones de acompañamiento pedagógico con docentes.

Como se ha señalado, la propuesta de acompañamiento pedagógico que implementa la SED desde la DIIP a través del Equipo Pedagogías de las Memorias y las Migraciones se centra en el trabajo con instituciones educativas del distrito, que, interesadas en procesos de educación inclusiva, desarrollan experiencias pedagógicas en temas relacionados con memorias del conflicto armado y migraciones externas, al tiempo que reconocen la presencia de población víctima del conflicto armado y población migrante en sus aulas de clase.

Este acompañamiento busca una transformación pedagógica situada, pertinente y de calidad a partir de la incorporación de dos aspectos transversales (acción sin daño y dignificación) y cinco aspectos pedagógicos en contexto (interculturalidad, experiencias y narrativas, resignificación del presente, territorio-comunidad, y centralidad del sujeto), que con carácter dinámico, estético y cognitivo generan pilares reflexivos sobre las realidades, retos y posibilidades de acoger, dignificar y reparar a las personas víctimas del conflicto armado y a las personas migrantes.

Aspectos transversales

La propuesta de dos aspectos transversales, *acción sin daño y dignificación* intenta que desde las pedagogías de las memorias y las pedagogías de las migraciones se reconozca, dignifique y cuide integralmente a las víctimas del conflicto armado interno colombiano y a las personas refugiadas y migrantes, cuyas vidas han sido colocadas la mayoría de las veces en escenarios de vulnerabilidad y posibles daños materiales e inmateriales.

Acompañar sin hacer daño

Asumir la acción sin daño (ASD) como un aspecto pedagógico transversal para el acompañamiento y cualificación pedagógica de instituciones educativas del distrito (IED) implica

reconocer que, los procesos educativos con estudiantes víctimas del conflicto armado y estudiantes migrantes buscan mitigar el impacto negativo en las personas y sus comunidades. La acción sin daño (ASD) es un enfoque integral y transversal implementado con mayor frecuencia en procesos de acompañamiento a personas, a las que por una o múltiples circunstancias sus derechos les han sido vulnerados. Como enfoque nos permite indagar acerca del *qué, dónde, cuándo, por qué y, para qué* acompañar.

En el ámbito pedagógico este enfoque da lugar al reconocimiento de las trayectorias vitales de quienes conforman la comunidad educativa, de sus experiencias sociales, políticas, económicas y culturales, invita a que las acciones emprendidas dentro o fuera del aula tengan presentes las historias de los sujetos individuales y colectivos, evitando al máximo impactos no deseados, daños o revictimizaciones como el desconocimiento de la identidad individual y colectiva, la negación de las memorias de lo acontecido, la minimización de las afectaciones psicosociales, la segregación, el racismo, entre otras.

De esta manera la DIIP a través de su equipo técnico de pedagogías de las memorias y las migraciones basa su quehacer en que planear, desarrollar y evaluar acciones pedagógicas sin daño implica:

- Reconocer de manera sensible el contexto de la comunidad educativa y de la escuela.
- Priorizar necesidades y expectativas de los miembros de la comunidad educativa que participan.
- Identificar factores comunes del contexto (historia, tradiciones, lengua, etc.) y aspectos divisorios (religión, fronteras políticas, económicas y culturales).
- Dar cabida a diferentes versiones, interpretaciones y memorias de la realidad.
- Construir y promover espacios seguros de confianza.
- Reconocer enfoques y perspectivas diferenciales de edad, género, etnia, discapacidad, entre otras, para el diseño de actividades pedagógicas.
- Identificar una red de actores dentro y fuera de la escuela que complementen o apoyen el proceso pedagógico.

Estas recomendaciones se articulan y retroalimentan con los aspectos pedagógicos que se mencionan a continuación, en los que la resignificación del presente, la centralidad del sujeto, las experiencias y narrativas, el territorio-comunidad y la interculturalidad dialogan con estrategias que docentes y orientadores(as) escolares desarrollan para asegurar espacios pedagógicos dignos y participativos para estudiantes víctimas del conflicto armado y migrantes.

Finalmente, con la implementación del enfoque de acción sin daño (ASD) en experiencias, procesos o propuestas escolares por sencillas que estas sean, la escuela se acerca de manera responsable a transformaciones pedagógicas de inclusión e integración de poblaciones diversas en los diferentes ciclos educativos.

Acompañar para dignificar

El aspecto de dignificación dentro del acompañamiento pedagógico que desarrolla la Secretaría de Educación del Distrito a través de la DIIP reconoce la dignidad como valor humano inalienable asociado al principio de libertad, equidad e igualdad; así mismo, como la posibilidad que tiene el ser humano de autodeterminarse en la construcción de su vida. De esta manera, en el marco de la transformación pedagógica la dignificación propende por dos escenarios: por un lado, el de la implementación de acciones escolares de justicia restaurativa atendiendo prioritariamente las necesidades y la dignidad de las víctimas del conflicto armado según lo enuncia la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011; por el otro, lo relacionado con las personas migrantes en un contexto que ubica acuerdos, tratados o convenios internacionales para prevenir y atender la discriminación y «cualquier distinción, exclusión o preferencia basada en motivos de raza, color, religión, opinión política, procedencia nacional u origen social, que tenga por efecto anular o alterar la igualdad de oportunidades o de trato en el empleo o la ocupación».

De tal manera, la dignidad humana es un valor, principio y derecho fundamental; es base y condición de todos los demás derechos. Implica la comprensión de la persona como titular y sujeto de estos y de no ser objeto de violencia o arbitrariedades por parte del Estado o de los

particulares. Una forma típica de vulneración de la dignidad sería, entonces, el desconocimiento de derechos de un ser humano, cuya forma sumaria es el desconocimiento del derecho mismo a vivir una vida digna.

En este entendido, la dignificación se asume en el ámbito pedagógico desde un enfoque integral que propende por la garantía de justicia, verdad y no repetición de lo ocurrido en el marco del conflicto armado y el reconocimiento de las necesidades de protección, acogida e integración de personas inmersas en los fenómenos migratorios contemporáneos.

Dicho lo anterior, se hace necesario entender que restituir la dignidad humana de quienes sufrieron los horrores de la guerra o experimentaron vivencias de migración forzada es parte de la esencia de la escuela y de sus aportes a los escenarios transicionales de justicia restaurativa, pues la estigmatización que en la sociedad en general hay con respecto a la víctima, al victimario y al delito, no permite trascender la esencia de la dignidad humana, y por consiguiente, obstaculiza cualquier posibilidad de reconocer, en especial a las víctimas y los migrantes, como sujetos de derechos y ciudadanos en igualdad de condiciones que los demás.

De esta forma, procurar como eje transversal la dignificación, es promover ejercicios plenos de tolerancia, tal como lo menciona Alonso Sánchez Baute en el tomo sobre *Dignidad* de la colección *Futuro en tránsito* (2020), «Lo que da sentido a la dignidad es la tolerancia», la dignidad entonces es la suma de equidad, tolerancia y una mayor sensibilidad entre los miembros de una sociedad, el trato con respeto y la restitución del ejercicio como ciudadano en igualdad de condiciones.

Importante recordar entonces lo que textualmente nos indica la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras 1448 de 2011 en el artículo 4^o, en el que la dignidad es definida como el fundamento axiológico de los derechos a la verdad, la justicia y la reparación. Según este mandato, las víctimas deberán ser tratadas con consideración y respeto, participarán en las decisiones que las afecten, para lo cual contarán con información, asesoría y acompañamiento necesario y obtendrán la tutela efectiva de sus derechos en virtud del mandato constitucional, deber positivo y principio de la dignidad.

Esto significa que el Estado colombiano se compromete a adelantar prioritariamente acciones encaminadas al fortalecimiento de la autonomía de las víctimas para que las medidas de atención, asistencia y reparación establecidas en dicha Ley, contribuyan a recuperarlas como ciudadanos en un ejercicio pleno de sus derechos y deberes, a sopesar el despojo de una vida digna que muchos de los estudiantes que habitan las aulas de las instituciones educativas del distrito han tenido que experimentar, esto es, en plenitud de goce y ejercicio de sus derechos.

Como es evidente, uno de los escritos inspiradores de esta reflexión, que de antemano invitamos a consultar, está plasmado en el documento *“Dignidad. Futuro en tránsito”* de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. Desde una perspectiva de pedagogías de las memorias y las migraciones, consideramos que, acota en gran medida, la necesidad e importancia de contar la historia desde varias orillas, en especial la de las víctimas y la de personas migrantes como un ejercicio social de dignidad.

Aspectos pedagógicos

El trabajo consciente, creativo y narrativo que puso en marcha la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED, a través del Equipo de Pedagogías de las Memorias y las Migraciones se ha concentrado en tener, como foco conceptual, cinco aspectos pedagógicos que logran poner en cuestión nociones unívocas de identidad, memoria, narrativa, experiencia y territorio, permitiendo una reinterpretación de estos aspectos como configuraciones temporales y espaciales diversas. Reconoce en las transformaciones pedagógicas de la escuela otros modos de construcción, transmisión, transformación y reconfiguración de la memoria en clave de memorias vivas e interculturales (SED- UD, 2019).

Interculturalidad

La interculturalidad como discurso dinámico y en continua elaboración, se constituye en medio de procesos y perspectivas que abogan por el reconocimiento de la «otredad» y las formas en las que se mira, nombra, siente y representa al Otro. La interculturalidad ancla sus cartografías discursivas en la indagación por quién, para qué, cómo y cuándo se reconoce la diversidad.

Se trata de un concepto común y transversal para pensar la pedagogía, en tanto ofrece a la escuela situar procesos interculturales entre diversos grupos culturales en condiciones de equidad, buscando cuestionar la imposición de una visión cultural única, para construir una sociedad que supere las exclusiones y discriminaciones (SED - CINEP, 2014).

Para hablar de interculturalidad es preciso entender la relación entre diversidad y ética. Una postura ética frente a la otredad implica que más allá del reconocimiento de lo diferente, del *otro*, es imprescindible hacerse responsable (Lévinas, 1977) por el bienestar y el cumplimiento de derechos de ese Otro/a, derechos no solamente políticos sino además de *ser* y *estar* dignamente en el mundo.

A partir de estos principios la Secretaría de Educación del Distrito le apunta al logro de cierre de brechas de discriminación y desarrolla estrategias pedagógicas que conlleven a ver, reconocer e interpelar a los demás, en sus singularidades. Son clave en procesos de transformaciones pedagógicas interculturales en la escuela la corresponsabilidad y construcción colectiva como base para comprender que todos y todas tenemos experiencias diversas y situadas con elementos convergentes y divergentes. Este es un punto de partida para lograr lo que hemos denominado una transformación en el ámbito escolar, que conscientemente solo se hace posible al incorporar las nociones de diversidad cultural y pluralismo a la vida cotidiana y a los espacios de convivencia en la escuela.

En esa misma vía, la interculturalidad se postula como acción crítica, que da lugar a escenarios de reconocimiento de las diferencias, especialmente, de aquellos sujetos discriminados,



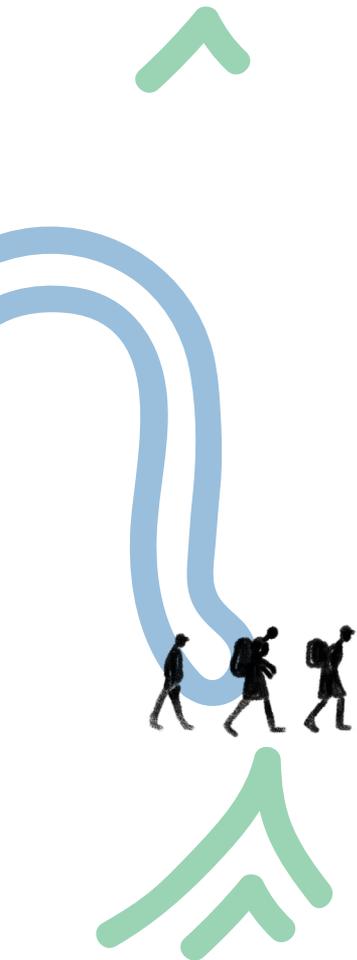
señalados, estigmatizados, vulnerados y excluidos, que de gracias a procesos pedagógicos, logran encontrar formas de empoderarse y de participar en transformaciones históricas en ejercicio pleno de sus derechos sociales como sujetos diversos que se fortalecen, potencian y tienden puentes hacia su dignificación.

En clave de todo lo anterior, es imprescindible concordar como actores educativos en una idea central: la educación intercultural no se reduce solamente ni a la enseñanza folclórica, ni a aumentar las cifras de matrícula de poblaciones de diversos orígenes y creencias, ni a evitar a toda costa los conflictos entre aquellos que son diversos. Se trata, más bien, de comprender que sin diversidad no hay posibilidad de enriquecimiento y crecimiento desde la esencia de lo humano, y que la escuela es el lugar más privilegiado por naturaleza para promover el desarrollo de capacidades para el relacionamiento respetuoso, afectivo, cuidador y en reconocimiento de que todos somos distintos y merecemos una existencia digna.

La escuela debe ser, por definición, un espacio de encuentro intercultural, en donde confluyan las múltiples perspectivas y maneras de abordar el mundo. Dichas perspectivas múltiples y heterogéneas, al tejerse como en una red, van conformando lo que Santos (2010) llama «ecología de saberes». La ecología de saberes es una manera de asumir la pluralidad de las prácticas y conocimientos que provienen de distintos lugares de enunciación, que sostiene que no es necesaria una postura de dominación de unas sobre otras, sino que, por el contrario, pueden convivir y potenciarse mutuamente desde el reconocimiento de la legitimidad de cada una.

Una escuela que se habite y se viva según una ecología de saberes (interiorizando que sin diversidad no hay vida, que es desde la diferencia que tejemos pensamiento, encuentro y conversación) garantizaría que toda la comunidad educativa, desde sus experiencias, cuerpos, lugares de origen, creencias y capacidades sean sujetos participativos en la transformación pedagógico- social, cada vez más urgente y necesaria.

Finalmente, pensar y sentir —o si se quiere *sentipensar*— interculturalmente es querer, soñar y luchar por un mundo en el que quepan muchos mundos, en el que no seamos ni tengamos



por qué ser iguales. Trabajar en conjunto por un mundo en el que la diversidad no se traduzca en injusticia ni en desigualdades. Un mundo en el que cada niño, niña, joven, adolescente y adulto encuentre en su escuela, en su comunidad, territorio, ciudad y país un lugar para ser, para *bien-estar*, para aprender, imaginar y para poder siempre seguir construyendo sin daño mundos más dignos e inclusivos.

Experiencias y narrativas

Los sujetos realizamos interpretaciones de nuestras vivencias con el fin de atribuirles significados, que comunicamos gracias a diferentes narrativas como lo corpóreo, lo escritural, lo plástico, lo visual, la oralidad entre otros, y desde las cuales manifestamos emociones sensibles y benefactoras de amor, solidaridad, paz y reconciliación, dando lugar a valores como el respeto, la empatía y el perdón, pero, además, permitiéndonos abordar aquellas experiencias del alma que son difíciles de expresar individual o colectivamente, hablamos de necesidades, dolores, resistencias, realidades complejas, acallamientos de la voz y rupturas.

Las narrativas involucran todo nuestro ser, convierten el cuerpo en un testigo, contenedor de memorias, de resistencias y faro de dignidad, se convierten en el medio para dotar de sentido los significados que otorgamos a nuestras historias, son una ventana para explorar múltiples experiencias y realidades en torno a lo que recordamos y contamos, podríamos decir que son un camino para reconocer lo que acontece, y de ser necesario, para reconciliarnos con ello.

La experiencia da vida a las narrativas, es la materia prima para involucrar memorias personales y colectivas, para cruzar del plano privado al público. Hablar de las experiencias y hacer memoria a través de las narrativas se convierte en un elemento primordial y fundamental para develar verdades que muchas veces han sido exiliadas de las versiones oficiales de la historia. Para las víctimas del conflicto armado es una herramienta a través de la cual se dignifican los ejercicios de memoria y de reparación simbólica.

A partir de los principios de la equidad y la inclusión en la educación, la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones le apuesta a procesos pedagógicos que, en línea de la restitución del derecho a la educación de estos grupos poblacionales, se incluyan elementos pedagógicos que sustentan lo importante que es para las personas migrantes narrar en diferentes lenguajes las experiencias asociadas a tránsito, movimiento, circulación y ambigüedad convirtiéndose en un ejercicio de reconocimiento y dignificación de sus lugares de procedencia, de sus trayectorias vitales y de su presente.

Re-significación del presente

La resignificación del presente como aspecto pedagógico es un proceso de transformación de un evento o una serie de eventos vividos por un sujeto individual o colectivo. Resignificar el presente es contarnos desde nuevos lugares, otorgarle un sentido diferente al pasado a partir de una nueva comprensión del presente y reconocer que nuestra memoria se encuentra en constante construcción; significa dotar nuestros recuerdos de nuevos sentidos y de interpretaciones distintas del pasado, reconstruirnos a sí mismos, permitiendo la toma de decisiones para el futuro.

Resignificar el presente nos permite como sujetos la apropiación de nuestra historia de vida desde la confianza en sí mismos, la autonomía, la creatividad y las capacidades para construir o restablecer relaciones consigo mismo, con los otros y con la vida en general. Construir memoria desde lo personal y lo colectivo abre la posibilidad de poner en el escenario público diferentes versiones sobre las afectaciones que el conflicto armado o los procesos migratorios han ocasionado en las vidas; así, es factible abordar los hechos acontecidos, vividos y narrados para pensar que el presente se resignifica no solo para estudiantes víctimas del conflicto armado o los estudiantes migrantes sino para la comunidad educativa en general.

Desde este punto de vista, los procesos pedagógicos que desarrollan las IED con los acompañamientos pedagógicos de la DIIP están encaminados a la resignificación del presente y

brindan a la escuela herramientas para que, pese a las pérdidas, la tristeza y el sufrimiento que hayan experimentado sujetos de la comunidad educativa, transiten hacia la construcción de un presente en el que se resignifique lo vivido y se reconozcan capacidades transformadoras de las personas.

Territorio comunidad



« Ser social es la principal estrategia que el ser humano adopta para encarar la vida. De ese afán surge la comunidad. La comunidad se establece, se mantiene, se enriquece a impulsos de comunicación. Con el advenimiento de las palabras, y, por ellas, del habla fluida, de la conversación, de cuanto yo puedo contarte y tú escucharme. De cuanto tú puedes contarme y yo escucharte» (Basanta, 2017, p. 77).

Territorio-comunidad, como aspecto pedagógico, está compuesto por dos términos que están ligados entre sí. Por una parte el término territorio, que atraviesa a la comunidad educativa en su conjunto, puesto que cada una de las personas que participa de la escuela, trae su comprensión, significado y sentido acerca de lo que es territorio como lugar en donde «desembocan todas las acciones, todas las pasiones, todos los poderes, todas las fuerzas, todas las debilidades, es donde la historia del hombre plenamente se realiza a partir de las manifestaciones de su existencia» (Santos, 2002, p. 9 citado por Mançano, 2008) que definen al individuo, al grupo y a la comunidad. Más allá de un espacio físico, el territorio es también un espacio inmaterial «formado por ideas y diferentes pensamientos: conceptos, teorías, métodos, ideologías, paradigmas, etc., que definen una lectura, un enfoque, una interpretación, una comprensión y, por tanto, una explicación del objeto, tema o cuestión» (Mançano, 2008, p. 15). Por otro lado, el término comunidad hace alusión a un «grupo de personas que viven en un área geográficamente específica y cuyos miembros comparten actividades e intereses comunes, donde pueden o no cooperar formal e informalmente para la solución de los problemas colectivos» (Arias, H. 2003:28, citado por Causse, 2009, p. 4).

En el contexto escolar, entran en relación, de manera diversa y compleja las diferentes comprensiones de territorio-comunidad que cada persona tiene. ¿Qué significado tiene el territorio-comunidad para los estudiantes y sus familias que llegaron a Bogotá por razones forzosas? ¿Cómo perciben el territorio quienes a causa del conflicto armado tuvieron que abandonar sus territorios originarios? ¿Cómo lo entienden quienes llegan a la escuela provenientes de otro país? Hay en la escuela, personas que hacen parte de comunidades étnicas, donde la comprensión del territorio-comunidad está basada en nociones colectivas; también hay personas que, arraigadas en orígenes rurales, comparten diferentes nociones de territorio-comunidad. Para todas ellas, el uso y el significado de estos términos tienen acentos culturales variados, por lo cual, en la escuela la apropiación de este aspecto pedagógico pasa por tensiones y disputas que las relaciones sociales entretejen a partir de polaridades, parafraseando a Mançano (2008), tales como uno-diverso; consenso-crítica; regla-conflicto; normalidad-diversidad.

La escuela y sus actores, como territorio-comunidad, «construyen, producen explicaciones a partir de la intencionalidad, que es parte del proceso histórico de construcción del conocimiento. Los sujetos producen sus propios territorios y la destrucción de estos territorios significa el fin de esos sujetos. El despojo también destruye sujetos, identidades, grupos sociales y clases sociales» (Mançano, 2008, p. 15).

Centralidad del sujeto

La Centralidad del sujeto como aspecto pedagógico parte de la convicción de que todas las personas tienen trayectorias vitales diferentes, que condicionan la manera en que asumen su presente (SED, UD, 2019). Si bien, todos los seres humanos gozamos de experiencias y trayectorias vitales a lo largo del tiempo, la importancia que estas denotan, la relación con la forma como nos vemos y vemos al otro, como nos relacionamos e interactuamos con lo que contamos y contamos de los otros es diversa.

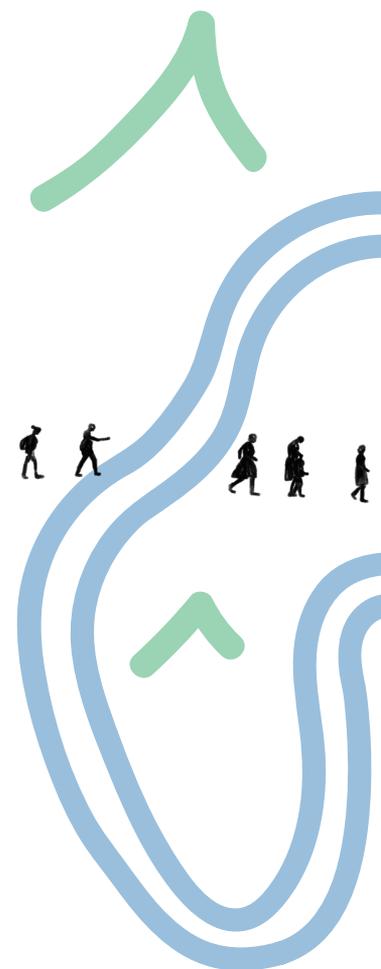
Los sujetos, en el actuar individual y colectivo, somos la construcción de lo que hemos vivido y aprendido a lo largo del tiempo, a partir de las comprensiones, experiencias, emociones, sensaciones, corporalidades, y un sinfín de elementos que nos constituyen en sí mismos. Por tanto, es posible pensar en el sujeto como una integralidad que, desde sus particularidades, diversidades y formas de relacionarse con los otros, da cuenta de su propia experiencia.

La centralidad del sujeto es el fin último de todo lo que nos rodea, en este sentido, no se puede pensar en el sujeto como un individuo aislado; si bien todos tenemos trayectorias vitales diversas, el sujeto se constituye en comunidad, como un todo. En este sentido, desde la pedagogía, es importante reconocerse y reconocer en el otro su historia y su cultura, con el fin de entender que todos tenemos una trayectoria de vida que nos atraviesa y que es digna de ser recordada, narrada, resignificada y compartida de acuerdo a aquello que hace parte vital de cada uno.

