

**Pedagogía de la memoria en los colegios distritales  
Nuevo San Andrés De Los Altos y Orlando Fals Borda  
de la Localidad De Usme**

**Ivonne Andrea Sánchez Castellanos**

**Universidad Pedagógica Nacional**

**Facultad de Educación**

**Maestría En Educación**

**Bogotá, D.C.**

**2020**

## **Dedicatoria**

El presente trabajo está dedicado a mi hija Ana Catalina Forero. Sueño con que puedas vivir en una Colombia libre, nos la merecemos y lucharemos hasta que la dignidad sea costumbre y todos vivamos paz.

## **Agradecimientos**

Durante este proceso de investigación he logrado conocer diferentes procesos de maestros y maestras que han sido el soporte para la construcción de la paz en nuestro país desde las aulas. A ellos toda mi gratitud, por abrir el camino de la esperanza en medio de los turbulentos tiempos que afrontamos.

En el ejercicio de elaboración de este trabajo debo agradecerle al maestro José Gabriel Crisancho por su apoyo y su constante motivación. Cada vez que sentí que no continuaría en este proceso encontraba de su parte las palabras precisas para seguir adelante, y retomar mi trabajo investigativo, así, logré creer que era posible y que yo era capaz de realizar esta investigación. Gracias por el cuidado ético para enseñarme a hacer un trabajo de investigación, por su rigurosidad al realizar las correcciones, y por lograr que aprendiera a hacer un ejercicio juicioso y bien elaborado.

De igual forma, les agradezco a todos los maestros y las maestras que se han sentido comprometidos con la construcción de otra realidad en la escuela, y han elaborado trabajos de educación para la paz y de pedagogía de la memoria. Gracias, porque nos recuerdan nuestro compromiso ético para visibilizar la historia de nuestro país que no ha sido contada.

Especialmente, quiero agradecerles a los maestros Yuletsy Gómez y Edisson Cárdenas, quienes hicieron posible este proceso. Ellos me abrieron las puertas de sus aulas, me enseñaron sus trabajos, me comentaron cómo han desarrollado sus prácticas y cómo llevan a cabo su labor docente. Estos maestros me han permitido descubrir los procesos investigativos que han desarrollado con sus estudiantes, y de forma amable y tranquila me explicaron cada

uno de los ejercicios de pedagogía de la memoria que llevaron a cabo con sus grupos de trabajo y su incidencia en la educación para la paz.

También quiero agradecerle a mi mamá, por su entereza y constancia para realizar todo en la vida, lo cual la ha convertido en mi ejemplo y derrotero para tomar valor y seguir adelante con la convicción de que todo es posible. A ella mi gratitud infinita, por la ardua labor desarrollada para que llegara hasta este punto, por sus constantes aportes económicos y su voz de aliento que ha sido tan necesaria para poder continuar.

Amorosamente, le agradezco a Ana Catalina, mi hija, quien a su corta edad me dio su significativa cuota de tiempo para que yo alcanzara este logro, sacrificamos muchas horas de juegos y diversión para elaborar este trabajo, y dejamos de emplear nuestro tiempo en el parque para hacer reflexiones del país en el que vivimos. Gracias por tu compañía en las diferentes visitas y encuentros con los colegas.

Finalmente, quiero agradecerle a Elcer Zamora, por su tiempo y dedicación en la lectura de algunas páginas de este trabajo, por sus constantes preguntas por el futuro de mi proyecto investigativo y su preocupación por el desarrollo de cada uno de los apartados. Gracias por sus aportes en la corrección de algunos errores; sus consejos, su compañía y su experiencia enriquecieron el análisis de mi trabajo de grado.

## **Resumen**

En este trabajo de investigación se responde a la pregunta ¿qué memorias sobre el conflicto armado colombiano se construyen en los colegios distritales Orlando Fals Borda y San Andrés de los Altos de la localidad de Usme, los cuales desarrollan proyectos de educación para la paz desde la implementación de distintas pedagogías de la memoria?

Para responder a este interrogante se desarrollaron tres momentos. El primero consistió en un ejercicio de cartografía para identificar por UPZ los colegios distritales de la localidad de Usme que desarrollan proyectos de educación para la paz. En un segundo se tomaron como objeto de estudio dos colegios distritales, una experiencia de organización popular de la localidad y la experiencia personal de la investigadora como maestra de la localidad e integrante de una organización; pues se identificó que en estas dos instituciones se desarrollan procesos de pedagogía de la memoria a través de la educación para la paz. Por último, se realizó un análisis de las memorias que se construyen en los colegios distritales Orlando Fals Borda y San Andrés de los Altos, ambos ubicados en la localidad de Usme, mediante el desarrollo de los proyectos de educación para la paz.

## **Abstract**

This research work answers the question, what memories about the Colombian armed conflict are built in the Orlando Fals Borda and San Andrés the Altos district schools in the town of Usme, which develop peace education projects since the implementation? different pedagogies of memory?

To answer this question, three moments were developed. The first consisted of a mapping exercise to identify by UPZ the district schools in the town of Usme that carry out peace education projects. In a second, two district schools were taken as an object of study, an experience of popular organization of the locality and the personal experience of the researcher as a local teacher and member of an organization; It was identified that in these two institutions processes of memory pedagogy are developed through education for peace. Finally, an analysis was made of the memories that are constructed in the Orlando Fals Borda and San Andrés the Altos district schools, both located in the town of Usme, through the development of education for peace projects.

## Tabla de contenido

<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>1 Capítulo I. Elementos teóricos y metodológicos para investigar la educación para la paz y la pedagogía de la memoria.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1 Antecedentes .....</b>	<b>4</b>
1.1.1 Educación para la paz. ....	5
1.1.2 Pedagogía de la memoria.....	19
<b>1.2 Referentes teóricos.....</b>	<b>33</b>
1.2.1 Educación. ....	33
<b>1.1.1 Memoria.....</b>	<b>34</b>
1.2.2 Las prácticas pedagógicas. ....	37
1.2.3 Didáctica. ....	38
1.2.4 Pedagogía de la memoria.....	38
1.2.5 Paz.....	44
1.2.6 Educación para la paz. ....	45
<b>1.3 Aspectos metodológicos.....</b>	<b>48</b>
<b>2 Capítulo II. Proyectos de educación para la paz y pedagogía de la memoria en los colegios de la localidad de Usme .....</b>	<b>50</b>
<b>2.1 Contextualización.....</b>	<b>50</b>
2.1.1 Breve historia de la localidad de Usme. ....	54
2.1.2 Características de la localidad. ....	60

<b>2.2</b>	<b>Caracterización de los colegios públicos y privados de la localidad de Usme</b>	<b>63</b>
<b>2.3</b>	<b>Cartografía de colegios con proyectos de educación para la paz por Unidades de Planeación Zonal (UPZ)</b>	<b>65</b>
2.3.1	UPZ Danubio.....	65
2.3.2	UPZ Parque Entrenubes.....	67
2.3.3	UPZ Gran Yomasa.....	67
2.3.4	UPZ Comuneros.....	70
2.3.5	UPZ Ciudad de Usme.....	72
2.3.6	UPZ Alfonso López.....	74
2.3.7	UPZ La Flora.....	76
2.3.8	Zona Rural de Usme.....	77
<b>2.4</b>	<b>Proyectos de educación para la paz en la localidad de Usme</b> .....	<b>79</b>
<b>3</b>	<b>Capítulo III. Experiencias de pedagogía de la memoria en la localidad de Usme</b>	<b>82</b>
<b>3.1</b>	<b>Colegio Nuevo San Andrés de los Altos</b> .....	<b>82</b>
<b>3.2</b>	<b>Caracterización del Colegio Orlando Fals Borda</b> .....	<b>109</b>
<b>4</b>	<b>Capítulo IV. Disertaciones y conclusiones</b> .....	<b>134</b>
<b>5</b>	<b>Bibliografía</b> .....	<b>150</b>
<b>6</b>	<b>Anexos</b> .....	<b>159</b>
	<b>Entrevista profesor Edison</b> .....	<b>159</b>
□	<b>Entrevista profesora Yuletsy</b> .....	<b>203</b>

## Lista de tablas

Tabla 1. <i>Cantidad de establecimientos educativos oficiales por clase de colegios</i> .....	64
Tabla 2. <i>Colegios de la UPZ Danubio</i> .....	66
Tabla 3. <i>Colegios de la UPZ Gran Yomasa</i> .....	68
Tabla 4. <i>Colegios de la UPZ Comuneros</i> .....	71
Tabla 5. <i>Colegios de la UPZ Ciudad de Usme</i> .....	73
Tabla 6. <i>Colegios de la UPZ Alfonso López</i> .....	74
Tabla 7. <i>Colegios de la UPZ La Flora</i> .....	76
Tabla 8. <i>Colegios de la Ruralidad Usme</i> .....	77
Tabla 9. <i>Proyectos de educación para la paz enfocados en esfuerzos pedagógicos relacionados con la reconciliación, el perdón, el reencuentro, la convivencia, la resolución de conflictos</i> .....	82
Tabla 10. <i>Proyectos de educación para la paz de la localidad de Usme relacionados con el medio ambiente, el arte, y la memoria</i> .....	85

## Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Mapa de Usme.....	60
<i>Figura 2.</i> Mapa2 UPZ 56 .....	66
<i>Figura 3.</i> Mapa UPZ 57 .....	68
<i>Figura 4.</i> Mapa UPZ 58 .....	71
<i>Figura 5.</i> Mapa 61 .....	73
<i>Figura 6.</i> Mapa UPZ.....	75
<i>Figura 7.</i> Mapa UPZ 52 .....	76
<i>Figura 8.</i> Mapa UPR Cuenca alta del río Tunjuelo.....	78
Figure 9. Escrito estudiante 4 grado 11° Colegio Nuevo San Andrés de los Altos.....	99
Figure 10. Escrito estudiante 4 grado 11° Colegio Nuevo San Andrés de los Altos.....	100
Figure 11. Escrito estudiante 4 grado 11° Colegio Nuevo San Andrés de los Altos.....	101
Figure 12. Escrito estudiante 4 grado 11° Colegio Nuevo San Andrés de los Altos.....	102
<i>Figura 14.</i> Pensar con el corazón .....	117
<i>Figura 15.</i> Pensar con el corazón .....	118
<i>Figura 16.</i> Siendo sentipensantes .....	119
Figura 17. Kunturi, Tejedores sentipensantes .....	124
<i>Figura 18.</i> Lado gris.....	131
<i>Figura 19.</i> Lado de colores .....	132

## **Introducción**

Durante más de seis décadas el país ha vivido una confrontación armada en la que los actores, inicialmente, utilizaron la violencia y la lucha armada para contrarrestar la desigualdad existente en materia de repartición de la tierra y la falta de espacios para la participación política para las clases menos favorecidas. El conflicto generado por estas problemáticas se intensificó con el surgimiento de nuevos grupos políticos y grupos armados beligerantes en el marco de la Guerra Fría, que fueron transformando el conflicto y las diferentes formas en las que se practicaba la violencia. Al tiempo, en el conflicto, se dio la incursión del narcotráfico, el narcoterrorismo, en su razón de ser y métodos de subsistencia.

La fisura erigida por las desigualdades y las prácticas violentas han tenido lugar en Colombia desde que se instauró la República hasta la actualidad, cuando el país abre un nuevo capítulo en su historia con los actuales procesos de paz.

De allí la importancia de educar para la paz, lo cual exige llevar a cabo un proceso de pedagogía de la memoria en las aulas. En un país como Colombia, únicamente con una apuesta ética de compromiso con la verdad y la construcción de una historia narrada por aquellos que no han sido escuchados y los que guardan las voces de quienes perdieron su vida por causa de los enfrentamientos, se logrará construir un verdadero proceso de paz duradera desde las aulas y para la sociedad.

Basado en este planteamiento se desarrolla la presente investigación, cuyo objeto es analizar las memorias que surgen en los procesos de formación de educación para paz en los colegios San Andrés de los Altos y Orlando Fals Borda, ubicados en la localidad de Usme.

En ellos se estudian las experiencias pedagógicas llevadas a cabo a través de los proyectos de educación para la paz, los cuales se realizan mediante didácticas de la pedagogía de la memoria en la localidad.

Con el propósito de responder a la pregunta de investigación ¿qué memorias sobre el conflicto armado colombiano se construyen en los colegios distritales San Andrés de los Altos y Orlando Fals Borda a partir del desarrollo de proyectos de memoria y de educación para la paz?, se desarrollaron cuatro capítulos.

El primer capítulo se centró en el desarrollo epistemológico y metodológico que sustenta la investigación. En él se exponen los referentes teóricos de la pedagogía de la memoria y la educación para la paz; luego se enuncian los antecedentes de la investigación y se explican las estrategias y herramientas metodológicas que permitieron el desarrollo del trabajo.

En el segundo capítulo, se presenta un ejercicio de cartografía realizado en la localidad de Usme, donde se ubican los colegios que han implementado proyectos de educación para la paz y de pedagogía de la memoria, entre otros colegios que no desarrollan ninguno de estos proyectos. Seguidamente, se realizó la caracterización de los diferentes proyectos que se presentaron en el Foro local de educación que se llevó a cabo en el año 2017, así como las líneas que estos trabajaron. Por último, en el apartado referido se citan los trabajos desarrollados con el apoyo de las instituciones distritales y locales.

En el tercer capítulo se describen los procesos que realizaron los docentes entrevistados, y las apuestas pedagógicas de memoria que implementaron en el desarrollo de los proyectos. Lo anterior, con la finalidad de descubrir cómo se han dado los diferentes procesos, la forma

como los docentes conciben la memoria y su relación con la paz, es decir, cómo cada proyecto ha aportado a la educación para la paz en la localidad de Usme y a la construcción de la memoria histórica.

Por último, en el cuarto capítulo se presentan las conclusiones del trabajo, y una reflexión sobre la forma como los proyectos desarrollados en los colegios San Andrés de los Altos y Orlando Fals Borda aportan a la construcción de la educación para la paz mediante las pedagogías de la memoria. Y, finalmente, se estudia cómo las diferentes acciones realizadas inciden en la formación de sujetos políticos, y cómo estos develan desde la memoria los entramados del pasado y elaboran propuestas para un futuro.

## **Capítulo I. Elementos teóricos y metodológicos para investigar la educación para la paz y la pedagogía de la memoria**

Dentro de este primer capítulo se presentan los referentes teóricos y metodológicos requeridos para el desarrollo de las diferentes etapas de trabajo planteados en la investigación. De tal modo, en un primer momento, se exponen diferentes postulados sobre la educación para la paz y la pedagogía de la memoria. Asimismo, a modo de antecedentes, se abordan algunos estudios desarrollados en estos campos epistemológicos a nivel mundial y nacional.

Luego, en un segundo momento, se establecen los diferentes conceptos que permiten analizar las prácticas pedagógicas de los maestros. Por lo tanto, a modo de marco teórico, se manifiestan los diferentes conceptos con relación a la educación para la paz y la pedagogía para la memoria.

Por último, en aras de profundizar en el tema, se presentan los lineamientos metodológicos relacionados con la acción participativa, la observación participante y el método sociocrítico.

### **1.1 Antecedentes**

En el presente apartado se manifiestan diferentes postulados trabajados sobre la educación para la paz y la pedagogía de la memoria, con el fin de abordar lo dicho en estos campos epistemológicos a nivel mundial y nacional. De esta forma, se han tenido en cuenta, como marco de antecedentes, los estudios ejecutados alrededor de la pedagogía de la memoria y la

educación para la paz, en aras de tener un soporte epistemológico amplio en diferentes contextos (mundial, latinoamericano, nacional, regional y local).

Siguiendo esta línea argumental, se exponen algunas investigaciones para teorizar con respecto a la educación para la paz. El fin de recurrir a estos estudios es lograr exponer los postulados de diferentes autores del siglo XX. Posteriormente, se mencionan los diferentes planteamientos en torno a la pedagogía de la memoria.

### **1.1.1 Educación para la paz.**

Dentro de esta construcción, se debe considerar un término importante que ha sido teorizado desde la antigüedad: la educación para la paz. A este propósito, conviene retomar los razonamientos de los filósofos de la Grecia clásica, quienes dialogaron sobre la paz y la forma como se podía llevar a cabo en sociedad. De esto, se debe mencionar las concepciones de Parménides y Heráclito. En primer lugar, Heráclito aludió a que la paz nace de la guerra y la guerra de la paz; en cambio, Parménides asoció la calma como sinónimo de paz a través de la quietud eleática, en la que se produce una meditación profunda, un éxtasis que se alcanza con el silencio.

Prosiguiendo con esta línea de tiempo, San Agustín en la Edad Media planteó un concepto de paz ligado a la religión católica, la cual percibe que esta se consigue cuando se está cerca de Dios y puede ser alcanzada por el espíritu. Más adelante, Kant, ya en la Modernidad, estableció un orden jurídico, por el cual se alcanza la paz mediante tratados. De ahí que el filósofo dijera que la guerra se hace ilegítima, puesto que no es un acuerdo avalado por las

partes; de esta manera, enmarca la necesidad de establecer la paz como producto de los acuerdos.

Por otro lado, en los periodos de posguerra del siglo XX surgieron postulados sobre la paz y reflexiones muy profundas sobre la guerra. En primera instancia, diferentes organizaciones de alianza entre los países buscaban pensar la paz como la ausencia de un enfrentamiento y, por consiguiente, la mejor salida de los conflictos a través de la negociación entre los países en disputa. En resumidas cuentas, el concepto aludido era visto como la finalización de la guerra y la firma tratada.

Dentro de esta búsqueda por teorizar la paz, se crearon instituciones durante la Primera Guerra que abordaron el tema a nivel mundial para establecer la paz, por ejemplo: la Conferencia de París y la Sociedad de Naciones. Igualmente, al finalizar la Segunda Guerra las naciones del mundo acordaron firmar un documento de no agresión y de cumplimiento a los derechos humanos y del derecho internacional como máxima para evitar los enfrentamientos entre los países. Del anterior proceso se fundó la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y, enseguida, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Cabe destacar que existen otras organizaciones mundiales que tienen como finalidad la conservación de la paz (ausencia de conflicto) entre las naciones.

Durante el periodo de la Guerra Fría se dispusieron diferentes puntos de vistas de la paz, teniendo en cuenta el contexto complejo en el que se habitaba: proceso de carrera armamentista nuclear emprendido por la Rusia y Estado Unidos; y diferentes conflictos desatados en diversos países del mundo a causa de las medidas mercantilistas emprendidas

por Estados Unidos para oficializar el capitalismo como sistema económico mundial. De este panorama se fundamentaron posturas como la no violencia para definir la paz, el amor universal, el respeto por la integridad del otro y la defensa a la diferencia.

Finalizado el siglo XX aparecieron nuevos enunciados, estudios e investigaciones sobre la paz y los posibles tipos de este concepto. De esta revisión, se destacan algunos enunciados sobre la paz: 1) como positiva y negativa (Galtung, 1999. p.24); imperfecta (Muñoz,2004, p.48); paz interior (Kraft, 1992, p. 90). En el análisis del término en exploración, se hallaron también formulaciones sobre la violencia, los tipos y la incidencia de esta en los grupos humanos.

Ahora bien, es fundamental recordar que la educación para la paz nació como una preocupación del periodo entreguerras. Por lo tanto, varias definiciones son producto de los procesos coyunturales de posguerra. Así, la Escuela Nueva dio sus concepciones en los principios del siglo XX después de la Primera Guerra Mundial y, más adelante, luego de la Segunda Guerra Mundial, presentó una nueva concepción emanada junto con la creación de la Unesco, donde también se encuentran los postulados influenciados por la filosofía de Gandhi. Ya en tiempos de Guerra Fría afloraron los enunciados de los estudios científicos de la educación para la paz. (Jares, 1999, p 152)

En consecuencia, la educación para la paz, como concepto u objeto, empezó a ser examinada con el fin de generar estrategias para establecer una paz duradera. Después de la Primera Guerra Mundial comenzó a ser abordada por diferentes teóricos como una apuesta para la formación de nuevos ciudadanos, partiendo de la visión de que en ella se encontraba la esperanza y promoción de la paz duradera. De acuerdo con Jares (1999), este proceso de

evolución consolidado durante el siglo XX se desarrolló en cuatro grandes olas, así “en la primera Ola, la Escuela Nueva, plantea que no solo es el fin, sino también el medio del para lograr la paz, buscando la coherencia entre fines y medios” (p.148). De todo este panorama se deduce que se quería instaurar como una propuesta educativa –partiendo de la educación como única posibilidad del ser humano para acabar con la guerra del planeta– en pro de la paz mundial, en la cual se integraran diferentes experiencias educativas. En suma, se quería difundir la idea de ver en la educación y en los jóvenes la construcción de un mundo distinto y en paz.

En este mismo sentido, en el texto *Educación para la Paz su teoría y práctica* se argumentó que desde el principio del siglo XX se manifestaron los primeros planteamientos para la fundamentación epistemológica de la educación para la paz. Dentro de este contexto, la Escuela Nueva italiana y los planteamientos de María Montessori distinguieron que la paz no solo era el fin sino el medio y, en contraste, propusieron que la educación era la única posibilidad del ser humano para acabar la guerra del planeta (Acodesi, 2003). De esta manera, se constituye la educación para la paz como la base de diferentes procesos que pueden desarrollar los pueblos para cambiar condiciones políticas y económicas que las conducen al conflicto. Habría que decir también que en la asamblea de 1923 se propuso a los gobiernos que, a través de la integración en el currículum escolar, debían generar espacios de sensibilización para los niños, con el fin de evitar la guerra e invitarlos así a la unidad internacional.

Un poco más de historia: en 1945, en plena Segunda Guerra Mundial, los gobiernos de los países europeos que enfrentaban a la Alemania nazi y sus aliados se reunieron en Inglaterra en la Conferencia de Ministros Aliados de Educación (CAME). Aunque la guerra estaba lejos

de terminar, los países ya se preguntaban sobre la manera en que iban a reconstruir los sistemas educativos una vez restablecida la paz. Esta preocupación se convirtió en la base que permitió la creación de la organización más importante del mundo, la cual en la actualidad se ocupa de promover y difundir la paz. Esto también evidencia los nuevos significados adquiridos con la creación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), puesto que se instituyeron directrices sobre la importancia de educar para evitar guerras futuras.

Más adelante, en este transcurrir histórico, apareció una figura que marcó la historia: Mahatma Gandhi. Este hombre desarrolló algunos procesos diferentes sobre la educación para la paz mediante el movimiento de no violencia. Esta propuesta educativa está explicada en la obra *Todos los hombres pueden ser hermanos*, en la que consideró relevante la implementación de la producción artesanal y manual dentro del sistema educativo (Acodesi, 2003). Ya entrados en las décadas de los años 50 y 60, se consolidó la disciplina de los Peace Research o Investigación para la Paz y de la educación para la paz de manera científica. Dentro de la teoría desarrollada alrededor del concepto en mención, se encuentra estudiado desde dos nociones: la paz negativa y la paz positiva (Galtung, 1964, p.33). Se comprende de lo anterior que la paz no es solo la ausencia de guerra establecido por el pensamiento pacifista tradicional, sino que se relaciona con la posibilidad de percibir en el conflicto la oportunidad para construirse y pensar las diferentes formas de superarlo.