En esto la escuela juega un rol fundamental, goza de un lugar privilegiado no solo desde el ejercicio de enseñanza-aprendizaje, sino a través de lo ético, estético y artístico pues posibilita el reconocimiento cultural e intercultural de su comunidad educativa, potencia el conocimiento de sí mismo y el poder transformador.

En la *escuela lo subjetivo* y lo intersubjetivo significa el reconocimiento de la relación con «el otro», quien es un ser humano, un camino, una historia con dolores y con sueños, es una oportunidad para dejarse afectar, conmover y mover por ese otro (SED- El Colegio del Cuerpo, 2020). Una oportunidad de centrar el sujeto en su individualidad y colectividad.

Tener presente esto es esencial para comprender que la población víctima del conflicto armado que ha padecido de manera directa o indirecta la violencia en Colombia, así como la población que ha tenido que migrar de un lugar a otro por diversas razones, tienen trayectorias vitales similares de desarraigo, desplazamiento, huida y resistencias que han condicionado su subjetividad y la manera en la que se relacionan con su entorno y con los otros.



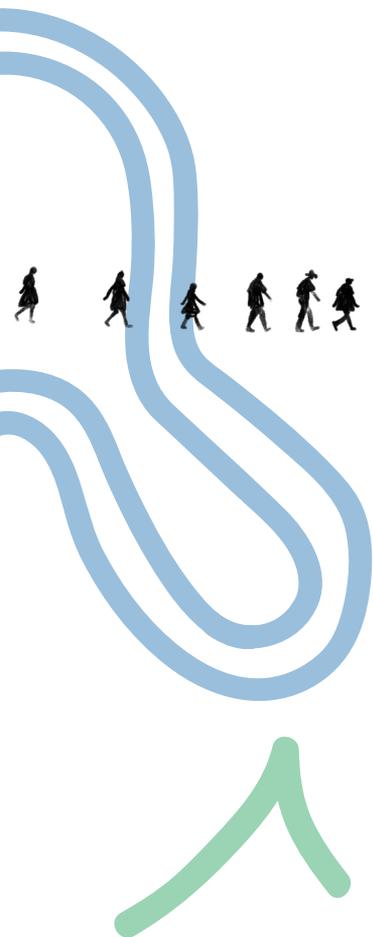
Ante esto, la escuela se presenta como catalizador para construir, descubrir y optimizar el conocimiento propio y demás capacidades del sujeto , brindándole herramientas para la transformación y el fortalecimiento de su autonomía, autoreconocimiento e interacción con los demás.

Lograr conectarse consigo mismo, con los otros y con la naturaleza de manera armónica, a partir de la resignificación de sí mismo y de su contexto, es lo que finalmente pretende la escuela al brindar herramientas a docentes y estudiantes para reconocer lo ético, político, creativo y racional como centro del proceso educativo, con sus propias historias, sentires y saberes, como poseedores de conocimientos corporalidades, y narrativas. Esto, para expresar, narrar y comunicar todo aquello que el sujeto en su conjunto quiere contar.

Una propuesta metodológica hecha a varias manos

La Secretaria de Educación del Distrito, en la misionalidad de la Dirección de Inclusión e integración de Poblaciones , establece que los ejercicios pedagógicos sobre memorias y migraciones están en línea con la respuesta para la garantía o restitución de derechos de los grupos y poblaciones de especial protección constitucional, entendiendo los sujetos como poseedores de historicidad, de capacidades creadoras y transformadoras, por cuanto, las formas en cómo se trabaja con estos, el paso a paso en que se desarrollan ejercicios, y los aspectos didácticos que a ello corresponde no son de poca importancia.

La vigencia de lo metodológico está en el proceso de planeación en el que se tienen en cuenta las características de la población con la que se pretende trabajar, al disponer de elementos teóricos y prácticos para que el mensaje que se desea transmitir sea comprendido y aprehendido.



Así las cosas, la matriz metodológica de las guías que encontrarán a continuación, está interconectada con la noción de *transformación pedagógica* en mínimo cuatro intenciones a la hora de ser y hacer en contextos pedagógicos. Primero, la necesidad de disponer lo metodológico para entender y dar sentido a los conceptos a partir de la experiencia; segundo, la promoción de trabajo flexible dentro y fuera del aula para la dignificación y la acción sin daño; tercero, la incidencia de lo individual en lo colectivo y viceversa; y cuarto, la tarea de experimentar para cuestionar y transformar el currículo escolar.

En consecuencia, la consideración constante de la alteridad pedagógica, en la que cada metodología es diseñada e implementada con un *otro* hizo posible aseverar que todas las experiencias son diferentes, también las percepciones sobre estas. Por tanto, las formas de ser llevadas al aula también son diversas, no existe una regla general para el proceso metodológico. Lo que sí es posible compartir y poner en consideración es un breve listado de tres aspectos metodológicos, que al igual que los aspectos pedagógicos señalados anteriormente, surgieron del trabajo colectivo y colaborativo entre el Equipo de Pedagogías de Memorias y Migraciones de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación del Distrito y los equipos de las entidades aliadas.

Aspectos metodológicos

Planeación y creación conjunta

Lo colectivo, en este escenario, sobrepasa el hecho de estar junto a otro cuerpo, significa tener un fin común al que cada persona aporta sus experiencias, anécdotas y conocimientos. A modo de ejemplo, conviene señalar que todas las guías pedagógicas registradas en este documento son producto de planeaciones conjuntas en el marco de mesas de trabajo donde se partía de la identificación de un objetivo general para la totalidad del proceso, luego se diseñaba un plan de trabajo con un número específico de sesiones; por tanto, cada planeación debía contemplar lo

vivido en el encuentro anterior y la articulación con el encuentro que proseguía, lo que generó un ambiente de armonía conceptual y metodológica.



La planeación conjunta conlleva a encontrar, junto con otros, distintas formas para construir conocimiento, a dilucidar en dichas formas una potencia metodológica desde el precepto de que todos tenemos algo que aportar.

Vivencia, escucha y diálogo de la experiencia

La vivencia, la escucha y la experiencia son posibilidades sensibles que comprometen habilidades humanas para relacionarnos con otros seres humanos y con el entorno. En este caso, se entiende que existen metodologías que conducen al reconocimiento de sí mismo y del otro desde el respeto y el afecto. Hablamos entonces, de *formas de hacer* que invitan a la participación real y al aprendizaje abierto, donde no se obstaculiza la expresividad, la humanidad, y la permanente relación entre comunicación y aprendizaje.



Las guías presentadas a continuación suscitan, en diferentes niveles, ejercicios de vivencia, escucha y diálogo, porque se concibe que, el abordaje de las memorias del conflicto armado o de los fenómenos migratorios encarnan vivencias propias y ajenas. Dan lugar a la aparición de historias escuchadas, narradas o silenciadas durante décadas, que en muchas ocasiones claman por ser construidas, transformadas o reimaginadas.



Cuando se es consciente de la vivencia, se está más cerca de afirmar o cuestionar las producciones de sentido, vivencias sencillas, delicadas, sucintas, y fáciles de llevar al aula, como por ejemplo, escuchar lo que tienen por decir mis compañeros sobre corporalidades, raciocinios y emociones que surgieron de determinado ejercicio, o conectar la escucha y el habla como acto legítimo de confianza; es en sí una forma de intervenir el medio, de tomar posición y causar transformaciones pedagógicas.

De lo íntimo a lo público

Históricamente nos han dicho que «la ropa sucia se lava en casa» que “las cosas de uno no tienen por qué importarles a otros”, cuando en realidad, lo que muchas veces necesitamos es colocar en espacios públicos lo que íntimamente se ha evitado conversar, analizar y resignificar. Es obvio que esto no puede suceder de cualquier manera, por eso, la importancia metodológica de pensar y llevar a cabo estrategias en las que la relación entre lo íntimo y lo privado, sean primeramente una relación de confianza.



Se necesita partir de lo singular para transitar hacia lo colectivo, confiar en lo que se dice y hace cuando se llevan al aula temas como el conflicto armado, las víctimas y las migraciones, pero también se requiere tejer paulatinamente confianzas con otros que, aventuradamente, han decidido emprender labores similares a las nuestras. Poder vivir, escuchar y dialogar con tranquilidad sobre los miedos docentes, sobre los tabúes enquistados en nuestras prácticas, o sobre los retos que implica incorporar nuevas formas de realizar prácticas en el aula, puede hacer que lo íntimo sea colectivizado, llevado al ruedo de la empatía y el respeto con el fin de crear nuevos aprendizajes pedagógicos.



Del Campo vengo yo

Karen Serrano 433



**Bibliotecas,
Centro de Memoria, Paz y Reconciliación,
Museo Nacional de Colombia**

EDUCAR CON
AMOR ES UN
ACTO DE
RESISTENCIA

**Biblioteca Carlos E. Restrepo, Biblored
y Secretaría de Educación del Distrito**





Recorridos silentes: voces imaginadas

¿Cuál es la propuesta?

De acuerdo con la misionalidad de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la SED, esta es una apuesta para contribuir al fortalecimiento de procesos educativos diferenciales para la garantía del derecho a la educación de estudiantes víctimas del conflicto armado y estudiantes migrantes, por medio del acompañamiento pedagógico, colaborativo y creativo en pedagogías de las memorias y las migraciones. Además, es un recorrido en el cual abordamos eventos sensibles, individuales y sociales que invitan a la reflexión de la realidad de la población víctima y migrante en la escuela.

Las metodologías utilizadas en esta propuesta se basan en la expresión de los lenguajes artísticos con el propósito de realizar un reconocimiento de las trayectorias vitales de la población víctima del conflicto armado y la población migrante, desde la corporalidad, la creación escritural, la pintura y la narrativa.

¿Por qué la propuesta en articulación con la Biblioteca Carlos E. Restrepo?

Históricamente BiblioRed ha sido uno de los grandes aliados de la escuela; por esta razón el Equipo de Pedagogías de las Memorias y las Migraciones, se articula con la Biblioteca Pública

Carlos E. Restrepo, buscando promover espacios de fortalecimiento conceptual y metodológico para los docentes de instituciones educativas del distrito, a través de procesos escriturales, fotográficos, sonoros, entre otros lenguajes artísticos, que favorecen el enfoque diferencial para la inclusión de población víctima del conflicto armado y población migrante en la escuela bogotana.

Asimismo, esta apuesta colectiva surge de la necesidad e importancia de catapultar dentro y fuera de la escuela los temas alrededor de la migración y la memoria en el marco del conflicto armado; por ello, y partiendo de la experiencia, además de la oferta diversificada de la Biblioteca Carlos E. Restrepo, los ejercicios propuestos se centran en la performatividad corporal, las emociones y la narrativa.

Es importante mencionar que, gracias a la experiencia en pedagogías de las memorias y las migraciones y la oferta de servicios con los que cuenta la Biblioteca Carlos E. Restrepo, esta propuesta está planteada para abrir caminos que conduzcan a las comunidades educativas a la experimentación del extenso territorio cultural con el que cuenta Biblored.

¿Por qué la metodología laboratorio-taller?

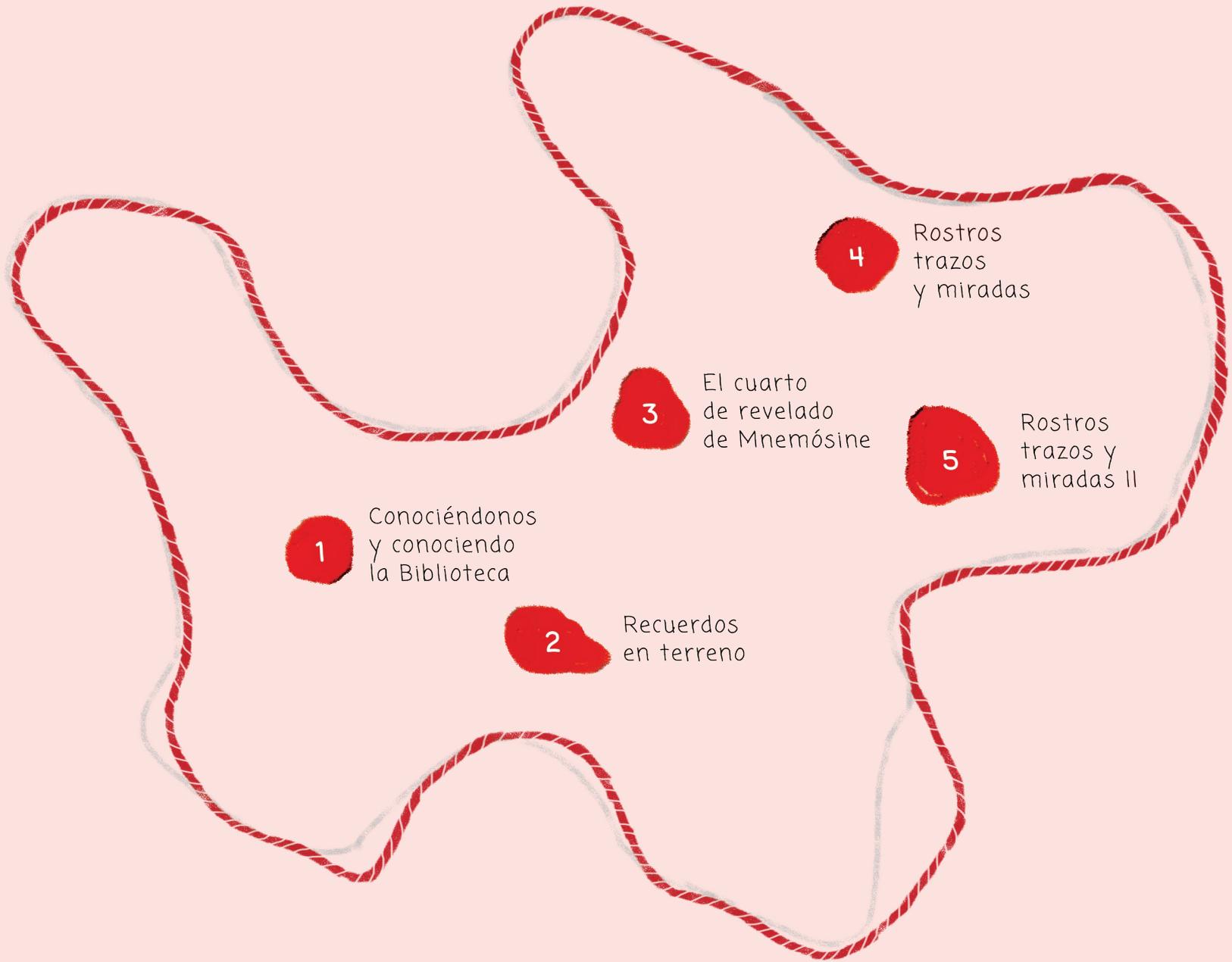
La metodología laboratorio-taller permite que cada uno de los participantes en los ejercicios propuestos pueda aportar desde sus experiencias y vivencias tanto colectivas, como individuales, a la construcción o de-construcción de ideas, emociones, imaginarios y representaciones de la realidad social.

La co-construcción invita a pensar que los preceptos que se tienen sobre el mundo pueden ser debatidos, discutidos y reelaborados en espacios de confianza y respeto y que, también, es posible aproximarse a los aspectos vitales para entender, de manera sensible y consciente, las experiencias históricas que individual o colectivamente hemos afrontado.

Esta propuesta metodológica, «*Recorridos silentes: voces imaginadas*», utiliza diversos lenguajes artísticos, pasando por las artes plásticas, la música, la danza, la fotografía y la escritura, entre otras, para que desde lo cultural y artístico las comunidades educativas cuenten con herramientas que les permitan transformar pedagógicamente la escuela, discutir el currículo escolar, incluir nuevas prácticas en la cultura escolar y promover el trabajo flexible dentro y fuera del aula

Ruta didáctica: una entrada para la co-construcción

De acuerdo con la intención pedagógica descrita, se propone una ruta, en tanto invitación para ser releída y adecuada a los contextos de las instituciones educativas y comunidades. Por lo que, quien dinamiza la actividad encontrará trayectorias sugeridas y tiene toda la libertad para ampliarla o seguirla como aquí.



Pistas conceptuales

Narrativas autobiográficas: las narrativas autobiográficas constituyen la creación de relatos en torno a las trayectorias y experiencias personales. De esta forma, son un poderoso vehículo para comprender y dar sentido a emociones, hitos, anécdotas, logros o fracasos propios de cada sujeto, también para describir aspectos que nos relacionan con otros, como el lugar de donde provenimos, la familia de la que hacemos parte, o los oficios y trabajos desarrollados en un tiempo y un espacio particular.

Este tipo de narrativas son un relato biográfico creado individual o colectivamente a partir de la historia personal. En sí misma, la narrativa autobiográfica se entiende como un ejercicio de memoria mediante el cual la persona resignifica su pasado partiendo de la posibilidad de contar y contarse desde el presente, de seleccionar hechos, lugares y personas que considera son importantes y dan sentido al relato de su vida.

Para el caso del campo educativo, especialmente de la escuela, las narrativas autobiográficas son una forma de reconocer el derecho a hablar y a representar, mediante diversas formas (visual, oral, escrita,...) auténticas narrativas personales que conllevan a valorar la dimensión personal en la relación de enseñar y aprender.

Voces imaginadas: la imaginación y la creatividad son dos elementos imprescindibles en las relaciones pedagógicas, son las bases sobre las cuales explorar y potenciar los saberes que cada individuo trae consigo y pone en circulación a medida que teje las relaciones dentro y fuera del aula. Imaginar tiene que ver con la representación mental de lo que oímos, sentimos y experimentamos a través del cuerpo y los sentidos para crear formas de comunicarnos, de aproximarnos a otros paisajes, otros cuerpos y otras formas de ver el mundo y la vida.

A través de la imaginación se activan las memorias y con ellas la posibilidad de elaborar los relatos individuales y colectivos sobre las vivencias que se tienen acerca de situaciones vividas en soledad o junto a otros. La circulación de las memorias con las que se construyen los relatos individuales y colectivos se hace a partir del reconocimiento de la voz, bien sea la propia, la de otra persona o de un grupo de personas que expresan diferentes sucesos, eventos o recuerdos alojados en lo interno para ser comunicados a lo externo, es decir, que siendo parte de lo íntimo individual o colectivo se transmiten a la esfera de lo público.

En el ambiente escolar, las voces imaginadas son la posibilidad pedagógica de abrir espacios a los otros que hacen parte de nuestra vida diaria, de la historia reciente, del presente con sus cambios y transformaciones, al instaurar creativos para la comprensión de lo que somos y expresamos como crisol multicultural.

Recorridos silentes: los recorridos silentes hacen referencia al camino de creación consiente y sensible de esta propuesta pedagógica que, desde la experimentación, intercambio y descubrimiento busca la producción de conocimiento pedagógico a partir del diálogo, las narrativas y los lenguajes artísticos que permitan la expresión de pensamientos, emociones y sentimientos.

En este sentido, los recorridos silentes buscan obtener las reflexiones individuales o colectivas profundas, a partir de los pretextos que constituyen esta propuesta, desde la activación de reflexiones sobre los flujos migratorios y los hechos victimizantes del conflicto armado colombiano, hasta la relación que estos hechos tienen con las vivencias individuales, familiares y colectivas de quienes participan de los encuentros.

Recorrer de forma silente diferentes elementos, sensaciones, voces, cuerpos, miradas, tonalidades, obras artísticas es una manera de enriquecer las prácticas pedagógicas de quienes día a día se encuentran en la escuela, es también, una manera de volver a reconocer la importancia del cuerpo como territorio de aprendizaje que recorre y es recorrido por las diferentes experiencias pedagógicas que propone la relación entre quienes conviven en la escuela.



Sesión 1

Conociéndonos y conociendo la Biblioteca

Duración: una hora y media.

Aspecto pedagógico: centralidad del sujeto e interculturalidad.

Objetivo de la sesión: familiarizar al grupo con la biblioteca para conocer los servicios y actividades que allí se desarrollan.

Recursos / materiales:

- 📖 Red Distrital de Bibliotecas Públicas de Bogotá *BibloRed*
<https://www.biblored.gov.co/BibloRed-en-mi-Casa/Aprende>
- ✂️ Trozos de papel
- 🖍️ Lápiz, esferos, marcadores

Desarrollo de sesión: para esta sesión se repartirá el tiempo en 4 momentos, desarrollados a continuación.

Momento 1. Memoria de visita a una biblioteca (30 minutos)

Para este primer ejercicio, el docente conformará grupos de máximo 5 estudiantes y se les pedirá que piensen y comenten alrededor de la primera y la última vez que visitaron una biblioteca, teniendo en cuenta aspectos clave como: ¿Qué edad tenían? ¿En qué contexto se llevó a cabo esta visita? ¿Qué estaba pasando en el país por aquella época? ¿Qué actividad desarrolló allí? Luego cada grupo delegará un estudiante quien socializará sus respuestas con los demás grupos.

Momento 2. Conociendo y re-conociendo la biblioteca (20 minutos)

Luego de este primer momento, el docente guiará la conversación hacia las memorias personales y su relación con las memorias colectivas, para ello, a partir de los recuerdos que emergieron sobre la primera visita a una biblioteca, se indagará con los estudiantes sobre las bibliotecas rurales. ¿Cuántas creen que hay en comparación con las grandes ciudades? ¿Por qué consideran que las bibliotecas son tan importantes, principalmente en los municipios mayormente azotados por la violencia?

Posteriormente, el docente realizará una mesa redonda, y con base en las respuestas de los estudiantes, socializará algunas de las reflexiones sobre el derecho a la ciudad, la importancia e implicaciones de espacios para la cultura en la ruralidad y la urbe, y el papel de la lectura y escritura en procesos de reconstrucción de memoria histórica.

Momento 3. Relación con pedagogías de la memoria (40 minutos)

Para este tercer momento, el docente compartirá con sus estudiantes el sitio web de BiblioRed, con el fin de socializar los recursos de consulta a los que pueden acceder, indagará con los estudiantes qué material conocen o han escuchado en relación con el conflicto armado colombiano y el fenómeno migratorio. Luego les pedirá que, en un pedazo de papel, escriban la primera palabra que se les venga a la mente cuando escuchan hablar sobre conflicto armado o sobre personas migrantes.

Finalmente, algunos estudiantes socializarán su palabra y realizarán una reflexión, alrededor de la palabra seleccionada. El docente les invita a conservar la palabra y les pide que en casa ingresen al sitio web de BiblioRed e investiguen qué material bibliográfico, sonoro, y visual aparece alrededor de la palabra.

Tip: Para ello, el docente podrá apoyarse en los recursos proporcionados anteriormente.

Sesión 2

Recuerdos en terreno

Duración: una hora y media.

Aspecto pedagógico: centralidad del sujeto y Territorio-comunidad.

Objetivo de la sesión: reconocer el cuerpo como primer territorio de memoria.

Recursos / materiales:

- ✓ Ropa cómoda
- ✓ Dispositivo de sonido (bafle).
- ✓ Plastilina
- ✓ Hojas de papel
- ✎ Lápices
- ✓ Manillas de tela o hilo
- ✓ Sobre de carta

Para esta sesión se repartirá el tiempo en 4 momentos, desarrollados a continuación.

Momento 1. Hagamos memoria (15 minutos)

En este primer momento el docente les pedirá a los estudiantes se ubiquen en un círculo y les indicará relajar sus cuerpos con la ayuda de ejercicios de respiración como:

- Inhalar profundo por la nariz durante 4 segundos, mantener el aire 3 segundos y exhalar lentamente.
- Sentados en una silla, con las piernas flexionadas, colocar las manos sobre el abdomen. Inhalar hinchando el abdomen. Exhalar y dejar que el abdomen se hunda por sí solo.
- Sentados en una silla, colocar las palmas juntas encima de la cabeza. Inhalar, estirar los brazos y apuntar con los dedos hacia arriba o el techo con las manos juntas. Exhalar, llevar los brazos a la posición inicial.