No cabe duda de que esta nueva perspectiva le dio un carácter interdisciplinario y no científico a la Investigación para la Paz. Lo anterior se evidenció en el abordaje de la paz, la violencia y el conflicto desde causas sociales, políticas y económicas que las generaban y no desde la manera de prevenirlas o eliminarlas.

Ahora bien, aterrizando a un punto de vista latinoamericano, se destacan los trabajos de Cerdas-Agüero (2015), quien aseguró que la educación para la paz es como un “proceso pedagógico donde se construyen espacios de aprendizaje para desaprender la violencia, donde se da la construcción de una cultura de paz” (p. 135). Esta definición implica un proceso de transformación en el que se renueva la esperanza, se reconoce la autonomía y se construye para la vida; asimismo, se piensa en la ternura y en ser personas solidarias. En estas palabras, se entiende que la educación desliga a los sujetos de la violencia directa, la discriminación, la segregación. Pero antes de seguir con ese proceso, el individuo debe reconocerse en la otra persona no como quien es diferente, sino con quien se va autoconstruyendo; todo con el fin de comprender que la construcción es conjunta en un entramado social. (Cerdas-Agüero 2015, p. 149)

En el contexto latinoamericano, también, se realizó un análisis sobre los procesos que se deben llevar a cabo en el ejercicio de educación para la resolución de conflictos y la equidad. De acuerdo con esto, en los últimos tiempos nació la necesidad de que la escuela piense en educar sujetos que respeten la diversidad social y étnica a causa de las olas de migración de los diferentes países (Carbajal, 2013, p.14). En este sentido, debe hacerse alusión a los inicios de la década de los 90, luego de los procesos de dictadura en algunos países del cono sur. Esto consistió en un proceso de retorno a la democracia, en el cual también apareció una preocupación por la finalidad de la educación. De ahí que se interesaron en formar sujetos no solo en el ámbito cognitivo, sino también formar ciudadanos que promuevan la construcción de la paz positiva, vista esta desde la justicia social y la participación democrática. (Carbajal, 2015, p.15).

No se puede proseguir la investigación, sin antes mencionar algunos proyectos de educación que se han implementado en diferentes países de América Latina para la construcción de la paz, tales como: las Aulas en paz en Colombia mediante el desarrollo de competencias ciudadanas; los esfuerzos de México, Venezuela y Costa Rica en la implementación de estrategias educativas para la construcción democrática apoyado por la Unesco; y el programa Abriendo Espacios: educación y cultura para la paz, implementado en las escuelas de Brasil.

La Unesco (2009) ha ejecutado proyectos. Uno de ellos son las jornadas de cooperación Iberoamericana, en las que se tratan diferentes estrategias para la implementación de programas de Educación para la Paz en los países de América. Estos planes se enfocan en la formación de ciudadanos en torno a la participación democrática, la resolución de conflictos de forma pacífica y la construcción de paz.

Llegado a este punto central, en Colombia se han adelantado diferentes estrategias para la educación y su relación con la paz. Rodríguez (2016) estudió y dividió su análisis en tres grandes momentos donde en Colombia se han adelantado esfuerzos para desarrollar programas educativos en relación con la construcción de paz. Así, en un primer momento se encuentran los esfuerzos por construir la unidad nacional mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo en las aulas escolares, con el fin de fortalecer un principio moral en el que evitarán las confrontaciones ideológicas (p.140)

En un segundo momento, Rodríguez (2016) expuso la relación de la educación y la paz en medio del florecimiento de la violencia en el campo colombiano con el ascenso al poder del Partido Conservador después de 1946. Cabe aclarar que en este momento histórico existió la

lucha del pueblo colombiano por alcanzar la paz; un ejemplo de esto es la primera marcha denominada la marcha del silencio. No obstante, fue el inicio de un levantamiento nacional encaminado con el liberalismo y reprimido por el Ejército nacional. Frente a esa situación la respuesta del gobierno de turno fue promover la unidad nacional y hacer responsable de este proceso a la educación con el fin de generar una paz duradera.

En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional le asignó a la educación, y en particular a la enseñanza de la historia, la tarea de contribuir a superar la agitación política mediante la difusión de los principios de unidad nacional mediante los cuales se buscaba garantizar una paz duradera, como lo expresan los considerandos del Decreto 2338 de 1948 que buscó intensificar la enseñanza de la historia. (Rodríguez, 2016, p. 143)

En la última década los investigadores se han interesado por estudiar el tema de la educación para la paz. Esto puede ser producto de dos grandes procesos nacionales: 1) la firma del acuerdo por la paz con las FARC-EP; y 2) la expedición de la Ley 1732, la cual establece como obligatoria la Cátedra de paz en todas las IE del país.

Precisamente, en el país en estudio también han existido diferentes periodos de construcción y evolución sobre la educación para la paz. A nivel latinoamericano, durante los periodos posdictatoriales en Sudamérica, aparecieron enunciados teóricos que establecían la educación para la paz a través de ejercicios pedagógicos de memoria; con esto se buscaba curar las heridas dejadas por la violación de los derechos humanos durante las dictaduras militares. Desde esta misma perspectiva, en los países centroamericanos se hace alusión a la coyuntura de los acuerdos de paz en los países como Salvador, Nicaragua y Guatemala. Estos tratados fueron adelantados al inicio de la década de los noventa por las misiones de

construcción de paz de las Naciones Unidas, donde los gobiernos establecieron convenios con las guerrillas (Nasi, 2012).

Retomando el hilo conductor, durante el siglo XX en Colombia surgieron diferentes propuestas que ponían a la educación en el rol de formar a la población para alcanzar la paz duradera. Este consistía en desarrollar reformas y ordenanzas en cada periodo de coyuntura de los procesos de negociación para la paz y, posteriormente, brindarlos a las instituciones para así generar programas que permitieran difundir y promover estudios formativos para la paz.

Se deduce que en todos los hechos históricos se han planteado ejercicios educativos para lograr formar sujetos que piensen el país en paz. Debe tenerse en cuenta desde el fin de la Guerra de los Mil Días, las negociaciones dadas en la dictadura de Rojas Pinilla para dar fin al periodo denominado La Violencia, hasta llegar a los procesos de negociación a finales del siglo XX con los grupos guerrilleros, por ejemplo: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo FARC-EP (en adelante, FARC), EPL, M-19 entre otros.

Debe quedar bastante claro que la red de estudios en memoria ha adelantado varios estudios y, asimismo, ha brindado un espacio de socialización, investigación, reflexión, difusión y fortalecimiento del conocimiento sobre la memoria. Otra cosa para tener en cuenta es que ahí convergen integrantes de diferentes disciplinas e instituciones de educación superior, quienes se han especializado en teorizar la educación para la paz en Colombia, un país que ha soportado un conflicto armado por más de 70 años. Como resultado se observan los trabajos desempeñados por las universidades dentro de sus grupos de investigación y semilleros, los foros, las semanas y las cátedras de educación para la paz y, de igual forma,

los grupos especializados. Además, algunas instituciones educativas han integrado la cátedra como una materia autónoma o, incluso, lo hacen bajo el formato de maestría o especialización.

Un ejemplo, y resultado de este pensamiento, es la publicación del libro *Bitácora para la Cátedra de la Paz*, elaborado por la Universidad Pedagógica Nacional. Es el primer volumen de 14 ensayos en el que se referencia al lugar que tiene la educación en la formación ético-política de maestros y educadores afectados por la violencia política. Este texto “es producto de la cátedra pública: formación de maestros y educadores para una «Colombia en paz»”, la cual surge de los postulados del Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2014-2019 de la Universidad (Ortega, et al, 2016, p.9). Otro caso es el de la Universidad Javeriana, quien ejecuta la semana por la paz, es decir, son diferentes conversatorios en los que se debate el tema de la educación para el país y los diferentes procesos llevados a cabo en otras naciones de África y América para alcanzar la paz. De la misma forma, desarrollan la cátedra por la paz en formato de conferencias aisladas abiertas al público. Al igual, cuentan con la Maestría en Estudios de Paz y Resolución de Conflictos para quienes quieran ahondar en el tema.

En este mismo orden, el Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (IPAZUD) de la Universidad Francisco José de Caldas ha adelantado desde hace más de diez años publicaciones de la revista *PAZ-ANDO*. Esta se encarga de reunir la producción de conocimiento investigativo en temas propios de las Ciencias Humanas y Sociales, con preferencia en temas de memoria, ciudadanía, territorio, conflicto, pedagogía y paz. En este mismo lugar, se dicta la Cátedra Francisco José de Caldas, un programa obligatorio para los recién egresados en el que se abordan los valores y filosofía de la Universidad. Además, el Instituto de Paz de la Universidad Distrital (IPAZUD) realiza diferentes actividades en torno

a este tema: círculos de estudio sobre memoria en América Latina; encuentros internacionales encrucijadas de la memoria, la violencia; ciclo de conversatorios del Informe sobre las causas y orígenes de la violencia en el país; conversatorio Más allá del conflicto. Del mismo modo, existen otras expresiones alrededor de los estudios en memoria y paz en alianza con el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de Bogotá y la Secretaría de Educación de Bogotá.

Antes de continuar, es preciso hacer una digresión que resalta los trabajos que aún continúan. En primer lugar, el Instituto para la investigación pedagógica y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas realizan la publicación *Pedagogía de las emociones para la paz* mediante el convenio interadministrativo. Este acuerdo brotó, debido a que, en un primer momento, se buscaba diseñar unidades didácticas que aportaran en la construcción del material pedagógico sobre pedagogía del posconflicto y convivencia escolar, a partir de la exploración y reconocimiento de experiencias pedagógicas en programas nacionales e internacionales de carácter estético y afectivo.

De igual forma, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en alianza con la Secretaría de Educación de Bogotá llevan a cabo las capacitaciones sobre el manejo y la implementación de la Caja de herramientas en colegios distritales de las localidades de Bogotá. El interés parte de recopilar esa información y, a su vez, compilarla para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP. Dentro de este mismo contexto, se deben reconocer los documentos producidos en los foros, seminarios y encuentros promovidos por las organizaciones sociales que se han interesado por el tema de la paz. No es sorpresa encontrarse en estos espacios organizaciones que trabajan con víctimas del conflicto armado.

A pesar de la intensificación de la polarización en Colombia, producto del debate generado por el plebiscito por la paz<sup>1</sup>, aparecen preocupaciones por plantear propuestas pedagógicas que permitan contribuir a la paz. De esto resulta que se apuesta, desde el colegio, en acercamientos políticos, con el fin de formar futuras generaciones partícipes en la construcción de un nuevo proyecto de país a partir de la puesta en práctica de cada uno de los puntos de los acuerdos. Un punto indispensable para proseguir con el análisis de las propuestas es que, en medio de esa fuerte polarización por los acuerdos que se establecieron con la guerrilla de las FARC en La Habana, surgieron, en el ámbito educativo, diferentes apuestas didácticas que tenían como fin dar un aliento a la aceptación de los acuerdos y su implementación.

Uno de los escenarios fue comandado por la educación básica y media pública del Distrito de Bogotá, en acompañamiento del IDEP y la Universidad Distrital. Este trabajo en conjunto se materializó en el programa Uaque<sup>2</sup>, en el que se realiza una importante sistematización de las experiencias pedagógicas de maestros y maestras que desarrollan proyectos de enseñanza en pro de la educación para la paz en sus respectivos colegios. De este proceso surgió una publicación, en la que se explican las actividades de foto-narrativas, costureros, objetos de memoria (relicarios) y fonocápsulas de las emociones. Al tiempo tienen siete proyectos, los cuales son dirigidos por los maestros en distintas localidades de la ciudad, entre los cuales se encuentran:

---

<sup>1</sup> Plebiscito sobre los acuerdos de paz de Colombia de 2016. El plebiscito sobre los acuerdos de paz de Colombia de 2016 fue el mecanismo de referendación para aprobar los acuerdos entre el Gobierno de Colombia y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia. Las votaciones fueron programadas para el domingo 2 de octubre de 2016.

<sup>2</sup> Uaque- *Prácticas éticas, estéticas y afectivas para la con-vivencia escolar*. Uaque como metáfora para representar el encuentro de la palabra y los saberes que interpelan los sentidos y formas instituidas de abordar la convivencia escolar. <http://www.idep.edu.co/uaque/4-pilares-de-la-convivencia/>

1) “Didácticas de las emociones en circuito de resonancias musicales: cancionero ecos musicales, Sandra Nayibe Jerez Tarazona y Carlos Castro Rojas IED Colegio Paulo VI; 2) Evocando la memoria a través del territorio, Claudia Patricia Cuca Melo, Claudia Isabel Rodríguez Mora y Rosa Stella Forero Salcedo, Colegio Moralba Sur Oriental IED; 3) Murales palpitanes: escenarios creativos para la paz, Colegio John F. Kennedy IED y Angie Quimbay Rincón, Colegio Antonio José Uribe IED; 4) Tu historia + mi historia = nuestra historia, Catalina Ariza Rincón, Colegio Diego Montaña Cuéllar IED; 5) Reconstruyendo memoria a partir del relato y el periodismo investigativo, Colegio Diego Montaña Cuéllar IED y Luis Eduardo Neva, Colegio Paraíso Mirador IED; 6) Las emociones a través de las manos, James Frank Becerra Martínez Colegio Simón Rodríguez IED; 7) Estudiando, cuidando y parchando, Andrea Inés Mikán Rojas, Colegio Florentino Gonzáles IED, Quintero Mejía, M., Sánchez Espitia, K., Mateus Malaver, J. A., y Cortés Salcedo, R. A”. (Quintero, et al. 2016 p. 2)

En correspondencia con lo anterior, se demuestra una amplia producción académica e investigativa producto de las experiencias pedagógicas y los diferentes esfuerzos del pueblo colombiano por alcanzar la tan anhelada paz para el país. Por lo mismo, existen planteamientos para la construcción de cátedra de paz en las instituciones educativas, con el ideal de pensar el pasado, comprender el presente y proyectar un proyecto de país distinto.

Recapitulando la historia del país: el Estado colombiano, bajo la administración presidencial del gobierno Santos, en el marco del acuerdo de paz, logró firmar el acuerdo de paz con las FARC. En este contexto, a partir de la Ley 1732, se dio a la educación nuevos estándares para la construcción de paz, en tanto que se instauró la cátedra de paz con carácter

obligatorio, con la idea hacer su respectiva implementación en todas las instituciones educativas del país.

Por lo tanto, se convocó a trazar diferentes estrategias que permitieran la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz. Para cumplir con lo anterior, se establecieron programas para la consolidación de proyectos pedagógicos en pro de la implementación de la cátedra. En este auge de esperanza surgieron diversos planes, por ejemplo: proyectos educativos enfocados en el fin de la resolución de conflictos en la vida cotidiana; formulaciones que buscaban formar sujetos capaces de participar en una compleja interacción con otros mediante distintos dispositivos y estrategias puestos en juego para la configuración de las nuevas formas políticas. En este caso, se quería que maestros y maestras en las aulas lograran desarrollar la empatía en los estudiantes y construyeran nuevas formas de interpretar el mundo y, por supuesto, de enunciar sus subjetividades desde su lugar de jóvenes.

Como ya se mencionó, la Ley 1732 de la cátedra de paz y su decreto 1038 se instaura esta temática como obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privado. A esta normatividad, se une también la Ley 1448 en el art. 142, en el que se implementa la consolidación de trabajos que se ocupan por develar el pasado y sus actos de crueldad. El objetivo de estas ordenanzas consistía en lograr, de manera oficial, que las instituciones educativas implementaran proyectos de educación para la paz. Al mismo tiempo, abrir un escenario posible para visibilizar las historias de las víctimas por medio de acciones teórico-prácticas de proyectos ejecutados en cursos de básica y bachillerato. De esta manera se logra transformar el recuerdo en narraciones vivas, permitiendo que así los estudiantes analicen, de forma crítica, el pasado y su incidencia en el presente. De este proyecto, como consecuencia, se construyeron espacios, para aprender

desde otra óptica, los acontecimientos de la historia reciente y sentar las bases para que las víctimas fueran reconocidas y escuchadas, en ejercicios que facilitaban contrarrestar el olvido y la complicidad con quienes realizaron los actos y han quedado impunes.

Asimismo, en este contexto de consolidación de la educación para la paz, se halla la preocupación por la memoria como campo epistemológico y, dentro del mismo contexto, la reflexión sobre el papel de la educación para analizar los horrores de la guerra, los actos de crueldad y las diferentes formas de violencia que se dieron durante la Gran Guerra. Varios teóricos, mediante el análisis de las contradicciones del siglo XX, problematizaron estas dos categorías y realizaron una crítica sobre la crisis de la razón y el quebrantamiento moral que deshumanizan las acciones de aquellos que promueven la guerra.

### **1.1.2 Pedagogía de la memoria.**

En la antigüedad se desarrollaron diferentes cuestionamientos sobre la definición del concepto de memoria. De ese modo, para la civilización griega estaba representada en una titánide llamada Mnémósyné (la memoria), era la hija de Gea y Urano y la madre de las Musas con Zeus; hay que mencionar que una de sus hijas, Clío, era la musa de la historia, la guardiana de la memoria de los poemas heroicos (Cristancho, 2013. p 87). Desde esta narración mítica se percibe la manera en que la humanidad ha buscado guardar las narraciones de los pueblos. Así, la forma como se han cuidado los relatos, resultado de las vivencias de los sujetos, es la reconstrucción de la memoria como fuente testimonial y como ejercicio narrativo.

Por otro lado, en la modernidad se dieron varios postulados para definirla. De acuerdo con la cita de Dussel (1997), el filósofo inglés John Locke afirmó que aquello que define al ser humano son los recuerdos, por lo tanto, la memoria tiene un lugar principal en la conformación de la identidad. De esta manera, la memoria se constituye como parte de la forma en que, desde niños, se construyen los recuerdos de lo que se ha vivido en comunidad.

Avanzando hacia el siglo XIX, con las propuestas del psicoanálisis se vinculó la memoria con el conjunto de hechos traumáticos, las relaciones primarias construidas en la infancia que moldean el comportamiento y forma de ser en la vida adulta. (Dussel, Finocchio, y Gojman, 1997). Con esta definición se transformó la mirada sobre la historia, dejando atrás la estructura lineal y se invitó siempre a relacionar el presente de lo que se es, con las configuraciones que construyeron al sujeto en el pasado y la forma en que se puede ser en un futuro.

Más adelante en este transcurrir histórico, más específicamente durante el siglo XX, los diferentes procesos de visibilización de los hechos de violencia se configuraron no desde un dolor impotente, sino uno proyectivo hacia la reparación integral y el derecho fundamental a la existencia. En esta perspectiva, se observó todo lo que había tenido que sufrir la población a través del conflicto armado, con el fin de generar diálogos mediante las narrativas de las víctimas; asimismo, se identificaron procesos que admitieran abrir las puertas del dolor en el presente con miras a reconfigurar el futuro, reconstituyendo y validando una memoria crítica, empoderada y pública.

Para los fines del panorama exhibido, durante los periodos de posguerra, los debates que tenían como centro epistemológico la memoria y, por ende, su relación con la educación y la

escuela, se consolidaron en apuestas pedagógicas para la memoria. Sin duda, es una forma de hacer justicia, en tanto que se logra extraer de los recuerdos traumatizantes su valor ejemplar, transformándolos en proyectos colectivos que luchan por la reivindicación de sus derechos y de la verdad. En este proyecto se le otorga a la memoria el deber del futuro (Ricoeur,2000). Sumado a esto, gran parte de estos pensadores fueron sobrevivientes de las guerras mundiales y muchos de los análisis que realizaron parten de la idea de estructurar conciencia a las futuras generaciones sobre el horror, con el fin de educar la no repetición de estos actos en la historia de la humanidad. Sin duda, es una forma de ver hacia atrás, para comprender el presente y replantear el futuro.

Por su parte, Grimoldi (2010) explicó que algunos hechos vividos no son parte de la memoria, debido a que el relato de esta fue dado mediante la imposición de las narraciones que hacían los grupos dominantes o que ejercían la represión; al estudiar los planteamientos de la memoria, el recuerdo y la historia desarrollados por Walter Benjamín, el autor reafirmó que aquellos que ganan el papel oficial van a hacer quienes construyen la historia. En este mismo orden de ideas, Pagliuso (2010) expuso las tesis de Benjamín, en cuanto al poder subversivo de la memoria, dado que puede sacudir la historia de dominación y de sufrimientos; aunque los actos de barbarie acompañaron siempre a la cultura, algún día, la memoria de esperanza será derrotada y se crearán las condiciones para la interrupción de la historia de sufrimientos.

Por lo tanto, esta grave condición puede ser transformada mediante la reactivación de los recuerdos ocultos y reprimidos, con el fin de confrontarlos con otros similares y así reelaborarlos en una construcción de memoria colectiva, en la que se pueda narrar la historia de los vencidos, en el sentido de una memoria.

A inicios del siglo XX, Adorno (1998) postula el ideal central para la educación después de la Segunda Guerra Mundial y señaló la tarea de la escuela después del horror de Auschwitz. Este documento es una reflexión sobre el papel de la educación frente a los actos de barbarie llevados a cabo dentro del periodo de conflictos bélicos. Con lo expuesto hasta el momento, se puede ver que la educación empezó a relacionarse como motor transformador de las prácticas culturales y, de igual forma, se cuestionó por qué la humanidad perdió su horizonte y permitió que se diera la barbarie de la Segunda Guerra Mundial. De tal forma, se cuestionaron las disertaciones académicas que surgieron en ese momento y sus ideales de educación, debido a que eran planes vanos que, tal vez, no están centrados alrededor de educar para que Auschwitz no se repitiera.

Siguiendo ese argumento, Adorno (1998) afirmó que debe ser un compromiso de la educación las siguientes acciones: analizar las causas de la guerra; problematizar las razones del porqué sucedieron los acontecimientos de horror en medio del conflicto; y descifrar los entramados que constituyeron ese presente con el fin de hacer una promesa para el nunca más. Por lo tanto, fue el primer teórico que interpeló el papel de la educación en el estudio sobre la memoria, asignándole el deber de analizar los hechos que constituyeron ese periodo oscuro de la historia de la humanidad con el ideal de que no se repitan.

Por otro lado, Arendt (1993) invitó al cuestionamiento propio de las acciones de maldad, preguntándose cómo la humanidad perdió su rumbo y banalizó el mal. Asimismo, la autora planteó el debate sobre la memoria y su incidencia en la educación. Para ella, la educación es un acto liberador, de tal forma que se deben formar sujetos que cuestionen los autoritarismos y sean capaces de obrar por medio del uso de su conciencia y no de la obediencia. Por lo

mismo, la autora realizó un análisis sobre la forma en que las sociedades construyen memoria transitando por los caminos del arte.