Tip: Antes de iniciar los ejercicios de respiración con los estudiantes se sugiere realizar unos ejercicios básicos de estiramiento (estirar el cuello, inclinar la cabeza hacia atrás suavemente, flexionar las rodillas, estirar brazos y piernas).

Una vez realizados estos ejercicios de respiración el docente dinamizará una conversación a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué es el cuerpo? ¿Cuántos cuerpos tenemos? ¿Cuántos cuerpos conocemos? ¿Para qué el cuerpo? Finalmente, el docente recopilará las respuestas en un lugar visible y hará una reflexión colectiva.

Momento 2. ¿Qué guardo en la maleta? (30 minutos)

En el segundo momento, el docente, en el mismo círculo, indica a los estudiantes que al ser el cuerpo el primer territorio de experiencia, este se preparará para realizar una serie de ejercicios de memoria corporal y calentamiento entre los que se encuentra:

La danza de los sentidos (círculo del guerrero):

Ejercicios de calentamiento y reconocimiento corporal. Se ubica al grupo en círculo y se indica empezar con un trote suave, conforme avanza el tiempo, cada participante empieza a reconocer su cuerpo, los cambios en la respiración y la temperatura.

Ejercicio de fugas (el cuerpo que escapa):

Ejercicios de mayor intensidad física, por ejemplo, trote sobre el mismo puesto con la máxima intensidad para cada participante o ejercicios que lleven al cuerpo a un estado de intensidad y entusiasmo por ejemplo, sentadillas y saltos.

La máquina que respira (el aire que compartimos):

Ejercicios de respiración y estiramiento después de la intensidad de los ejercicios anteriores, en los que el movimiento disminuye y se invita a regular paulatinamente la respiración.

Todos estos ejercicios son guiados por el docente, quien dinamizará la actividad.

Una vez realizados estos ejercicios de calentamiento, se abre paso a las «Lecturas del cuerpo», que consiste en una breve exploración sobre el recuerdo y reconocimiento del cuerpo del niño y del joven que fueron y que son.

El docente les indicará a los estudiantes que cada uno represente con el cuerpo las diferentes etapas de su vida:

- *Vientre de su madre. Acostado en el piso en posición fetal.*
- *Nacimiento. Acostado como un bebé recién nacido.*
- *Niñez. Gateando por el espacio y empezando a reconocer su entorno.*
- *Juventud. Caminando por el espacio y reconociendo su cuerpo.*

Además, se hará una reflexión en torno al cuerpo del otro. ¿Cómo lo ve? ¿Qué siente al ver ese otro cuerpo? ¿Qué le evoca ese cuerpo?

Momento 3. Pasos sobre el camino (25 minutos)

En este momento, por un lado, se entregará a cada uno de los estudiantes una hoja blanca, una pieza de plastilina y una manilla (puede ser hilo de lana). En primer lugar, se le pide a cada estudiante que escoja a un compañero para intercambiar manillas; antes de ponerle la manilla a su compañero, el docente hará una reflexión acerca del reconocimiento y la importancia del otro, de ese otro cuerpo al que cada uno le dará esa manilla. Luego, el docente realizará la siguiente pregunta: ¿Qué importancia tiene el cuerpo de la otra persona para mí?

Por otro lado, se orienta a los estudiantes a representar su cuerpo usando la plastilina, como una escultura. Una vez moldeado, se les invita a escribir en la hoja blanca o en el cuaderno los dolores, alegrías, tristezas, reflexiones, etc., que contiene ese cuerpo, que en ese momento pueden evocar.

Momento 4. Viajes en retrospectiva (20 minutos)

Una vez terminado este ejercicio se abre el espacio para la reflexión acerca de las impresiones y sensaciones de la actividad y se les indica a los estudiantes que plasmen sus sensaciones, reflexiones e impresiones en un dibujo en el cuaderno en el que muestren los viajes corporales que han transitado.

En ese momento, es fundamental que el docente recoja aspectos comentados durante la sesión, y pueda situar el cuerpo como un receptáculo sobre el que identitariamente recaen imaginarios, representaciones y estereotipos, que históricamente ha sido construido de manera diferencial en las distintas sociedades.

Además, el cuerpo acoge las trayectorias vitales que un ser experimenta durante su vida: en él se conjugan, de manera sistémica, la razón, la emoción, la espiritualidad y todas las sensaciones humanamente vivibles, por tanto, cualquier ejercicio de memoria que involucre al cuerpo, no dialoga tan solo con una materialidad del presente, sino con una historia de vida.

Sesión 3

El cuarto de revelado de Mnemósine

Duración: una hora y media.

Aspecto pedagógico: centralidad del sujeto.

Objetivo de la sesión: propiciar relatos orales a través de la exploración de sus álbumes fotográficos, mediante el uso simbólico del cuarto de revelado fotográfico.

Recursos / materiales:

- ✓ Se requiere que el espacio donde se va a desarrollar la actividad sea totalmente oscuro
- ✓ Un tendedero donde se ubiquen las siguientes palabras: viaje, ausencia, infancia, camino,

desarraigo, recuerdo, frontera, identidad, familia

- ✓ Álbum familiar de cada participante
- ✓ Luz roja para ambientar el espacio como cuarto de revelado
- ✓ Los estudiantes llevarán a la sesión audios describiendo alguna de las fotografías de su álbum familiar
- ✓ Dispositivo de sonido (bafle)
- ✓ Libro al viento *Cartas de la persistencia* que podrá consultar en el catálogo digital de BiblioRed
- ✓ Linterna

El docente debe tener en cuenta, antes de iniciar el encuentro:

Para esta sesión el docente debe solicitar, previamente, a cada estudiante grabar un audio describiendo alguna de las fotografías de su álbum familiar, en la descripción debe nombrar mínimamente el lugar, las personas que aparecen y la situación específica en la que vivían.

Para esta sesión se repartirá el tiempo en 4 momentos, desarrollados a continuación.

Momento 1. Activador de memoria (10 minutos)

Para comenzar, el docente y los estudiantes ingresarán al espacio previamente ambientado como un «cuarto de revelado». Luego, el docente indicará a los estudiantes que ubiquen sus álbumes familiares en una mesa; mientras tanto, se reproducirán los audios que los estudiantes grabaron en relación con alguna de las fotografías seleccionadas de su álbum familiar. Este es un ejercicio de contemplación auditiva.

Momento 2. Escenario de lectura en voz alta (20 minutos)

En este segundo momento, se realizará la lectura en voz alta de algunos fragmentos del libro al viento *Cartas de la persistencia*, el ejercicio estará guiado por las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Por qué crees que recordamos a través de imágenes?
- ¿Por qué guardamos fotografías en las billeteras?
- ¿Qué ausencias importantes caben en una fotografía?
- ¿Cuántas ausencias habitan tu álbum fotográfico?

Tip: Puede afiliarse a BIBLORED y acceder a más de 600 000 libros, películas, comics y materiales pedagógicos; también, podrá consultar el libro sugerido para esta sesión.

Momento 3: El cuarto de revelado de Mnemósine (30 minutos)

Para este momento, el docente explicará por qué el nombre de esta sesión y explicará al grupo quién era Mnemósine para guiar la siguiente actividad.



«Mnemósine es la diosa griega de la memoria, se dice que ella tenía el poder de conocer todo lo que sucedió, sucede y sucederá. Cuenta la historia que a Zeus se le encomendó que procreara a nueve divinidades que sirvieran de inspiración a los poetas y artistas, durante nueve noches seguidas Zeus y Mnemosine dieron vida a las musas del arte»

Luego de la explicación, se ubicarán las 9 palabras en el tendedero y se pedirá a los estudiantes que seleccionen una junto con una fotografía de su álbum; a continuación, cada uno debe escribir una carta para relacionar la fotografía y la palabra seleccionada, teniendo en cuenta sus trayectorias personales.

Es necesario tener varias hojas con la misma palabra para que cada estudiante pueda acceder a una.

- ✓ Viaje
- ✓ Ausencia
- ✓ Infancia
- ✓ Camino
- ✓ Desarraigo
- ✓ Recuerdo
- ✓ Frontera
- ✓ Identidad
- ✓ Familia

Momento 4. Epístolas narradas (30 minutos)

Para este momento final, se pedirá a los estudiantes que cuelguen en el tendedero la palabra seleccionada, la fotografía y su carta; se invita a construir un escenario de profundo respeto y escucha activa.

A la luz de las linternas cada estudiante revelará fragmentos de su fotografía la palabra seleccionada; se pedirá que, de manera voluntaria, lean en voz alta la carta que previamente elaboraron.

Para finalizar, el docente invitará a los estudiantes a socializar la relación que encuentran entre el ejercicio y la importancia de hacer memoria del conflicto armado y qué incidencia consideran, tiene el ejercicio con el fenómeno migratorio que hoy en día vivimos.

En ese momento es fundamental que el docente recoja aspectos comentados durante la sesión y hable de la memoria como la capacidad con la que cuenta el ser humano para ir al pasado, seleccionar ciertos eventos y traerlos al presente en forma de recuerdo; se debe aclarar que este último no permanece estático en el tiempo, sino que se transforma, resignifica y actualiza a través de la narrativa.

Sesión 4

Rostros trazos y miradas

Duración: dos horas.

Aspecto pedagógico: interculturalidad y territorio-comunidad.

Objetivo de la sesión: elaborar autorretratos a partir de la exploración física y literaria en torno al reconocimiento de las voces y trayectos de víctimas del conflicto armado y personas migrantes que han llegado a Colombia.

Recursos/materiales:

- ❖ Tela
- ✎ Lápiz
- ☐ Borradores
- ✓ Papel edad media
- ✎ Carboncillo
- ✓ Hoja blanca
- ✓ Venda para los ojos
- ✓ Dispositivo reproductor de sonido (bafle)

- ✓ Libro *Migrantes* de Issa Watanabe (2019) que podrá consultar en el catálogo en virtual de BiblioRed
- ✓ Libro *La otra orilla del río* de Martha Carrasco (2013) que podrá consultar en el catálogo virtual de BiblioRed

Para esta sesión se repartirá el tiempo en 4 momentos, desarrollados a continuación.

Momento 1. Memorias (20 minutos)

En este primer momento, el docente pedirá a los estudiantes que se ubiquen en un círculo dentro del aula o auditorio, les indicará que relajen sus cuerpos con la ayuda de unos ejercicios de respiración y estiramiento. Enseguida se reproduce en el dispositivo de sonido la canción «Sabrás» de Herencia de Timbiquí.

Se escucha atentamente la canción, luego, cierran sus ojos y repasan con las yemas de los dedos de la mano. Se pide que establezcan la relación que hay entre su piel, las formas de su rostro y las sensaciones que se generan y la canción. De manera libre el docente pedirá a algunos estudiantes realizar su reflexión sobre el ejercicio, luego, recogerá algunas de las reflexiones y hará una síntesis sobre estas.

Momento 2. Fragmentos de un cuerpo que narra (20 minutos)

Una vez terminado este ejercicio introductorio el docente realizará la lectura de dos textos que le permitirán a los estudiantes narrar sus trayectos, los caminos que los han llevado a habitar el ahora, evocando las similitudes entre sus orígenes y el territorio que habitan en este momento.

Teniendo en cuenta que el libro *Migrantes* de Issa Watanabe es un texto silente, es decir, que no contiene palabras, se invita a los estudiantes observar las imágenes y narrar a manera de cuento lo que observa en el libro. Eso quiere decir que, se obtendrá una historia imaginada y narrada a varias voces a medida que se circula el libro.

Textos:

- *Migrantes* de Issa Watanabe
- *La otra orilla del río* de Martha Carrasco

El docente invitara a los estudiantes a reflexionar y socializar a partir de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Recuerdan el territorio en que aprendieron a caminar? ¿Cuántos lugares han habitado? ¿Qué lugares los habitan? ¿Cuál es el recorrido de su vida?

Momento 3. Surcos que son recorridos (60 minutos)

Teniendo en cuenta lo realizado en el primer momento, se pide recordar las características del rostro, de ser necesario, nuevamente cierran o vendan los ojos y se hace un recorrido con una de las manos por cada una de las formas de la cara, mientras con la otra mano se dibuja aquello que van sintiendo en sus rostros en una hoja en blanco.

A continuación, se le entregará a cada participante una hoja de papel edad media y un carboncillo o lápiz con los que ilustrarán un boceto de su propio rostro. Cada estudiante puede por dibujar el contorno de su rostro, y paso a paso ir incluir lo que puede ser denominado el boceto del territorio-rostro.

Momento 4. Plasmando mi rostro (20 minutos)

Una vez terminado el boceto, a cada uno de los estudiantes se les dará una tela para que calque en ella el rostro dibujado en el papel edad media.

Una vez calcado el boceto en la tela, se finaliza la sesión con una reflexión sobre cuándo hemos migrado, el docente recopilará las respuestas y examinará la pedagogía de la memoria y la pedagogía de las migraciones, en relación con el ejercicio desarrollado.

Tip: es importante, para este momento, hacer la claridad de que no necesariamente cuando hablamos de migración se hace referencia a un lugar físico, sino que también puede ser un momento de la vida.

Sesión 5

Rostros trazos y miradas II

Duración: dos horas.

Aspecto pedagógico: interculturalidad y territorio-comunidad

Objetivo de la sesión: elaborar autorretratos a partir de la exploración física y literaria en torno al reconocimiento de las voces y trayectos de víctimas del conflicto armado y del fenómeno de la migración en Colombia.

Recursos / materiales:

- ❖ Tela
- ✎ Lápices
- ☐ Borradores
- ✓ Papel edad media
- ✎ Carboncillo
- ✓ Dispositivo reproductor de sonido (bafle)

✓ Acuarelas o acrílicos

✦ Pinturas varias

- Videos que cuenten la historia de una persona que ha tenido que desplazarse, migrar de forma repentina

Para esta sesión se repartirá el tiempo en 4 momentos, desarrollados a continuación.

Momento 1. Voces imaginadas (25 minutos)

El docente compartirá dos videos a sus estudiantes, que cuenten la historia de una persona que ha tenido que desplazarse y de una persona que ha tenido que migrar de forma repentina.

Luego, el docente indicará a los estudiantes ubicarse en un círculo y se invitará a pensar y escribir, en una nota adhesiva, la respuesta a la siguiente pregunta: ¿cómo se enlaza tu historia con la del o la protagonista del video? Se invita al grupo a leer algunas de las respuestas y dar sus puntos de vista al respecto.

Momento 2. Recorridos (20 minutos)

Se retoman los bocetos realizados la sesión anterior y se invita a los estudiantes a imaginar algunos datos biográficos del protagonista del video: género, edad, gustos alimenticios, lugares, entre otros aspectos; una vez identificadas

las características biográficas, estas deberán ser registradas en una hoja. En esa misma hoja, el estudiante registra sus datos autobiográficos e intenta encontrar confluencias ¿qué tenemos en común? Si tuviera que fusionar los dos rostros, las dos vidas, las dos historias, ¿cómo lo representaría?

Se establecen y escriben relaciones claras entre la historia personal y la del protagonista del video, se indicará al estudiante que complemente o plasme en el boceto de su rostro las sensaciones que surgieron durante el ejercicio, especialmente al momento de responder las preguntas reflexivas.

Pueden intervenir de manera autónoma el autorretrato.

Momento 3. Surcos y recorridos II (60 minutos)

Una vez organizados en las mesas de trabajo, se retomarán las telas donde calcaron su rostro en la sesión anterior y, a partir de los nuevos elementos plasmados en bocetos de sus rostros, se pinta el autorretrato usando acrílico o temperas y las técnicas bloqueo de color¹, claroscuro² y movimiento de pincel.

Tip: durante el proceso de pintura, se ambientará el espacio con paisajes sonoros del campo y la ciudad; esta transición de sonidos le otorgará al proceso un ritmo que se acelerará gradualmente. Por último, se realizará un ejercicio de activación corporal y oral en torno al personaje construido en la obra pictórica.

Momento 4. Viajes en retrospectiva (15 minutos)

Una vez terminado este ejercicio, el docente abre el espacio para que los estudiantes de manera libre puedan socializar algunas reflexiones acerca del ejercicio realizado. Si se quiere, se puede organizar una exposición con las pinturas realizadas por el grupo en algún espacio del colegio. Se sugiere tener en cuenta detalles como las fichas técnicas de cada lienzo donde se incluye el título de la obra, la técnica de pintura utilizada, las dimensiones, la fecha de elaboración y los nombres y apellidos del autor/a.

1 Para delimitar los bordes con los mismos tonos del elemento, trabaja sobre los bordes con pintura diluida.

2 Técnica de dibujo que busca la representación de los objetos a partir del desarrollo de sus zonas de luz y de sombra.

Centro de Memoria, Paz y Reconciliación y Secretaría de Educación del Distrito





Cartografía Bogotá, Ciudad Memoria

En las narrativas de docentes comúnmente aparecen preguntas respecto al contexto de las instituciones educativas, no solo en términos geográficos, sino también culturales, políticos, económicos, sociales y ambientales. Las espacialidades en las que se materializa la cultura escolar y los lugares que física y emocionalmente configuran las cartografías de vida de sus estudiantes son un tema relevante.

Bajo esta premisa, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación (CMPR) le propone a las comunidades educativas y a la ciudadanía en general pensar en las marcaciones de las memorias que habitan Bogotá, es decir, conocer e interpelarse ante la materialización de acciones de recordación agenciadas por organizaciones de víctimas, familiares y movimientos, como parte de la exigibilidad de justicia, garantías de no repetición, verdad, reparación y reconocimiento de las causas que defendían las personas que sufrieron algún tipo de hecho victimizante en medio del conflicto armado y la violencia sociopolítica.

En el año 2008, el CMPR construyó un mapa con 20 puntos o marcaciones de memorias (*lugares donde ocurrió el acontecimiento, lugares de conmemoración, lugares de movilización social*), mapa que, a raíz de un proceso de participación colectiva y de reconocimiento de nuevos acontecimientos, no solo en el eje de las violencias, sino desde una perspectiva de construcción de paz, reconciliación y democracia, al año 2022, recoge 91 de estas marcaciones, lo que convierte este mapa en una herramienta pedagógica de orden cartográfico. Roca (2012) propone leerla desde los fragmentos que ha ocasionado el paisaje de las múltiples violencias.



El país, como esos muros que bajo muchas capas de pintura guardan mensajes e historias olvidadas, parece solamente atender al último suceso, para cobijarse en la desmemoria. En esos muros hay una especie de almanaque de otros días que no pocas veces da cuenta de crímenes y vejámenes, de hechos soslayados o sepultados en los diarios, pero que hay que descascarar para encontrarlos. (Roca, p.9)

Por todo lo anterior, desde la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación del Distrito, el Equipo Pedagogías de las Memorias y las Migraciones reconoce el valor pedagógico de esta herramienta y, en articulación con el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, busca que a través de la propuesta cartografía *Ciudad Memoria*, se identifiquen desde la escuela lugares que de forma individual y colectiva posibilitan imaginar nuevas realidades, maneras de vivir, espacialidades de esperanza en medio de las injusticias y la violencia, y lo que es especialmente importante, lugares de recordación, reivindicación, conmemoración y dignificación que complementen exponencialmente la cartografía *Ciudad Memoria* como derecho y deber de la memoria que tiene la ciudadanía.

¿Por qué las cartografías como metodología?

El ejercicio cartográfico se refiere a la relación que se establece entre las experiencias de los sujetos con los espacios, con respecto a los hechos que han acaecido y marcado las memorias colectivas de una sociedad. En este sentido, la cartografía es en sí misma una producción del sentido sobre el pasado, leída desde el presente, y materializada desde lo que las comunidades consideran memorable; no obstante, ese relato no es homogéneo, por el contrario, como lo planteaba Juan Manuel Roca, en tanto las memorias son fragmentos, su carácter es la disputa. Y esa dimensión de la disputa es interesante, porque da apertura para múltiples formas de lo que pasó y no centra su mirada en el mero reconocimiento de una historia oficial. Por ejemplo, la narración de la vecina que vivió el Paro Cívico de 1977 o el estudiante que participó

en las movilizaciones del Paro Nacional del 2021 configuran maneras de ver, comprender y transformar el mundo, que los ejercicios cartográficos pueden reconocer.

Aunque no existe una fórmula para cartografiar las memorias, con el ánimo de provocar conversaciones y permitir otras entradas, se plantean algunos escenarios en clave de preguntas para que se diseñen didácticamente en las aulas y comunidades.

- **Caminar:** ¿Cuáles son los nombres de las calles o barrios? ¿Cómo se construyó el colegio o la casa cultural? ¿Qué características tienen las fachadas del barrio? ¿Qué mensaje tienen los grafitis o las propuestas artísticas en las calles del barrio? ¿Por qué fueron ubicados los monumentos? ¿Quiénes aparecen en los monumentos?
- **Observar:** ¿En qué lugares paso la mayor cantidad de tiempo? ¿Por qué siento más conexión con ciertos espacios? ¿A qué suena el barrio? ¿A qué huele? ¿Cuáles consideras que son los lugares de memoria de tu comunidad?
- **Dialogar:** ¿Qué relatos cuentan los familiares y habitantes del barrio sobre las transformaciones sociales, culturales y arquitectónicas? ¿Cómo reconocer y registrar los diversos relatos que habitan en el territorio? ¿Cuáles relaciones hay con el conflicto armado y la violencia sociopolítica en el barrio?
- **Mapear:** ¿Dónde ocurrieron los hechos o situaciones de violencia social y/o política? ¿Qué objetos (monumentos, placas, grafitis, etc.) hay en ese lugar de memoria? ¿Qué fragmentos de los relatos registrados se pueden destacar?
- **Releer:** ¿Qué se puede decir de los hallazgos? ¿Cómo se relacionan el pasado, el presente y el futuro del barrio y el colegio? ¿Cuáles preguntas siguen circulando o están abiertas?

En este marco, la propuesta de pedagogías de las memorias y las migraciones propicia no solo el reconocimiento cartográfico de hechos violentos que han marcado las trayectorias de docentes, estudiantes y comunidad educativa, sino también, las apuestas de reparación simbólica y dignificación que parten de los sentires propios y colectivos de la escuela por reconocer y acoger diversas poblaciones.

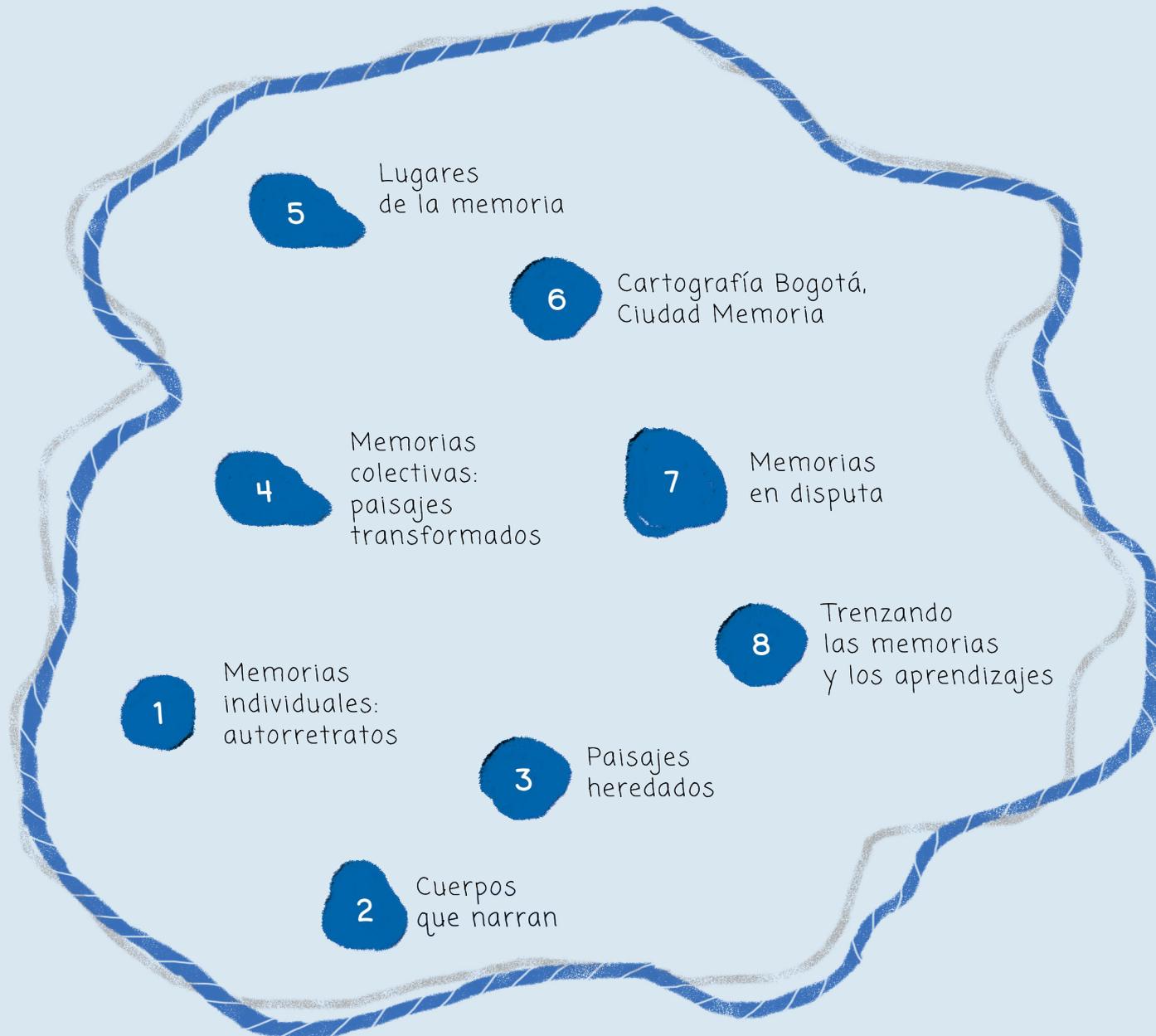
Así, la articulación entre la SED y el CMPR materializa un intento por construir, desde el ejercicio cartográfico, nuevos caminos para pensar y repensar las prácticas educativas en torno a una transformación pedagógica que dignifique las vidas de los estudiantes víctimas del conflicto armado y de los estudiantes migrantes, a partir de comprensiones diversas e inclusivas de las realidades sociales que afronta la escuela.

Es también un llamado a no dejar que las apuestas creativas y motivadoras se pierdan en medio de las difíciles circunstancias que atañen al territorio nacional e internacional. Es una propuesta con la que intentamos, desde la SED y el CMPR, responder a preguntas por ¿Cómo las trayectorias comunes y apropiaciones colectivas de lugares sociopolíticos conversan con las trayectorias personales de cada docente en el marco de las pedagogías de las memorias y/o de las migraciones? ¿Qué resultaría si hiciéramos la superposición de la cartografía de la esperanza con la de los sueños, con la de la resistencia, con la de la frustración?

Ruta didáctica: una entrada para la pregunta y la co-construcción

De acuerdo con la intención pedagógica descrita, se propone una ruta, en tanto invitación para ser releída y adecuada a los contextos de las instituciones educativas y comunidades. Por lo que, quien dinamiza la actividad encontrará trayectorias sugeridas y tiene toda la libertad para ampliarla o seguirla como está.

El desarrollo de esta ruta se concreta en sesiones que, por una parte, recogen una temática sugerida para realizar paso a paso una o varias actividades, y por otra, pone acento en uno o más aspectos pedagógicos (Interculturalidad, Experiencias y Narrativas, Resignificación del presente, Territorio y Comunidad y, Centralidad del sujeto) expuestos en la primera parte de este documento, de manera que la intencionalidad didáctica pueda ser reflexionada antes, durante y después de los ejercicios, enlazando los aprendizajes de cada encuentro de manera sencilla y argumentada a la vez.



Pistas conceptuales

Memoria y movimiento: la movilidad humana ha sido una constante desde tiempos ancestrales e inmemoriales. No obstante, las razones por las que una persona o un colectivo transitan de un lugar a otro o de su territorio de origen a otros, son diferentes. No es lo mismo moverse a voluntad que «tener que salir» de un sitio por razones ajenas a la voluntad. Como quiera que sea, cuando una persona o una comunidad transita por diferentes lugares, lleva y deja recuerdos, objetos, lazos de parentesco, lugares queridos, es decir, lleva y deja memorias entrañables.

En la actualidad, la movilidad humana es un asunto global. Millones de personas emprenden trayectorias que atraviesan paisajes personales y familiares y lo hacen a través de ríos, bosques, montañas, caminos, trochas, carreteras, que a su vez también tienen una historia y una memoria. Así, entonces, entre los diferentes caminos, se van superponiendo capas de memoria al cuerpo individual o colectivo que se mueve, que transita y que van sumando experiencias, vivencias, retos, barreras para continuar avanzando en la búsqueda de condiciones para seguir viviendo.

Paisajes heredados: paisaje significa campo abierto donde interactúan y se relacionan elementos que se pueden observar; mientras que, herencia proviene del verbo adherir y unir. Un **paisaje heredado** equivale a la representación gráfica de la multiplicidad de miradas, interpretaciones y significados que podemos otorgar a todo aquello que nos une como sociedad, a las herencias colectivas e individuales que se gestan y nacen de la forma como hablamos, de las sazones de nuestra gastronomía, de las historias que nos contamos, y de las memorias que preservamos.

El *paisaje heredado* es una construcción social producto del reconocimiento de lugares materiales e inmateriales de memoria, que contiene saberes culturalmente organizados y transmitidos de generación en generación, como son fechas conmemorativas, fiestas, oficios y saberes, prácticas culturales, monumentos, ruinas, museos, existencias y resistencias familiares, comunitarias, locales y nacionales.

De ahí que un paisaje heredado sea una oportunidad pedagógica para la memoria histórica de los sujetos, sus narrativas, recuerdos e historias partiendo de la materialidad e inmaterialidad de donde provienen, de las geografías transitadas por ellos y sus antepasados, y de las coordenadas políticas, económicas, culturales y sociales que constituyen los paisajes íntimos y públicos de sus herencias.



Sesión 1

Cartografía de un autorretrato

Duración: una hora y media.

Aspecto pedagógico: centralidad del sujeto, interculturalidad.

Objetivo de la sesión: realizar una cartografía a través de un autorretrato que involucre memorias individuales, trayectorias vitales e identidades, y de cuenta de emociones, sentimientos y marcas corporales.

Recursos / materiales:

- ✓ Una fotografía (autorretrato)
- ✎ Lápices
- ✎ Esferos
- ✎ Colores
- ✎ Marcadores
- ✓ Pegante
- ✓ Cartulina
- ✂ Tijeras
- ✓ Hilos
- ✓ Botones
- ✓ Lana
- ✓ Plastilina
- ✓ Material reciclado

Descripción de la actividad: con

los materiales sugeridos u otros con los que se cuente, se realizará un autorretrato desde el rostro o desde cualquier parte del cuerpo, que involucre especialmente trayectorias personales. En este sentido, se trata de una creación libre que permitirá evocar sentimientos, sensaciones y emociones.

Momento 1. Ritual para conocernos (30 minutos)

Los nombres no son solo la etiqueta que las personas reciben al nacer, sino que se convierten en parte fundamental de lo que son; además, quienes deciden nombrarnos siempre trazan propuestas, sentires y razones de la decisión, aunque parece azar, sin lugar a duda, existen unos rastros que conectan nuestros nombres a las memorias familiares.

Bajo este preámbulo se les indica a los estudiantes ubicarse en mesa redonda, y pensar en la historia de su nombre, el(a) docente puede recurrir a preguntas orientadoras como: ¿por qué sus padres (madre/padre), familiar o personas

cercanas escogieron sus nombres? ¿Lleva el mismo nombre de algún familiar? Se les sugiere que recuerden lo que les han contado sobre su significado.

Luego de hacer este ejercicio el grupo se divide en subgrupos y cada integrante compartirá la historia de su nombre con el resto de su subgrupo, el(la) docente irá acompañando la conversación alternadamente en los subgrupos.

Momento 2. Retratarnos desde las memorias y trayectorias propias (30 minutos)

Para este momento, se vuelve a la ubicación en mesa redonda, los estudiantes, de manera individual harán memoria de sus trayectorias. La fotografía que trajeron para el ejercicio será el insumo en la elaboración del autorretrato libre, aquí se pensará en aquellos acontecimientos personales que han marcado sus vidas, momentos, experiencias, sensaciones e ideas que inspiraron transformaciones; pueden pensar en frases que los hayan representado como sujetos, también en frases que se hayan adoptado en el estilo de vida. Algunos ejemplos pueden ser: «Es más importante disfrutar el camino, que llegar a la meta», «No seas copia de nadie, mejor sé la inspiración de muchos».

El autorretrato lo podrán elaborar en un octavo de cartulina o en el papel que el(la) docente sugiera, cada estudiante se puede autorretratar teniendo en cuenta la fotografía, desde el rostro o desde cualquier parte del cuerpo, por ejemplo, desde las piernas porque significan los caminos recorridos o las palmas de las manos porque son irrepetibles, para ello podrán usar diferentes tipos de materiales como colores, hilos, lana, marcadores, botones, tijeras y materiales reciclados de los que se disponga.

Ejemplo de autorretrato:



Luego, se construye un tendedero con todos los retratos y se invita a cada estudiante a socializar su trabajo, a narrar al resto del grupo lo que representó y los motivos que lo llevaron hacerlo, se invita a reflexionar respetuosamente sobre los imaginarios, memorias e identidades personales.

Momento 3. Ritual de cierre para volvernos a encontrar (30 minutos)

Se abre el diálogo para que los estudiantes cuenten su experiencia sobre el ejercicio. ¿Cómo nos sentimos? ¿Qué recuerdos agradables surgieron al realizar el autorretrato?

Nota: en caso de presentarse emociones alusivas al ejercicio, se sugiere que, de manera individual, cada estudiante frote las manos para producir calor, se invita a pensar un deseo benevolente para compartir con otro compañero, por ejemplo, que su corazón esté tranquilo o que ninguna parte de su cuerpo presente dolor. Cuando el docente lo indique, se conforman parejas, unen las palmas de las manos y comparten la intención.

Sesión 2

Cartografía de un cuerpo que narra y escucha

Duración: una hora y media.

Aspecto pedagógico: experiencias y narrativas, y centralidad del sujeto.

Objetivo de la sesión: reconocer la memoria personal en diálogo con otros a partir de la construcción de narrativas literarias.

Recursos / materiales:

- ✓ Hojas de papel
- ✎ Lápices
- ✎ Esferos

- ✓ Textos sugeridos: «Autorretrato» de Pablo Neruda ; «Autorretrato» de Claribel Alegría. «Por qué no tomo más» del Indio Rómulo

Para tener en cuenta: se requiere el autorretrato realizado en la anterior sesión.

Descripción de la actividad: el cuerpo es el puente por medio del cual se expresan de diferentes formas nuestros sentires, así mismo, permite escuchar lo que otras personas nos quieren contar. Teniendo en cuenta esto, se propone realizar una

actividad en la que a través de la memoria como fuente de evocación se describa este puente que nos permite comunicarnos unos con otros.

Puede abordarse desde el enfoque étnico afrodescendiente destacando historias de amor, lucha, cultura, resistencia, agua, selva y danza, pues es una forma de recordar que los pueblos afrodescendientes, por medio del movimiento del cuerpo, expresan las alegrías y tristezas.

Momento 1. Creación de relato cartografía personal (30 minutos)

El(la) docente invita a los estudiantes a disponer de la escucha, la palabra y la creación de narrativas. Se realiza la apertura del espacio con la lectura colectiva de un fragmento literario relacionado con la descripción de un personaje. Se sugieren algunos textos como:

- «Autorretrato» de Pablo Neruda
- «Autorretrato» de Claribel Alegría

«Autorretrato» de Pablo Neruda

Por mi parte, soy o creo ser
duro de nariz, mínimo de ojos,
escaso de pelos en la cabeza,
creciente de abdomen,
largo de piernas, ancho de suelas,
amarillo de tez,
generoso de amores,
imposible de cálculos,
confuso de palabras,
tierno de manos,
lento de andar, inoxidable de corazón,
aficionado a las estrellas, mareas, maremotos,
administrador de escarabajos,
caminante de arenas,
torpe de instituciones,
chileno a perpetuidad,
amigo de mis amigos, mudo de enemigos,
entrometido entre pájaros,
mal educado en casa, tímido en los salones,

arrepentido sin objeto, horrendo administrador,
navegante de boca y yerbatero de la tinta,
discreto entre los animales,
afortunado de nubarrones,
investigador en mercados, oscuro en las bibliotecas,
melancólico en las cordilleras, incansable en los bosques,
lentísimo de contestaciones,
ocurrente años después, vulgar durante todo el año,
resplandeciente con mi cuaderno,
monumental de apetito, tigre para dormir,
sosegado en la alegría,
inspector del cielo nocturno, trabajador invisible,
desordenado, persistente,
valiente por necesidad, cobarde sin pecado,
soñoliento de vocación,
amable de mujeres,
activo por padecimiento,
poeta por maldición y tonto de capirote.

«Autorretrato» de Claribel Alegría

Malogrados los ojos
Oblicua la niña temerosa,
deshechos los bucles.
Los dientes, trizados.
Cuerdas tensas subiéndome del cuello.
Bruñidas las mejillas,
sin facciones.
Destrozada.
Sólo me quedan los fragmentos.
Se han gastado los trajes de entonces.
Tengo otras uñas,
otra piel,
¿Por qué siempre el recuerdo?
Hubo un tiempo de paisajes cuadriculados,
de gentes con ojos mal puestos,
mal puestas las narices.
Lenguas saliendo como espinas
de acongojadas bocas.
Tampoco me encontré.
Seguí buscando
en las conversaciones con los míos,
en los salones de conferencia,

en las bibliotecas.
Todos como yo
rodeando el hueco.
Necesito un espejo.
No hay nada que me cubra la oquedad.
Solamente fragmentos y el marco.
Aristados fragmentos que me hieren
reflejando un ojo,
un labio,
una oreja,
como si no tuviese rostro,
como si algo sintético,
movedizo,
oscilara en las cuatro dimensiones
escurriéndose a veces en las otras
aún desconocidas.
He cambiado de formas
y de danza.
Voy a morirme un día
y no sé de mi rostro
y no puedo volverme.

A partir de la lectura, el docente invita a que cada estudiante observe el autorretrato que realizó en la sesión anterior, que identifique particularidades, características y recuerde lo que cada uno(a) quiso expresar cuando fue elaborado.

Una vez sea observado se solicita:

- Inventar un seudónimo o «alias» que usará para describir a quién está en el autorretrato (es decir el mismo).
- Reflexionar sobre los siguientes interrogantes: ¿quién está en el autorretrato? ¿Cuáles son los gustos, creencias y vivencias? ¿Cuáles son las marcas vitales de vida?

Con las reflexiones y respuestas a las preguntas, cada estudiante escribirá una narración literaria a través de la cual describa su autorretrato. Pueden recurrir a géneros literarios como la poesía, la fábula, el cuento o el texto libre, entre otros.

Momento 2. Métrica poética del yo, del otro y del nosotros (30 minutos)

Para este momento el grupo se dividirá en subgrupos de máximo tres estudiantes para que compartan su proceso de creación. La idea es crear un ambiente que simule un «espacio literario». Puede ambientar con libros, fragmentos de poemas, cartas o canciones, o quizás, exponer algunas fotografías de personas acompañadas de cortas descripciones.

- Cada estudiante se presenta desde el seudónimo o alias.
- Comparte el ejercicio de escritura personal.
- Escucha y anota comentarios de las narraciones de los y las compañeros(as).

Como se podrá evidenciar en las lecturas colectivas de los y las estudiantes, los cuerpos son el teatro de las emociones, como lo propuso el dramaturgo brasileño Augusto Boal. El(la) docente que dinamiza la actividad reconocerá en las emociones expuestas marcas de la memoria e irá consignando en un espacio del aula de clase ideas principales de lo dicho y sentido durante la presentación, para que se generen conversaciones sobre lo que apareció en el ejercicio.

Se sugiere tener en cuenta lo que la socióloga Elizabeth Jelin escribe sobre las relaciones entre memoria, recuerdo y olvido.



La memoria, en tanto «facultad psíquica con la que se recuerda» o la «capacidad, mayor o menor, para recordar» (Moliner, 1998, p 318)(recordar: «retener cosas en la mente»), ha intrigado desde siempre a la humanidad. Lo que más preocupa es no recordar, no retener en la memoria. En lo individual y en el plano de la interacción cotidiana, el enigma de por qué olvidamos un nombre o una cita, o la cantidad y variedad de recuerdos «inútiles» o de memorias que nos asaltan fuera de lugar o de tiempo, nos acompaña permanentemente. ¡Ni qué hablar de los temores a la pérdida de memoria ligada a la vejez! (Jelin, 2011, p.2)

Momento 3. Ritual de cierre (30 minutos)

Quien dinamiza podrá recoger reflexiones de la sesión anterior o de lo propuesto por Jelin, e indicar estas u otras preguntas sugerentes:

- ¿Qué tiene que ver este ejercicio con el cuerpo?
- ¿Qué significa tener un cuerpo que narre, sienta, escuche?
- ¿Qué relación tiene este ejercicio con las memorias personales y colectivas?

Sesión 3

Cartografía de paisajes heredados

Duración: una hora y media.

Aspecto pedagógico: experiencias y narrativas, centralidad del sujeto, interculturalidad, y territorio-comunidad.

Objetivo de la sesión: realizar una cartografía de las herencias familiares a través de un paisaje heredado (esquema, gráfico, dibujo) donde se aborden trayectorias familiares.

Recursos / materiales:

- ✎ Lápices
- ✎ Esferos
- ✎ Colores
- ✎ Marcadores
- ✓ Hojas de papel
- ✓ Medios de reproducción para escuchar la canción «Te invito» de Herencia de Timbiquí
- ✓ Imágenes de paisajes como los de José Rodríguez, Ricardo Gómez, Manuel Leinz

Descripción de la actividad: a partir de una elaboración artística se busca traer a la memoria aquellas herencias familiares que han dejado huella en las trayectorias de vida, buscando identificar lo común y lo no común en el grupo, y reconociendo las memorias individuales y colectivas.

Momento 1. Creación de relato cartografía personal (20 minutos)

El docente presenta a los estudiantes algunos ejemplos de paisajes (*se pueden usar los ejemplos que se refieren en los recursos/materiales*) y hacer preguntas como:

- ¿Qué es un paisaje?
- ¿Qué vemos en un paisaje?
- ¿De qué está compuesto un paisaje?

Con las respuestas se construirá en el tablero o en otro espacio la definición colectiva de paisaje. Posteriormente, se escuchará la canción: «Te invito» de Herencia de Timbiquí, con el fin de pensar qué paisaje se describe en la canción, por ejemplo:

*Te regalo la primera planta que en mi vida yo sembré en la tierra
Te regalo el cofrecito que antes de morir me regaló la abuela
Te regalo la emoción que sentí al ver nacer a mi primer hermano
La sonrisa de mamá al verme deletrear y mis primeros pasos.*

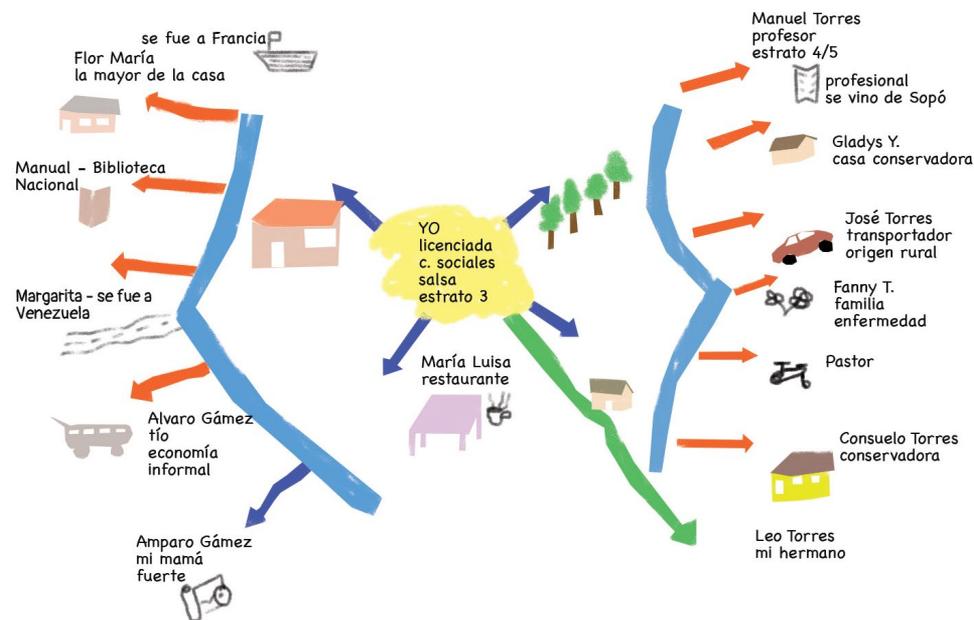
Cada estudiante identificará descripciones en la canción y las relacionará con sus vivencias personales. ¿Qué podré tener de mi abuela(o)? ¿Qué sentimientos se movilizaron al saber que tendría un hermano(o)? ¿Cómo era mi primera casa? ¿Dónde aprendí a leer y escribir? a partir de las respuestas, el docente comentará que todos poseemos herencias culturales, sociales, políticas y económicas, que determinan, en gran medida, lo que recordamos, añoramos y extrañamos. Entonces, cuando plasmamos esas herencias en un mapa, un esquema o un árbol genealógico, estamos elaborando un *paisaje heredado*.

Momento 2. Mi paisaje heredado (30 minutos)

A partir de lo anterior, el docente propondrá a cada uno de los estudiantes realizar su paisaje heredado. Se debe tener en cuenta que el objetivo es identificar y plasmar las herencias familiares, por lo que se parte del «yo» y se transita hacia el miembro más antiguo de la familia. Cada miembro de la familia que aparezca en el paisaje heredado deberá estar acompañado por una palabra, una imagen o un dibujo que aluda a las siguientes características:

- Territorio lugar de origen de sus antepasados hasta llegar al suyo.
- Ocupación (oficio-profesión) de sus antepasados, actividades económicas.
- Grupo étnico (indígena, afrocolombiano, negro, raizal, palenquero o rom).
- Gustos musicales de sus antepasados hasta llegar al suyo.
- Tradiciones culturales y políticas.

Ejemplo inspirador:



Momento 3. Ritual de cierre: identificación de aspectos comunes y no comunes (40 minutos)

Una vez realizados los paisajes heredados, se invita a que los estudiantes que deseen socialicen el ejercicio y describan su paisaje heredado. A la vez, el docente registra en el tablero u otro espacio aspectos comunes, por ejemplo, pueden encontrar que los ancestros de la mayoría de los estudiantes migraron de zonas rurales hacia Bogotá, que la mayoría de familias provienen de algún sector de la economía nacional, o que las formas de celebrar y festejar son similares. Adicionalmente, se plantean algunos cuestionamientos:

- ¿Cuáles son aquellos paisajes heredados que nos hacen comunes?
- ¿Qué significa narrarnos desde las coordenadas familiares?
- ¿Qué es lo más significativo de mi paisaje heredado?
- ¿De quién hemos heredado lo que se encuentra registrado en mi paisaje?

Sesión 4

Cartografía de paisajes heredados y transformados

Duración: una hora y media.

Aspecto pedagógico: experiencias y narrativas, centralidad del sujeto, interculturalidad, territorio y comunidad.

Objetivo de la sesión: reflexionar sobre la construcción del ser-sujeto en un territorio con matices y diferencias.