Todos los postulados expuestos permiten corroborar que los estudios de la memoria se han convertido, en la actualidad, en prioridad de los académicos de las Ciencias Sociales. Sin duda, han aparecido reflexiones e interpelaciones importantes sobre los diferentes actos de violencia llevados a cabo durante la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría. Si se observa el campo mundial, existen propuestas de memoria, en especial en Europa, durante el periodo de posguerra, más específicamente, para el final de la guerra en 1945. En ese momento, los alemanes y sus colaboradores habían asesinado a seis millones de judíos europeos como parte de un plan sistemático de genocidio, conocido como el Holocausto o la *Shoá*, en hebreo. Esta situación catastrófica produjo reflexiones muy profundas, se cuestionó lo ocurrido y se planteó la forma para evitar que estos acontecimientos se dieran de nuevo en la historia.

Por esta razón, Alemania ejecutó dos líneas de acción de trabajo frente a la construcción de propuestas: 1) relacionadas con la memoria, específicamente en la construcción de museos que dieran cuenta de las situaciones vividas por el pueblo judío; y 2) experiencias pedagógicas, estéticas o artísticas que invitaran a la recordación de un evento desde la mirada de sus protagonistas (muchos de ellos sobrevivientes), con el propósito de garantizar la no repetición de los hechos atroces. Aquí ha de referirse también a la construcción de museos sobre este mismo genocidio en diferentes países del mundo, por ejemplo: el United States Holocausts Memorial Museum de Estados Unidos; en Israel el museo Yad Vashem; y en Argentina, se abrió el Museo del Holocausto como una forma de mantener viva la memoria de la Shoá; la Fundación Ana Frank a través de Ana Frank House ubicada en Holanda. Dentro de estos escenarios, la recuperación de la historia por medio de ejercicio de memoria

permite prevenir la reiteración de actos racistas y violentos que amenazan una y otra vez a la humanidad. (Quintero, et al, 2016, p. 198).

En el contexto latinoamericano, específicamente en Argentina y Chile, también se han implementado múltiples apuestas de pedagogía de memoria que permiten reflexionar sobre los terribles acontecimientos de las dictaduras militares, donde los casos de represión, desaparición forzada, de tortura y aniquilamiento dejan grandes huellas de violencia en una generación que sobrevivió a estos actos de terror. De ahí que se hayan originado apuestas de pedagogía de la memoria, ejercicios enfocados en la necesidad de denuncia y esclarecimiento de las ignominias ocurridas, al igual que una urgencia por encontrar caminos de resiliencia en clave del nunca más. En otros términos, actividades que propician la reconstrucción de los proyectos colectivos e individuales, los cuales, en su accionar, promueven cambios en diferentes ámbitos de la sociedad con el fin de la no repetición.

Un caso que ilustra lo anterior se presenta en Argentina, donde se encuentra una investigación sobre el periodo de dictadura plasmada en el *Informe nunca más o Informe Sábado* creado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de personas, en el que se estudia la violación a los derechos humanos ocurrida entre 1976 y 1983. A partir de la instalación de la comisión se llevaron a cabo múltiples trabajos pedagógicos y ejercicios de memoria de distintos movimientos sociales que se resistieron a la dictadura (como las Madres de la Plaza de Mayo). Este grupo acudió al arte, a la literatura, al cine, la música, la creación de museos y espacios públicos para mantener en la memoria reciente de los argentinos, el período más oscuro de su historia y, obviamente, con la reflexión constante de generar el propósito del nunca más (Quintero et al., 2016).

Desde otro punto de vista, en Chile existen numerosas experiencias para el período post dictadura con miras a la memoria, la reconciliación y la reparación, las cuales fueron desarrolladas por diferentes actores sociales que trabajaron, desde la pedagogía y las manifestaciones artísticas, en enseñar y estudiar los actos cometidos durante la dictadura militar. De ahí que se crearan películas que retratan aquel momento histórico, por ejemplo: *La noche de los lápices*, *Machuca*, *No*, entre otras. Sin duda, estas representaciones artísticas sirvieron como actos de denuncia y esclarecimiento, las cuales dejan entrever los hechos de violación de derechos humanos. Paralelamente, trabajos, puestas en escena de teatro, la danza y música permitieron construir una versión distinta de la historia oficial desde la óptica de la empatía y la comprensión, con el fin de permitir que las nuevas generaciones logaran entender las causas y consecuencias del período más cruel vivido por los chilenos en la historia reciente (Quintero et al., 2016).

En Colombia, después de más de 70 años de conflicto armado, se han presentado una multiplicidad de formas de violencia, así como un sin número de violaciones a los derechos humanos, acompañados de actos de horror, crueldad y sevicia. Para hacerle frente a estos acontecimientos de la historia reciente y, asimismo, contrarrestar la naturalización del conflicto y sus efectos, surgieron, entonces, diferentes apuestas para crear memoria. Un caso particular es que, en la mitad del siglo XX, se evidenciaron distintos trabajos académicos que problematizan el conflicto armado y buscaban comprender por qué este se estaba dando. En esta medida, aparecieron un gran número de producciones de literatura testimonial, las cuales querían hacer memoria y narrar acontecimientos de la historia reciente del país en clave de denuncia, aclaración de la verdad o de documentación para el estudio de hechos emblemáticos. En estos textos, se narraron episodios inexplicables, quizás por su crudeza y

horror, dejando en evidencia una alta sensibilidad para entender y analizar lo ocurrido en el pasado.

Por lo mismo, algunos autores lograron rescatar acontecimientos olvidados y dar otras versiones de los hechos contados por la historia oficial. Con sus grandes obras, dejaron un legado muy importante para la memoria y un significativo material para trabajar en las aulas de clase, entre ellos están: Arturo Alape, Vera Grave, Fernando González, German Castro Caicedo, Gabriel García Márquez, entre otros, (Ortega et al; 2015, p.43). Al tiempo que la literatura, existen otras manifestaciones artísticas (el cine, el teatro, la danza y la música) que han permitido construir ejercicios de memoria, a partir de estos se han reflexionado en algunos aspectos, por ejemplo: críticas y preguntas sobre los actos de horror; las condiciones en las que han vivido los campesinos y campesinas; la manera en que las clases donantes se han aprovechado de los de abajo y se han lucrado económicamente con el exterminio de quienes se interponen en sus negocios.

Allí radica la importancia de películas como *Cóndores no entierran todos los días*; obras de teatro como *Guadalupe a los cincuenta*; performance de mujeres que han perdido sus hijos, familiares, esposos en la guerra y que se centra en el proyecto *Mujeres en la escena por la paz*, un festival de carácter popular –su fin es resaltar el papel de las féminas como arte y la realidad del país– organizado hace 28 años por la Corporación Colombiana de Teatro bajo la dirección de la maestra Patricia Ariza (Quintero et al., 2016).

Hay que advertir, sin embargo, que la pedagogía de la memoria en Colombia es diferente a otros ejercicios desarrollados en otros países de América, en especial, los llevados a cabo en el cono sur. Esto se presenta, debido a que en estos países sí lograron desarrollar procesos de

reconstrucción de la memoria en periodos postraumáticos, es decir, que, luego de terminadas las democracias restringidas o dictaduras, realizaron su proceso de relato sobre los hechos de terror acontecidos en este periodo, en tanto que esos eventos ya habían terminado. En cambio, en el país en estudio aún no ha sido posible, a pesar de existir el acuerdo de paz con las FARC-EP. Acomodándose a este contexto, la memoria se ha tenido que construir en medio de los actos de horror. Suena paradójico que las organizaciones de víctimas, los movimientos sociales, los académicos y maestros, sigan haciendo memoria en medio del conflicto.

No obstante, a pesar de que el conflicto aún continúa, en las últimas décadas se han logrado desarrollar propuestas pedagógicas de memoria que han permitido develar la verdad, hacer denuncia y exigir justicia; por lo mismo, se ha hecho frente a los diferentes acontecimientos victimizantes de la historia reciente colombiana, con el fin de que estos no queden en el olvido. Ahí cobran gran relevancia las organizaciones como el Movimiento Nacional De Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE), el Proyecto Colombia Nunca Más (PCNM), entre otros; estos realizaron, de manera formativa y política, la documentación de las víctimas, así como emprendieron luchas jurídicas y sociales para la reparación de las comunidades que fueron azotadas por el conflicto armado.

Aunque se están implementando los acuerdos, el conflicto armado no desaparece. En el país todavía suceden los siguientes hechos: en algunas regiones se ha incrementado la violencia; se presenta el asesinato sistemático de líderes y lideresas; los territorios que tenían presencia de la guerrilla ahora están siendo flagelo de grupos al margen de la ley que se disputan su dominio; existe una disputa por los entornos naturales, como la selva y los páramos, que se ven amenazados por la explotación de sus riquezas endémicas y recursos de

forma indiscriminada. A pesar de este crudo panorama, se requiere plantear una pedagogía de la memoria, la cual sepa sobrellevar las condiciones que se dan con la guerra y las diferentes necesidades de las comunidades sobrevivientes. Hay que reconocer que algunos movimientos en Colombia hacen de la memoria el lugar de enunciación y visibilización de las víctimas, al tiempo que hacen frente a los diferentes actos de horror llevados a cabo en las regiones por los diferentes grupos armados del país.

Desde otra perspectiva, merecen reconocimiento los ejercicios de memoria contruidos por las universidades y grupos de víctimas en aras de desarrollar procesos de apoyo sicosocial a las víctimas en territorios que fueron afectados de forma cruel por diferentes grupos armados. Por ejemplo, en la Universidad Nacional está el trabajo adelantado desde el departamento de Trabajo Social por la profesora Martha Bello, quien con su grupo de investigación logró acercarse a diferentes comunidades afectadas por el conflicto armado y desarrollar procesos de memoria desde el cuidado ético y la no revictimización. A través de su trabajo, se puede visibilizar las condiciones en las que quedó la población de Bojayá después de los ataques de los diferentes grupos armados del país.

Dentro de este campo investigativo, en la Universidad Pedagógica Nacional, con la línea de investigación de educación y cultura política de la muestra en educación y el grupo de investigación y práctica pedagógica Formación Política y Memoria social, llevaron a cabo múltiples proyectos, entre los que se encuentran la creación del software Educativo Memoria, Conflicto y Relato de la profesora Sandra Rodríguez en el 2008. Igualmente, merecen reconocimiento otros trabajos investigativos y publicaciones, en los que se han reflejado los diferentes ejercicios de práctica docente por el grupo de estudiantes de Licenciatura en

Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, los cuales fueron desarrollados y enfocados en la construcción de memoria (Ortega et al., 2015)

De la misma forma, en el ámbito posgradual, se encuentran los diferentes trabajos adelantados por la línea de Educación y Cultura Política en cabeza de su fundadora Martha Cecilia Herrera, quien, en compañía de maestros y maestras como Piedad Ortega, Clara Castro, José Manuel González, Vladimir Olaya, José Gabriel Cristancho, entre otros, han sumado sus esfuerzos por formar en el ámbito investigativo y teórico a los estudiantes. Lo anterior se ha realizado con el fin de generar ciertas reflexiones: construcción social de la memoria; recuerdos sobre la violencia; incidencia de la violencia en la formación de subjetividades políticas; narrativa testimonial; enseñanza de la historia reciente; papel de la educación en la construcción de un nuevo proyecto de país, entre otros más emprendimientos alrededor de esta temática. (Ortega et al., 2015)

Por otro lado, a nivel estatal, sobresalen las actividades adelantadas por el Grupo de Memoria Histórica (GMH), el cual fue creado en 2005 en el marco de la implementación de la Ley de Justicia y Paz como parte de la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNNR). El objetivo de esta institución es sistematizar las memorias que se han gestado en medio del conflicto y construir una narración integradora e incluyente sobre las causas del surgimiento y la evolución del conflicto armado interno, los actores e intereses en disputa, con el ánimo de ennoblecer las memorias de las víctimas, las cuales han sido hasta ahora nulas, sometidas o acalladas. Como resultado de esta misión, se difundieron talleres colectivos de memoria a lo largo de Colombia con el esfuerzo de examinar y visibilizar las voces que han sido silenciadas y, asimismo, identificar y documentar otras versiones sobre lo que ha pasado en el país. De esta ejecución, se logró consolidar el informe del conflicto

armado *Basta Ya*, un relato que se aparta de la historia oficial y evidencia la pendiente de construir una memoria legítima, en la cual se incorporen explícitamente las diferencias, los contradictores, sus posturas y sus responsabilidades, y, además, se reconozca a las víctimas.

A partir del informe, se creó también la Caja de Herramientas con el apoyo financiero del Ministerio de Relaciones Exteriores del Gobierno Suizo y un buen número de colaboradores internacionales, los cuales adaptaron el material para más de veinte países del mundo. Este ejercicio es un compendio pedagógico con las herramientas didácticas orientadas a la construcción y al fortalecimiento de los archivos de derechos humanos, Derecho Internacional Humanitario, memoria histórica y conflicto de las organizaciones sociales y de víctimas en Colombia (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015).

En Bogotá, instituciones educativas de básica y media cuentan con diferentes proyectos desarrollados por los maestros, así como de instituciones universitarias que se han dado a la tarea de generar estrategias didácticas en torno la memoria y el estudio del conflicto armado en Colombia. Para el año 2011, había una muestra representativa de seis experiencias de un grupo de 21 que participaron en los talleres realizados por el IDEP con base en la Ley de Verdad, Justicia y Reparación, Ley 975 de 2005; lo anterior se ejecutó con el interés de fortalecer propuestas para lograr la transformación de las prácticas escolares.

La primera, que gira en torno al Colegio INEM del Tunal, Conflicto escolar con una perspectiva de relaciones de género, sistematizada entre otros por los profesores Jhider Soler Mejía y Fernando Fonseca. La segunda se da como ejercicio conceptual en el IED Gabriel Betancourt Mejía, y fue presentada por las docentes Teresa de Jesús Sierra y Blanca Lilia Medina. La tercera y cuarta recuperación de la memoria institucional y la historia local, como es el caso, del Colegio IED San Bernandino de

Bosa, propuesta sistematizada entre otros por Jairzinho Panqueba. También en esta lógica de trabajo se inscribe la experiencia de las profesoras Paola Fique, Laura Soto, Sandra Vanegas y Ella Ramírez, en relación con el Colegio Alfonso Reyes. Entre otros trabajos. (Unene et al., 2012, p. 98)

Centro de esta investigación se halla la localidad de Usme, en donde se evidenciaron investigaciones muy importantes sobre la memoria del conflicto y las propuestas pedagógicas para estudiarlo. En primera instancia, se resalta el trabajo adelantado por la Expedición Pedagógica con apoyo de la Secretaría de Educación Distrital y la Universidad Pedagógica, quienes, entre el año 2017 y 2018, adelantaron un recorrido por las localidades de Bogotá. Basándose en la información de aquel proyecto, la expedición pedagógica fue abordada en diferentes momentos de viaje, desde la planeación, diseño, organización, rutas trazos; a su vez, se localizaron los lugares de práctica en movimiento e hizo una sistematización para expresar las formas de desarrollo de las experiencias en correspondencia con los asuntos de memoria, conflicto, paz, territorio y escuela.

Sin duda, el mapa, producto de este ejercicio pedagógico, fue fruto del trabajo colectivo. En este se evidenció el trabajo de diferentes asociaciones, instituciones educativas, grupos de maestros y maestras, comedores comunitarios, entre otras expresiones de organización social. Se escogieron, puesto que cada uno de ellos adelantaban trabajos con víctimas del conflicto armado, mujeres y niños en condición de vulnerabilidad, proyectos pedagógicos de memoria, festivales por la paz y la memoria y demás ejercicios que permitían la construcción de memoria y paz en el territorio; de estos se destacan los siguientes:

- 1) Escenario comunitario, la fiesta escolar y escuela de formación artística del colegio Gran Yomasa IED, logran a través del arte y la corporalidad la construcción de ejercicios de memoria.
- 2) El centro Sociocultural Primavera Compaz, Escuela de Formación Juvenil, el cual busca promover procesos de formación humana, social y comunitaria como aporte a la formación integral y garantía de derechos humanos de comunidades que están en alto grado de vulnerabilidad o que fueron víctimas del conflicto armado.
- 3) Escuela agroecológica uval, desarrolla una experiencia para rescatar la memoria y cultura campesina, así como de la producción de alimentos tradicionales.
- 4) Revista *La Trucha*, tejen lazos sociales y educativos, fomentan la comunicación e interacción de las madres y padres de familia entre los docentes de las diferentes escuelas rurales de Usme que se mantienen alejadas por las grandes distancias; así logran hacer ejercicios de memoria mediante sus tradiciones y cotidianidad.
- 5) Escuela comunitaria Yemaya, desarrollan un trabajo pedagógico comunitario con niños, niñas y jóvenes afro, con el fin de generar procesos de autorreconocimiento, liderazgo y memoria étnica con componentes transversales artísticos.
- 6) Proyecto de construcción histórica, Ilustra la vida, crea la paz en el colegio Estanislao Zuleta. De forma transversal, los docentes del área de Ciencias Sociales, Tecnología y Matemáticas de la jornada mañana trabajan un proyecto de memoria histórica sobre el conflicto armado en Colombia.

Todo lo visto en este apartado permitió un acercamiento a los diferentes aspectos sobre lo que se ha dicho con relación a la pedagogía de la memoria a través de la senda trazada del concepto de pedagogía de la memoria, por las diferentes posturas en su construcción historiográfica epistemológica a nivel mundial, regional y nacional. Paralelamente, se

distinguieron las diversas investigaciones llevadas a cabo en el ámbito nacional y distrital alrededor de la construcción de memoria y la pedagogía de la memoria en varias instituciones educativas u organizaciones.

## **1.2 Referentes teóricos**

En la presente tesis, los referentes teóricos que se toman para poder realizar el análisis de las prácticas pedagógicas de los colegios Nuevo San Andrés de los Altos y Orlando Fals Borda, se construyen a través de diferentes ejercicios epistémicos alcanzados bajo la línea de la educación y la cultura política de la maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. De este modo, se presentan las posturas epistemológicas a asumir para dicho análisis de conceptos: memoria, paz, educación, pedagogía y así los ejes teóricos centrales de la educación para la paz y la pedagogía para la memoria.

### **1.2.1 Educación.**

En la presente tesis se asumen los planteamientos desarrollados en relación con la educación por la línea de educación y cultura política de la maestría, la cual es definida como un “escenario de luchas internas por la hegemonía de grupos intelectuales que pugnan por el control y las orientaciones discursivas en el campo” (Herrera et al., 2004, p. 45). Citando a Bourdieu, este campo es entendido como una “red infinita de relaciones objetivas entre agentes o instituciones de diferentes rangos, líneas de poder o cargos en relación con las ganancias que se puedan obtener” (Herrera et al., 2004, p. 45).

Por lo tanto, se concibe la educación como un campo producto de la cultura política, donde se generan tensiones a partir de las relaciones entre el Estado y las organizaciones,

permitiendo así que se dé un conjunto de producciones discursivas y de prácticas pedagógicas, con el fin de reproducir o transformar un ámbito de la cultura de la sociedad.

### **1.1.1 Memoria.**

De esta misma manera, el concepto de memoria, asumido como la facultad que permite instalarse en el tiempo y el espacio mediante procesos de intersubjetividad construidos a través del recuerdo, de los diversos ejercicios narrativos que se dan al interior de los grupos humanos a través del encuentro, del desarrollo de la alteridad y la otredad. Todo lo anterior con el fin de dar voz a aquellos que sobrevivieron o que ya no están, en tanto que han perdido su vida. De acuerdo con Bárcena y Mélich (2000), la memoria remite al otro, es indispensable sin el otro, por lo tanto, la memoria es convocar a la intersubjetividad.

De igual manera, se complementa esta definición con el planteamiento que entiende la memoria como la facultad del sujeto que hace posible la configuración de la identidad, la cual permite, a través de la narración, reconocer diversos registros de orden simbólico, territorial, corporal. (Ortega, Merchán y Vélez, 2014).

Dentro de este concepto, se pueden encontrar varios arquetipos de acuerdo con un sin número de potencialidades que surgen con los usos dados al concepto de memoria (tipología), los cuales la identifican de la siguiente manera: saber, proceso psicológico, un campo de disputa, resistencia, acción reflexiva y objeto de estudio, entre otras. De igual forma, aparecen otros campos de estudio, puede ser, por ejemplo: memoria colectiva, memoria personal, memoria viva, memoria ejemplar, memoria social, memoria histórica. Estas

digresiones conducen a las construcciones epistémicas trabajadas en los últimos años por los académicos en su arduo trabajo por comprender, explicar y difundir las causas y consecuencias de los acontecimientos recientes vividos como sociedad.

En esta tipología, para la presente tesis, se asume la memoria como saber, en tanto que permite la comprensión de lo ocurrido y la reflexión sobre lo vivido y no repetir injusticias que llevaron a que se presentaran hechos atroces (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018, p.18). Esto con el fin de establecer una relación de alteridad en la que se facilite entender, preguntar y solidarizarse con el otro; este tipo de memoria exige una acción práctica sobre la realidad para transformar el mundo en el cual se vive.

En definitiva, en este trabajo se utiliza la memoria como una acción reflexiva, puesto que, en términos de Osorio y Rubio (2006), “al interpelarnos sobre qué fue lo ocurrido como sociedad, hallamos la memoria como acción reflexiva del sujeto en que la evocación se evidencia conscientemente desde un presente, un presente amenazador que busca respuestas para configurar un futuro” (p. 20). A partir de esa introspección y reflexión se logra identificar cómo se llegó a este presente y, al mismo tiempo, se puede comprender la realidad presente, con el fin de plantear una propuesta de país para el futuro.

Dentro de esta tipología, se usa, en pro de este trabajo, la memoria como memoria viva; hacer memoria en la escuela es un imperativo ético, dado se potencializa la formación de subjetividades reflexivas y críticas que logran comprender el pasado y les permite tomar postura sobre el acumulado social (Ortega et al., 2015). Según lo anterior, este estudio se acoge a los planteamientos de Herrera et al, (2013), quien aseveró que “la memoria, al ser

memoria viva, resignifica las experiencias vividas, con el fin de configurar un sentido de identidad individual y colectiva, así como de formar subjetividades” (p. 21).

De igual modo, se tuvo en cuenta la memoria como ejercicio de resistencia, debido a que da un logro al pasado como categoría política, como fundamento de una teoría de la justicia. (Méllich, 2000). En clave de la memoria, se fortalecen los sujetos políticamente activos que interpelan la historia oficial mediante el análisis de las narraciones de los vencidos, contrarrestando las prácticas de olvido y ocultamiento de la verdad para favorecer a clases económicas dominantes que han invisibilizado a quienes sufrieron las consecuencias del conflicto armado, aquellos que fueron víctimas y aún no han sido reconocidos en esa historia oficial.

También se aceptó la memoria como resistencia, en tanto que las organizaciones de víctimas y los movimientos sociales defensores de derechos humanos iniciaron la construcción de procesos de justicia, reparación y no repetición; con la memoria de la resistencia se abren los caminos para la verdad y la justicia mediante el estudio y la denuncia de los actos de horror. Además, esto permite llevar a cabo un acompañamiento psicosocial a las víctimas facilitando la transformación del dolor e hicieran procesos de resiliencia. El interés de los académicos está en poder analizar críticamente diferentes procesos adelantados por la humanidad, cuestionando la versión oficial y los intereses a los cuales responde la reconstrucción de la memoria histórica y la reciente. Justo es decir que la sociedad democrática no puede prescindir de la búsqueda de justicia y de la lucha contra la impunidad.