Recursos/Materiales:

- ✏ Colores
- ✓ Lana
- ✓ Pegante
- ✏ Lápices
- ✂ Tijeras
- ✏ Marcadores no borrables
- Cinta adhesiva
- ✓ Hilos
- ✓ Paisaje heredado (ejercicio anterior)
- ✓ Papeles de colores
- ◆ Lapiceros
- ✓ Croquis de división política de Colombia impresos

- ✓ Acetatos
- ✓ Cosedora
- ✓ Medios de reproducción para escuchar canciones o músicas de diferentes regiones del país.

El docente debe tener en cuenta antes de iniciar el encuentro:

En el **momento 1**: se seleccionará una lista de reproducción de canciones o músicas de diferentes regiones del país, así como efectos sonoros de paisajes rurales o urbanos que servirán de ambientación, para ello, debe contar con sonido en el espacio, así como un lugar donde los estudiantes puedan desplazarse y moverse con facilidad.

En el **momento 2**: cada estudiante contará con un croquis de la división política de Colombia impreso y 3 hojas de acetatos del mismo tamaño del mapa.

Descripción de la actividad: evocar los recorridos y trayectorias ancestrales permite hacer memoria sobre las historias familiares que de alguna u otra manera inciden en la vida propia, por ello, esta actividad ahonda en la cultura y aborda transformaciones y permanencias históricas experimentadas por el grupo familiar y social al que se pertenece. Con ello se espera aportar al reconocimiento y respeto de la diversidad en las aulas.

Momento 1. Recorrido territorios heredados (20 minutos)

El docente comenzará por recordar lo realizado en las actividades anteriores, mencionando algunas características del paisaje heredado, e invitando a pensar: ¿cómo sería un paisaje sonoro que nos representara de manera individual y colectiva? Después de algunas intervenciones y participaciones, el docente reproducirá las canciones y les pedirá a los estudiantes que se movilen libremente por el espacio. A medida que transcurre la música, se motiva a entrar en sintonía con los ritmos que escuchan y permitir que el cuerpo se mueva. Al mismo tiempo, se les propondrá que escriban en su cuaderno las palabras que van evocando, mientras van escuchando las canciones: ¿con qué las relacionan?

Algunas de las preguntas sugeridas al terminar esta actividad corporal son:

- ¿Qué imágenes llegan a la memoria?
- ¿Las canciones están relacionadas con algunas regiones del país? ¿Cuáles?
- ¿Algunas personas de mi familia o de mi comunidad pertenecen a esas regiones? De ser así, ¿cómo llegaron a Bogotá? ¿Qué recorridos tendrían que realizar?

Momento 2. Cartografiando recorridos recordados (30 minutos)

El docente le entregará a cada estudiante un croquis impreso con la división política de Colombia y tres acetatos; además, se dispondrán materiales como lápices, lapiceros, hilos, colores, pegante, cinta adhesiva y tijeras. Se indica que para el trabajo con cada acetato habrá una indicación específica.

Indicación para uso del primer acetato: colocar el acetado sobre el croquis de Colombia y trazar con marcadores no borrables hilos y lanas los trayectos de partida, paso y llegada que los antepasados tuvieron que realizar para llegar a Bogotá. Se hace énfasis en fechas importantes para la familia por ejemplo, venta o compra de alguna propiedad, emprendimiento económico o nacimiento de un familiar.

Indicación para uso del segundo acetato: colocar este segundo acetato sobre el croquis de Colombia y sobre el primer acetato, y dibujar y escribir los platos típicos de la gastronomía más representativa de las regiones por donde se ha trazado el recorrido, así como las músicas, festejos y celebraciones de los antepasados.

Indicación para uso del tercer acetato: este tercer acetato se sobrepone al croquis y a los dos anteriores, se dibujan y escriben aspectos de carácter nacional y regional que influyeron en el desarrollo histórico y sociopolítico del país; por ejemplo, acontecimientos del año 1948 que obligaron a muchas familias a salir de sus territorios, un paro cívico, una marcha a través de un departamento, o el asesinato de un líder reconocido de alguna región en particular, entre otros.

Luego de terminar el trabajo en los tres acetatos, el docente propone algunas preguntas movilizadoras:

- ¿Qué se puede observar cuando los tres acetatos están superpuestos al mapa de Colombia?
- ¿Qué cambios podemos evidenciar?
- ¿Cómo se reflejan los cambios en la familia y en el país? ¿En qué aspectos?

Para la socialización del ejercicio, se pide a las(los) estudiantes que formen grupos de cuatro personas para conversar sobre el ejercicio realizado individualmente, se fijarán en lo común y lo diverso de cada mapa creado.

Momento 3. Cierre. Exposición circular itinerante (40 minutos)

El docente sugiere que se ubiquen los mapas encima de los puestos para que los estudiantes realicen un recorrido y observen las creaciones de los demás. Las preguntas sugeridas para movilizar ideas o conversaciones mientras están observando son:

- ¿Qué hay de común en los mapas?
- ¿De qué nos hablan estos mapas?
- ¿Cuáles movimientos/desplazamientos/migraciones surgieron en los mapas?
- ¿Hubo algún tiempo, alguna década en particular que se recordó?

Sesión 5

Lugares de la memoria

Duración: una hora.

Aspecto pedagógico: resignificación del presente e interculturalidad.

Objetivo de la sesión: dialogar sobre los lugares de memoria y la cartografía Bogotá Ciudad Memoria y la forma en la que estos constituyen parte de la memoria histórica en la ciudad.

Recursos / Materiales:

- ✓ Computador
- ✓ Conexión a internet
- ✓ Canción «Hasta que amemos la vida» de César López u otra afín
- ✓ Un ejemplar del mapa con la cartografía Bogotá, Ciudad Memoria
- ✓ Papel
- ♦ Lapiceros
- ✎ Lápices

El docente debe tener en cuenta antes de iniciar el encuentro:

Para el momento 1:

- ✓ Sonido para escuchar la canción «Hasta que amemos la vida»

- de César López u otra que sea afín a la temática del encuentro y resuene con la planeación del espacio y los estudiantes a los que se dirige la actividad.
- ✓ Enlace de un mapa de Bogotá que pueda ser compartido con los participantes de la sesión. Para conocer cómo preparar esta herramienta de Google Maps, consultar previamente el vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=_aVVo4mHA_A En caso de que la actividad se realice sin conexión a internet, se pide a los estudiantes, previamente, que traigan para la actividad un croquis de la división política de la ciudad en el que se demarquen las localidades o en su defecto un croquis de la localidad donde vive.

Para el momento 2:

- ✓ Antes de la sesión, el docente deberá realizar un recorrido por la cartografía “Bogotá Ciudad Memoria” que se encuentra disponible en el enlace: http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2021/04/Cartografia_Pliego.pdf

Descripción de la actividad: la cartografía Bogotá Ciudad Memoria es un mapa donde se identifican actualmente 91 puntos que destacan lugares donde han ocurrido graves violaciones a los derechos humanos, donde la ciudadanía ejerce conmemoración pública, y sitios emblemáticos de movilización por la democracia y la paz. Estos puntos hablan del conflicto armado y las violencias que han marcado la historia reciente del país. También, evidencia factores determinantes en la constitución de la ciudad y de sus problemas persistentes, así como valores y luchas que latén en el territorio.

Momento 1. Cartografiando nuestros lugares de memoria personales (20 minutos)

El cantautor colombiano César López ha dedicado gran parte de su obra a pensar en la construcción de un país en paz, por eso, una de sus últimas canciones la produjo con los nombres de líderes y lideresas sociales y víctimas del conflicto armado; quienes escuchen la canción podrán recorrer sonoramente muchos de los sucesos violentos que constituyen nuestro pasado. En una entrevista para la emisora La W, López señaló: «Alguna vez una víctima me dijo que la memoria es un espejo roto del que todos tenemos un pedacito, el día en que todos nos unamos y unamos los pedacitos vamos a estar completos». Con este contexto, el docente reproduce la canción «Hasta que amemos la vida». Los estudiantes tomarán nota de los nombres que reconozcan y posteriormente se realizará un diálogo sobre las sensaciones que quedan.

Los familiares, víctimas sobrevivientes y personas que defienden los derechos humanos nombrados en la canción «Hasta que amemos la vida» han promovido lugares de memoria en el espacio público como un escenario que posibilita «expresar, denunciar y visibilizar las experiencias de violencia política y la sistemática vulneración de los derechos humanos, así como reconocer y dignificar el lugar de las víctimas en el marco de conflictos internos» (Gaviria, 2015, p. 17) Estas intervenciones en lugares de la memoria son realizadas por la ciudadanía y se materializan de diversas formas: monumentos, memoriales, grafitis, nombres de calles, jardines, placas, entre otras; abren la posibilidad a la apropiación en el presente de nuestras reflexiones sobre el pasado y las búsquedas de transformaciones en el futuro, para sociedades más democráticas.

En este momento, el docente da las indicaciones a cada estudiante sobre el paso a paso que deben seguir para ubicar en el mapa de Google Maps o en los croquis del mapa de Bogotá que hayan llevado a la sesión, tres lugares de memoria que tengan un significado vital en sus experiencias como adolescentes y jóvenes. Para esto, quien dinamiza la actividad les puede proponer los siguientes interrogantes:

- ¿Dónde queda ubicado el lugar de memoria seleccionado?
- ¿Qué palabras les recuerda este lugar de memoria?
- ¿Qué imágenes están asociadas al lugar de memoria señalado en el mapa?
- ¿Por qué es importante este lugar de memoria?
- ¿Tiene alguna relación con hechos en el marco del conflicto armado o de procesos de construcción de paz de la ciudad?

Una vez ubicados los tres lugares (ya sea de manera virtual o en físico sobre los croquis) se sugiere al grupo que sobre los lugares escriban textos, incluyan fotografías, imágenes o dibujos y creen íconos que representen estos lugares. Se da un espacio para un diálogo entre los estudiantes acerca de las marcas que hayan realizado en los mapas.

Momento 2. Cartografiando lugares de memoria en la ciudad (20 minutos)

En la ciudad existen muchos lugares que, a través de intervenciones artísticas, como el mural, la siembra de jardines, las velatonas, la ubicación de placas conmemorativas o la reiterada reelaboración de un grafiti, se van marcando como lugares para recordar hechos que han cobrado la vida de personas jóvenes o han sido testigos mudos de hechos que afectaron la vida de personas de manera violenta.

El docente invita al grupo a identificar en sus recorridos cotidianos o con apoyo de un mapa de la cartografía Bogotá Ciudad Memoria lugares que hacen memoria de algún acontecimiento que haya involucrado a una persona joven o menor de edad y que con el paso del tiempo sirve para recordar, por ejemplo, la esquina de la carrera 4 con calle 19, donde fue asesinado el estudiante Dylan Cruz, que congrega durante las movilizaciones sociales a diferentes personas a hacer velatonas y que se ha convertido en sitio que los guías turísticos visitan con grupos de personas extranjeras para comentar acerca de los acontecimientos que transformaron la esquina en un lugar de memoria. Algunas preguntas movilizadoras para orientar la identificación de otros lugares de memoria podrían ser:

- ¿Hay algún lugar de memoria en tu barrio, en tu localidad o en la ciudad relacionado con alguna persona joven?
- ¿Por qué consideras que ese sitio se ha transformado en un lugar de memoria?

Momento 3. Cartografía Bogotá Ciudad Memoria (20 minutos)

A continuación, haciendo alusión a los lugares de memoria en la ciudad, el docente presenta el recorrido de la cartografía Bogotá Ciudad Memoria, para ello debe tener acceso al link de la cartografía para compartirlo con los estudiantes. A partir del recorrido, cada estudiante deberá escoger dos lugares que le hayan llamado la atención de la cartografía y se les invita a que escriban por qué escogieron ese punto, qué recuerda de este acontecimiento, cómo cree que afectó o no este acontecimiento a la ciudad. Se recomienda a los estudiantes escribir el nombre del punto que escogieron y resolver las preguntas. Se abre un espacio de socialización con algunas intervenciones sobre lo escrito y se cierra la sesión.

Sesión 6

Cartografía Bogotá, Ciudad Memoria

Duración: una hora.

Aspecto pedagógico: resignificación del presente e interculturalidad.

Objetivo de la sesión: cartografiar los lugares a los que se asocian las memorias socioculturales de las personas participantes del encuentro, a través del recorrido por el mapa de Bogotá Ciudad Memoria y la representación de puntos y marcaciones.

Recursos /Materiales:

- ✓ Espacio amplio
- ✓ Música para el momento n.º 1 y ampliación de sonido
- ✓ Un cuaderno
- ✓ Un croquis del mapa de Bogotá impreso en una hoja oficio por cada participante
- ✓ Hojas en blanco
- ✎ Lápices, lapiceros, colores
- ✎ Marcadores de punta fina.
- ✎ Colores
- ✓ Pegante

✓ Mapas en físico de la cartografía Bogotá Ciudad Memoria que se puede encontrar en el link:

✓ http://centromemoria.gov.co/wp-content/uploads/2021/04/Cartografia_Pliego.pdf

Descripción de la actividad: a partir de cartografías se realiza una propuesta donde se ubican puntos individuales de resistencias, utopías, lugares de disputa, de reconciliación y de aprendizaje, con el ánimo de establecer relaciones espaciales, socio culturales y políticas entre estos sitios y los referenciados en la cartografía "Bogotá Ciudad Memoria".

Glosario para la sesión: lugar de resistencia: Hace referencia a la relación que los sujetos realizan en torno a formas de poder.

Lugar de la utopía: espacios físicos y simbólicos que se asocian a un sistema ideal en el que se concibe el logro de los sueños o una sociedad justa y equilibrada.

Lugar de disputa: se relaciona con las formas en que se nombran, delimitan o se ocupan espacios que generan tensiones entre diferentes grupos sociales para quienes los nombres, límites o símbolos tienen sentidos opuestos a los que se les da.

Lugar de reconciliación: en sociedades golpeadas por múltiples violencias, los lugares de reconciliación pueden reconocerse como espacios físicos o simbólicos de carácter individual o colectivo donde han tenido lugar actos públicos de perdón, reconocimiento y transformación de conflictos.

Lugar de aprendizaje: se entienden no solo como sitios o infraestructuras, sino como ambientes o espacios de encuentro donde tienen lugar intercambios entre diferentes personas que les permiten a todos, individual y colectivamente, obtener aprendizaje en múltiples formas y a través de diferentes estrategias que involucran el cuerpo, la emoción y la razón.

Momento 1. Ritual de entrada (10 minutos)

El docente sugiere al grupo recorrer el espacio físico y pensar ¿cuál es el mapa de mis memorias personales? ¿cómo es? ¿Qué lugares de resistencia, utopía o aprendizaje tiene? Para ello se dispone de música suave de fondo.

Pasado un tiempo, los estudiantes mencionan aleatoriamente expresiones o vivencias relacionadas con los lugares en los que cada uno ha experimentado un acto de resistencia, ha tenido una utopía, ha identificado disputas, ha atestado actos de reconciliación y aprendizaje, por ejemplo, en el hospital de Meissen tuve esperanza cuando mi hermano nació, en la cancha de fútbol resistí la semifinal del campeonato, en mi barrio entre en disputa ante reclutamiento para el servicio militar obligatorio, o cuando conocí la Universidad Pedagógica y tuve la utopía de poder estudiar allí.

Momento 2. Cartografía individual (30 minutos)

Cada estudiante ubicará en el croquis del mapa de Bogotá una imagen asociada a las memorias evocadas. Para ello, el docente sugerirá al grupo ubicar tres puntos que tengan que ver con: un lugar de resistencia, un lugar de la utopía, un lugar de disputa, un lugar de reconciliación o un lugar de aprendizaje. Para marcar los lugares en el mapa, previamente, se buscan e imprimen íconos o símbolos relacionados con los lugares sugeridos, por ejemplo, una mano empuñada como símbolo de resistencia, o un sol como símbolo de utopía, etc. Cada estudiante debe contar con los cinco símbolos para identificar los puntos señalados en el mapa. Sobre el croquis, los estudiantes ubican los símbolos según el lugar elegido, acompañándolos de imágenes o palabras que también han ubicado en los puntos seleccionados. Una vez el grupo termina de ubicar y señalar los puntos, se pide que imaginen que le van a enseñar, por medio de una descripción, esos lugares a alguien que no conoce la ciudad. Se pide que, en una hoja en blanco o en cuaderno, realicen una breve descripción de los puntos que cada uno incluyó en su mapa.

El docente realizará una intervención que destaque la relación entre los lugares de memoria y las marcas realizadas en el mapa, y la construcción de un territorio y la experiencia vivida sobre ese territorio, la posibilidad de reconocer que todos tenemos una cartografía individual que se alimenta de experiencias e historias colectivas, pues cada persona tiene diferentes recorridos y vivencias, incluso compartiendo un mismo territorio.

Momento 3. Relacionando cartografías (25 minutos)

En este momento se relacionan las cartografías; para ello, se conforman grupos de cuatro o cinco personas y a cada grupo se le entrega una cartografía Bogotá Ciudad Memoria. Se indica a los grupos realizar una observación del mapa del momento n.º 1, que cada uno(a) elaboró y del mapa de Bogotá Ciudad Memoria. Una vez se realice el ejercicio de observación, se pide que establezcan relaciones espaciales, temporales y temáticas entre los puntos del mapa personal y cinco puntos o más contenidos en el mapa de Bogotá Ciudad Memoria.

Se orienta la actividad para que en cada grupo se converse sobre las conexiones que cada uno realizó. Preguntas orientadoras para este momento pueden ser: ¿Qué llevó a relacionar los puntos seleccionados en cada mapa? ¿En qué año sucedieron los acontecimientos en cada punto? ¿Qué asuntos distinguen los lugares en cada uno de los mapas, un acto de resistencia, un evento violento?

Momento 4. Cierre (25 minutos)

Para cerrar el encuentro, se pide al grupo ubicarse en círculo mirando hacia afuera con su escrito y con los ojos cerrados. El docente indica que a quien le toque el hombro será quien abra los ojos y comparta la lectura en voz alta de su texto. Se advierte al grupo que también se vale no leer si quien tenga el turno no se siente cómodo con el ejercicio. Antes del ejercicio, el docente prepara una reflexión final para compartir con el grupo acerca del aspecto pedagógico territorio-comunidad.

Sesión 7

Memorias en disputa

Duración: una hora y media.

Aspecto pedagógico: resignificación del presente e interculturalidad.

Objetivo de la sesión: problematizar los sentidos colectivos de los relatos históricos, culturales y políticos desde un ejercicio de reflexión enraizado en los monumentos.

Recursos / Materiales:

- ✓ Computador con conexión a internet
- ✓ Pliegos de papel
- 📎 Marcadores
- ✓ Texto «Las ciudades sutiles 5» fragmento del libro *Las ciudades invisibles* de autoría de Italo Calvino.
- ✓ Enlace de youtube sugerido de la página del periódico *El Tiempo*:
- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=jbaXpChtJVU>
- ✓ Enlace de la página de Facebook del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación:

<https://www.facebook.com/CMPReconciliacion/videos/526408768722960>

- ✓ Enlace de youtube sugerido a videos que tratan el tema de memorias en disputa <https://www.youtube.com/watch?v=jbaXpChtJVU>
- <https://www.facebook.com/CMPReconciliacion/videos/526408768722960>

La sesión puede combinar didácticas convencionales como el uso de papel, marcadores, cuadernos, lapiceros con el uso de un computador con conexión a internet donde se proyectan videos y herramientas virtuales como, por ejemplo, un *jamboard*. La elección del tipo de recursos depende de las posibilidades que tenga a la mano quien dinamiza la actividad.

Se sugiere al docente consultar acerca del concepto «memorias en disputa» en diferentes fuentes para apoyar el desarrollo de la sesión. Los videos sugeridos y otro

tipo de documentos como, por ejemplo, las publicaciones disponibles en la página web del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, Centro Nacional de Memoria Histórica, Banco de la Republica o Museo Nacional de Colombia ofrecen elementos que pueden utilizarse.

Descripción de la actividad: para esta actividad se abordarán las memorias colectivas relacionadas con el espacio y el tiempo, se dialogará en torno a la comprensión que el grupo tiene acerca del concepto memorias en disputa y la relación que este concepto tiene con el presente tanto en lo personal como en lo colectivo.

Momento 1. Sensibilización y apertura (10 minutos)

El docente inicia con una orientación para que el grupo se disponga de manera cómoda, agudizando el sentido de la escucha. Una vez organizados y dispuestos, lee en voz alta el fragmento «Las ciudades sutiles 5», que se transcribe a continuación:

Las ciudades sutiles 5

Si queréis creerme, bien. Ahora diré cómo es Octavia, ciudad telaraña. Hay un precipicio entre dos montañas abruptas: la ciudad está en el vacío, atada a las dos crestas por cuerdas y cadenas y pasarelas. Uno camina por los travesaños de madera, cuidando de no poner el pie en los intervalos, o se aferra a las mallas de una red de cáñamo. Abajo no hay nada en cientos y cientos de metros: pasa alguna nube, se entrevé más abajo el fondo del despeñadero.

Ésta es la base de la ciudad: una red que sirve para pasar y para sostener. Todo lo demás, en vez de alzarse encima, cuelga hacia abajo: escalas de cuerda, hamacas, casas en forma de bolsa, asadores, cestos colgados de cordeles, montacargas, duchas, trapecios y anillas para juegos, teleféricos, lámparas de luces, tiestos con plantas de follaje colgante.

Suspendida en el abismo, la vida de los habitantes de Octavia es menos incierta que en otras ciudades. Sabe que la resistencia de la red tiene un límite.

Del libro de Italo Calvino *Las ciudades invisibles*.

Terminada la lectura se pide al grupo que, voluntariamente, comparta las imágenes, reflexiones o sensaciones que les dejó la lectura. Preguntas movilizadoras para este momento pueden ser ¿qué tensiones refleja esta lectura? ¿En qué lugares o seres pueden distinguirse esas tensiones?

Momento 2. Las calles con memorias, ¿cuáles memorias? (40 minutos)

Se divide el grupo en dos. A un grupo se le pide que piense en monumentos de Bogotá, al otro grupo que piense y ubique lugares de resistencia o relacionados con la memoria, pero que no tengan ningún monumento. Después de unos minutos se pide a cada grupo que uno a uno los integrantes nombre y ubique —bien sea en el tablero o en la herramienta de *jamboard*— los monumentos identificados y los lugares de memoria que lograron reconocer. Si el recurso seleccionado es papel, se pueden ubicar los monumentos y lugares a través de dibujo o de palabras; si el recurso es *jamboard*, se pueden seleccionar imágenes y añadirlas al tablero en blanco.

Una vez terminado el ejercicio el docente plantea las siguientes preguntas:

- ¿Todos conocen los monumentos mencionados? En caso de que no, se hace una breve referencia de contextualización.
- ¿Qué características tienen los monumentos que mencionaron? ¿Son de personas, objetos, o animales? ¿Cómo se podrían catalogar y organizar los monumentos del listado? Por temática, por materiales, por personajes... ¿Todos los monumentos hacen referencia a la historia oficial?
- ¿De cuál pasado nos hablan esos monumentos?

Luego de las intervenciones se indica al grupo que cada quien debe elegir uno de los monumentos teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿Por qué está ahí? ¿Lo habrán movido? ¿Tendrá otras marcas o intervenciones? ¿Qué se narra sobre él? Deben escribir las respuestas según lo que su vivencia e imaginación les dice. En caso de que el estudiante no conozca el monumento, es posible enseñarle una foto, y que este haga uso de su potencial imaginativo para recrear las respuestas a las preguntas desde el pensamiento hipotético.

Los estudiantes socializarán el trabajo expuesto y las reflexiones.

Momento 3. Las memorias en disputa y reflexiones finales (40 minutos)

Para dinamizar la reflexión acerca del concepto «memorias en disputa» se sugiere proyectar los videos propuestos en los recursos de esta sesión o recopilar fragmentos teóricos acerca del concepto para compartir con los estudiantes y generar una actividad que permita la construcción propia del concepto, de tal manera que el territorio sea compren-

dido como producto y producción de relaciones de poder y disputa que se encarnan por generaciones en la memorias compartidas y mantenidas por los grupos sociales.

De igual manera, conviene establecer claridad sobre las diferentes formas a las que el ser humano ha acudido para «inmortalizar» determinado tipo de memorias en el espacio público, y las pugnas y disputas que ello genera como parte de las dinámicas propias de una sociedad.

Se sugieren, como preguntas orientadoras para este momento: ¿Qué entiende cada uno por disputa? ¿Qué aspectos de la vida cotidiana en Bogotá reflejan disputas? ¿Por qué una memoria puede estar en disputa?

Se da un tiempo para el diálogo entre pares o en subgrupos y se recogen los aportes de manera colectiva bien sea a través de frases, palabras, dibujos u otras manifestaciones artísticas que el grupo decida.

Sesión 8

Trenzando las memorias y los aprendizajes

Duración: una hora y media.

Aspecto pedagógico: resignificación del presente e interculturalidad.

Objetivo de la sesión: recoger las memorias de las experiencias vividas en las sesiones anteriores.

Recursos / Materiales:

- ✓ Objetos (varios) y prendas, tejidos en diferentes fibras y por diferentes culturas

- ✓ Presentación Power Point que recoja imágenes de tejido de diferentes objetos y piezas de diversos pueblos y culturas colombianos

- ✓ Lanas de colores

- ✓ Cabuyas

- ✓ Chaquiras grandes como las utilizadas para peinados

- ✓ Un relato de tradición oral indígena

Descripción de la actividad: se propone observar y ejecutar un tejido durante la sesión que entrelace no solo fibras materiales, sino experiencias y palabras. Esta sesión se entiende como el cierre del proceso realizado, en tanto pretende acoger reflexiones finales y proyecciones de trabajo por parte de los estudiantes y el docente.

Momento 1. Ritual de armonización para reconocer nuestro hilo (10 minutos)

El docente inicia el encuentro haciendo mención del tejido y los significados diversos que tienen para las diferentes culturas que conviven en la ciudad, invita a pensar por un lado, en la relación entre el acto de tejer y las personas, y por otro, en los vínculos que se establecen a través de un tejido simbólico de palabras y emociones.

A continuación, realiza la narración del relato: «La hija del sol», relato de la tradición oral del pueblo indígena pamiva (conocido como cubeo):

La hija del sol

Cuando el mundo no era mundo y la gente no había nacido, ella ya existía. No tenía cuerpo. Y ahí estaba. Todo lo abarcaba. Era invisible. Y tejía. El sol era su madeja. Los rayos del sol, los hilos que

tejía. Y se escuchaba, porque trabajaba y cantaba. Y se sentía, porque su tejido, invisible como ella, era el tiempo. Era el día. Era la noche. Era la luz. Era la sombra. Era el espacio donde ella trabajaba. Con el movimiento hacía el tiempo y la música para que los payés rezaran. Si el tejido se hacía lento, lento transcurría el día. Si el tejido se hacía pronto, rápido se terminaba el día. Y ella tejía cantando para que no hubiera cansancio. Y ella tejía expresando libertad en el trabajo para que el tiempo, su tejido, no se fuera a maltratar. Entonces su palabra descendió a los seres de antes del antes. Y ellos, cuando tomaron cuerpo, trajeron sus palabras – tiempo, sus palabras-tejido hasta nosotros. Y aprendimos a saber por qué tejemos. Y supimos entender qué es lo que estamos tejiendo. Pero los que ahora estamos fuimos olvidando. Y del principio nos queda el hilo y la madeja para seguir tejiendo.

Narrador: Enrique Llanos. Transcripción y adaptación literaria: Vilma Amparo Gómez Pava.³

Se invita al grupo a pensar en las diferentes maneras en que se puede interpretar el tejido, para ello algunas preguntas pueden ser compartidas con los estudiantes: ¿Qué conocen acerca del tejido? ¿Qué tipo de tejidos se pueden hacer sin hilos ni fibras? ¿Cómo se teje una relación? ¿A través de qué elementos se pueden tejer vínculos? Se dan unos minutos para que haya intervenciones de voluntarios para dar respuesta a las preguntas.

Momento 2. Urdimbres y tramas (20 minutos)

En una presentación que previamente ha sido preparada por el docente, se incluyen imágenes de objetos tejidos; pueden ser piezas de uso doméstico, vestidos, techos o paredes, objetos para recubrir superficies, mochilas, que corresponden a diferentes grupos étnicos —emberá, wayú, amazónicos, wiwa, tejedoras de lana virgen, otros—. Se acompaña la presentación con músicas de las regiones de donde se eligen las imágenes. Se proyecta la presentación comentando aspectos de cada imagen y enlazando la exposición con información acerca del tejido en las culturas y el tejido simbólico que entre las personas se hace a través del lenguaje y sus expresiones. Se sugiere también que se haga un contraste entre las urdimbres y tramas del tejido con los lazos que unen grupos entre las personas de una familia, de una comunidad, de un grupo.

³ Publicado en: *Las hijas del sol en tierra de jaguares Aproximación a la situación de la mujer, la familia y la niñez en el municipio de Mitú*. Asociación Defensa de Niñas y Niños Internacional. Bogotá, 2013.

Teniendo en cuenta que previamente se han colocado algunos objetos tejidos, se invita a los estudiantes a que se acerquen a observar y palpar dichos objetos. Luego de ello, el docente realiza preguntas movilizadoras sugeridas: ¿Qué están tocando mis manos? ¿Qué ven mis ojos? ¿Qué tienen en común los objetos que están exhibidos? ¿Qué importancia tienen estos objetos? Se pide al grupo que cada quien registre en su cuaderno o en una hoja en blanco las respuestas, ideas, sensaciones, preguntas, emociones sobre lo observado y escuchado.

Se les indica a los estudiantes que, en un ejercicio en parejas, compartan lo observado y comenten sentidos y significados de algunos de los tejidos observados en la mesa o lo observado en las diapositivas.

Momento 3. Trenzando la experiencia. ¿Cómo he trenzado mi experiencia? (30 minutos)

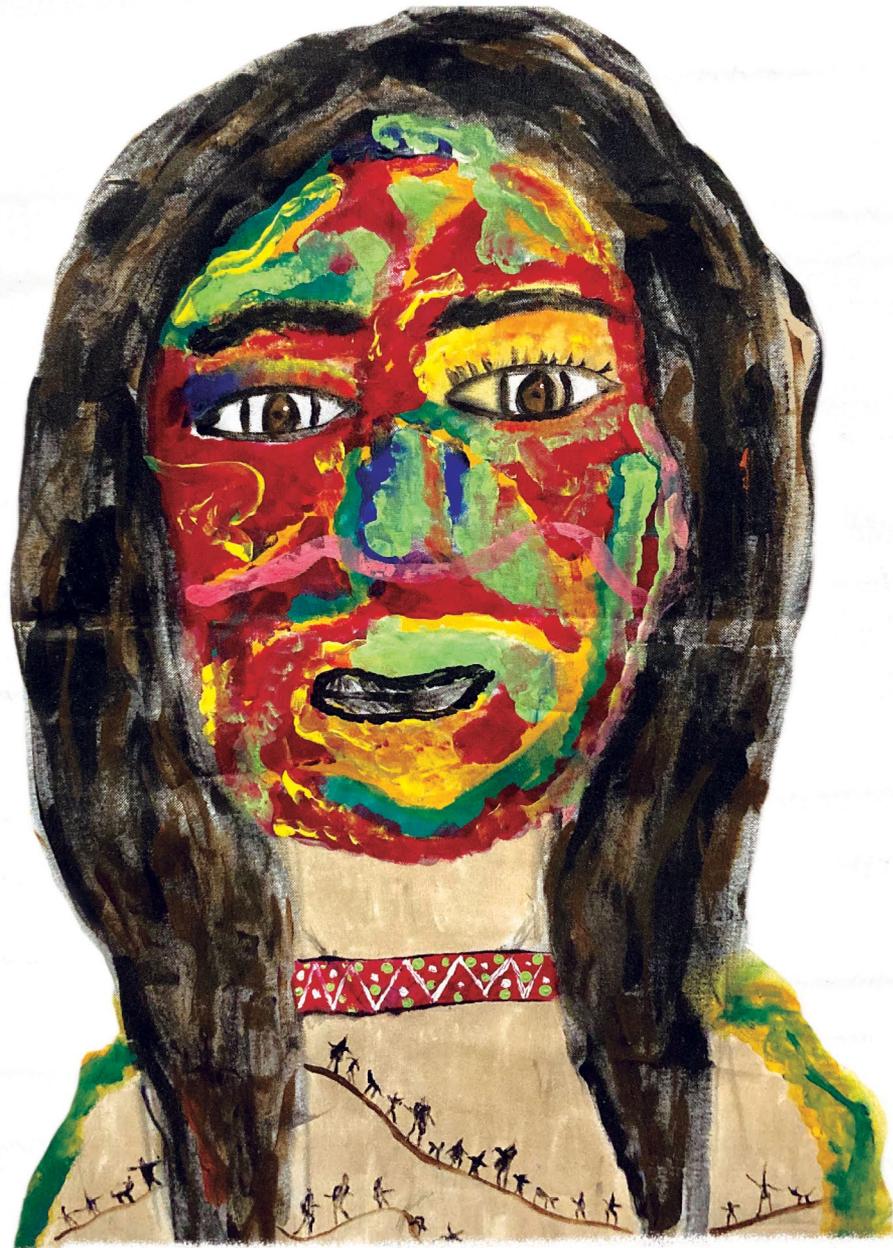
A cada estudiante, se le entregan tres hilos que pueden ser de diferentes fibras y colores (cabuya, lana, hilo) y algunas chaquiras y se pide que a cada hebra le asignen una emoción, un aprendizaje, una inquietud, una reflexión de lo que se ha experimentado durante los encuentros. Luego, cada estudiante elige un compañero y entre ambos se apoyan para realizar una trenza con las hebras que han recibido entrelazando chaquiras en el trenzado.

El docente indica que al trenzar se están entrelazando no solo los hilos, sino también aprendizajes, sensaciones, historias y memorias recogidas durante el proceso; les explica que las chaquiras simbolizan los momentos difíciles que vinieron a la memoria y al cuerpo durante el desarrollo de los ejercicios, pero que al igual que los momentos agradables, es necesario incluirlos porque hacen parte de la experiencia individual y colectiva tejida entre todos.

Cuando todos hayan terminado de trenzar, se pide que en un papel de tamaño de ficha bibliográfica escriban el título de la trenza y describan qué representa la trenza.

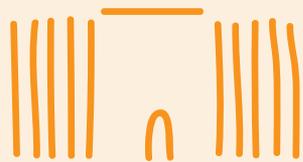
Momento 4. Cierre. Palabreando el tejido (30 minutos)

En este momento, se socializa la elaboración de los tejidos; se pide al grupo que con cada trenza lograda se encadenen sobre una superficie armando al azar una imagen. Cada estudiante ubica al lado de su trenza la ficha técnica. Se invita al grupo a observar la composición lograda y a compartir algunas reflexiones en voz alta acerca de esta experiencia.



Museo Nacional de Colombia y
Secretaría de Educación del Distrito





Un museo es más que una exposición y una escuela es más que un aula

¿Cuál o cómo es la propuesta?

Esta propuesta es el resultado de la alianza entre el Equipo Pedagogías de las Memorias y las Migraciones de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y el equipo del Departamento de Acción Educativa y Cultural del Museo Nacional de Colombia (MNC), que, durante 2021, se plantearon realizar un trabajo colectivo en torno a pensar metodologías asociadas con el diálogo entre museo, pedagogías y escuela.

A partir de procesos de cocreación y basados en diseños metodológicos de laboratorio-taller, los equipos SED y MNC diseñaron diferentes sesiones que fueron vividas y retroalimentadas por un grupo de docentes, cuya participación enriqueció los espacios. Esta experiencia fue entendida como la posibilidad de estructurar algunas guías metodológicas que permitieran dar a otros docentes ideas y herramientas que les aporten para trabajar los grandes conceptos de memorias y migraciones explorando el Museo Nacional.

Así, esta propuesta metodológica se convierte en un conjunto de herramientas que se propone para que los docentes cuenten con motivos inspiradores que les permitan generar un espacio pedagógico estructurado, planeado y ejecutado a partir del ideario de promoción de ejercicios de intercambio y reflexión acerca de la relación entre museo, pedagogía y escuela, haciendo énfasis en las pedagogías de la memoria y de las migraciones como asuntos urgen-

tes y necesarios en los tiempos actuales. De esta manera, las concepciones, metodologías y formas de comprensión del mundo pueden ser trabajadas con miembros de la comunidad educativa desde enfoques diferenciales.

Las sesiones metodológicas que se presentan a continuación se plantean como una herramienta para que, a través de ejercicios participativos, se permita el tejido de relaciones entre las memorias personales y las narrativas del museo, las experiencias que cada uno tiene para aportar, conversar, compartir y las posibilidades que ofrece el acercamiento a conceptos específicos de la actividad museística. Al mismo tiempo son pretextos para fomentar el diálogo, la reflexión y la problematización con los estudiantes sobre nociones como la memoria, los artefactos y los roles que tanto docentes como estudiantes tienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada una de sus instituciones.

¿Por qué la propuesta en articulación de la SED con el Museo Nacional?

El Museo Nacional de Colombia es una institución que históricamente le ha hablado a la sociedad sobre los repertorios patrimoniales que sustentan los ejercicios de recordación y memoria histórica, y resulta un aliado clave en procesos educativos con estudiantes sobre pedagogías de la memoria y pedagogías de las migraciones.

Además, desde la SED se reconoce el reciente proceso de renovación del Museo Nacional de Colombia, en el que se propone una reconstrucción de las relaciones que tiene con los diferentes públicos y con la ciudadanía en general, y se presenta como un espacio abierto al diálogo, a la interacción más cercana y como un escenario de coconstrucción de nuevos discursos y narrativas de nación y de sociedad.

De esta forma, es posible pensar que los procesos pedagógicos de nuestros estudiantes pueden suponer una mirada amplia a su entorno, a la ciudad y a sus múltiples espacios

culturales, que enriquecen la experiencia de ciudadanía y de museo como espacios que están disponibles para tal fin.

Con esta intención pedagógica, se reconoce en el Departamento de Acción Educativa y Cultural del Museo, un actor fundamental para el diálogo, creación, desarrollo y difusión de proyectos educativos. Esto bajo el entendido de que este Departamento se propone una relación cada vez más cercana y de intercambio con sectores y actores de las comunidades educativas en diferentes temas, siendo uno de ellos, las pedagogías de las memorias y las migraciones.

Finalmente, son motivo fundamental de esta propuesta los saberes teórico-metodológicos con los que cuenta el Museo Nacional y a partir de los que, sin duda, puede conversar con los saberes pedagógicos de la comunidad educativa y enriquecer potencialmente las experiencias, procesos y propuestas que se estén desarrollando en las instituciones educativas distritales.

¿Por qué el laboratorio-taller como metodología?

El laboratorio-taller es el conjunto de metodologías donde la creación y la experiencia se convierten en puntos nodales a partir de los cuales surgen procesos comprensivos particulares. Como su nombre lo indica, el laboratorio inspira ensayo, error, prueba, hipótesis y conclusiones, invita a los estudiantes a hacer y deshacer sus propias representaciones, y a la manera de un artesano en su taller, moldear las significancias, recuerdos y olvidos que se tienen de la realidad.

Para el caso de las pedagogías de las memorias y las migraciones, el laboratorio-taller pensado en esta alianza con el Museo Nacional, se centró metodológicamente en la conceptualización colectiva de estos dos términos, que, al ser primordialmente sociales, educativos y humanos, se resisten a desaparecer del escenario escolar y sus prácticas, además de estar en constante cambio y requerir de actos creativos que los resignifiquen.

A partir de la cocreación del laboratorio-taller, relacionamos a continuación el detalle de las sesiones de los encuentros que se realizaron durante el acompañamiento pedagógico en donde se describe la forma en que se desarrolló cada sesión partiendo desde su numeración, el título, el aspecto pedagógico que se enfatizó durante el encuentro, el objetivo de la sesión, los recursos y materiales utilizados y los momentos en los que se dividió la sesión destacando el contenido y el tiempo estimado para cada momento, finalmente, se incluyen algunos tips para el desarrollo del espacio.

Ruta didáctica: una entrada para la coconstrucción

De acuerdo con la intención pedagógica descrita, se propone una ruta, en tanto invitación, para ser releída y adecuada a los contextos de las instituciones educativas y comunidades. Por lo que, quien dinamiza la actividad encontrará trayectorias sugeridas y tiene toda la libertad para ampliarla o seguirla como está.



Pistas conceptuales

Curaduría en la escuela: curaduría pedagógica (curaduría en la escuela) es un concepto inspirado en la curaduría museal y en el trabajo de aula promovido por docentes. En ese sentido, se refiere a un proceso de coconstrucción de conocimiento, que, a la mejor manera de la creación y organización de una exposición de arte, le implica a la práctica docente un componente investigativo e indagatorio sobre los contenidos que privilegia a la hora de trabajar en el aula, significa tener en cuenta recursos, espacios disponibles y dispositivos que permiten compartir con otros determinada narrativa.

La curaduría pedagógica (en la escuela) reconoce la participación activa de los sujetos pedagógicos en sus procesos dentro y fuera del aula, porque pone en diálogo contenidos curriculares previamente definidos, organizados y ajustados conforme a las características de la escuela y la comunidad educativa, es decir, que invita al docente a pensar formas contextuales que permiten que sus estudiantes accedan y entiendan contenidos considerados relevantes.

Un curador museal orienta la creación de una exposición teniendo en cuenta tanto el contexto político y social, como la emocionalidad y la subjetividad de los diferentes públicos, y se inquieta por pensar la pertinencia de cada obra; de la misma forma, lo hace el docente cuando privilegia que determinados temas entren o salgan de su aula a la hora de construir universos de sentido y narrativas experienciales.

Museografía en la escuela: la museografía, en términos muy generales, tiene que ver con un conjunto de técnicas desarrolladas para que los museos funcionen, especialmente aquellas relacionadas con los modos y maneras de organizar, mostrar y exhibir las piezas y las colecciones a los públicos. Está relacionada íntimamente con todo aquello necesario para lograr transmitir los discursos y narrativas de las exposiciones a quienes las visitan. De esta manera,

esta propuesta identifica que los docentes y los museógrafos tienen algo en común: ambos tienen relaciones muy estrechas con la puesta en escena de un saber, ya sea en una sala de exposición o en un aula de clases.

Los docentes, en el desarrollo de su práctica pedagógica, están llamados a jugar un papel continuo como museógrafos de los contenidos pensados como indispensables en el proceso de formación de los estudiantes, teniendo la posibilidad de elegir y reflexionar sobre las metodologías, los modelos didácticos, las herramientas y los escenarios de enseñanza-aprendizaje. Así, entendiendo la pedagogía como una forma de mostrar el mundo y sus posibilidades, la museografía en la escuela tiene que ver con las maneras empleadas para hacer inteligible aquello que es clave, mostrándolo de cierta forma que permita a los estudiantes interpretar, pensar y tejer sentidos para la vida.

Conservación reparadora: los seres humanos debemos conservar para mantener el rumbo de la vida. Y para ello cada uno de nosotros conservamos todo el tiempo, esta acción es esencial en nuestras vidas. La conservación está presente desde el hecho de recordar pequeños rituales cotidianos, hasta preservar y cuidar para mantener a salvo la memoria de los abuelos manifestada en algún objeto heredado; somos conservadores innatos. Y aunque en nuestra cotidianidad no pensemos y estudiemos el arte de conservar los objetos como lo hacen los expertos en los museos, la conservación como acción y como noción nos conduce siempre a la memoria (o si se quiere las memorias, que son múltiples y diversas), y con ello a enfatizar en la importancia de mantener vivo aquello que nos precede para recordar lo que nos ha sucedido.

Por esto el papel que juega el hecho de hacer memoria y conservarla es indispensable para avanzar en procesos de resignificación, de transformación, para continuar aproximándonos como sujetos y como colectivos a lo que hemos llamado «reparación simbólica», especialmente en el marco del conflicto armado y lo que este ha acarreado en nuestra sociedad. Gracias al hecho de conservar hacemos visibles las historias, los factores de riesgo, los tránsitos y las acciones de cuidado necesarias para dignificar la vida. Cuidar, conservar y reparar la memoria es vital para cualquier proceso pedagógico que los actores educativos emprendan.



Sesión 1

Conocernos y conocer el Museo

Duración total de la sesión: 2 horas.

Aspecto pedagógico: centralidad del sujeto.

Objetivo de la sesión: generar un espacio de confianza en el que los estudiantes se familiaricen con el Museo Nacional de Colombia y su misionalidad, partiendo de un ejercicio que vincule la memoria personal y las narrativas museales.

Recursos / materiales:

- ✓ Plano del Museo Nacional (opcional, en caso de tramitar la visita presencial se puede solicitar en la taquilla del Museo o a algún miembro

del Departamento de Acción Educativa y Cultural)

- Video de presentación del Proyecto de Renovación del Museo Nacional y video del Departamento de Acción Educativa y Cultural (opcional)
- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=CWCKS4bmAjM> La cultura no se detiene | #Misión200
- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=Mj4KdCrXFH0&t=102s> El Museo se renueva
- ✓ <https://www.youtube.com/watch?v=u4pWhgQ2f4s>

Departamento de Acción Educativa y Cultural

- ✓ Hojas de papel de dos colores y marcadores.

Nota: para esta y las demás sesiones que abren la posibilidad de realizar una visita presencial al Museo Nacional con los estudiantes, es indispensable generar una comunicación previa con miembros del Departamento de Acción Educativa y Cultural o acercarse directamente a las instalaciones del MNC para indagar sobre la disponibilidad de visitas según la programación, esta gestión es gratuita. Para esta sesión se repartirá el tiempo en 4 momentos, desarrollados a continuación.

Momento 1. «Mis zapatos me presentan» (20 minutos)

Para este primer momento, el docente pide a los estudiantes que se ubiquen en un círculo para hacer una ronda de presentación. Esta presentación tiene como particularidad que cada persona diga su nombre y cuente cuál es la historia de los zapatos que lleva puestos. Ejemplo: «Estos zapatos me los regaló mi mamá hace tres años, ella los compró en el Tunal. Me los pongo frecuentemente porque son muy cómodos».

Este ejercicio permitirá que los estudiantes compartan algo de sí mismos a partir de un elemento cotidiano, como los zapatos, que además están relacionados con las nociones de trayectoria, de camino, recorridos diarios, etc. Se sugiere que el docente mencione que los zapatos, como excusa para este primer encuentro, funcionan como un objeto que vincula las historias personales con los caminos andados y recorridos en el marco de una vida en sociedad.

Momento 2. «Deriva por el museo» (35 minutos)

Una vez hecha la presentación, y según sea el caso de visita presencial al Museo o de visita virtual desde el colegio, se invita al grupo a que haga un recorrido por alguna de las salas, a modo de exploración inicial. Se indica que, durante este recorrido, busque e identifique objetos, temas, imágenes y símbolos que se relacionen con sus memorias personales.

Se sugiere que, a medida que vaya identificando esos objetos, temas, imágenes o piezas registre en una libreta los datos, descripciones y conexiones, o con fotografías o pantallazos, siempre teniendo en mente las relaciones que encuentren entre estos elementos y sus memorias personales.

Nota: el desarrollo de esta y las siguientes sesiones se realizó inicialmente con docentes. Sin embargo, todas las actividades son susceptibles de ser adaptadas para distintas edades variando el tiempo de cada una y ajustando sus objetivos según lo que mejor se considere.