### **1.2.2 Las prácticas pedagógicas.**

Se asume la práctica pedagógica como la actividad diaria que desarrollan los docentes en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que, a su vez, tiene como propósito la formación de los estudiantes. De esta forma se conceptualiza como una acción que permite la consolidación del saber ético y disciplinar a una dinámica social, en la que se articulan intereses y necesidades en las que es posible desarrollar competencias en diferentes áreas. (Díaz, 2001, p. 16).

De igual forma, se entiende la práctica pedagógica como los múltiples ejercicios que hace el docente para permitir el proceso de formación en el estudiante. Como es bien sabido, este asume diferentes actividades dentro de su cotidianidad, por ejemplo: enseñar, comunicar, socializar experiencias, reflexionar desde la cotidianidad, evaluar los conocimientos y relacionarse con la comunidad con el fin de lograr el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. En aras de seguir con un proyecto coherente, este trabajo utilizó la definición planteada por Avalos (2002, p. 109), debido a que consideró que la práctica pedagógica se forja como “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica”.

En correspondencia con esto, se aplican todo tipo de acciones que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula, por ejemplo: organizar la clase, preparar materiales o poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje. Asimismo, también es vista como una etapa de superación de pruebas, puesto que con las experiencias que se van adquiriendo, a partir de las actuaciones realizadas como docente, se avanza en las capacidades que tiene el docente para enfrentarse en su labor diaria.

Al examinar este planteamiento, se utilizó la práctica pedagógica como el escenario donde se sitúan los diferentes procesos de educación, con el propósito de constituir el quehacer disciplinar, teniendo en cuenta unos principios pedagógicos, pertinentes y relevantes al proceso formativo. De esta manera, se potencializa el desarrollo humano y la construcción colectiva de la realidad escolar.

### **1.2.3 Didáctica.**

Para la presente tesis, la didáctica fue definida como el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar diferentes procesos de enseñanza – aprendizaje, teniendo en cuenta sus objetivos educativos. La didáctica es el arte de enseñar o direccionar técnicamente el aprendizaje. Es parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas e integral formación.

### **1.2.4 Pedagogía de la memoria.**

De igual modo, este trabajo se basó en la definición de la pedagogía de la memoria como una reflexión-acción acerca de las prácticas y discursos sobre la paz, la enseñanza de la historia reciente y los derechos humanos (Ortega, 2018). Para esto, se tuvieron en cuenta los planteamientos de Bárcena (2005) y Rubio (2010), quienes aludieron que la pedagogía de la memoria es un modo específico de actuación y acción que se enmarca en un proyecto sensible al pasado reciente, la narración de las víctimas; es un proceso donde se establece un diálogo intergeneracional e interdisciplinar que configura el relato del pasado reciente y se da voz a las víctimas.

Para la línea de educación y cultura política de maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, la pedagogía de la memoria es una apuesta ético-política de los maestros. Por consiguiente, es abordada como promesa ética de formación, en la que se pregunta por el pasado desde las realidades de violencia política y, especialmente, se interroga críticamente sobre los usos políticos y finalidades dados al pasado.

Dentro de la presente tesis, también se dio acogida a la pedagogía de la memoria como procesos de subjetivación política para entender diversos elementos de las prácticas y representaciones del mundo, es decir, entidades no estáticas. No cabe duda de que los ejercicios de memoria generan las condiciones para ejercer “agencias de empoderamiento, movilización y construcción de tejidos sociales en torno a proyectos alternativos y de cambio, se fortalecen sujetos políticos individuales y colectivos dispuestos y agenciantes de movilización social”. (Herrera. Ortega. Cristancho y Olaya, 2013, p. 129).

De esta forma, en el ámbito educativo, se tomó en consideración la pedagogía de la memoria como un recurso efectivo contra el olvido. De acuerdo con los postulados de Bárcena y Mélich (2000), quienes propusieron construir una pedagogía capaz de situarse críticamente en su tiempo (presente), recordando el otro que no está (pasado) y, a su vez, deseando algo nuevo para el otro que vendrá (futuro).

Asimismo, debe asegurarse la relevancia en los planteamientos contruidos en torno a la pregunta trazada por Rubio (2010): ¿qué nos está permitido olvidar? Sin duda, este cuestionamiento dirige la formación de una “ciudadanía memorial, que busca la defensa y promoción de los derechos humanos y la consolidación de una democracia” (Girón, 2014. p.

2). Por lo tanto, en este trabajo se hizo indispensable esta conceptualización, debido a que la pedagogía de la memoria evidencia la formación de un sujeto que asume un papel activo en la comprensión del presente y la búsqueda de la verdad y la justicia; al igual que esta formulación analiza la importancia del respeto por los derechos humanos y la vida digna.

De igual forma, se asumió la pedagogía de la memoria, desde este planteamiento, en tanto que propicia las condiciones para lograr la formación de sujetos capaces de ponerse en el lugar de las víctimas y reflexionar críticamente las diferentes causas de los hechos de violencia que gestaron la historia reciente de Colombia. Así hace sus apuestas educativas alrededor de la formación ciudadana, la cual está enmarcada dentro de las dinámicas de la cultura política, donde se da el desarrollo de una cultura memorial y una ciudadanía memorial.

Siguiendo los planteamientos frente una pedagogía de la memoria desde un imperativo ético en aras del nunca más, por lo consiguiente, se logra formar “sujetos en una relación dialógica que, a través de la experiencia, permite unir, ética, política y culturalmente, conocimientos a partir de una mirada crítica” (Sacavino, 2014, p. 77). Sin duda, estas enfatizan las condiciones nacionales, se cuestiona la historia oficial y se hace memoria en clave del nunca más. Al respecto, conviene mencionar la fundamentación de la categoría desde la visión de Ortega, et al. (2015), quienes la identificaron de la siguiente manera:

Un campo del saber filosófico, ético, teórico y político de la educación y la educabilidad de lo humano, no solo en la estructura a partir de categorías descriptivo-explicativas, sino que adquiere pleno sentido en el contexto histórico, cultural, político y cultural donde emerge y al que retoma como inspiración renovadora de prácticas concretas al servicio de determinadas aspiraciones. (p. 28)

En el mismo sentido, se puede entender como una “construcción dialéctica entre experiencia y teoría, donde se produce el encuentro con el otro, y se funda en la responsabilidad y recogimiento del otro y la memoria es definida como un proceso de selección, interpretación y construcción de sentidos frente a los acontecimientos que se traen desde el pasado” (Ortega, y Castro, 2010, p. 82).

Siguiendo los postulados del grupo de investigación de educación y cultura política, la pedagogía de la memoria “se configura bajo la promesa ética de formación que se pregunta sobre lo que nos está permitido olvidar” (Ortega, et al. 2015, p. 29). Dado que, al escudriñar en el pasado del país, para entender los orígenes del conflicto y los hechos de la historia reciente, se indaga sobre las cosas que no se puede desconocer y que no han sido contadas por la historia oficial. Así se analiza lo ocurrido y se actúa como garante de la defensa de y promoción de los derechos humanos, formándose una ciudadanía memorial. (Ortega, et al. 2015).

Por lo tanto, la pedagogía de la memoria en las aulas es el desafío para trabajar en la superación de los actos de horror, dignificación y perdón, pero, claro está, tras el objetivo de pensar su determinación en el sentido del hoy y del mañana. Las diferentes apuestas didácticas en la escuela permiten que los estudiantes logren dar sentido al pasado, descifren el presente y proyecten la construcción y los horizontes del futuro como expresión de los deseos; paralelamente, potencializan la memoria como recurso temático, pedagógico y reflexivo.

Cabe concluir que, con las diferentes apuestas didácticas respecto a la pedagogía de la memoria, se fortalecen diferentes subjetividades en el aula, se analizan los recuerdos y olvidos colectivos e individuales y, asimismo, se hacen responsables de su condición individual y colectiva para la sociedad. De esta forma, este concepto brinda la posibilidad de recorrer el pasado, entenderlo y remediarlo, al igual, permite comprender el presente y logra proyectar el futuro para las generaciones venideras. Por lo tanto, es indispensable, como punto de partida, llevar a cabo ejercicios de memoria, en los que se seleccione, interprete y construyan los sentidos frente a diferentes situaciones que se traen desde el pasado. Se afirma entonces que es una herramienta con la cual los individuos y sociedades reorganizan un sentido del pasado.

La pedagogía de la memoria interpela al sujeto por el pasado reciente mediante el análisis de las narraciones de las víctimas que sufrieron las consecuencias del conflicto armado. Por lo mismo, desde el aula se problematizan los hechos recientes y se genera una actitud crítica que cuestiona la historia oficial y permite la construcción de múltiples reflexiones (individuales y colectivas) sobre aspectos políticos, económicos y culturales, producto de los análisis a las narrativas de los sobrevivientes. La pedagogía de la memoria dentro del contexto real, es decir, desde el aula deja observar narraciones que surgen en los escenarios locales e individuales; se atraviesan las formas de concebir la sociedad y promueven críticas sobre las acciones de los gobernantes y grupos económicos de las clases. Sin duda, deja en evidencia los abusos del poder en lo político y el ocultamiento de hechos desde la historia oficial.

En tal sentido, la pedagogía de la memoria trabaja los procesos de formación de subjetividades, fortalece las reflexiones en el ámbito público y político frente a las acciones de las clases dominantes en el pasado desde el presente, con el fin de fisurar las formas como

se concibe desde la hegemonía la realidad social. Además, “logra problematizar la existencia de memorias dominantes (Aguilar, 2008) o memorias fuertes (Traverso,2007), que impiden la legitimación en el escenario público de las memorias de grupos que han sido silenciados o victimizados” (Rodríguez, 2014, p.62).

Adviértase pues que la pedagogía de la memoria facilita desarrollar procesos de aprendizaje, en los que se entretujan el significado y la apropiación de las narraciones de los sujetos y los lugares de la memoria mediante el uso de la palabra. Como resultado, el pasado es quien da las lecciones de la memoria para construir nuevos horizontes de interpretación frente a las demandas que se producen en la actualidad. Al desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje mediante ejercicios dialógicos transitados por las didácticas críticas, se genera el escenario perfecto para que surjan los cuestionamientos por el otro: se permite la otredad como la posibilidad de conocerlos y reivindicar los otro.

Análogamente, este concepto permite preguntarse sobre el sentido del presente, así como por el valor de recordar el pasado y hacer uso de este para la construcción del futuro. Es así como, desde el aula, el maestro genera la posibilidad de incidir en el presente desde el pasado y proyectarlo. Los maestros que llevan la pedagogía de la memoria a sus aulas, sin duda, logran devolver la esperanza en la posibilidad de construir alternativas de mundos posibles.

La capacidad de reflexionar sobre la relación entre política, pedagogía y memoria, forja nuevas subjetividades políticas, dado que del recuerdo se puede entender cada uno y, a su vez permite la comprensión sobre aquello que sucedió (causas, consecuencias y razones), con el fin de transformar el presente y participar activamente en la construcción del futuro.

Siguiendo los planteamientos de Ortega et al. (2015) la pedagogía de la memoria es “concebida como un diálogo abierto con la cultura y la política en razón de formularse la pregunta cómo vivir significativamente, en un mundo conformado por la pena, el sufrimiento, y la injusticia” (p.48). Con lo cual, debe pensarse entonces, un ejercicio pedagógico que movilice y busque la construcción de un país distinto para las futuras generaciones, donde se lucha en contra del olvido y la impunidad con el fin de cambiar “las balas por mariposas, las frustraciones por sueños, las desesperanzas por acciones comprometidas, los dolores por alegrías y los olvidos en acuerdos”. (Ortega et al., 2015, p. 34)

En definitiva, el lugar del maestro en el desarrollo de trabajos de memoria en la escuela es fundamental, puesto que, además de ser conocedores de los conocimientos de su asignatura, ellos también son sujetos de derechos, promueven las preguntas de forma crítica sobre los acontecimientos de horror de la historia reciente, así, en términos de Sacavino (2014), la pedagogía de la memoria es vía para analizar el pasado y es el canal que permite imaginar y construir futuros más justos. (p.77).

### **1.2.5 Paz.**

Para este trabajo, la paz se identificó no solo como un derecho constitucional, sino como una aspiración moral, un bien social, un valor universal. De esta forma, se comprende este concepto desde los ideales del buen vivir y su condición del bienestar en todos los escenarios y momentos de una comunidad, donde se evidencia el disfrute de los servicios y bienes básicos necesarios para vivir en condiciones de igualdad para producir y participar, mediante el reconocimiento de la justicia y la solidaridad.

En el mismo orden, esta definición se complementa con la conceptualización Galtung (2003), quien analizó la paz de dos maneras; existe una paz positiva y una paz negativa, la primera es una forma de abordar los conflictos, es decir, que la paz no consiste en la ausencia del conflicto sino en la forma como se erradica la violencia estructural a partir de ejercicios de justicia y equidad en los grupos humanos. En este sentido, se le da la tarea a la educación de formar para la construcción de una cultura de paz. Basándose en lo anterior, el conflicto no se acaba cuando a los ejércitos acallan sus armas, sino cuando se han solucionado las razones que generaron el conflicto. Para esto, los sujetos promueven la defensa de los derechos humanos y resuelven conflictos mediante el análisis crítico de la realidad y las acciones de los gobiernos en materia políticas públicas en pro de la justicia, la equidad y la democracia.

#### **1.2.6 Educación para la paz.**

En esta tesis se acogió la educación para la paz como aquel campo de la educación que cuenta con el compromiso ético para fortalecer las subjetividades de los individuos alrededor de la importancia que tiene para los sujetos el vivir en paz. (Ortega, p, 248, 2016). Por lo tanto, se usó el término de educación para la paz como un desafío ético en la formación de los sujetos políticos, el cual permite el fortalecimiento de habilidades para realizar reflexiones críticas, en las que se cuestionan las formas de poder, las acciones de los gobernantes y la incidencia de estas en sus vidas.

Con el objetivo de hacer una explicación detallada y coherente, la educación para la paz, entonces, se significó como un proceso de formación integral donde se generan aprendizajes críticos sobre el desarrollo del sentido de cuidado y responsabilidad por la vida, la defensa de los derechos humanos, la promoción de la convivencia pacífica. Todo lo anterior mediante el

uso del diálogo, la búsqueda de la justicia social y el desarrollo con la equidad y respeto por la diversidad.

De igual forma, este trabajo se basó en los planteamientos de Lederach (2000), quien aludió que el concepto mencionado está mediado por la no-violencia, teniendo como fundamento los planteamientos de Gandhi. Se debe reiterar que él propuso una educación que tenga como eje central el fortalecimiento de las ideas para la no violencia, para esto la educación debe enseñar a bordar los conflictos. Según sus planteamientos, no existían conflictos negativos, sino que se debe encontrar salidas alternativas para cambiar los conflictos que permitan hallar escenarios de acción y participación para generaciones venideras.

En relación con lo anterior y acogiendo los postulados desarrollados por Fisas (1998), se precisó en el desarrollo del trabajo que la educación para la paz, en primer lugar, es la transformación de la actual “cultura de la violencia”, como parte de un proceso que forja la cultura de paz. (p.1). Puesto que, formar en estos términos, implica analizar de manera crítica todas aquellas acciones sociales que enaltecen honran, idealizan o naturalizan el uso de la fuerza y la violencia, o que ensalzan el desprecio y el desinterés por los demás, con el fin de lograr procesos que permitan desarrollar procesos o cambios al interior de las comunidades donde se gesten procesos encaminados a la paz a través de una cultura para la paz.

Dentro del desarrollo de estas construcciones teóricas, cabe resaltar que se dan diferentes alusiones a la escuela como canal para la construcción de la paz, así que se hace necesario el fortalecimiento de la enseñanza para que se desarrolle en los niños la idea de la paz. Para algunos académicos se hace necesario educar para la paz alrededor de la resolución pacífica

de conflictos, donde se instauren estrategias de la conciliación para que los jóvenes logren limar sus diferencias, mediar sus intereses y superar el conflicto mediante ejercicios dialógicos. Pero el tema de la educación para la paz debe ir un poco más a fondo, es decir, entender que la paz no es solo la ausencia de guerra o de conflicto, sino, todo lo contrario, es el resultado y la manera como se da solución al conflicto y, asimismo, cómo se reflexiona en torno a la guerra y los conflictos.

Por lo tanto, educar para la paz, en este trabajo no solo involucra enseñar diferentes formas de resolución dialógica del conflicto, sino requiere un ejercicio crítico de los diferentes acontecimientos que han marcado el conflicto, donde la escuela debe desarrollar reflexiones críticas frente los hechos emblemáticos y las historias de las víctimas.

Sumado a lo anterior, en Colombia la paz es un derecho de obligatorio cumplimiento, el cual está consagrado en el artículo 22 de la Constitución nacional. Así como se establece el reconocimiento de un país pluriétnico y pluricultural. Por lo tanto, se asume que la educación para la paz logra cumplir con estos principios constituciones, al tiempo que supera la exclusión de los otros y permite el reconocimiento de los sectores que han sido más vulnerados y violentados en el país: indígenas, negros y afrodescendientes, campesinos y trabajadores, mujeres, jóvenes y adultos mayores. De acuerdo, con este planteamiento, la violencia es un aprendizaje cultural que se replica en las diferentes relaciones sociales. Para lograr una transformación, se hace necesario educar a los sujetos solidarios que logren formarse en la interrelación con los demás y sean capaces de tejer relaciones nuevas en comunidad.

Dentro de este mismo concepto, fue de gran utilidad la definición de Cabezudo (2013), quien aseveró que una educación para la paz “implica, en realidad, un renovado compromiso con los principios pedagógicos democráticos y es un imperativo ético asumirlos en forma activa y concreta”. (p.30). Para este autor, la educación para la paz es una obligación ética, una necesidad social y un imperativo incuestionable, la cual se puede alcanzar transitando por ejercicios de memoria. Por lo tanto, los procesos de enseñanza aprendizaje se dan a través de las reflexiones críticas frente a las dinámicas económicas y los procesos históricos, los cuales permiten desarrollar ejercicios de la memoria donde se problematizan y estudian los acontecimientos emblemáticos del pasado reciente.

### **1.3 Aspectos metodológicos**

La presente investigación se ubica metodológicamente en el enfoque socio crítico, el cual se caracteriza por ir más allá de las interpretaciones empíricas con el fin de ofrecer cambios al interior de las comunidades desde la transformación de las prácticas sociales. De esta forma, con el análisis de las prácticas pedagógicas de memoria desarrolladas por los maestros, no solo se busca caracterizar sus procesos sino contribuir en la transformación de sus experiencias a partir de la reflexión de las estructuras y relaciones dadas en la ejecución de los proyectos.

Este paradigma metodológico surgió a inicios de siglo XX con la escuela de Frankfurt, la cual buscaba que la educación fuera liberadora y emancipadora, por lo tanto, se implementó la necesidad de conocer la realidad de una comunidad, las relaciones estructurales y entender la sociedad de forma profunda y, a partir de dicho conocimiento, promover la reflexión y la

acción de cambio. Aterrizando esta metodología en el trabajo, se buscó conocer la manera en que el entorno ha incidido en la construcción y desarrollo de una propuesta de pedagogía de la memoria en la localidad de Usme y la manera como, también, ha logrado incidir en la vida de los estudiantes en aras de la transformación de este mismo entorno.

De la misma manera, el enfoque socio crítico permite conocer y comprender la realidad construida por los maestros mediante el desarrollo de sus proyectos y, a su vez, permite conocer e identificar la relación dialéctica entre teoría y práctica. Sin duda, es una característica muy importante de este marco metodológico, en tanto que acerca a las diferentes formas como se está desarrollando las apuestas de pedagogía de la memoria en las aulas. Posteriormente, permite ponerlas en tensión con los diferentes postulados construidos en el país, a nivel epistemológico alrededor de este concepto.

Este modelo metodológico incorpora una conciencia libre e independiente dentro de la investigación y la transforma. En este sentido, el subjetivismo del paradigma facilita cuestionar una práctica y la participación para transformar la realidad por medio la reflexión crítica (Martínez, 2011, p 12). Mediante la observación participante y diferentes elementos teóricos de la educación para la paz y la pedagogía de la memoria se logra hacer un análisis sobre las diferentes experiencias pedagógicas que se desarrollan en las instituciones en sus prácticas cotidianas.

Este paradigma se basa en la investigación de campo social a través de la acción, práctica y cambio. De esta forma, se hace el análisis de las diferentes experiencias pedagógicas y la forma como contribuye a las transformaciones sociales. Por ende, la metodología ayuda a identificar las teorías que utilizan maestros para desarrollar los proyectos al interior de los

colegios y la forma como estos inciden la comunidad educativa y su contribución en cambios a nivel cultural, económico y social.

Habría que decir también que el paradigma asume las realidades como cambiantes y conflictivas, por medio de categorías y métodos de análisis. Igualmente, permite identificar la singularidad de los fenómenos y no abstraerlos (Cristancho.2017, p.215). De esta manera, se develan la forma en que los maestros desarrollan sus proyectos y construyen realidades, las transforman, se empoderan y reconocen su subjetividad histórica para incidir en las comunidades con las que desarrollan sus experiencias pedagógicas.

Con el fin de incidir en una transformación de las prácticas del maestro, este concepto reflexiona sobre la manera en que lograron empoderarse frente a los modelos tradicionales y generaron cambios y transformaciones. Sin duda, es una producción material, social y cultural anclada en el contexto histórico que dejan evidenciar cómo la indagación pedagógica es trabajo sociocultural; el trabajo sociocultural y la investigación son pedagógicos; y la pedagogía y el trabajo sociocultural son ejercicios investigativos. El enfoque sociocrítico direccionaría esta construcción multifacética de todo ser (ser humano, ser vivo, tierra) como sujeto, es decir, el empoderamiento (Cristancho, 2017).

De acuerdo con lo planteado en los objetivos en un primer momento se logró identificar los colegios distritales de la localidad de Usme que desarrollaron proyectos de educación para la paz. Luego se analizaron los procesos de pedagogía de la memoria realizados por dos colegios de la localidad de Usme, los cuales ejecutaron proyectos de educación para la paz. Esto con el fin de caracterizar las memorias que se construyen acerca de los procesos de

violencia política y procesos de paz desde 1980, presentes en los proyectos de educación para la paz de dos colegios de la localidad de Usme.

Por lo tanto, el proyecto metodológico se desarrolló en tres momentos, teniendo en cuenta, que procesos permitieran cumplir con los objetivos planteados. Primero, se identificaron los colegios distritales de la localidad de Usme que ejecutaron proyectos de educación para la paz. En el segundo, se analizaron los procesos de pedagogía de la memoria realizados por los colegios Nuevo San Andrés de Los Altos y Orlando Fals Borda de la localidad de Usme. Y en el tercero, se caracterizaron las memorias que se construyeron acerca de los procesos de violencia política y procesos de paz desde 1980, presentes en los proyectos de educación para la paz de dos colegios de la localidad de Usme.