Tip: si la sesión se desarrolla de manera virtual, se recomienda elegir alguna de las exposiciones o salas que cuentan con recorrido virtual, disponibles en el siguiente link https://museonacional.gov.co/exposiciones/Recorridos_virtuales/Paginas/default.aspx

Tip: en caso de ser presencial es importante establecer una hora específica para volver al punto de encuentro inicial y tener en cuenta los tiempos de desplazamiento entre los pisos y salas del Museo.

Una vez terminado el recorrido en cualquiera que sea su modalidad, se dispondrá de un tercer momento en el que se podrán socializar las percepciones y relaciones que han encontrado por grupos.

Momento 3. «Te cuento lo que vi» (25 minutos)

Se conforman, aleatoriamente, grupos y se abre un espacio de conversación en el que cada uno comparte y narre la experiencia del momento anterior. El objetivo del diálogo es la descripción de los objetos, temas, imágenes y símbolos que cada estudiante eligió y la manera en que se relacionan con sus propias memorias. El docente, en lo posible, acompañará a todos los grupos; puede aportar su propia experiencia, así como hacer énfasis en los elementos en común que vayan surgiendo en la conversación.

Se sugiere hablar de cómo los museos son lugares que cambian, que se transforman y que acogen experiencias, recuerdos, conocimientos y aprendizajes de las personas del presente en relación con pasados a los que damos sentidos. La conversación también puede incluir relaciones entre el museo y la temática que está abordando el grupo y la forma en que los estudiantes ven conexiones entre la visita y lo que están viendo en el período escolar.

Momento 4. «Reflexionando en torno a la pedagogía» (25 minutos)

Luego de la socialización por grupos, se vuelve a hacer un círculo con todos los estudiantes para hacer un ejercicio reflexivo de cierre. De esta manera, a partir de lo vivido durante la sesión, se pide a los estudiantes reflexionar en torno a estas preguntas:

- ¿Qué es la memoria? ¿Qué es el olvido? ¿Qué relación tienen estos conceptos con el conflicto armado interno?
- ¿Qué es la migración? ¿Cuáles pueden ser las causas de la migración?
- ¿Cómo se relacionan estos conceptos con los museos y los objetos que están allí expuestos?

Se les pide que escriban la reflexión sobre las preguntas a través de un par de palabras o de una frase corta como respuesta a cada pregunta. A manera de cierre, se socializa leyendo en voz alta.

Tip: En este momento de socialización y cierre, se puede indicar que a medida que cada uno lea sus reflexiones, ponga las hojas en el piso y entre todos se vaya formando un círculo, como un mandala de primeras reflexiones.



Duración total de la sesión: 2 horas.

Aspecto pedagógico: experiencias y narrativas

Objetivo de la sesión: generar un acercamiento al concepto de práctica curatorial para crear conexiones temáticas con aquello que sucede en la escuela.

Recursos / materiales:

- ✓ Objetos aportados por los estudiantes

Nota: se debe solicitar a los estudiantes, antes de la sesión, que realicen un recorrido por su casa observando los objetos que les llamen la atención, recordando la historia del objeto, su lugar de origen, quién lo creó o lo compró, quién decidió ponerlo en el lugar donde está ahora, qué significado personal o familiar tiene. Entre los objetos observados, deberán seleccionar uno de ellos y llevarlo a la institución.

Recurso para aula: Vídeo «La práctica curatorial» del canal Campo Artístico en Youtube(<https://www.youtube.com/watch?v=7fSGVP3rmR4>), el cual tiene como tema central la curaduría.

Para esta sesión, se repartirá el tiempo en 4 momentos, desarrollados a continuación.

Momento 1. Apertura. «Ronda del objeto» (30 minutos)

Los estudiantes se ubican en un círculo. Por medio de una ronda de origen afrocolombiano, cada uno(a) presentará a los demás el objeto que ha traído consigo. La ronda, que se acompañará con palmas o con instrumentos, dice así:

*No me han visto,
no me han conocido,
mi nombre es ____ (dice su nombre), y _____ (menciona el objeto) mi apellido.
Ya me vieron, ya me conocieron
Y ahora le toca a... (le da la palabra a otro participante)*

Recurso: Buscar video referencia de la ronda en YouTube. «No me han visto. No me han conocido».

Una vez que cada estudiante haya mostrado su objeto, se pedirá que conformen grupos de 4 o 5 teniendo en cuenta los objetos que más les llamen la atención o que consideren que tienen algo en común con el objeto propio.

A continuación, el docente realiza una breve explicación del ejercicio que se va a desarrollar con los objetos que han traído. Para ello, se distribuyen los ejes temáticos entre los grupos, como se relaciona en la lista que sigue en los literales A a D.

Tip: la asignación de los ejes temáticos puede ser al azar por medio de papelitos o de la manera en el que docente considere, de igual forma, el docente puede proponer ejes complementarios.

- A) Enfoque de género
- B) Enfoque étnico
- C) Los ciclos vitales (las relaciones intergeneracionales)
- D) Enfoque de discapacidades

Ahora, se propone que, muy brevemente, se converse por grupos sobre la siguiente pregunta: ¿Qué relación pueden tener los objetos entre sí?

El docente indica que es importante que, como equipo, piensen en una problemática relacionada con los ejes temáticos propuestos para realizar la actividad, por ejemplo, ¿qué lugar tienen las personas con discapacidad en los espacios públicos y privados? o ¿cuáles han sido las posibilidades de educación de las mujeres de nuestras familias en las últimas tres generaciones? Estas son preguntas que pueden servir como guía para orientar el inicio de la discusión al interior de cada grupo.

Momento 2. «Construyendo narrativas» (30 minutos)

Cada grupo, pensando en el eje temático que le correspondió, identifica una problemática. Teniendo como punto de partida dicha problemática, deberán construir relaciones entre sus propios objetos y aquello que han identificado como importante en el marco del tema general.

Por ejemplo: el tema es enfoque de discapacidades, la problemática identificada es la discriminación y falta de oportunidades laborales, y los objetos son un libro, un pincel y un espejo. Se podría asociar el libro al conocimiento y las barreras que encuentra la población con discapacidad en entornos educativos; el pincel con el potencial creador y el espejo con las nociones de autoreconocimiento de los derechos y luchas de estas comunidades.

Así, se podría tejer un hilo argumental en el que cada objeto represente algo que apunte a la problemática identificada y logre relaciones entre todos los objetos. En términos generales, este ejercicio de construcción de narrativas es una ventana a la comprensión de la noción de curaduría y lo que implica.

Momento 3. «Compartiendo narrativas» (40 minutos)

Este tercer momento es un espacio para el intercambio de las experiencias de cada grupo que se puede hacer por medio de exposiciones cortas en las que los estudiantes socialicen las relaciones entre los objetos aportados y la temática asignada. El docente señalará las prácticas curatoriales que se evidencian a través de las formas de organización y construcción de narrativas entre los elementos (objetos, temas y problemáticas) propuestos para la actividad.

Una vez escuchada la presentación de cada uno de los grupos, se promoverá la reflexión alrededor de lo que cada grupo hizo durante el ejercicio y el concepto de curaduría. Por ejemplo, los docentes pueden ser considerados curadores en el ámbito escolar, porque su práctica docente está mediada por la organización, la selección y la construcción de narrativas que constituyen la práctica pedagógica. Así, los estudiantes como actores protagonistas en los contextos educativos, hacen parte de este engranaje de construcción de estas narrativas, siendo sujetos centrales en la manera y el sentido de estos discursos y contenidos que constituyen ámbitos tan importantes, como por ejemplo el currículo.

Momento 4. Cierre. «Somos curadores de nuestra propia vida» (15 minutos)

Este momento girará en torno a la reflexión sobre las experiencias y las posibles relaciones de la curaduría con lo que se vive en la vida cotidiana. Lo anterior bajo la premisa de que todo el tiempo las personas están tomando decisiones, adoptando gustos, priorizando unas cosas sobre otras, elaborando posturas y argumentando opiniones y sentires frente al mundo, tejiendo ideas y acciones en pro de los proyectos de vida... En fin, cada sujeto en cierto modo está aplicando acciones que hacen parte del ejercicio curatorial.

Se solicita a los estudiantes que respondan en una hoja de papel a las siguientes preguntas:

- Piense en tres aspectos de su vida en los que las decisiones tomadas hayan generado un impacto que considere importante respecto de sí mismo (ejemplo: la música que le gusta, el tipo de actividades que hace en su tiempo libre, sus proyectos, deportes, libros favoritos, etc.)
- ¿Cómo cada una de las decisiones que tomamos van construyendo las narrativas o historias de lo que somos?

Para finalizar la sesión y que algunos estudiantes socialicen sus respuestas, se sugiere jugar «Tingo tingo tango⁴» promoviendo tres o cuatro intervenciones al azar.

Recurso: para profundizar y afianzar el tema de la curaduría se recomienda la lectura del texto «Cómo ser curadora y no morir en el intento», disponible en: http://teoretica.org/wp-content/uploads/2018/05/651309_TDoc_VPR_Como-ser-curadora_w.pdf

4 «Tingo Tingo Tango» es un juego popular en Colombia que consiste en que un objeto cualquiera va pasando de mano en mano en un grupo de personas, mientras otro participante con los ojos vendados o sin mirar al resto del grupo dice «tingo, tingo, tingo» varias veces, y cuando decida, dice «tango». La persona que quede con el objeto cuando se diga «tango», será elegida.

Sesión 3

Reparación simbólica, arte y pedagogía

Duración de la sesión: una hora.

Aspecto pedagógico: resignificación del presente/experiencias y narrativas.

Objetivo de la sesión: generar una experiencia educativa museal para los estudiantes a través del acercamiento y recorrido por el contramonumento «Fragmentos», con el fin de suscitar reflexiones en torno a las relaciones entre expresiones artísticas, reparación simbólica y pedagogías de la memoria en una realidad como la colombiana.

Nota: esta sesión durante el acompañamiento pedagógico con docentes se realizó en el contramonumento «Fragmentos», que fue creado por la artista Doris Salcedo y mujeres víctimas de violencia sexual en el marco del conflicto armado. Está ubicado en la Cra 7 # 6b- 30 y es operado por el Museo Nacional, lo que hace posible solicitar y organizar visitas por parte de las comunidades educativas.

Tip: en caso de no llevar a cabo la sesión en «Fragmentos», se sugiere elegir un lugar en donde haya ocurrido un hecho que se considere deba ser recordado. Así, la sesión se puede realizar en un espacio del barrio, colegio o incluso de la localidad que represente algún acontecimiento, lucha o resistencia importante para la comunidad. Por ejemplo, la cancha de fútbol, la estación de policía, el colegio, la tienda, etc.

Recursos / materiales:

- ✓ Objetos para composiciones corporales: sombrero, cintas, muñeca, libro, maracas, y otros
- ✓ Velas para el momento de cierre (opcional)
- ✓ Listado de canciones sugeridas para el primer momento
- ✓ «Ask de mountains» de Vangelis
- ✓ «Ha Dias» de Luca Mundaca
- Persecución africana pista 1

Nota: los objetos para las composiciones corporales son opcionales y se pueden

reemplazar con los que se tengan a mano, la idea es disponerlos en el espacio de trabajo para que los estudiantes interactúen con ellos durante uno de los momentos.

Nota: la lista de canciones es sugerida, podrían ser otras de libre elección siempre y cuando cumplan contener ritmos más rápidos, que evoquen un inicio con movimientos lentos y que vayan siendo cada vez más libres y potentes.

- ✓ Fragmentos de narraciones literarias para el primer momento:
- ✓ Historias de vida publicadas por la Secretaría de Educación del Distrito y el Centro de Investigación de Educación Popular CINEP.

«Antes de venimos para Bogotá yo estudié en Teruel. Eso tenía yo tres añitos cuando aprendí a dibujar y a escribir, porque a mí me entraron a un colegio en un sitio que se llama La Primavera en el Huila.

Allá también me metieron a hacer jardín, pero yo chillaba mucho porque quería irme para donde mi mamá. Decía la profesora: “Pues déjela por lo menos tres días más para que se calme”; ella me quería mucho, me cuidaba y también en ese tiempo me ‘cuchariaba’».

Domitila en texto *Mujeres* Eduardo Galeano

«Domitila 1967. Catavi Domitila grita contra los asesinos, desde lo alto del muro. Ella vive en dos piezas sin letrina ni agua,

con su marido y siete hijos. El octavo hijo anda queriendo salir de la barriga. Cada día Domitila cocina, lava, barre, teje, cose, enseña lo que sabe y cura lo que puede y además prepara cien empanadas y recorre las calles buscando quien compre. Por insultar al ejército [...] se la llevan presa. Un militar le escupe la cara».

«Memorias de guerreros» en *Relatos pacíficos* de Alicia Castillo

«Una tras otra cayeron las lágrimas, mojaron aquellas otras escritas con Dolor, sentí

nostalgia. Lancé un suspiro al Cielo, miré a mi alrededor y la noche emanaba paz, tranquilidad y dulzura. Entonces entendí la fuerza del vínculo entre mi abuela y él. Tomé las dos hojas escritas por mi padrino y seguí leyendo».

Para esta sesión se repartirá el tiempo en 3 momentos, desarrollados a continuación.

Momento 1. «La memoria pasa por el cuerpo» (30 minutos)

Se propone un primer momento en el que los estudiantes tengan un acercamiento al espacio por medio de una experiencia corporal-sensorial.

Ritual de apertura: ejercicio de respiración. Metáfora del fragmento «Soy un fragmento de...»

Se pide a los estudiantes que se ubiquen en un círculo. Luego, que completen la frase «Soy un fragmento de...» con una palabra que les sea significativa, por ejemplo «soy un fragmento de mi madre o soy un fragmento de territorio», por turnos hasta que todos hayan participado.

Luego, se les pedirá que se quiten los zapatos y, en silencio, caminen por el espacio, despacio, respirando profundamente, observando, haciendo contacto visual con los demás si lo desean y conectándose emocionalmente con la sesión. En seguida, ubicados de nuevo en un círculo, se dirigirá un calentamiento de movilidad articular muy sencillo haciendo énfasis en la profundidad de la respiración, generando así una apertura al trabajo corporal que sigue.

Tip: para el ejercicio de movilidad articular se sugiere empezar con movimientos lentos desde los pies, pasando por las rodillas, la cadera, la cintura, los brazos, los hombros, y finalizando con el cuello y la cabeza.

A continuación, se realiza una actividad de representación en la que los estudiantes hagan estatuas o cuadros vivos⁵. Se pone música, y mientras la música suena todos pueden moverse libremente, caminando, agachados, arrastrándose, haciendo distintas posturas, estirándose o encogiéndose. Cuando la música pare, se conforman grupos de 2-3 personas y todos se quedan quietos.

El docente lee uno de los fragmentos de narración (ver apartado de Recursos) relacionado con el conflicto, el duelo, el dolor, la violencia y mientras escuchan, van adoptando distintas posturas grupales que representen y expresen de alguna forma los sentimientos respecto a las narrativas que están escuchando. Se observan entre los grupos durante unos segundos. Se pone de nuevo la música, se repite 3 veces el ejercicio, seleccionando distintas narraciones.

Tip: se sugiere indicar que en el ejercicio se priorice el lenguaje corporal y gestual, tratando de hablar lo menos posible.

Momento 2. «Charlemos sobre memoria, corporalidad y reparación simbólica» (15 minutos)

Recurso: en caso de que el desarrollo de la sesión no sea en «Fragmentos», pero se quiera conocer sobre este espacio de la ciudad y su origen se sugiere ver el video: <https://www.youtube.com/watch?v=d7rAb200JV8> - Fragmentos - Canal del Museo Nacional de Colombia.

Luego, se abrirá un espacio de conversación sobre memoria, cuerpo y reparación simbólica. Se pide a los estudiantes que conformen grupos y respondan brevemente por escrito las siguientes preguntas:

- ¿Los lugares tienen memoria? ¿Por qué?
- ¿Qué emociones y sensaciones atravesaron nuestros cuerpos durante el ejercicio?
- ¿Qué creemos que puede ser la reparación simbólica?
- Cuando los derechos de un sujeto o de una comunidad son vulnerados, ¿creen que desde la escuela se pueda reparar de cierto modo ese daño? ¿Cómo?

⁵ Se entiende por cuadro vivo «Una representación actoral pública, efímera, de una escena detenida en el tiempo, sobre un suceso, una alegoría o un motivo, generalmente de carácter religioso, moral, histórico y a veces satírico». Ver en: <http://patrimonio.mincultura.gov.co/legislacion/Paginas/Cuadros-vivos-de-Galeras,-Sucre.aspx>

Momento 3. «El fuego que transforma, resiste y sana» (15 minutos)

El cierre de la sesión se puede hacer por medio de la metáfora del fuego como elemento que transforma y resiste, que ablanda y que genera unión. Para esto se pueden repartir velas, se enciende un fuego inicial y a partir de este se encienden los demás por turnos hasta que todos tengan su vela encendida. Este ejercicio se puede complementar con la reproducción de un video del canto de un alabao⁶ tradicional del Pacífico colombiano haciendo una reflexión de cómo este elemento cultural de las comunidades afrocolombianas son una expresión y manifestación de lo que se puede entender como reparación simbólica y es frecuente durante procesos de duelo, tristeza y sanación colectivas.

Recurso: video de canto Alabao, cantaora Fabiola Torres. Ver en: https://youtu.be/Rn_u7DHx0mM

⁶ Los alabaos son expresiones musicales tradicionales de las comunidades chocoanas que se usan en los ritos funerarios de personas adultas. Son cantos tristes, interpretados *a capela* por las mujeres, que tienen como objetivo ayudar a que el alma del difunto pase a la eternidad. Se suelen realizar durante los velorios y novenarios.

Sesión 4

Conservando y restaurando

Duración total de la sesión: 2 horas.

Principio pedagógico: resignificación del presente, centralidad del sujeto

Objetivo de la sesión: generar una reflexión en torno a la relación de los procesos de conservación y restauración de objetos en los museos con la conservación aplicada a la vida individual y a la sociedad.

Recursos / materiales:

- ✓ Formato historia clínica*
- ✓ Pliego de cartulina o papel craft

Desarrollo de sesión: *nota:* antes de la sesión, se debe pedir a cada uno de los estudiantes que escoja un objeto que haya guardado por un tiempo mayor a 3 meses y que consideren importante para sí mismo.

Momento 1. Apertura. «Valorando el objeto» (15 minutos)

Se entrega a cada uno de los estudiantes un «Formato de historia clínica del objeto» para que lo diligencien de manera individual. El docente les explica que, basados en las secciones del formato, piensen en los siguientes elementos: procedencia, trayectoria, intervenciones, dónde ha estado, por qué terminó en el lugar donde se encuentra, por qué se ha mantenido, si ha sido restaurado o no.

Tip: es importante explicar con detalle cómo diligenciar el formato de historia clínica.

* Las personas que se dedican a hacer curaduría en los museos, tienen que registrar todas las características de los objetos que llegan a una colección, por ello han creado un el formato que se titula «Historia clínica» en el que se registra lo que trae cada objeto tomando en cuenta que cada cosa trae una historia que está escrita en el objeto mismo.

Formato historia clínica del objeto

Nombre de quien diligencia el formato:

Historia clínica del objeto:

Título-nombre:

Autor(es):

Época-año (de creación o de hallazgo o encuentro con el objeto):

Técnica-material:

Dimensiones:

Adquisición/ procedencia:

Intervenciones (modificaciones que se le hayan hecho al objeto):

Referencia histórica:
(opcional)

Traslados (si ha cambiado de ciudad, de casa, de barrio):

Estado de conservación:
(bueno, regular, malo)

Integridad: (completo, fragmentado, incompleto)

Momento 2. «Reconociendo que somos vulnerables: rupturas y ciclos vitales» (60 minutos)

Se propone resolver las siguientes preguntas en el diálogo después de pensar y diligenciar la historia clínica de cada objeto:

- ¿Cuál es la razón por la cual lo he conservado?
- ¿Por cuánto tiempo más quiero mantener este objeto? ¿A qué condiciones o factores de riesgo es vulnerable el objeto?
- ¿Quiero repararlo o restaurarlo? ¿Qué acciones o cuidados ayudan a la conservación/repación del objeto?

Relaciones de la historia del objeto y la historia de vida

¿Encuentro alguna relación entre la conservación o permanencia del objeto y mi propia vida?

Cuando generé transformaciones o cambios, ¿cuál es el impacto en mi vida?

Luego del diálogo, se propone un ejercicio por grupos. La actividad consiste en hacer colectivamente, por medio de un esquema de libre elección, un minidiccionario de sinónimos y definiciones que permitan conectar y aclarar términos de la conservación en relación con términos de la vida cotidiana o de la escuela:

- Resistencia/fragilidad
- Destrucción y temporalidad
- Deconstrucción-reconstrucción
- Factores de riesgo (aquellos a los que el objeto se expone a ser afectado)
- Conservación-restauración-reparación

Durante el desarrollo de este diccionario se espera propiciar relaciones entre las anécdotas relacionadas con la historia de cada objeto y los conceptos más amplios que hablan de lo necesario que es conservar, reconstruir, reparar, identificar las vulnerabilidades tanto de los objetos como de los procesos humanos. Se sugiere hacer énfasis en la historia reciente de violencia y conflicto armado en nuestro país así como los flujos migratorios que proceden desde diferentes partes del mundo, especialmente desde Venezuela hacia Colombia, y lo que necesitamos hacer como sociedad para reparar y sanar.

Momento 3. «Juntando la conservación y la reparación simbólica» (30 minutos)

Como cierre de la sesión, en la que se abordaron las conexiones establecidas con la conservación, se hará la pregunta:

¿Qué relación tiene la conservación con los procesos de reparación simbólica?

A partir de los comentarios, se instará a retomar las relaciones previas que se hayan hecho evidentes entre los objetos y los sujetos, y se dejará una reflexión abierta sobre la oportunidad que tienen los objetos de transformarse; por tanto es una oportunidad también para las personas. Se sugiere hacer explícita la relación entre los procesos de perdón y los procesos de sanación.

Sesión 5

Creando una exposición

Duración total de la sesión: 2 horas.

Aspecto pedagógico: experiencias y narrativas

Objetivo de la sesión: propiciar un espacio de creación de una exposición por parte de los estudiantes por medio de la reflexión de algunos temas, conceptos e ideas que se han abordado previamente y/o que tienen relación con los museos.

Recursos / materiales:

- ✓ Retos del concurso
- ✓ Objetos llevados por los estudiantes

- ✓ Banderitas con tres símbolos: Chulito (✓), signo de interrogación (?), globo de conversación tipo historieta () Se sugiere usar palitos de madera con cada imagen y darle a cada estudiante un kit de tres banderitas que tengan cada una los símbolos descritos
- ✓ Papel
- ✎ Lapiceros

Tip: antes de la sesión se debe solicitar que cada uno de los estudiantes lleve un objeto.

Tip: se sugiere imprimir/escribir en algún lugar visible los retos.

Nota: referencia visual de material didáctico.

Momento 1. Pachanga de apertura (10 minutos)

El inicio de la sesión se hará por medio de una ronda llamada «La pachanga», que tiene por objetivo propiciar un momento para cantar, moverse un poco y entrar en la dinámica de la sesión.

El docente pregunta cantando:
¿A usted le gusta la pachanga?

Los demás responden:

¡Sí, señor!

El docente

¿A usted le gusta la pachanga?

Los demás responden:

¡Cómo no!

El docente:

Entonces movemos la cabeza (uh, ah, uh ah ah, uh ah, uh ah ah)

Nota: eEn la ronda «La Pachanga» se va alternando la voz de quien pregunta y diferentes partes del cuerpo en la última estrofa (hombros, manos, piernas, cadera, tobillos)

Momento 2. Concurso museal: creando una exposición (1 hora y 15 minutos)

Para este primer momento se invitará a los estudiantes a que, una vez organizados por grupos, dispongan en el centro los objetos que lleven con ellos y escuchen atentamente las indicaciones del concurso. Consta de tres retos y es un trabajo en equipo para abordar conceptos como curaduría, museografía, mediación y conservación.