Para desarrollar el primer momento, se llevaron a cabo tres actividades: 1) consultar la base de datos de la dirección local de educación relacionada con los proyectos de educación para la paz de Usme; 2) la elaboración de la cartografía donde se ubican los colegios que desarrollan proyectos de educación para la paz en Usme; y 3) diseñar y aplicar un sondeo inicial sobre los proyectos de educación para la paz desempeñados en los colegios distritales de la localidad de Usme para identificar cuáles aplicaron pedagogías de la memoria explícitamente y a partir de ello, seleccionar dos colegios objeto de estudio: el colegio Nuevo San Andrés de Los Altos y el colegio Orlando Fals Borda.

En vistas de desarrollar el segundo momento, se llevaron a cabo tres acciones. En primer lugar, se diseñaron y aplicaron entrevistas semiestructuradas con cada uno de los maestros de colegios seleccionados para hacer el estudio. En este tipo de entrevista existe un grado de flexibilidad e informalidad, el cual permite conocer, de manera amplia, aspectos de las

experiencias pedagógicas. Con esta actividad, se puede conocer qué actividades desarrollan los maestros, con qué materiales didácticos trabajan, cuáles son sus estrategias de aula, qué contenidos abordaron en los diferentes encuentros, entre otras más cosas.

Por último, en el tercer momento, se analizaron las evidencias de las diferentes actividades (videos, fotografías, documentos escritos, carteleras, entre otras) desarrolladas por las comunidades educativas de los colegios y las adquiridas en los diferentes ejercicios de observación. Luego, se diseñó la diligencia una matriz con las categorías para analizar las diferentes entrevistas: diarios de campo, documentos audiovisuales, escritos, fotográficos.

En este momento clave del proyecto, se organizó la información y los hallazgos para compararlos con los referentes del marco teórico, con el fin de identificar qué memorias se habían construido en los diferentes colegios a partir del desarrollo de los proyectos de educación para paz. Y, por último, se describieron las diferentes características de las posturas políticas de los distintos actores de la comunidad, resaltando la construcción del sujeto político a partir del implementación y desarrollo del proyecto.

De esta forma, se llevó a cabo la investigación, gracias al modelo sociocrítico y la ejecución de los cuatro momentos. Al modo de ver de la presente tesista, también se alcanzó el cumplimiento de diferentes objetivos de investigación y de las actividades planteadas; esto facilitó obtener hallazgos con los cuales se dio la construcción de los diferentes capítulos.

Dentro del ámbito metodológico, para el desarrollo del análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes en el colegio Nuevo San Andrés De Los Altos y el colegio

Orlando Fals Borda, los cuales lideraron los proyectos de educación para la paz, se establecieron siete conceptos para realizar la reflexión:

En un primer momento, se reflexionó sobre la memoria y las memorias que se construyeron con el desarrollo de los proyectos en cada colegio. A partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas, se extrajeron las narraciones relacionadas con las prácticas, luego, se determinó si lo que hablaba el profesor correspondía a uno de los conceptos de análisis. Así, se puede identificar qué tipos de memoria se crearon y cómo lo lograron en cada colegio.

En un segundo momento, se hizo la conceptualización sobre el conflicto armado y se determinó que en cada institución educativa lo abordan de diferentes maneras dentro del desarrollo de sus proyectos y prácticas pedagógicas. Cabe aclarar que el conflicto armado se arraigó en la mayoría del pueblo colombiano y más aún en la localidad de Usme, que cuenta con el segundo lugar entre las localidades de Bogotá con un alto número de población víctima o sobreviviente.

En el tercer momento, se abordó la educación para la paz, planteando una conceptualización y, a partir de esta, generar una interpretación frente a lo manifestado por los maestros en cada uno de los encuentros. De esta manera, se logró comprender cómo estaban asimilando la educación para la paz en cada una de las clases o, en esta misma perspectiva, la forma como estaban trabajando en pro de realizar procesos formativos que promovieran la paz.

Por último, se abordó la historia reciente en ambas instituciones, las cuales han tenido que trabajar alrededor de este concepto. Así, se planteó la definición y luego se expuso la forma como en cada colegio se han acercado o han trabajado el concepto. Al realizar este análisis se tiene en cuenta que en la memoria de los estudiantes se encuentran incorporados varios hechos y que, en algunas ocasiones, ellos han tenido que vivir duramente estos acontecimientos.

En este ejercicio, aparecieron, como resultado, nuevos conceptos para reflexionar sobre ellos: currículo y prácticas pedagógicas, políticas distritales y programas de la Secretaría de Educación y, por supuesto, las redes de maestros y el accionar político. Durante el proceso de reflexión de los diferentes documentos en audio y fotografía, tomados en las instituciones, se hizo importante enunciar estos tres conceptos de análisis, en tanto que se hacían recurrentes entre las narraciones de los maestros.

De este modo, se sigue el mismo esquema de reflexión, la definición del concepto y la interpretación de lo dicho por los maestros en las grabaciones, con el fin de terminar algunos aspectos de coincidencia o lejanía entre las diferentes prácticas llevadas a cabo por los maestros.

## **Capítulo II. Proyectos de educación para la paz y pedagogía de la memoria en los colegios de la localidad de Usme**

El presente capítulo da cuenta de los diferentes hallazgos obtenidos de las actividades planteadas para desarrollar el primer objetivo específico. Con esto, cabe recordar, se buscaba identificar los colegios distritales de la localidad de Usme que desarrollan proyectos de educación para la paz.

Para tal efecto, en un primer momento, se encuentra una breve contextualización del conflicto armado en Colombia y la historia de la localidad de Usme, así como algunos aspectos de la incidencia de este en la localidad.

### **2.1 Contextualización**

En esta contextualización se describen las diferentes etapas del conflicto armado y los diferentes periodos vividos por las comunidades que han habitado el territorio de Usme desde el periodo precolombino, pasando por el periodo colonial y el periodo de la República, hasta la época contemporánea. Para ello, se consultaron documentos que brindan información sobre las características de la localidad de Usme, así como su historia, población, características geográficas y división territorial.

Nuestro país ha vivido un conflicto armado por más de 80 años, en un principio, en el siglo XX, durante los gobiernos liberales de los años 30, en su ensayo por mejorar las condiciones de vida para la población, iniciaron distintas reformas a nivel agrario y urbano, se promovió la legitimación de los sindicatos, se universalizó el derecho a la salud y la educación, entre otras. Sin embargo, se producían diferentes enfrentamientos en los

territorios, dando inicio a procesos violentos, asesinatos y persecuciones a los integrantes de los movimientos sociales. Esta situación que prolongó hasta la siguiente década.

Ya durante los años 40, se presenta la candidatura presidencial de Jorge Eliecer Gaitán, calificado como el caudillo y como una alternativa de poder esperanzadora para las clases trabajadoras y populares. El 9 de abril de 1948, es asesinado el caudillo del pueblo, lo cual, produce una nueva ola de violencia, que se extendió en todo el país, pero se exacerbó en el campo). El país quedó dividido, entre los seguidores de Gaitán, seguidores del partido conservador y sectores de campesinos liberales se organizaron en guerrillas.

Ante la ignominia de la violencia y la desestructuración del poder, se establece la dictadura del General Rojas Pinilla. Periodo donde se implanta la Doctrina de la Seguridad Nacional, bajo la tutela de los Estados Unidos, persiguiendo así, las guerrillas liberales, los cuales se ven obligados a firmar acuerdos de paz con el General, cerrando así, por este momento, el periodo de violencia bipartidista.

A partir de este período, se desarrollan nuevas etapas del conflicto armado, en la primera, entre 1958-1982, se dio la transición entre la violencia bipartidista a la subversiva. Durante el cual, surge el denominado Frente Nacional, donde los partidos liberal y conservador pactaron alternarse el ejercicio del gobierno, generando la exclusión de diferentes organizaciones políticas y movimientos sociales que no se encontraron espacio en la contienda política.

De igual modo, surgen las fuerzas armadas revolucionarias de Colombia con los grupos guerrilleros campesinos que se organizan en forma de autodefensa frente a la persecución desatada contra las formas de organización campesina lideradas por el partido comunista. De

igual manera, los movimientos sociales y políticos al no encontrar espacios de participación e influenciados por la Revolución Cubana, también asumen las armas como forma de lucha en la conquista del poder. Así surgen en este periodo los grupos guerrillero: El Movimiento Revolucionario Liberal, El Ejército Popular De Liberación Y La Unión Camelista - Ejército De Liberación Nacional.

La segunda etapa del conflicto armado se da entre el 1982-1996, durante este periodo se produce la expansión de las guerrillas, el surgimiento de los grupos paramilitares, las políticas de paz y el narcotráfico. El gobierno establece una política contra insurgente con bajo la orientación de la llamada “Doctrina de Seguridad Nacional”, la cual se aplicó con gran rigor, dejando graves violaciones a los derechos humanos, al operar de forma indiscriminada contra importantes sectores de la población campesina y del movimiento popular urbano.

La tercera etapa se dio entre 1996-2005 con las expansiones simultáneas de las guerrillas y los grupos paramilitares, el Estado a la deriva y la crisis económica, los paramilitares se extendieron gracias al apoyo de ricos hacendados y pequeños industriales. En los años noventa se creó el grupo Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), que unió a diversos grupos paramilitares. La AUC se disolvió entre 2003 y 2006 en un proceso de desmovilización emprendido por la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 del 2005) impulsada por el entonces presidente de la República, Álvaro Uribe Vélez.

La cuarta etapa 2005-2012: La negociación política con los paramilitares, el debilitamiento y reacomodamiento de las FARC y el rearme paramilitar. Durante este periodo, se desmovilizaron 23 grupos en los cuales participaban cerca de 14.000 personas. No obstante,

algunas facciones no adscritas al proceso de desmovilización han formado las Bandas Criminales, lo que hoy se conoce como las BACRIM, generando de esta forma, prácticas de extorsión, persecución a líderes sociales, cadenas de micro tráfico en las ciudades y nuevas formas de violencia.

En medio de este contexto de conflicto armado, quedan múltiples consecuencias agudas para el país. Miles de comunidades campesinas fueron desplazadas de forma violenta de las zonas rurales a las ciudades, víctimas de cruentas masacres y de la persecución de los diferentes actores armados llegan a las zonas marginales de las ciudades a formar parte de los grandes cordones de pobreza y miseria.

Está la situación de miles de personas que viven la localidad de Usme, al igual que en otros sectores de marginalidad de la ciudad, personas que venían desplazadas por la violencia llegaron a vivir escapando del conflicto que se vivía en las regiones. Durante las dos últimas décadas del siglo XX, en medio de la intensificación del conflicto armado, a la localidad de Usme llega una alta cifra de personas víctimas de desplazamiento, producto de los enfrentamientos de las diferentes agrupaciones armadas. las localidades más grandes en las que conviven la ciudad, el campo, la pobreza, la violencia y la resiliencia.

Asimismo, a la localidad llega una gran cantidad de mujeres huyendo de la guerra que se estaba llevando a cabo en las regiones campesinas de diferentes municipios del país; muchas eran mujeres cabezas de hogar, que formaban parte de este gran número de personas víctimas del conflicto.

Como consecuencia, Usme es reconocida como la cuarta localidad que alberga más población desplazada en la ciudad según el Sistema de Información de Víctimas de Bogotá (SIVIC). En ese sentido, se han identificado 32 486 personas como población diferencial, de las cuales el 36,9 % son víctimas del conflicto armado (desplazamiento); la mayoría de ellas provienen de Tolima, Huila, Meta, Caquetá, Cundinamarca, Antioquia y Nariño. Las UPZ donde más se reporta población víctima son Comuneros y Gran Yomasa (Sur Red Salud, 2017, p. 45).

En la localidad se presenta un sin número de necesidades y problemáticas que no han sido resueltas, existen sectores que no cuentan con servicios públicos (luz, agua, alcantarillado, gas), porque allí se construyeron barrios producto de la apropiación informal, por lo tanto, no cuentan con la documentación para que las empresas del estado lleguen al territorio y por medio de proyectos garanticen los mínimos de condiciones dignas para la población. La gran mayoría de las personas que habitan estos sectores son personas víctimas o desplazadas.

En Usme, la frontera urbana crece de forma desproporcionada, en los últimos años, los campesinos han sufrido la presión que ejercen los proyectos urbanísticos del sector privado para que venda los predios y se puedan desarrollar unidades de vivienda, así poco a poco, se va perdiendo el interés por conservar las zonas agrícolas de la ruralidad y defensa del campesinado, actores muy importantes dentro de la historia de la ciudad y la localidad.

### **2.1.1 Breve historia de la localidad de Usme.**

Del término Usme existen varios posibles orígenes. Se encontró que puede venir del término muisca *uze*, que hace referencia a una planta parecida a una paja con la que se hacían los tejidos, al mezclarla con otras fibras. De la misma forma, se halló una

interpretación generalizada que sitúa la procedencia de la palabra Usme en el término muisca *useme* que significa “tu nido”. Asimismo, se identificó que *useme* es un término muisca que significa “viento que quema”; esta evocación es muy apropiada para el territorio, dado que en los puntos más altos soplan vientos que pueden alcanzar los 70 kilómetros por hora. (Reichel, 1998, p. 14)

El territorio que ahora conforma la localidad de Usme estaba habitado por los muisca durante el periodo precolombino. La comunidad designó este lugar como un centro ceremonial; admirados con las abundantes fuentes de agua, como ríos y quebradas, construyeron lugares sagrados de culto y peregrinación. Se sabe que poblaron la apartada y montañosa región del páramo de Sumapaz y del alto del valle del río Tunjuelo (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004, p. 16).

En la época precolombina, el territorio que en la actualidad es la localidad 5 de Usme, estaba delimitado por los ríos Sumapaz y Pasca, y se encontraba habitado por los Sutagaos, que se encontraban emparentados con las coas, Sumapaz y cundáís (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004). Estas comunidades vivían de la agricultura y la caza; la organización social que los regía funcionaba bajo un sistema de cacicazgo (García, 2017, p. 4).

Al respecto, se sabe que los muisca estaban organizados territorialmente en una confederación, la cual tenía dos grandes divisiones en la región del altiplano cundiboyacense: por un lado, se tenía el zaque, es decir, el gobernante del zacazgo, al norte, y su sede de gobierno era Hunza, hoy Tunja; por otro lado, se tenía al Zipa, el gobernante del Zipazgo, al sur, en la sabana de Bogotá, y su sede de gobierno era Funza. Usme, en esta división política

formaba parte del zipazgo y pertenecía al cacicazgo de Ubaque, junto con los territorios de Ubaque, Choachí, Chipaque y Cáqueza (Tovar, 1980, p. 89).

Para el año 1480, esta región estaba gobernada por el cacique Saguamanchica, un guerrero muy fuerte, cuya hermosa hija, Usminia, fue raptada y, a “pesar de que el cacique luchará incansablemente por recuperarla, jamás lo consiguió; pero fueron estos actos de guerra por proteger a su pueblo los que lo llevaron a convertirse en el primer Zipa de Bacatá” (Portal Portafolio Innovatic, 2017, párr. 3).

Más adelante, en el año 1650, los españoles en el proceso de conquista fundaron San Pedro de Usme. Después, en el año 1711, esta población cobra importancia y es nombrada parroquia; así, comienza el funcionamiento del sistema político y económico del régimen colonial en el territorio de Usme. Este hecho hizo que se transformara en el centro de una zona rural dedicada a la agricultura que proveía parte importante de los alimentos hacia Santafé de Bogotá.

Por lo anterior, en Usme vivieron algunos miembros de la realeza española; entre ellos, se puede destacar al virrey Solís, quien, para finales del año 1740, se enamoró María Lugarda de Ospina, “la Marichuela” y en su honor mandó construir la hacienda Las Manas. En la actualidad, en la extensión que ocupaba esta hacienda, se encuentra ubicado el barrio Marichuela y una gran zona es dedicada a la explotación y comercialización de arcilla y arena.

Durante el periodo colonial, en un principio, el territorio de Usme fue explotado económicamente a través del sistema de encomiendas y mitayo, con el cual los indígenas

fueron sometidos a trabajos forzados y, en muchos casos, a tratos inhumanos bajo el régimen español. Posteriormente, se implementó el sistema de haciendas, entre las cuales se destacan algunas manejadas por comunidades religiosas, como El Hato, y otras habitadas por personajes importantes de la corona española (Piña y Lemus, 1997, p. 27).

Con el transcurrir de los años, muchas de estas grandes haciendas se fueron dividiendo en varias parcelas destinadas a la ganadería y recreo. Entre los pobladores de la localidad, se encuentran, también, algunas narraciones sobre la hacienda de El Hato. Esta perteneció a la comunidad religiosa de los hermanos jesuitas, quienes adelantaron una importante organización económica y un intenso proceso de evangelización que generaba, inminentemente, una estructura clerical en la región.

Para el siglo XIX, la hacienda El Hato fue expropiada y cambió de dueños repetidas veces, hasta que las guerrillas conservadoras la invaden en el año 1877. Por estas razones se trata de un lugar icónico para la historia de Usme y del país (Planeación, 1999, p. 56).

De esta forma, el territorio de Usme fue muy importante por la producción agrícola (basada en el cultivo de legumbres y papa) y ganadera (enfocada en la producción bovina) adelantada en las haciendas. Desde esta época, Usme sería una de las principales fuentes de abastecimiento de víveres y alimentos para la ciudad colonial de Santafé de Bogotá, capital del virreinato de la Nueva Granada.

En la actualidad, El Hato es una de las catorce veredas de la localidad; fue instaurada después de la Guerra de los Mil Días por Gregorio Oregón, quien era propietario de los territorios que forman parte de las veredas de La Unión, Los Andes, Las Margaritas, Chisacá

y El Hato. Luego en su periodo presidencial, Enrique Olaya Herrera financió la adquisición de tierras en esta vereda con dineros de la recién creada Caja Agraria, con el fin de entregarla a los campesinos para la explotación agrícola (León, 2016, p. 89).

En el año de 1911 se convierte en municipio, con el nombre de Usme. Se destaca, a la vez, por los conflictos entre colonos, arrendatarios y aparceros por la tenencia de la tierra. Esta situación cambia a mediados de siglo XX cuando se parcelaron las tierras que estaban destinadas a la producción agrícola para dar paso a la explotación de materiales para la construcción. Con ello, la zona se convirtió en una fuente importante de recursos para la urbanización de lo que es hoy la ciudad de Bogotá, gracias a las ladrilleras que se encuentran en sus límites con los cerros orientales del sur de la ciudad. También cuenta con areneras y canteras, cuestionadas por el daño ambiental que causan a uno de los pulmones de Bogotá (Portal Usme, s.f. párr. 2).

Dos años después de ser nombrado municipio, en el año 1913 es declarado, mediante el Régimen Político Municipal, como un ente territorial. Luego, en el año 1954, Bogotá es declarada distrito especial; esto hace que los municipios aledaños como Bosa, Fontibón, Suba, Engativá y Usme sean municipios circunvecinos al desarrollo económico y social de la capital. De esta forma, Usme perdió la administración municipal, desapareció como entidad territorial separada de Bogotá y pasó a ser parte integrante de su jurisdicción (Planeación, 2017, p. 30).

Por otro lado, cabe resaltar que, a mediados del siglo pasado, la localidad empezó a poblarse con los campesinos que migraban a la ciudad en busca de mejores oportunidades; estos llegaban a los diferentes municipios aledaños, con el fin de conseguir empleo y lugares

para vivir. Luego, para las últimas décadas, se configuran diferentes zonas urbanas con la construcción de los barrios en las diferentes unidades de planeación zonal (UPZ).

En la conformación de los distintos barrios de la localidad de Usme, es importante mencionar los procesos de urbanización llevados a cabo en las UPZ de Comuneros, Alfonso López y Gran Yomasa; estos se logran con proyectos residenciales de interés social implementados por diferentes constructoras. De igual manera, se halló que algunos fueron divididos en pequeños lotes y vendidos para la construcción de viviendas, mientras que otros fueron escenario de la apropiación informal de las tierras.

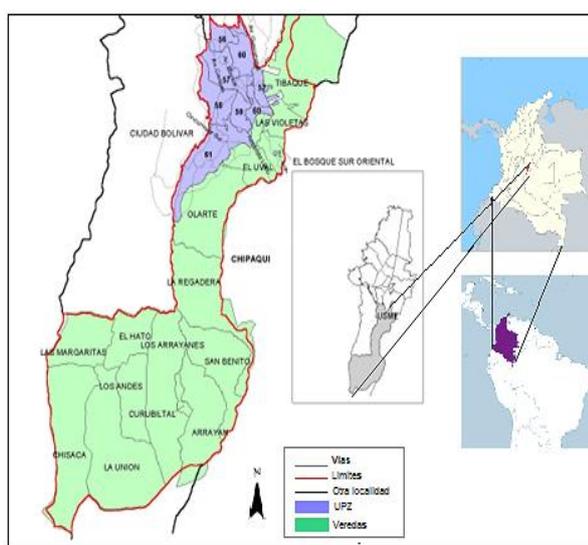
La dinámica de crecimiento y urbanización de la Localidad de Usme tuvo dos etapas. La primera inició a finales de la década de 1930 y finalizó en la década de 1970. En esta etapa tuvo lugar la denominada urbanización industrial y de servicios, se construyeron una serie de equipamientos urbanos como embalses, la penitenciaría la Picota, la Escuela de Artillería y una industria minera en el valle medio del Tunjuelito (hoy parque minero industrial).

Así se incentivó la siguiente etapa, la del poblamiento a través de la construcción de residencias y viviendas, la cual tuvo lugar a partir de la segunda mitad de la década de 1970. En esta segunda etapa se comenzó a gestar una nueva utilización del suelo. Algunas haciendas comenzaron a perder su vocación agrícola y dieron paso a zonas de expansión urbana soportadas en el crecimiento del trazado de una nueva infraestructura en vías y en la gran variedad de recursos mineros e hídricos que ofrece el territorio. De este proceso de urbanización han quedado equipamientos urbanísticos como ciudadelas, urbanizaciones, planteles educativos, centros de recreación y de cultura.

En el año 1993, con los acuerdos 15 y 117, se aclaran los linderos correspondientes a varias Alcaldías Locales del sur de la ciudad y se reglamentan los límites geográficos. Con esta normativa, nace Usme como Localidad 5, administrada por el alcalde local y la Junta Administradora Local (JAL) del Distrito Capital (Planeación, 2017, p. 36).

## 2.1.2 Características de la localidad.

### 2.1.2.1 Ubicación



Fuente: modificado de Hospital de Usme (2003).

Figura 1. Mapa de Usme

Fuente: modificada por el hospital de Usme

Usme se encuentra ubicada al suroriente de la ciudad y es la segunda localidad más extensa de Bogotá. Pertenece a una zona montañosa de páramo y se halla dentro de la cuenca del río Tunjuelito, del cual se desprende una gran variedad de quebradas y subcuencas; por ello, la temperatura promedio del territorio oscila entre los 5 y 15 grados. Es una localidad con una riqueza natural invaluable, posee una amplia variedad de flora y fauna, razón por la cual es muy atractiva para el ecoturismo.