A cada grupo se le entregará un sobre que contenga 3 hojas con indicaciones para cada uno de los retos. También se entregará a cada estudiante las tres banderitas con íconos: ✓, ¿?, ○, que serán utilizadas en cada ronda para dinamizar la actividad y que cada uno socialice si el concepto le ha quedado claro ✓, si tiene dudas ¿?, ○ o si considera que es un tema del que hay que seguir conversando y profundizando.

Tip: antes de iniciar con el primer reto, se sugiere elegir otros objetos adicionales a los que han llevado los estudiantes que estén disponibles en el aula o en la institución. Pueden ser libros, elementos deportivos, objetos del laboratorio, etc. Estos elementos se pondrán a disposición de cada uno de los grupos que se conformen. Es importante asegurar que haya más de 8 objetos.

Recurso: contenido de las fichas con los retos.

RETO 1

¡Hola! ¿Y si aplicamos lo que hemos aprendido en un ejercicio práctico? Lo primero que deben hacer es poner sus objetos sobre la mesa y observar con atención los otros objetos que ya están ahí.

Observen, jueguen e identifiquen todos los objetos a partir de relaciones que encuentren o establezcan entre estos, pueden ser relaciones formales (tamaño, forma, color, material, textura), de contenido, de significado, de uso, etc.

Ahora, definan una temática o una problemática que les permitirá armar una exposición con los objetos. Para ello, seleccionen máximo 6 objetos, reflexionen y respondan por escrito las siguientes preguntas:

- *¿Qué aspectos de los objetos que han seleccionado se relacionan con la temática?*
- *¿Qué nos gustaría comunicar a otras personas con una exposición sobre la temática seleccionada?*
- *¿Cuál podría ser el argumento narrativo que acompañe a esos objetos?*

Escriban las respuestas por medio de un esquema, dibujo o texto que dé cuenta de las relaciones narrativas pensadas.

RETO 2

Ahora, como todo existe en un tiempo y en un espacio, el siguiente reto es organizar cómo se dispondrían los objetos.

Piensen en:

- *¿Qué se puede comunicar a partir de la ubicación de una u otra manera de los objetos en el espacio?*
- *¿Quiéren que el público interactúe con los elementos? ¿Cómo?*
- *¿Quiéren que estén colgados en la pared, puestos en soportes, dentro de vitrinas, sobre mesas?*
- *¿Hay algún elemento principal? ¿Cuál? ¿Cómo queremos mostrar que es principal? ¿Para qué queremos darle prioridad?*

Nota: para proyectar cómo sería la organización, pueden hacer un esquema, boceto o mapa graficando las ideas o intenciones espaciales. Ahora, según lo acordado en grupo, ubiquen las piezas en el espacio disponible. Aunque no se cuente con repisas, vitrinas u otros soportes, se puede plantear en el esquema y exponerlo.

RETO 3

¡Genial! En los retos anteriores han hecho un ejercicio de curaduría y de museografía. Ahora, una vez pensado el hilo narrativo y la disposición en el espacio de las piezas de la exposición, recuerden la importancia de pensar en cómo cuidar esos objetos.

- ¿Qué características tienen los objetos?
- ¿Qué acciones serían necesarias para preservar el buen estado de los objetos mientras están expuestos?
- ¿Cómo se deberían cuidar, guardar, transportar, exponer o interactuar?

Nota: escriban las indicaciones de conservación en la hoja a modo de lista.

RETO 4

Por último, queremos invitarles a que piensen y construyan una estrategia sencilla para interactuar con un público específico, lo que se conoce como «mediación». Para eso conversen alrededor de las siguientes preguntas orientadoras:

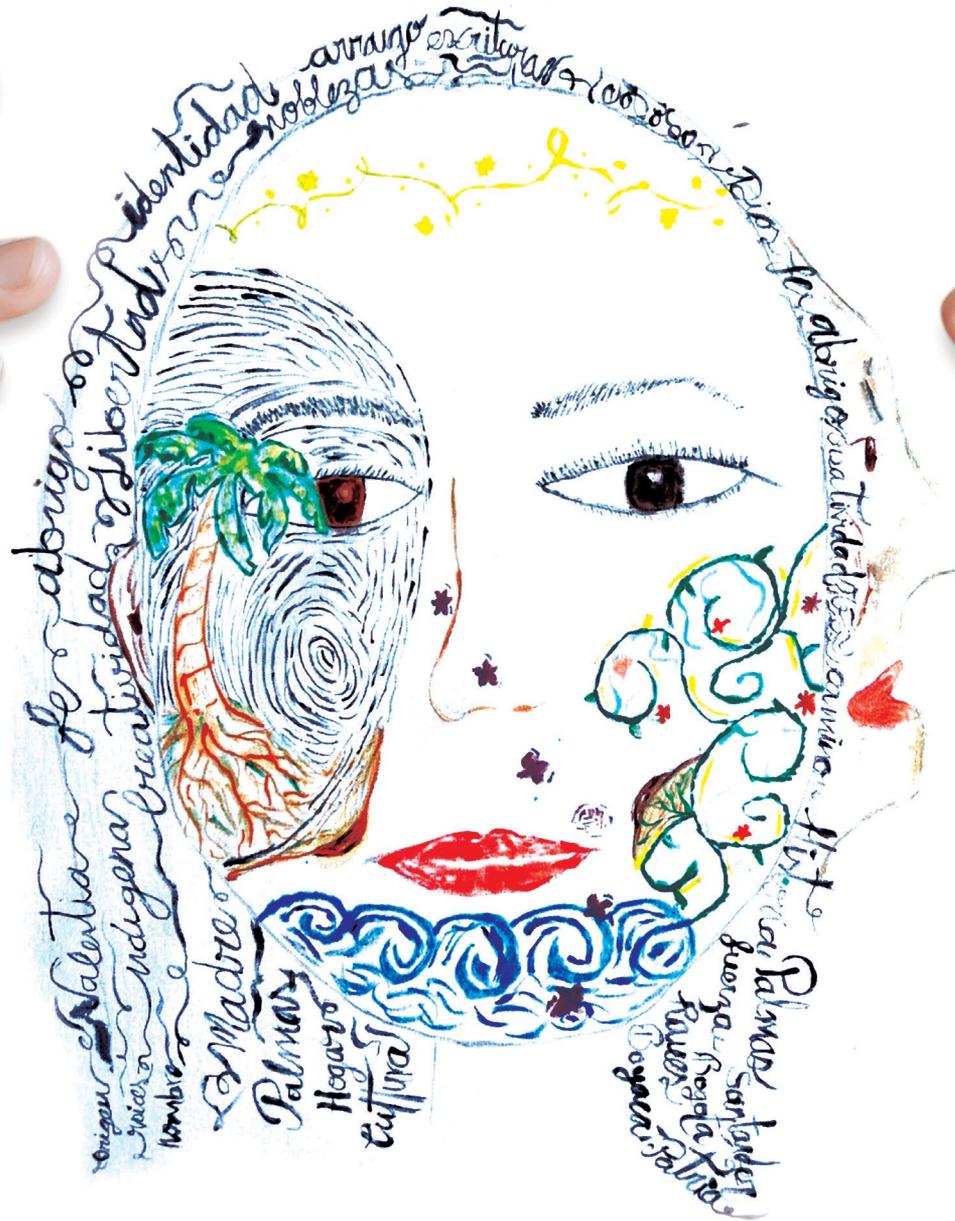
- ¿Qué se quiere provocar, suscitar en los otros a través de la exposición de los objetos?
- ¿Qué estrategias utilizarían para conectar un aspecto de la exposición con la vida de un espectador?
- ¿De qué manera se lograría integrar, contrastar, complementar la interpretación del público con la intención inicial de la exposición?

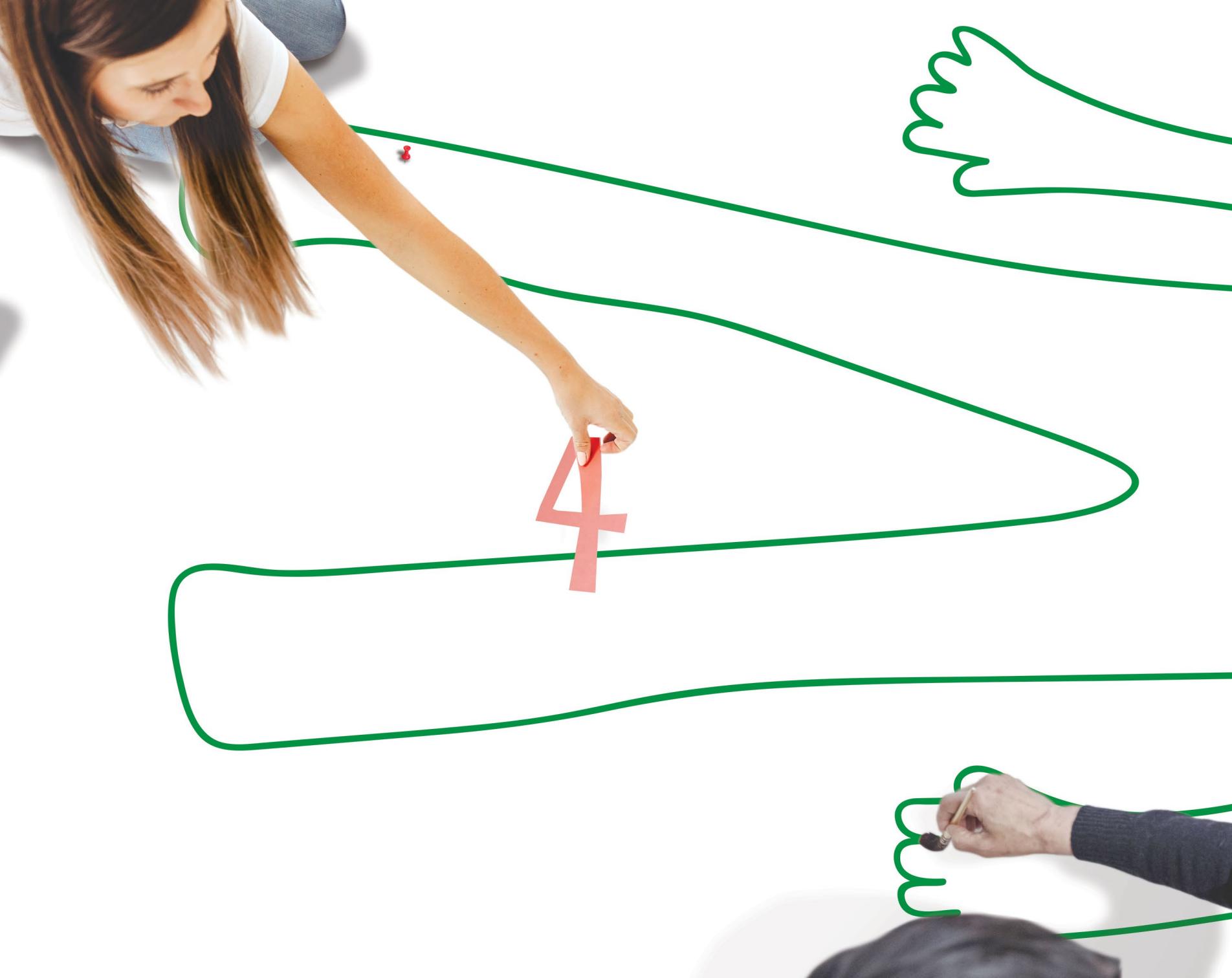
Coloquen las ideas a manera de listado o ruta de trabajo.

Momento 3. Presentando la exposición en nuestro Museo (35 minutos)

Se indica a los estudiantes que piensen en un museo, cualquiera en el mundo, puede ser uno que exista y que hayan visitado o del que hayan escuchado hablar, o incluso uno inventado, por ejemplo, el museo de la felicidad, el museo de la esperanza, el museo del hip-hop, el museo de arte barrial, etc. La idea es que se imaginen, por grupos, que la exposición que acaban de crear pudiera ser mostrada en ese museo y respondan a las siguientes preguntas:

- Indicar en un pequeño párrafo los aspectos generales de la exposición: ¿cómo se llama? ¿De qué trata? ¿Cuál es el objetivo?
- ¿En qué sala o colección estaría ubicada esa exposición?
- ¿Cuál sería el público que más podría estar interesado en visitarla?
- ¿Sería una exposición permanente o temporal? ¿Por qué?





Conclusiones





Ilustración basada en fotografías tomadas durante las sesiones de acompañamiento pedagógico con docentes.



«Siempre hay relaciones, a veces solo hace falta plantear las preguntas adecuadas y observar atentamente cómo se empiezan a tejer». Docente, 2021

Para la Secretaría de Educación del Distrito, es relevante el avance que se ha logrado mediante el acompañamiento pedagógico que permite la concreción de este documento *Experiencias y propuestas de un acompañamiento*, que responde a la misionalidad de la dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones partiendo de la premisa de que todos los procesos de educación, están en constante construcción y su dinamización permite la actualización perpetua con lo cual se logra dar respuesta a las necesidades particulares de los grupos poblacionales sujetos de especial protección constitucional, ya que cada aprendizaje, sentir y cuestionamiento es provisorio y está en permanente transformación de acuerdo con las nuevas experiencias y los cambiantes contextos de interacción social.

Sin embargo, al mirar en retrospectiva los pasos de este camino recorrido a través de los acompañamientos a las diferentes IED, camino que ustedes ya han podido entrever leyendo estas páginas, identificamos elementos fundamentales que se erigen como descubrimientos, o si se quiere, conclusiones que más allá de poner puntos finales son, quizá, puntos suspensivos que dan apertura y nos invitan a retroalimentarnos y alimentar el ímpetu de seguir construyendo juntos en torno a ejercicios de memoria y migraciones en la escuela-territorio.

En primera instancia, se resalta cómo la creación y promoción de espacios de reflexión por fuera de las escuelas, en una apuesta por buscar nuevas y novedosas fuentes de inspiración para la creación, es un paso que la comunidad educativa podría considerar como posible en el constructo de la equidad y la inclusión educativa para sus integrantes.

En el momento de escribir estas líneas, recordamos lo que significó la aventurada apuesta por la presencialidad en medio de uno de los peores momentos que en las últimas décadas ha afrontado la humanidad, la asistencia a espacios presenciales con una frecuencia quincenal no fue nada fácil en medio de una coyuntura como la que generó la pandemia por COVID-19, pero, aun así, la propuesta pedagógica que estructuró el equipo técnico logró que las y los maestros confiaran en el trabajo que venían haciendo, se interesaran y finalmente se comprometieran muy profundamente en la construcción de conocimiento en torno a las pedagogías de las memorias y las migraciones.

Por esto, defender estos espacios de encuentro de creación y reflexión, defenderlos como Benedetti sugiere defender la alegría, como una trinchera frente a lo impersonal y lo masivo, es una acción naturalmente pedagógica que fundamenta las pedagogías de las memorias y las migraciones. Priorizar los encuentros, la posibilidad del abrazo y de la mirada entre quienes participamos en estos acompañamientos pedagógicos, fue indispensable porque reconocemos que, para hablar de memoria, de reconciliación, de diversidad y de reparación simbólica es necesario empatizar con la otredad, sentirse atraído, sensibilizado y conmovido con las historias que son narradas desde otras orillas que difieren a la propia.

Además, descubrimos de la mano de cada uno de los participantes que abrir las puertas a las pedagogías de las memorias y de las migraciones radica principalmente en eso, en permitir la entrada a la escuela no solo de las historias del conflicto y la migración, sino poner en el lugar que se merece el sentido histórico que la práctica docente ha atribuido a la responsabilidad social de transformar pedagógicamente las realidades de aquellos denominados vulnerables.

Por tanto, estamos convencidos de que se abren las puertas de la escuela, del aula o de la casa, pero también, de la vida, de las trayectorias escritas a nombre propio y de las identidades tejidas en nuestra experiencia personal. Este acompañamiento nos enseñó sobre lo íntimo y lo privado en clave de las sinergias colectivas que nos hacen cuerpos sociales. Hablamos entonces de una apertura que nos devela en plural y singular, que habla de nuestra práctica docente como producto intergeneracional.

Abrir la puerta a este acompañamiento pedagógico significó dar pasos hacia la equidad y la Inclusión en la educación y para las tres instituciones, las y los maestros y orientadores escolares y la Secretaría de Educación del Distrito en general, hacer conciencia de miradas, opiniones, posturas y reflexiones que surgieron en cada ejercicio, en cada encuentro, abriendo así, un espacio de transferencia natural entre docentes con muchos años de experiencia a docentes que están apenas iniciando su vida laboral, mediado por un ambiente de reflexión crítica, de aprendizaje sencillo y profundo interdisciplinar e intergeneracional.

Con esto queremos decir que hallamos múltiples intercambios, fuimos testigos de la construcción ritualista de conversaciones, pese al profundo miedo que acompañaba cualquier cercanía corporal que fuera sinónimo de transmisión de COVID-19, el intercambio y el aprendizaje mutuo estuvieron presentes en el relato de memorias de la ciudad, en las narraciones sobre la infancia suscitadas por el trabajo con álbumes fotográficos, y en los cuerpos moviéndose sobre el piso fundido con una parte de la historia del conflicto armado de este país, por mencionar solo algunos.

Por eso, las pedagogías de las memorias y de las migraciones (estas últimas con una aparición más reciente) son conceptos que, a la luz de los ejercicios cotidianos de los docentes en aula y de sus prácticas pedagógicas, son interpretadas como conocimientos que cambian y se intercambian para comprender y reflexionar sobre dos fenómenos sociales muy importantes para nuestro país: el conflicto armado interno y el reciente fenómeno migratorio, comprensión que se logra a partir de la profundidad y flexibilidad pedagógica.

Por otro lado, es imposible no hacer énfasis en el cuerpo, la imaginación y la razón, porque de allí nacen la improvisación creativa, la sospecha y la sorpresa. De las sesiones en las que involucramos metodológicamente ejercicios corporales como la danza, las representaciones dramáticas y los movimientos libres, nos dimos cuenta de que es verdad que el cuerpo es el gran olvidado en la educación, como plantea el artista Álvaro Restrepo. Por esto, para la transformación pedagógica no solo lo reconocimos, sino que además lo vivimos: para hablar de memoria histórica, de pedagogías de la memoria y las migraciones, es necesario observar, sentir, escuchar y empoderar los cuerpos propios.

En concreto, el Museo Nacional de Colombia, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación y la Biblioteca Pública Carlos E. Restrepo, espacios que fueron abiertos a la SED para encontrarnos y llevar a cabo las sesiones, se convirtieron (a medida que fueron pasando las semanas) en lugares que más allá de representar espacios culturales importantes a nivel distrital, se erigieron como lugares de creación, de metamorfosis y de múltiples posibilidades pedagógicas. Cada uno de los tres espacios, con sus particularidades y acentos, fueron puntos a los que no se iba a recibir cierta información, sino más bien a experimentar, hablar y compartir ideas en torno a lo necesario para soñar una escuela más inclusiva y dignificadora para los estudiantes víctimas del conflicto armado y los estudiantes migrantes de la ciudad.

Como avance, el acompañamiento basado en los lenguajes artísticos por excelencia y en cocreación con entidades externas, permite continuar haciendo de la ciudad una gran aula con recursos a disposición de la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, además de ser espacios de encuentro que facilitan la reflexión, se tradujeron, a su vez, en espacios para el autocuidado de las y los maestros. Logramos constatar transformaciones profundas en el ser de maestros y maestras en su ejercicio pedagógico, los aportes que desde el sector educativo se hace a la pedagogía artística de espacios museales y de servicios a la ciudadanía.

Uno de los retos que persiste es cómo lograr atraer a las y los docentes y directivos docentes que se resisten a abrir escenarios basados en el arte como complemento al ejercicio pedagógico con las comunidades educativas.

Finalmente, se pone a disposición de la comunidad educativa en general y en particular de los maestros y maestras inquietos(as) por las pedagogías de las memorias y las migraciones, este registro pedagógico *Experiencias y propuestas de un acompañamiento* a modo de carta de navegación para explorar con sus estudiantes otras rutas didácticas y metodológicas para reflexionar y aprender haciendo, incluyendo los lenguajes artísticos y el cuerpo como centro de pensamiento y acción.



«Lo importante de buscar vínculos entre lo que nos ha sucedido como país y como sociedad, y lo que vivimos cada uno en nuestras trayectorias personales». Rosa Himelda, IED La Amistad, 2021

Referencias

- Agencia de calidad de la Educación, Servicio Jesuita a Migrantes, Estudios y Consultorías Focus. (2019). *Interculturalidad en la escuela. Orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes*. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Interculturalidad_en_la_escuela_vf.pdf
- Basanta, A. (2017). *Leer contra la nada*. Biblioteca de Ensayo. Ediciones Siruela.
- Carrasco, M. (2013). *La otra orilla*. Editorial Ekaré.
- Causse, M. (2009). El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC*, (3), 12-21.
- Centro de Memoria, Paz y Reconciliación. (2012). *Bogotá Ciudad Memoria* (1^{era} ed.). Alcaldía Mayor de Bogotá
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (s.f.). *Guía de Investigación sobre el tema de la migración*. <https://biblioguias.cepal.org/migracion>
- Congreso de la República de Colombia. (10 de junio de 2011). Ley 1448 de 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. D.O. n.º 52.220.
- Correa, J., Baptiste, B. y Nieto, P. (2020). *Dignidad. Futuro en tránsito*. Comisión para el esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. https://comisiondelaverdad.co/images/dignidad_futuro_en_transito.pdf
- Freire, P. (1971). *¿Extensión o comunicación?* Continuum.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. (2019). *Guía sentipensante: viaje al corazón del acompañamiento pedagógico*. IDEP.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Lévinas, E. (1961). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Lythgoe, E. (2013). El papel de la imaginación en la memoria, la historia, el olvido de Paul Ricoeur. *Diánoia*, 59(73). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502014000200004

- Mançano, B. (2008). *Sobre la tipología de los territorios*. <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territoriosespanol.pdf>
- Petit, M. (2021). *Literatura e infancias multiculturales* [conferencia inaugural]. Feria del Libro de Córdoba, Argentina. <https://www.youtube.com/watch?v=5WJfrpAQ6M>
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Editorial.
- Sarlo, B. (2012). *Tiempo pasado: cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Siglo XXI Editores.
- Secretaría de Educación del Distrito y Centro de Investigación y Educación Popular CINEP. (2014). *Programa para la paz. Guía 2. Identidades y pueblos indígenas en los colegios distritales*. <https://www.cinep.org.co/publicaciones/PDFS/20141205.guiaeducacion2.pdf>
- Secretaría de Educación del Distrito y Centro de Investigación y Educación Popular. (2016). *Programa para la paz. Educación intercultural en Bogotá. Guía 2*. <https://www.cinep.org.co/publicaciones/es/producto/educacion-intercultural-enbogota-guia-2/>
- Secretaría de Educación del Distrito y El Colegio del Cuerpo. (2020). *Modelo pedagógico Cuerpo Territorio Ma*estro*. Diario de viaje por el territorio del cuerpo a través de la danza, la fotografía, la literatura y el teatro*. SED.
- Secretaría de Educación del Distrito y Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2019). *Escuelas que narran y resignifican la memoria*. SED.
- UNHCR-ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados). (s.f.). *Asilo y migración*. <https://www.acnur.org/asilo-y-migracion.html>
- Watanabe, I. (2019). *Migrantes*. Editorial Libros del Zorro Rojo.

Secretaría de Educación del Distrito

www.educacionbogota.edu.co



@Educacionbogota



Educacionbogota



Educacionbogota



educacion_bogota

ISBN 978-628-7627-08-6



9 786287 627086