Los límites geográficos de esta localidad son: al norte, las localidades de Tunjuelito, Rafael Uribe Uribe y San Cristóbal; al sur, la localidad de Sumapaz; al oriente, los municipios de Ubaque y Chipaque y al occidente, el municipio de Pasca y la localidad de Ciudad Bolívar. La extensión territorial de Usme es de 21 000 hectáreas, de las cuales 18 000 corresponden a una amplia zona rural, que equivale al 85 % del territorio. Este porcentaje se divide en 9 000 hectáreas son de uso rural y 9 000 hectáreas pertenecen a la reserva forestal del Parque Ecológico Distrital Entrenubes, la Reserva Forestal Protectora Bosque Oriental de Bogotá, la Reserva Forestal Distrital Los Soches, el subpáramo Olarte, el páramo Los Salitres y los parques Ronda del Río Tunjuelito y Yomasa (Planeación, 2004, p. 17).

La localidad de Usme, es la número 5 de las 20 localidades de la capital de Colombia. Limita al norte con las localidades de San Cristóbal, Rafael Uribe y Tunjuelito; al sur con la localidad de Sumapaz; al oriente con los municipios de Ubaque y Chipaque y al occidente con la localidad de Ciudad Bolívar y el municipio de Pasca. Cuenta con 300 000 habitantes aproximadamente. Está dividida en 7 UPZ (Unidades de Planeación Zonal) conformadas así: UPZ 52, La Flora; UPZ 56, Danubio; UPZ 57, Gran Yomasa; UPZ 58, Comuneros; UPZ 59, Alfonso López; UPZ 60, Parque Entrenubes y UPZ 61, Usme Centro-veredas. La localidad de Usme es primordialmente rural y cuenta con grandes fuentes de recursos naturales e hídricos, lo que la hace muy atractiva para el ecoturismo (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, s.f., párr. 1).

En 1972, mediante el Acuerdo 26, se incorporó el municipio de Usme a Bogotá, con lo cual pasó a convertirse en localidad; por ende, se le hizo también parte del mapa de la ciudad

de Bogotá, con la expedición del Acuerdo 2 de 1992. La localidad es administrada por el alcalde local y la Junta Administradora Local (Portal Usme, s.f. párr. 1).

En la actualidad, las zonas de uso urbano representan el 15 % del territorio, con 1500 hectáreas de la superficie de la localidad, dividida en Unidades de Planeación Zonal (UPZ). Usme está conformada por seis (6) UPZ y Unidades de Planeamiento Rural (UPR) conformadas así: UPZ 52, La Flora; UPZ 56, Danubio; UPZ 57, Gran Yomasa; UPZ 58, Comuneros; UPZ 59, Alfonso López; UPZ 61, Usme Centro y la zona rural dividida en UPZ 60, Parque Entrenubes; 17 veredas y el área de protección y reserva forestal.

Por otro lado, la Resolución 1141 del 2006 de la Corporación Autónoma Regional (CAR), donde se establece que “está prohibida la construcción de viviendas o la ampliación de las existentes y el desarrollo de actividades mineras, industriales que impliquen, en forma definitiva, el cambio en el uso del suelo y por lo tanto de su vocación forestal”. Sin embargo, en los últimos años, se evidencia el crecimiento vertiginoso de la ciudad, lo cual ha repercutido de forma negativa en el territorio, al ampliar el perímetro urbano por la ocupación de zonas de forma ilegal.

Además, se han incrementado los proyectos urbanísticos. La localidad, desde el año 2015, está viviendo el ‘boom’ de la propiedad horizontal. Los cambios en los terrenos se manifiestan en el 24 %, según estadísticas de la Unidad de Catastro. Esto se debe a que las constructoras han desarrollado diferentes proyectos de vivienda multifamiliar, con los que se ha cambiado el paisaje y el uso del suelo; así, las zonas rurales han pasado a ser zonas urbanas en su infraestructura.

De tal forma, en algunas zonas, han aparecido los denominados “terreros”: personas que están apropiándose ilegalmente de áreas cercanas a las montañas o zonas de reserva para dividirlo en lotes y después venderlos. Así se han construido varios barrios ilegales que han aportado, también, a la ampliación del suelo urbano de la localidad. Con esta situación, se amplían los cinturones de miseria a través de las invasiones periódicas y en la constitución posterior de los asentamientos subnormales (Hospital de Usme nivel I, informe, 2011, p. 24).

De acuerdo con los reportes del DANE, Usme, forma parte de las localidades más pobres de la ciudad, el 87,2 % de la población está en los niveles I y II según la encuesta del Sisbén, debido a que obtuvieron un puntaje de 53,00 o menos de clasificación. Por lo tanto, la localidad se ubica en una estratificación socioeconómica entre 0 y el 2. De ese modo, la población se encuentra en estado de vulnerabilidad, puesto que las necesidades básicas de sus habitantes no están resueltas satisfactoriamente.

## **2.2 Caracterización de los colegios públicos y privados de la localidad de Usme**

Con el fin de sistematizar la información encontrada sobre los proyectos de educación para la paz que se llevan a cabo en cada una de las Unidades de Planeación Zonal (UPZ) de la localidad, se presenta un ejercicio de cartografía por cada una de las UPZ de la localidad de Usme. Esta tarea se llevó a cabo con la información entregada por los colegios estudiados. En cada mapa se ubican las diferentes instituciones tanto privadas como oficiales y se establecen convenciones para diferenciar las instituciones que desarrollan o no proyectos de educación para la paz.

En la actualidad, Usme cuenta con una amplia oferta de instituciones educativas, tanto oficiales como privadas, que prestan servicio de educación básica y secundaria. El 61 % de estas instituciones son de carácter oficial; de este porcentaje, el 19 % quedan ubicadas en la zona rural de Usme y pertenecen a OHACA –una organización de colegios rurales, llamados Olarte, El Hato, La Argentina, Curubital y Los Arrayanes, cuyas iniciales dan nombre a la organización–. De igual forma, el 7 % de los colegios oficiales de la localidad están administrados mediante contratos de concesión educativa y subsidios otorgados por instituciones privadas a través de convenios; estos colegios están en concesión con la Fundación Don Bosco, la Fundación La Salle y Cafam.

Según los directorios de la página de la Secretaría de Educación y según datos hallados en la página web de la Unidad Administrativa Especial de Catastro del distrito, el 49 % de las instituciones son de carácter no oficial y prestan el servicio de educación básica y media. El 100 % de instituciones educativas suman 117, distribuidas en las diferentes UPZ de la localidad de la siguiente manera:

Tabla 1. *Cantidad de establecimientos educativos oficiales por clase de colegios*

<b>Localidad</b>	<b>Nombre UPZ/UPR</b>	<b>Colegios oficiales</b>	<b>Colegios en concesión</b>	<b>Colegios no oficiales</b>	<b>Total</b>
Usme	Alfonso López	6	0	7	13
	Ciudad Usme	5	0	1	6
	Comuneros	17	2	11	30
	Danubio	4	1	4	9
	Gran Yomasa	19	1	21	41
	La Flora	4	0	0	4
	Monteblanco	1	1	1	3

	Río Tunjuelo (UPR)	11	0	0	11
<b>Total</b>		67	5	45	117

Fuente: elaboración propia

Se trabaja con los mapas de cada una de la UPZ de la localidad de Usme con el fin de ubicar todas las instituciones educativas y diferenciar cuáles desarrollan proyectos de educación para la paz, así como cuáles son de índole oficial o privada. La información exacta del lugar donde se encuentran los colegios se adquirió mediante la información del directorio oficial de la Secretaría de Educación de Bogotá.

### **2.3 Cartografía de colegios con proyectos de educación para la paz por Unidades de Planeación Zonal (UPZ)**

A continuación, con el fin de sistematizar la información encontrada sobre los proyectos de educación para la paz que se llevan a cabo en cada una de la Unidades de Planeación Zonal (UPZ) de Usme, se presenta un ejercicio de cartografía por cada de las UPZ de la localidad, realizada a partir de la información entregada por los colegios. En cada mapa se ubican las diferentes instituciones, tanto privadas como oficiales y se establecen convenciones para diferenciar las instituciones que desarrollan o no proyectos de educación para la paz.

#### **2.3.1 UPZ Danubio.**

La UPZ Danubio se localiza en el extremo noroccidental de la localidad de Usme y tiene una extensión de 88,7 hectáreas, que equivalen al 9,6 % del total de área de las UPZ de esta localidad. Danubio limita, al norte, con las UPZ Tunjuelito y Marruecos; al oriente, con el

Parque Entrenubes y con la localidad de San Cristóbal; al sur, con la UPZ Gran Yomasa y al occidente, con la UPZ El Mochuelo, con el Río Tunjuelo de por medio.

Tabla 2. Colegios de la UPZ Danubio

<b>Colegios de la UPZ Danubio</b>		
		
<p>Figura 2. Mapa2 UPZ 56</p> <p>Fuente: Planeación distrital</p>		
1. Corporación Educativa Obed Edom.	●	Colegios públicos con proyectos de educación para la paz
2. Colegio Soledad Samper	●	Colegios públicos sin proyectos de educación para la paz
3. Liceo Comercial Nuevo Alejandrino	●	Colegios privados con proyectos de educación para la paz
4. Colegio Andrés Escobar	●	Colegios privados con proyectos de educación para la paz
5. Col La Salle Juan Luis Londoño	●	Colegios privados sin proyectos de educación para la paz
6. Paulo Freire	●	
7. Fabio Lozano Simonelli	●	

Fuente: elaboración propia

En la UPZ Danubio de la localidad de Usme hay 2 colegios distritales, Paulo Freire Y el Fabio Lozano Simonelli, de esos dos, el primero está desarrollando trabajo de educación para la paz. De la misma forma, encontramos 4 colegios de carácter no oficial: la Corporación Educativa Obed Edom, el Colegio Soledad Samper, el Liceo Comercial Nuevo Alejandrino y el Colegio Andrés Escobar. Dentro esta UPZ, también hay un colegio en concesión, el Colegio de La Salle Juan Luis Londoño.

Dentro de esta UPZ se destacan los proyectos de educación para la paz de los colegios Paulo Freire IED, Andrés Escobar y de la Corporación Educativa Obed Edom. Estos buscan educar para la paz por medio de proyectos que fortalecen la convivencia y la resolución de conflictos.

### **2.3.2 UPZ Parque Entrenubes.**

La UPZ Parque Entrenubes se localiza al norte de la localidad de Usme y tiene una extensión de 382,0 hectáreas, equivalentes al 12,6% del total de área de las UPZ de esta localidad. Esta UPZ limita al norte, con la UPZ Diana Turbay; por el oriente, con las UPZ La Flora de Usme y Los Libertadores de la localidad de San Cristóbal; por el sur, con la UPZ Gran Yomasa y por el occidente, con las UPZ Danubio y Gran Yomasa. Esta UPZ es una zona de reserva forestal, donde no hay instituciones educativas (Alcaldía Local De Usme, 2017).

### **2.3.3 UPZ Gran Yomasa.**

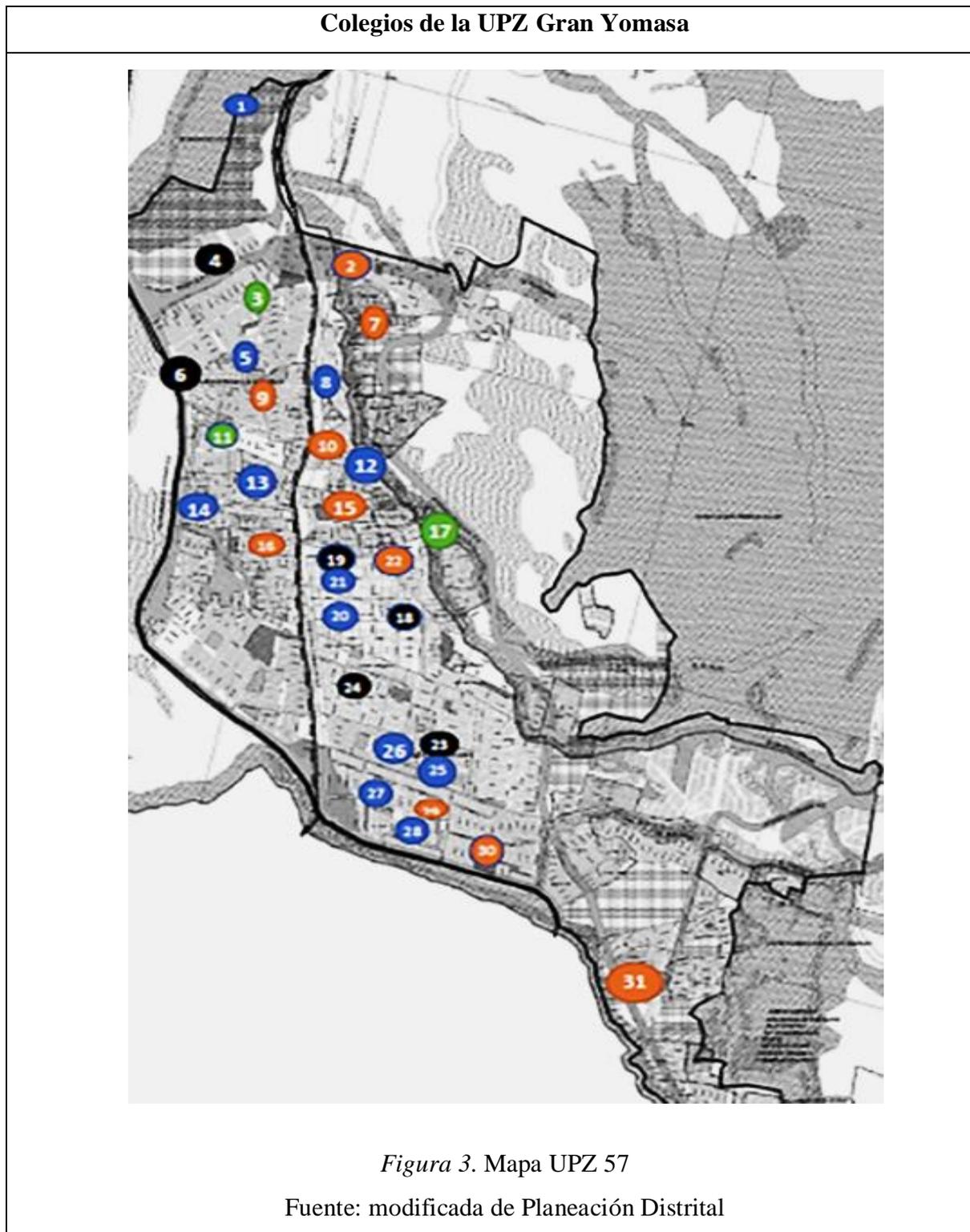
En la UPZ Gran Yomasa hay 31 colegios, de los cuales 18 son privados. De estos, 12 instituciones están desarrollando proyectos de educación para la paz. Asimismo, hay 13

colegios de carácter oficial, de los cuales 10 desarrollan proyectos de educación para la paz.

De acuerdo con el informe del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, en el colegio

Orlando Fals Borda, se desarrolla un proyecto de memoria.

Tabla 3. *Colegios de la UPZ Gran Yomasa*



Colegios públicos con proyectos de educación para la paz	●	1. Colegio Jaime Alberto Bonilla 2. Colegio Santa Martha 3. Nuevo San Andrés de Los Altos	9. Colegio Centro Cultural 10. Colegio Brasilia 11. Colegio Cortijo Vianey	16. Colegio Miguel de Cervantes Saavedra 17. Colegio Los Tejares 18. Colegio Santa Librada	23. Colegio Sumapaz 24. Inst. Tec. Com. Julio Cortázar 25. Colegio Isidro Molina
Colegios públicos sin proyectos de educación para la paz	●	4. Colegio Nuevo Mundo 5. Colegio La Aurora 6. Colegio El Triunfo	12. Liceo Santa Ana 13. Colegio Ciudad Bolívar 14. Colegio Santa María de la Paz	19. Colegio San Gregorio Hernández 20. Instituto Pedagógico La Real Sociedad	26. Liceo Latinoamericano del Sur 27. Liceo Max Planck 28. Liceo María Nell
Colegios privados con proyectos de educación para la paz.	●	7. Colegio Orlando Fals Borda 8. Colegio Cristiano Elohim	15. Colegio Santa Librada IED	21. Colegio San Juan de los Pastos 22. Colegio Almirante Padilla	29. Colegio Gran Yomasa 30. Colegio Federico García Lorca 31. Colegio Ofelia Uribe de Acosta
Colegios privados sin proyectos de educación para la paz.	●				

Fuente: elaboración propia

#### 2.3.4 UPZ Comuneros.

Esta UPZ está ubicada en el occidente de la localidad de Usme, y ocupa 493 hectáreas de extensión:

[...] Equivalentes al 16,3 % del total de área de las UPZ de esta localidad. Comuneros limita, por el norte, con las UPZ El Mochuelo de la localidad de Ciudad Bolívar y Gran Yomasa; por el oriente, con la UPZ Alfonso López; por el sur, con la UPZ Ciudad Usme; y por el occidente con la UPZ Monteblanco y la localidad de Ciudad Bolívar. (Secretaría Distrital de Planeación [SDP], 2011, p. 14)

En esta UPZ se encuentran 22 instituciones educativas, nueve de ellas son privadas y entre estas, cuatro instituciones desarrollan proyectos de educación para la paz. En Comuneros, hay 13 colegios de carácter público, de los cuales ocho desarrollan programas de educación para la paz. Además, se cuenta con un colegio en concesión, el Don Bosco 2, el cual ha participado en las capacitaciones del CNMH.

Además, se tiene que, en esta UPZ, se desarrolla el trabajo de memoria en el colegio Diego Montaña Cuellar, el cual se reconoce como un trabajo más significativo. Sus esfuerzos han sido premiados por el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP) con una publicación; según información recibida de la dirección local, este colegio ha recibido financiación de organizaciones internacionales.

A su vez, las profesoras Catalina Ariza y Dary Barreto, docentes de esta institución, participaron en los talleres desarrollados para la elaboración del dossier *Pedagogía de las emociones para la paz*. Este se realizó en el marco del proyecto “Escuela, conflicto armado y

posconflicto”, suscrito al programa Uaque, desarrollado por el IDEP, en convenio con la Universidad Distrital.

Tabla 4. Colegios de la UPZ Comuneros

<b>Colegios de la UPZ Comuneros</b>			
<p>Figura 4. Mapa UPZ 58</p> <p>Fuente: modificada de Planeación Distrital</p>			
1. Colegio Tenerife-Granada Sur	12. Colegio Fernando Gonzáles Ochoa	●	Colegios públicos con proyectos de educación para la paz
2. Liceo Pedagógico Andino del Sur	13. Colegio Don Bosco IV		
3. Colegio Atabanzha	14. Colegio Virrey	●	Colegios públicos sin proyectos de educación para la paz
4. Instituto Susana Wesley	15. Colegio Diego Montaña		

5. Colegio San Marino	16. Colegio Bosco II	●	Colegios privados con proyectos de educación para la paz
6. Colegio Santa Isabel del Virrey	17. Colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín	●	Colegios privados sin proyectos de educación para la paz
7. Colegio Luis Eduardo Mora Osejo	18. Liceo pedagógico Enrique Pestalozzi	●	Colegios públicos con proyectos de memoria
8. Psicopedagógico Villaverde	19. Liceo Adolfo León Gomes	●	
9. Colegio Chuniza	20. Colegio Usminia		
10. Colegio Ariel David	21. Colegio Brazuelos		
11. Instituto Hidalgo	22. Colegio Eduardo Umaña		

Fuente: elaboración propia

Como producto de este ejercicio, se logró la construcción de fonocápsulas; estas consisten en la recolección de audios grabados por los estudiantes sobre hechos de la vida que desean conservar, acompañados por un objeto de memoria que puede ser escuchado y abierto en un futuro por las personas que lo deseen. El objeto de este trabajo fue construir una iniciativa de material pedagógico para la paz, para lo cual es fundamental situar las emociones morales y políticas en el núcleo de la formación para promover el florecimiento de este tipo prácticas.

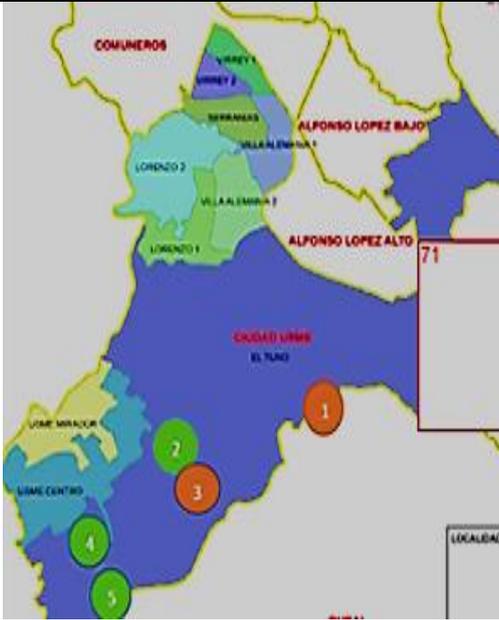
### 2.3.5 UPZ Ciudad de Usme.

La UPZ Ciudad Usme se ubica al occidente de la localidad de Usme, tiene una extensión de 925,5 hectáreas, equivalentes al 30,6 % del total del área de las UPZ de la localidad. Esta UPZ limita, por el norte, con las UPZ Comuneros, Alfonso López y Gran Yomasa; por el oriente y por el sur con zona rural de la localidad; y por el

occidente, con la UPZ Monte Blanco y zona rural de Ciudad Bolívar (con el Río Tunjuelo de por medio). (Secretaría Distrital de Planeación [SDP], 2011, p. 14)

A esta UPZ pertenecen las zonas rurales de Usme.

Tabla 5. Colegios de la UPZ Ciudad de Usme

<b>Colegios de la UPZ Ciudad de Usme</b>		
		
<i>Figura 5. Mapa 61</i>		
Fuente: Hospital de Usme		
1. Colegio Uval	●	Colegios públicos con proyectos de educación para la paz
2. Colegio Francisco Antonio Zea	●	Colegios públicos sin proyectos de educación para la paz
3. Colegio Francisco Antonio Zea sede A		
4. Colegio Francisco Antonio Zea sede B	●	Colegios privados con proyectos de educación para la paz
5. Colegio Francisco Antonio Zea sede C	●	Colegios privados sin proyectos de educación para la paz

Fuente: elaboración propia.

y por el occidente, con las UPZ Gran Yomasa, Ciudad Usme y Parque Entrenubes. En esta UPZ, solo hay colegios distritales, de los cuales tres desarrollan proyectos de educación para la paz (Alcaldía Local de Usme, 2017).

En la zona urbana de esta UPZ, se encuentran 2 colegios distritales, el colegio Francisco Antonio Zea, el cual tiene 4 sedes, y el colegio el Uval. Las dos instituciones educativas han desarrollado proyectos de educación para la paz. Además, hay un colegio privado que pertenece a la Universidad Antonio Nariño; en esta institución aún no han empezado a desarrollar proyectos de educación para la paz.

### **2.3.6 UPZ Alfonso López.**

La UPZ Alfonso López se localiza en el centro de la parte urbana de la localidad de Usme, tiene una extensión de 216,5 hectáreas, equivalentes al 7,2 % del total de área de las UPZ de esta localidad. Esta UPZ limita al norte, con la UPZ Gran Yomasa; por el oriente y por el sur, con la UPZ Ciudad Usme; y por el occidente, con la UPZ Comuneros. (Secretaría Distrital de Planeación [SDP], 2011, p. 15)

En esta UPZ se encuentran 10 IE, ocho son de carácter no oficial y dos son públicas.

Tabla 6. *Colegios de la UPZ Alfonso López*

<b>Colegios de la UPZ Alfonso López</b>
---

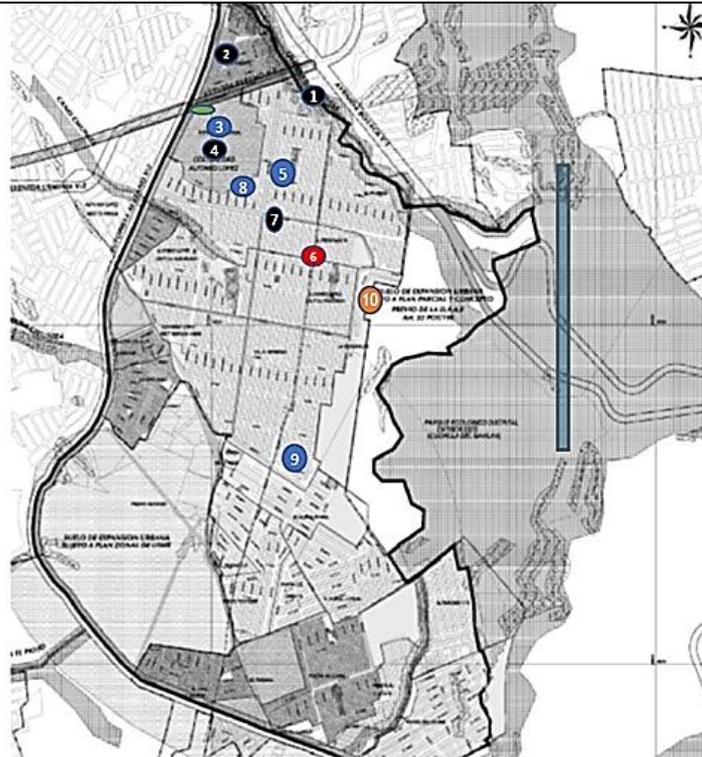


Figura 6. Mapa UPZ

Fuente: Planeación Distrital

1. Liceo Emmanuel	6. Colegio Estanislao Zuleta (IED)	●	Colegios públicos con proyectos de educación para la paz
2. Colegio Nuevo San Andrés	7. Liceo Nueva Colombia	●	Colegios públicos sin proyectos de educación para la paz
3. Colegio Psicopedagógico	8. Col. Alfonso López Pumarejo	●	Colegios privados con proyectos de educación para la paz
4. Gimnasio de Pilares de La Paz	9. Liceo Maranata	●	Colegios privados sin proyectos de educación para la paz
5. Colegio Julia López Martínez	10. Colegio Ciudad de Villavicencio (IED)	●	Colegios públicos con proyectos de memoria

Fuente: elaboración propia

En la actualidad, las instituciones: Colegio Psicopedagógico Pilares de La Paz, Colegio Alfonso López Pumarejo, Liceo Maranata y Colegio Nuevo Andrés Escobar, desarrollan proyectos de educación para la paz. De los colegios distritales, se tiene que ambos llevan a cabo proyectos de educación para la paz y uno de ellos, el Colegio Estanislao Zuleta, desarrolla pedagogías de la memoria. Este trabajo es muy significativo y se ha visibilizado en diferentes escenarios; por ejemplo, a partir de su trabajo con la caja de herramientas, expusieron una serie de libros sobre la construcción de memoria para el caso emblemático de la masacre de El Salado en el *stand* del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de la Feria del Libro de Bogotá de 2018.

### 2.3.7 UPZ La Flora.

Tabla 7. Colegios de la UPZ La Flora

Colegios de la UPZ La Flora		
		
<p><i>Figura 7. Mapa UPZ 52</i></p> <p>Fuente: Planeación Distrital</p>		
1. Colegio San Cayetano	●	Colegios públicos con proyectos de educación para la paz
2. Provincia de Quebec		

3. Colegio Nueva Esperanza	●	Colegios públicos sin proyectos de educación para la paz
4. Colegio Gabriel García Márquez	○	Colegios privados con proyectos de educación para la paz
	●	Colegios privados sin proyectos de educación para la paz

Fuente: elaboración propia

La UPZ La Flora se localiza al oriente de la parte urbana de la localidad de Usme, tiene una extensión de 180,3 hectáreas, equivalentes al 6,0 % del total de área de las UPZ de esta localidad. Esta UPZ limita al norte, con la UPZ Los Libertadores de la localidad San Cristóbal; por el oriente, con los Cerros Orientales; por el sur, con la UPZ Ciudad Usme. (Secretaría Distrital de Planeación [SDP], 2011, p. 15)

### 2.3.8 Zona Rural de Usme.

Tabla 8. *Colegios de la Ruralidad Usme*

<b>Colegios de la Ruralidad Usme</b>
--------------------------------------

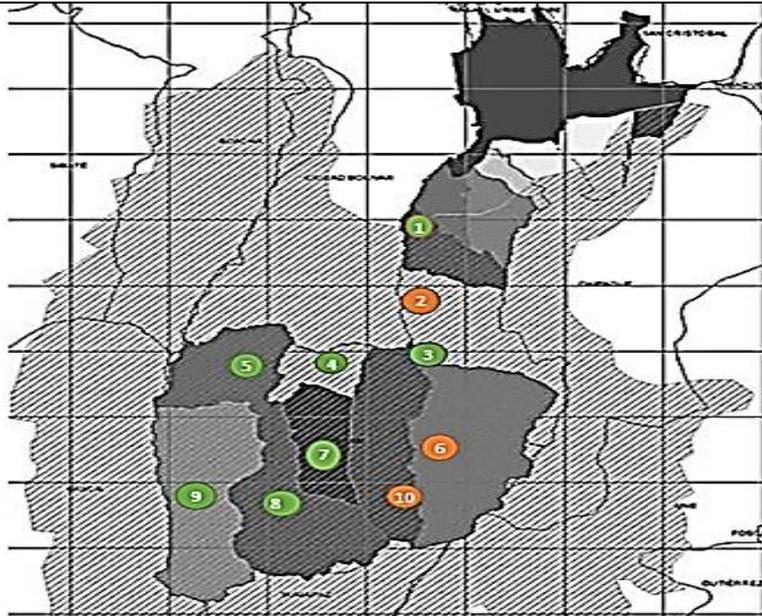


Figura 8. Mapa UPR Cuenca alta del río Tunjuelo

Fuente: Planeación Distrital

1. Colegio Rural Olarte	7. Colegio Rural Los Andes	●	Colegios públicos con proyectos de educación para la paz
2. Colegio Rural Destino	8. Colegio Rural La Unión	●	Colegios públicos sin proyectos de educación para la paz
3. Colegio Rural Argentina	9. Colegio Rural Chisacá	●	Colegios privados con proyectos de educación para la paz
4. Colegio Rural El Hato	10. Colegio Rural Arrayanes	●	Colegios privados sin proyectos de educación para la paz
5. Colegio Rural La Mayoría			
6. Colegio Rural Churubita			

Fuente: elaboración propia

Esta zona de la localidad de Usme limita al norte, con la UPZ de Ciudad de Usme; al sur con la localidad de Sumapaz, al occidente, con la localidad de Ciudad Bolívar al oriente con los municipios de Chipaque y Ubaque. En esta zona, se encuentran ubicadas 17 veredas: Aguas Doradas, Los Soches, Olarte, Chiguaza, Curubital, Corinto, Margaritas, El Destino, Arrayanes, entre otras.

En este sector, hay 10 colegios distritales, los cuales pertenecen a una organización de colegios rurales de Usme, denominada la agrupación de colegios OHACA. Desde ahí, se desarrollan diferentes acciones didácticas, con el fin de proteger los entornos rurales y garantizar una educación eficaz. De estos colegios, se cuenta con 4 instituciones que desarrollan proyectos de educación para la paz.

#### **2.4 Proyectos de educación para la paz en la localidad de Usme**

En este apartado, se explican las características de los proyectos que se encuentran registrados en la base de datos de la Dirección Local de Educación de Usme y las diferentes instituciones que trabajan en proyectos de educación para la paz y pedagogías de la memoria. Para tal fin, se realizó la consulta en la Oficina de Proyectos de la mencionada Dirección, donde se encuentra la base de datos relacionada con los proyectos de educación para la paz de las instituciones que se presentaron al Foro Local de Educación del 2017.

Por último, se presentan las respuestas dadas por las diferentes entidades públicas, como el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, el Centro de Memoria Histórica, la Secretaría de Educación y la Alcaldía Local de Usme, a la pregunta sobre las instituciones educativas de la

localidad que trabajan pedagogías de la memoria y proyectos de educación para la paz. De igual forma, se determina cuáles han sido los colegios distritales de la localidad de Usme que han desarrollado proyectos de educación para la paz y han implementado pedagogías de la memoria explícitamente; se referencian tres colegios para así hacer el estudio a profundidad de estas experiencias.

Desde el año 2013, en la localidad de Usme, se desarrolla el Foro Local de Educación. La versión del 2017 se desarrolló con el nombre de “La escuela como territorio y construcción de paz”, y tenía como objetivo general “identificar y valorar las prácticas educativas, artísticas y culturales que emprenden las instituciones y la comunidad educativa alrededor de la construcción de paz en el marco de los diálogos de paz” (Páez, 2015, p. 174) con las FARC en La Habana.

En este contexto, se han desarrollado en las instituciones educativas diferentes proyectos de interés en torno a la educación para la paz y de pedagogías de la memoria, cuyo fin es reflexionar sobre el tema de la paz en el marco de los “diálogos de la Habana”. Con ello, se ha generado interés en las instituciones educativas de iniciativas pedagógicas para hacer posible alcanzar el fin del conflicto y tener paz duradera.

En los artículos 164,165 y 166 de la Ley General de Educación de 1994, se habla de la creación de los Foros Educativos Municipales, Distritales, Departamentales y Nacional. El propósito de estos espacios es reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas respectivas para el mejoramiento y cobertura de la educación.

Por tal motivo, se promulgó el Decreto 1581 de 1994, donde se oficializa, en el párrafo del art. 18, el desarrollo de los foros educativos en el distrito capital. Con ello se reúnen las diferentes recomendaciones de los foros realizados en las localidades en materia de educación, los cuales se regirán con el reglamento que dicte el alcalde mayor de Santafé de Bogotá.

Entonces, para dar cumplimiento a las diferentes ordenanzas administrativas y al art. 68 de la Constitución Política –que establece que la comunidad educativa debe participar en el desarrollo de los proyectos educativos del país–, se crean, en las diferentes localidades, los foros educativos. El fin es reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas respectivas para el mejoramiento de la calidad y la ampliación de la cobertura del servicio educativo.

En el año 2017, se desarrolló el Foro de Educación en Usme, con la participación de los colegios tanto privados como públicos de la localidad. Este fue promovido por la DLE (Dirección Local de Educación) mediante la Resolución 1203 del 11 de julio 2017, con el fin de “Convocar a los actores de la comunidad educativa, educadores, familias y estudiantes, al Foro Educativo Distrital 2017 ‘Ciudad educadora para el reencuentro, la reconciliación y la paz’”. Este espacio tenía dos ejes de trabajo: “1. Prácticas pedagógicas para el reencuentro, la reconciliación y la paz; y 2. La proyección comunitaria de la escuela en la construcción de paz”.

A este foro, se presentaron 41 experiencias pedagógicas de educación para la paz que se han venido desarrollando en las instituciones educativas de la localidad, de las cuales, el 10 % de los colegios inscritos son colegios privados. La gran mayoría de estos proyectos

buscan contribuir a la resolución de conflictos en la escuela, y mejorar la convivencia en los colegios. El 90 % de los colegios que participaron en el foro son colegios distritales; en sus proyectos buscan mejorar la convivencia y enfocar a los estudiantes hacia la resolución de conflictos, el perdón y la reconciliación. Además, varios proyectos trabajan apuestas artísticas como medio para trabajar el tema de la paz, así como la lectura, el cine, la tecnología y los centros de interés.

De acuerdo con la base de datos del Foro Local de Educación de Usme, se observó que en torno al eje 1 se estaban llevando a cabo 26 proyectos (3 de colegios de carácter privado y 23 de carácter público) enfocados en esfuerzos pedagógicos relacionados con la reconciliación, el perdón, el reencuentro, la convivencia y la resolución de conflictos. Los proyectos se presentan en la siguiente tabla.

*Tabla 9. Proyectos de educación para la paz enfocados en esfuerzos pedagógicos relacionados con la reconciliación, el perdón, el reencuentro, la convivencia, la resolución de conflictos*

	<b>Nombre del proyecto</b>	<b>Colegio</b>	<b>Tipo de colegio</b>
1	Rescatando los valores artísticos, la paz y la reconciliación a través de la banda marcial y la chirimía	Brasilia Usme	Público
2	Proyecto Almirante Incluyente	Almirante Padilla	Público
3	COANES. Territorio de paz, reconciliación, perdón y felicidad	Colegio Andrés Escobar	Privado

4	Conserja: imagina, actúa, transforma	Brazuelos	Público
5	De frente con la paz	Colegio Cristiano Elohim	Privado
6	De la simulación de naciones unidas distrital a la simulación de procesos de paz en Colombia: una propuesta pedagógica de la enseñanza de las ciencias sociales	Paulo Freire	Público
7	Club de danzas	Usminia	Público
8	Comunidades de investigación y educación para la paz	Eduardo Umaña Mendoza	Público
9	Cátedra “El investigador colombiano: Jorge Reynolds Pombo”	Federico García Lorca	Público
10	Pensar, actuar y proponer: tres caminos para la paz	San Cayetano	Público
11	SIMONU: una experiencia de aprendizaje en la formación para la paz	Santa Librada	Público
12	Redes de conocimiento, redes de paz: el impacto del currículo en la construcción de ambientes de convivencia y paz	Colegio Ariel David	Privado
13	Tecnología, comunicación y formación de valores	Santa Martha	Público
14	Aula invertida: un enfoque significativo que minimiza la violencia	Atabanzha	Público
15	Pequeños constructores de cuentos	Eduardo Umaña Mendoza	Público

16	Educación en la ruralidad: experiencias docentes en un aula multigrado de Usme	Usme Alto	Público
17	Esperanza ambiental: un territorio de paz	Nueva Esperanza	Público
18	El modelo de la RAP en la formación de seres sentipensantes	Orlando Fals Borda	Público
19	Desarrollo del pensamiento lógico matemático a través de la implementación de ambientes de aprendizaje que favorecen el acceso a una educación matemática con todos y para todos: una oportunidad para la construcción de ciudadanos, participativos y democráticos a través de la clase de matemáticas	Los Comuneros Oswaldo Guayasamín	Público
20	Granja pedagógica y convivencial El Curubital	OHACA Curubital	Público
21	Estrategias para la motivación y enseñanza de las ciencias naturales desde el desarrollo de proyectos y semilleros de investigación	Ofelia Uribe De Acosta	Público
22	Experiencia musical a través de la culturalidad en primaria. Enfoque convivencia	Ofelia Uribe De Acosta	Público
23	La literatura como camino a la reconciliación y la paz: identidad de patria	Gran Yomasa	Público
24	Sueño mega: reciclando ideas-historias, realidades y ambiente	Miravalle	Público

25	Proyecto de escritura ecoturística: Usme-Nido de Amor	Ciudad De Villavicencio	Público
26	Teatro a la escuela: el placer de aprender	Francisco Antonio Zea De Usme	Público

Fuente: elaboración propia

Del eje 2, centrado en la proyección comunitaria de la escuela en la construcción de paz, se encontraron 15 proyectos, de los cuales, 14 son de colegios públicos y 1 de colegio privado. Las diferentes apuestas pedagógicas desarrolladas permiten elaborar tejidos en torno al significado de la paz y su puesta en práctica dentro de la comunidad. Por esto, se encuentran trabajos tan interesantes de producción escrita, como revistas, periódicos virtuales y redes sociales. De la misma forma, en este eje se hallan proyectos relacionados con el medio ambiente, el arte, y la memoria. En esta segunda categoría, se encuentran los proyectos de interés para el proceso de investigación, por su carácter de trabajo con la comunidad y el desarrollo de propuestas pedagógicas para abordar la memoria. A continuación, se anuncian los proyectos:

Tabla 10. *Proyectos de educación para la paz de la localidad de Usme relacionados con el medio ambiente, el arte, y la memoria*

<b>Nombre del proyecto</b>	<b>Colegio</b>	<b>Carácter</b>
Facebook como canal de comunicación institucional	Miguel de Cervantes Saavedra	Público
Cartomemorias de Usme	Diego Montaña Cuellar	Público
Interactuando, explorando y danzando, mis metas voy alcanzando	El Virrey José Solís	Público

Los derechos humanos en el área de cobertura de la IED Federico García Lorca	Federico García Lorca	Público
Familias lectoras	Gabriel García Márquez	Público
La huerta, una herramienta práctica que fortalece y potencia la convivencia	Instituto Pedagógico Real Sociedad	Privado
Cinexclusión	Usminia-CLAN Cantarrana	Público
Festival de las artes “La vida es un carnaval”: un encuentro para tejer memoria	Eduardo Umaña Mendoza	Público
Centros de interés	Ofelia Uribe de Acosta	Público
Rescatando la quebrada Yomasa, una excusa para el reencuentro, la reconciliación y la paz	Tenerife Granada sur	Público
Reconciliación en el territorio	El Uval	Público
Posconflicto y medio ambiente	OHACA Olarte	Público
Sendero pedagógico vereda Los Arrayanes: la escuela como territorio para la recreación, el aprendizaje y el cuidado de lo nuestro	OHACA Arrayanes	Público
Revista La Trucha	OHACA	Público
Periódico virtual Ofelia Generación XXI con el enfoque de participación y valoración de lo público	Ofelia Uribe de Acosta	Público

Fuente: elaboración propia

También se pueden encontrar diferentes trabajos relacionados con la educación para la paz influenciados por los acuerdos de La Habana. Es decir, se muestran iniciativas pedagógicas

relacionadas con el proceso de paz con las FARC y la implementación de los acuerdos en aras de un periodo de posconflicto.

Igualmente, se encuentran diferentes trabajos de educación para la paz relacionados con la protección del medio ambiente y del derecho al territorio, el cual se asume no solo como espacio geográfico sino como una construcción cultural que configuran las identidades personales y colectivas en un entorno rural. Para tal fin, se construyen proyectos de educación para la paz en torno al cuidado de las huertas y granjas, donde los niños reflexionan sobre el cuidado y la defensa de su territorio.

Esta iniciativa pedagógica ahora forma parte de la publicación “Pedagogías de las emociones para la paz” realizada por el IDEP. Este texto contó con el apoyo técnico de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Comunidad de Aragón, el Proyecto Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) en la Administración Bogotá Humana, y de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

A partir de la entrevista realizada con el profesional Edwin Alejandro Barahona, encargado de la dependencia de proyectos educativos de la Dirección Local de Educación de Usme, es posible identificar diferentes características del proceso desarrollado entorno al foro local en los últimos 4 años, con experiencias pedagógicas significativas para los estudiantes.

De acuerdo con lo enunciado por el profesional en la entrevista, se observó que en la localidad se pueden encontrar proyectos en diferentes etapas de desarrollo, algunos de ellos llevan varios años de trabajo y han alcanzado productos muy interesantes. Uno de ellos es el

“Festival de las artes ‘La vida es un carnaval’: un encuentro para tejer memoria”, en el colegio Eduardo Umaña; este es un ejercicio artístico de sinergia que lleva una mirada sobre el arte y la cultura desarrollada por los grupos de música, danza, artes plásticas, la biblioteca escolar y el colectivo Usmeka.

Asimismo, se encuentran los trabajos del colegio Diego Montaña, con el proyecto “Tu historia + mi historia = nuestra historia”, de la profesora Catalina Ariza Rincón. Este fue construido a partir de las experiencias en situaciones afectadas por el impacto del conflicto armado en sus escuelas y por las emociones vividas ante estas.

Además, de acuerdo con la información entregada por el ingeniero Juan Clavijo, en Usme se están desarrollando trabajos muy importantes alrededor de la memoria ancestral con el consejo de sabios y los maestros del Colegio Fe y Alegría. En estos proyectos se plantea la reconstrucción de la memoria histórica ligada a las tradiciones indígenas; para tal fin, trabajan con el Comité de Participación de Sabedores y Sabedoras de la localidad, quienes se han encargado de fortalecer experiencias pedagógicas al rescatar aspectos de la tradición indígena muisca con las comunidades de los colegios rurales y del colegio antes mencionado.

De la misma forma, en las consultas desarrolladas en la biblioteca virtual del IDEP, se encuentra un trabajo muy interesante, llamado “Escuela y desplazamiento forzado localidad de Usme”. Este tenía como objetivo la Integración a la escuela de niños y niñas en condición de desplazamiento y fue desarrollado por Cecilia del Pilar Cortés S., investigadora principal, y Ligia Castro de Amaya, coinvestigadora, para la serie *Escuela y Desplazamiento Forzado*. Esta investigación cuenta con tres volúmenes: el primero habla sobre la localidad de Usme y el desplazamiento forzado; el segundo trata sobre la Escuela y el desplazamiento forzado; la

tercera realiza la propuesta de intervención pedagógica para instituciones educativas en contextos de vulnerabilidad.

Igualmente, se identificaron diferentes apuestas institucionales del Centro de Memoria Histórica, el Centro de Memoria Paz y Reconciliación, la Universidad Distrital y la Secretaría de Educación de Bogotá con el desarrollo de capacitaciones y talleres de pedagogías para la paz y la memoria con los profesores de las diferentes instituciones educativas de la localidad.

Según la información del equipo de pedagogía y la profesional Daniela Muñoz Morales, en las instituciones educativas de Usme se han realizado procesos de formación para que los maestros conozcan la caja de herramientas “Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra”. Esta es un conjunto de propuestas didácticas y pedagógicas elaboradas por el Centro Nacional de Memoria Histórica y el Ministerio de Educación Nacional, con financiamiento de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (Usaid) y de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Su objetivo es concientizar sobre las afectaciones del conflicto armado en las instituciones educativas (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2013).

Para ello, en la localidad de Usme, se han realizado capacitaciones dirigidas a los maestros de los Colegios Miguel de Cervantes Saavedra, CED Don Bosco II, Los Comuneros, Estanislao Zuleta, San Andrés de Los Altos y Colegio Ciudad de Villavicencio. De este proceso ya culminado, se logra identificar la experiencia del colegio Estanislao Zuleta, en el cual, a partir de la aplicación de la caja de herramientas en un semillero de trabajo, se realiza, como resultado un material gráfico que fue expuesto en la Feria del Libro de Bogotá en 2018.

De otra parte, el Centro de Memoria Paz y Reconciliación de Bogotá, realizó un proyecto piloto con el formato de “Encuentros improbables” con el Colegio Orlando Fals Borda de la localidad. De acuerdo con lo enunciado por el profesional Julián Bermejo, los “Encuentros improbables” son un formato de confluencia que retoma el concepto de “encuentro entre improbables” de la obra de John Paul Lederach. Este se basa en la idea de que “El cambio no surge de espacios de personas que piensan igual, el cambio sustantivo y duradero surge cuando logramos espacios de personas no muy probables” (Como se citó en Charria, 2017, párr. 4), (...) de personas que vienen de formas de entender, percibir, ver el mundo muy distintas (...)” (ver Anexo 1).

Este proyecto buscó propiciar un encuentro entre estudiantes de secundaria del Colegio Orlando Fals Borda y miembros de la comunidad Emberá que han sido desplazados a Bogotá por causa del conflicto armado interno. A pesar de que los miembros de ambos grupos habitan en la misma ciudad, debido a su posicionamiento territorial, etario y socioeconómico, pocas serían las posibilidades reales para que converjan. No obstante, las capacidades demostradas por ambas agrupaciones en torno al tejido abrían posibilidades para el encuentro con el fin de hacer memoria, reflexionar sobre sus identidades y adelantar acciones conjuntas, conducentes a generar y posicionar mensajes de paz y reconciliación.

Para este piloto se desarrollaron 3 encuentros: el primero, en las instalaciones del Colegio Orlando Fals Borda de la localidad de Usme, en el cual los participantes de los dos grupos tuvieron la oportunidad de presentarse y comenzar a conocerse a partir de la actividad del tejido. El segundo encuentro fue un recorrido de memoria por el centro histórico de la ciudad, en el que los participantes, además de afianzar lazos, comenzaron a tejer colectivamente una tela que se presentó en el cierre de la actividad. Durante el tercer encuentro, desarrollaron un

trabajo de cartografía grupal para resignificar los espacios recorridos a lo largo del centro de Bogotá. Finalmente, para culminar el proyecto piloto, en el cuarto y último encuentro, se realizó un círculo de la palabra. Esta metodología de participación permite, como su nombre lo indica, dar la palabra a los participantes para que se expresen y reflexionen acerca del proceso llevado a cabo en un lugar seguro, respetuoso, horizontal y ceremonial.

En esta localidad, además de los proyectos mencionados, es posible identificar otras experiencias de pedagogía de la memoria en instituciones educativas como La Aurora IED, donde han realizado una serie de murales sobre hechos emblemáticos de la historia reciente del país. Otro ejemplo es el del Colegio José Antonio Zea, a partir de la celebración de la “semana por la paz”, que tiene lugar en el mes de septiembre, han logrado realizar trabajos de memoria a partir del conocimiento de la historia de vida personal y de la familia.

Cabe resaltar que, en la localidad de Usme, se evidencia un trabajo muy activo de diferentes organizaciones comunitarias que desarrollan proyectos de acompañamiento a víctimas del conflicto armado, puesto que han rescatado historias y han acompañado procesos de resiliencia. Para este caso, se resalta la labor de la Asociación de Mujeres Afro por la Paz (Afromupaz), quienes trabajan en la localidad desde hace más de 10 años, llevando a cabo proyectos para recobrar el curso de la vida, visibilizar sus historias y plantar planes colectivos e individuales para el futuro.

Como se evidencia en este primer capítulo, en la localidad de Usme hay un campo amplio de los trabajos de memoria. Estos pueden ser objeto de estudio de nuevas investigaciones que busquen analizar las diferentes experiencias pedagógicas de memoria y paz desde distintas

miradas del conocimiento, tanto en las experiencias que se desarrollan a nivel comunitario, como en las diferentes instituciones educativas distritales.

Por un lado, se tienen los ejercicios de pedagogía de la memoria desarrollados en los colegios como currículo oculto o no oficial, en los cuales los maestros logran llevar a cabo diferentes proyectos que son producto del interés por reflexionar y poner en estudio hechos emblemáticos de la historia reciente del país. Además, llevan a cabo actividades institucionales en las que se reflexiona sobre hechos coyunturales, como la firma de acuerdos de paz de La Habana, el asesinato sistemático de líderes sociales, o las condiciones en las que se da el posacuerdo, entre otros.

Esto ha permitido impulsar un motor pedagógico y didáctico para poner en debate el presente y, de la misma forma, estudiar el pasado a través de diferentes propuestas didácticas mediadas por medio de distintas herramientas. Por ejemplo, la creación de galerías fotográficas, la elaboración de cartas a los sobrevivientes o víctimas, pinturas, murales, trabajos manuales, construcción de tejidos, elaboración de material gráfico, álbumes de retratos con historias de vida y actividades culturales.

De otra parte, están los trabajos impulsados por instituciones distritales como el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, la Universidad Distrital, la Secretaría de Educación y el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). En ellos, se dan esfuerzos por construir memoria histórica mediante la aplicación de talleres para difundir la caja de herramientas elaborada por el CNMH, jornadas de capacitación sobre derechos humanos para los maestros por parte del CINEP y acciones de reconocimiento y publicación de

experiencias adelantadas por los maestros en textos como *Pedagogías de las emociones para la paz*.

Adicionalmente, encontramos los trabajos producto de organizaciones comunitarias, como las mujeres de Afromupaz y la Mesa de Patrimonio Ancestral, Cultural y Ambiental de Usme, quienes han realizado diferentes apuestas pedagógicas de memoria para trabajar con la población de los barrios y de las veredas, en algunos casos como proceso de resiliencia y resistencia en el territorio.

En este contexto, dos instituciones educativas se destacan, por lo que es posible tenerlas como objeto de investigación. Entonces, dentro de las consultas desarrolladas para el estado de la cuestión, se vio la necesidad de desarrollar un análisis de dos experiencias: en primer lugar, la que tiene lugar en el colegio Nuevo San Andrés de Los Altos, porque es un ejercicio que está iniciando y busca la formación de sujetos políticos a partir de la reflexión de casos emblemáticos y la aplicación de la caja de herramientas del Centro de Memoria Histórica. En segundo lugar, la experiencia llevada a cabo en el colegio Orlando Fals Borda, puesto que se desarrolla desde hace más de cinco años con el objeto de generar un encuentro y diálogo para recuperar la memoria a modo de saber popular con el fin de construir identidad individual y colectiva en los estudiantes.

### **Capítulo III. Experiencias de pedagogía de la memoria en la localidad de Usme**

En este capítulo se analizan los proyectos de educación para la paz que realizan dos colegios de la localidad de Usme, el Colegio Nuevo San Andrés de los Altos y la Institución Educativa Distrital Orlando Fals Borda. Estas instituciones desarrollan procesos de pedagogía de la memoria en sus ejercicios didácticos con los estudiantes.

#### **3.1 Colegio Nuevo San Andrés de los Altos**

El Colegio Nuevo San Andrés de los Altos es un establecimiento educativo pequeño que se encuentra ubicado en la UPZ Gran Yomasa, en el barrio Nuevo San Andrés de los Altos, cuya matrícula de estudiantes está conformada por los niños que habitan el sector. El colegio tiene capacidad para recibir 800 estudiantes en promedio por jornada, a pesar de que el edificio no tiene una estructura moderna comparado con las megaestructuras que se han construido en Bogotá durante los últimos años, puesto que la construcción de la planta física del colegio se realizó hace 22 años y tanto su material como su estructura son prefabricados.

Durante la realización de este trabajo de investigación se consultó el sitio web del colegio y en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que lleva por título “El juego base de toda experiencia educativa”, se evidenció que los maestros desarrollan diversos proyectos institucionales como el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE), proyectos de lectura, la elaboración de un periódico y una revista virtual. En relación con la pedagogía de la memoria en la Institución Educativa (IE) se encontró que el profesor Edison Cárdenas orienta las asignaturas de Ciencias Sociales y Educación Religiosa en los ciclos 3 y 5 respectivamente en la jornada de la tarde, y desde hace más de un año trabaja en el desarrollo de un proyecto de memoria con los estudiantes, basado en su experiencia de trabajo con la Universidad Distrital

en un grupo liderado por la profesora Marieta Quintero entorno a la pedagogía de las emociones para educar para la paz.

Para constatar lo anterior se realizaron varias visitas al colegio, la primera de ellas tuvo como objeto establecer comunicación con el docente que en ese momento se encontraba dictando clase a los estudiantes de séptimo grado. Durante esta visita se socializó con el maestro la intención de este trabajo investigativo, para conocer cuáles son los procesos que se han desarrollado al interior de la institución en torno al tema de la pedagogía de la memoria. Asimismo, se dialogó sobre la idea de conformar una red de maestros que estén desarrollando procesos de memoria, y la importancia de estos en el momento coyuntural por el que atraviesa el país.

En la comunicación con el maestro se pudo advertir que es un sujeto político dentro del gremio de los maestros de la localidad, pues señaló que pertenece a una organización denominada La Roja<sup>3</sup>, y manifestó que es necesario abordar la historia reciente en las escuelas como un compromiso político e histórico que compromete a los maestros en la formación de los estudiantes como sujetos políticos. Dicha reflexión surgió porque para la fecha en que se realizó la entrevista Iván Duque se posesionó como presidente de Colombia, quien pertenece al partido político Centro Democrático y es difusor de medidas neoliberales que afectan a la población estudiantil. De acuerdo con el docente Cárdenas, el estudio de estos hechos y la memoria contribuirán a la formación para el cambio tanto de las generaciones de estudiantes jóvenes como de la comunidad de padres.

---

<sup>3</sup> Es una red de maestras y maestros nacida de la articulación de iniciativas organizativas (inicialmente de los colectivos Librementemente, APE y Pupitrazo) y del profesorado que tiene una mirada crítica ante la situación de crisis por la que atraviesa el movimiento sindical del magisterio en la actualidad.

En la segunda visita que se realizó al colegio se entrevistó nuevamente al profesor Cárdenas, con la finalidad de identificar el proyecto y los alcances obtenidos hasta la fecha. La entrevista tuvo tres grandes momentos: en primer lugar, se preguntó sobre diversos aspectos que le permitieran a la investigadora conocer al docente, cuál ha sido su formación académica y la experiencia laboral con la que cuenta; en un segundo momento se preguntó por la motivación o interés de trabajar temas de memoria en el colegio, y se indagó sobre los trabajos que el maestro ha desarrollado con los estudiantes y sus expectativas sobre la implementación del trabajo; el tercer momento consistió en la indagación sobre sus concepciones del conflicto armado en Colombia, la educación para la paz, la pedagogía de la memoria, entre otros temas.

Al finalizar el año escolar se realizó una tercera visita a la IE y se dialogó con el maestro acerca de las dinámicas que se dan en torno a la clase que dicta, y al proceso de pedagogía de la memoria que desarrolla con los estudiantes de grado once. Durante esta última comunicación el docente mencionó la dificultad que presenta para continuar la proyección del proceso en el siguiente año, dado que los estudiantes se gradúan y se desvincularán de la institución.

Con estos datos se da paso al análisis de las respuestas obtenidas en la entrevista del maestro, con relación a sus prácticas pedagógicas y las diferentes apuestas que se han diseñado para llevar a cabo los ejercicios de memoria en el aula. Lo anterior, basado en lo expresado por el docente sobre la forma como se ha dado el proceso en los últimos años, y el modo como ha transitado la memoria y su puesta ético-política de formación.

En la primera entrevista el maestro 1 relató que es licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Uno de sus trabajos más destacados es el que desarrolló para obtener el título de magíster, un proyecto en el que analizó varios grupos de investigación en el aula de tres IE del distrito para caracterizar los procesos de formación de los estudiantes como sujetos políticos. De igual forma, expresó que la motivación principal por el trabajo en el tema de la memoria en el aula surgió como un interés personal, y que gracias a las relaciones e invitaciones de la universidad logró contactarse con el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP) que realiza un proyecto con los maestros sobre pedagogías de la memoria.

Además de lo expuesto, el docente comentó que participó en un trabajo con la Universidad Distrital y el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación para compilar las experiencias de pedagogía de la memoria que se han desarrollado en la ciudad. Esta última práctica fue muy significativa para él porque visitaron varios lugares de memoria, como un museo de la ciudad de Medellín donde se exponen objetos de la historia reciente del municipio relacionados con la violencia y el conflicto armado colombiano, dado que su población vivió la confrontación armada de forma directa por la influencia del narcotráfico y el paramilitarismo en el territorio.

Cabe anotar que las experiencias pedagógicas de la memoria que surgen de este trabajo son atravesadas por las apuestas artísticas, las cuales permiten darle un sentido y significado a los hechos de horror que ha vivido el país. Específicamente, la visita de los maestros a los lugares de memoria construidos con las poblaciones que han sido víctimas del conflicto les permiten a estos cuestionarse sobre la forma como llevan a cabo su práctica docente; las posibilidades que tienen para enseñar la historia reciente del país; la lectura que se hace desde

la escuela sobre el conflicto armado; y la forma como el profesorado puede plantearse diversos proyectos transitados por el arte, las narraciones, la creación de emisoras, los laboratorios del cuerpo, entre otros.

Todos estos procesos promueven la reflexión de los maestros acerca de la historia del país y el conflicto armado colombiano, en el cual se han dado múltiples formas de violencias y la práctica de una violencia estructural. De allí que la pedagogía de la memoria permita tener un acercamiento al tema de la violencia en Colombia a partir de las exposiciones hechas en los diferentes seminarios y los proyectos de educación para la paz, la cual enriquece sus prácticas al conectarse con diferentes instituciones y redes que trabajan en este tema.

Sumado a lo expuesto el maestro 1 comentó que su acercamiento a los ejercicios de pedagogía de la memoria se dio con el proceso desarrollado mediante el Plan Integral de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (PIECC) y sus estrategias Incitar, las cuales se definen como líneas de financiamiento y asistencia técnica y pedagógica para los proyectos que realizan las IE. En el caso de estudio, el Colegio Nuevo San Andrés de los Altos cuenta con el acompañamiento de estas estrategias distritales que se implementaron durante el periodo de la alcaldía de Gustavo Petro, como lo señaló el docente en la siguiente comunicación: “Cuando yo entré al distrito todavía estaba la administración de Petro, entonces Petro tenía muchos proyectos enfocados a la ciudadanía y convivencia, uno de esos proyectos fue el PIECC, que es el Proyecto Institucional de Ciudadanía y Convivencia” (Comunicación personal, 2018).

La capacitación que diversas instituciones, como el CINEP, les brindaron a los docentes para implementar los PIECC permitió ampliar las miradas didácticas atravesadas por el arte,

y no abordar única y exclusivamente los elementos netamente teóricos. Ello con la finalidad de fortalecer los procesos teórico-prácticos mediante la formación de cinco ejes relacionados con la construcción de la ciudadanía y la convivencia, los cuales también difunden y defienden los derechos humanos.

Lo expuesto se constituye en un antecedente de la práctica pedagógica para el maestro entrevistado, dado que le brindó un acercamiento a la reflexión crítica sobre el conflicto armado colombiano. Asimismo, le dio las bases para que, posteriormente, con la capacitación y la salida de campo al museo Casa de la Memoria en Medellín, pudiera comprender cómo se desarrollaron los procesos de pedagogía de la memoria en dicho municipio, cuyos pobladores vivieron de manera directa el conflicto armado y las acciones del narcotráfico. Así lo relató el docente en la entrevista:

Una salida de campo, una visita a la Casa de la Memoria de Medellín, y allí, pues nos dimos cuenta de la experiencia de la pedagogía de la memoria, en otro..., digamos en un contexto atravesado por la violencia del narcotráfico, en una ciudad que le apuesta al arte, le apuesta a la memoria, porque ellos vivieron el conflicto, el narcotráfico, y esto de una manera más frentera, la violencia fue la ciudad, digamos sí hubo toda la violencia del narcotráfico, pero tiene una apuesta muy significativa para eso.

(Comunicación personal, 2018)

Dentro del proceso de acompañamiento que se les brinda a los docentes para la construcción de experiencias en pedagogía de la memoria se incluye el arte, la creación y las acciones dinámicas donde se unen varias instituciones para propiciar escenarios y espacios de reflexión crítica acerca del conflicto armado en Colombia, las emociones vividas y generadas

en torno a este, y los tipos de violencia que sufrieron quienes forman parte de la comunidad educativa o los habitantes del territorio y cercanos a este. De allí que el proceso sea un antecedente para la formación del maestro entrevistado en relación con la memoria y su reflexión en la escuela, quien relató que tiempo después se vinculó a una convocatoria para trabajar en el proyecto Uaque, en el cual la reflexión versa sobre la educación para la paz desde la pedagogía de las emisiones y la pedagogía de la memoria.

El Instituto para la Investigación educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) en convenio con la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, desarrollan el proyecto Escuela, Conflicto Armado y Posconflicto, en el marco del programa Uaque: Prácticas éticas, estéticas y afectivas para la convivencia escolar. (Rubio, 2015, párr. 1)

En este programa se diseñan e implementan actividades para mejorar la convivencia escolar, y en compañía de los docentes se sistematizan las contribuciones definitivas para el programa final, teniendo en cuenta sus imaginarios, representaciones y prácticas en torno a la convivencia de la comunidad educativa. A partir de este proceso de aprendizaje se elaboró un dossier de pedagogía de la paz, que a través de la pedagogía de la memoria pretende aportar a la construcción de la paz en el país, y en el cual varios maestros expresaron el tejido del sueño de quienes han sido testigos y víctimas de la violencia en la escuela y sus territorios.

De esa forma se crean las condiciones para que los profesores reflexionen sobre sus experiencias en el aula, y se cuestionen acerca de cuáles son las formas más apropiadas para abordar el conflicto armado. Asimismo, ello les permite problematizar el abordaje de la confrontación y aprender con los estudiantes para propiciar una verdadera formación en

relación con los procesos de paz, así como analizar qué hacer con las prácticas de humillación y cómo vincular las emociones y los procesos morales (Quintero et al., 2015).

Así pues, en el dossier referido se develaron diferentes apuestas pedagógicas elaboradas por un grupo de maestros de colegios distritales, quienes educan para la paz desde la pedagogía de la memoria y las emociones. La finalidad de este documento es desarrollar dichas apuestas pedagógicas en las IE del distrito, y abordar en las aulas temas como los conflictos, el conflicto armado y la memoria, como lo señaló el docente entrevistado:

Surgió un dossier, este se puede descargar de la página del IDEP, este dossier es sobre pedagogías de la paz, orientadas a la construcción de memoria, y digamos que allí fuimos varios, alrededor de unos quince docentes que nos encargamos de la coedición de este... que digamos es un punto de partida muy interesante para trabajar en la escuela. (Comunicación personal, 2018)

Todo ello favoreció el proceso formativo del docente para que él iniciara sus prácticas en la pedagogía de la memoria, y pusiera en práctica los aprendizajes logrados durante los últimos años que trabajó en los programas mencionados. Su experiencia en esta materia comenzó con un ejercicio de reconstrucción de la historia de las familias que realizó con sus estudiantes, el cual consistió en elaborar preguntas sobre la forma como los familiares de cada uno se radicaron en la ciudad de Bogotá, y un análisis posterior de las narraciones que hicieron sus abuelos y padres de familia de los hechos históricos que acontecieron en el país. Al respecto, el docente expresó:

[Que] en grado sexto empezamos a trabajar el tema de memoria, digamos enfocado a la memoria que ellos tienen, entonces hicieron entrevistas con los papás, ellos también

entrevistaron a los abuelitos, atravesado todo por el tema de desplazamiento de violencia estructural, desplazamiento, paramilitarismo, guerrilla, .... Pero digamos que todo había quedado ahí. (Comunicación personal, 2018)

Si bien la experiencia del docente empezó con un ejercicio pequeño, este logró la creación de un espacio de enunciación para que se expresaran las memorias de los niños y las niñas mediante las narraciones de los padres y los abuelos, quienes respondieron a preguntas sobre cómo el conflicto armado, el desplazamiento, la violencia estructural, la guerrilla y el paramilitarismo afectaron su historia familiar. Además, logró que los estudiantes construyeran la historia de su familia y reflexionaran en torno a la incidencia que tuvieron algunos procesos y momentos históricos del país en su historia personal.

No obstante, el desarrollo de este ejercicio se dificultó porque solo se pudo llevar a cabo durante un periodo del ciclo escolar. Pues la actividad de memoria en el aula fue propuesta por el maestro para los estudiantes de grado sexto, cuyo plan de estudios incluye la continuación de las temáticas de la historia del país que abordaron en el grado quinto en el área de Ciencias Sociales. Debido a esto el proceso se vio interrumpido y el docente tuvo que abordar nuevamente los temas de historia oficial, como las civilizaciones antiguas, que por tradición contiene el plan de estudio para el grado sexto en el área de Ciencias Sociales. Por esa razón el maestro afirmó:

[Que] el ejercicio quedó ahí, ¿porque quedó ahí?, porque... fue de primer periodo, ... entonces ya en el segundo periodo, había que trabajar historia, civilizaciones antiguas, entonces hacía como ese negocio, trabajemos un periodo lo que yo quiero trabajar, lo que a mí me engoma, lo que a mí me en carreta... y después hagámosle casa al

currículo oficial, digamos que esa era la jugada que uno tenía ahí. (Comunicación personal, 2018)

Por esas barreras que el docente encontró para desarrollar las temáticas en el grado sexto el proceso no se pudo consolidar como un trabajo constante, además, este debía sortear la preocupación de hacer ejercicios de memoria y retomar al mismo tiempo los temas del currículo oficial. Pues, aunque el profesorado tiene la facultad y la autonomía para diseñar las temáticas de estudio que se abordarán en cada grado, se presenta una contradicción para establecer un diálogo entre los planes de estudio tradicionales en el área de Ciencias Sociales y el estudio de la historia reciente del país.

Digamos que había ciertas resistencias por tema también de pensar en el currículo no oficial, entonces yo decía, si doy el tema de memoria estoy dejando de dar el tema de historia, entonces esos cruces ahí, digamos con uno muy apegado a lo oficial, claro empieza a entrar en contradicción. (Comunicación personal, 2018)

En la entrevista el docente cuestionó las prácticas y las temáticas que se trabajan en el currículo oficial. También resaltó la necesidad de resolver la forma como el currículo oficial dialoga con la pedagogía de la memoria, dada la preocupación que existe en torno al tipo de saberes que se abordan en las aulas, y el debate epistemológico actual sobre los conocimientos que deben adquirir los estudiantes en los diferentes grados.

Entonces yo digo, cómo podemos negociar eso, como podemos dialogar con el plan de estudios, yo digo en efecto, uno mismo es el que crea ese plan de estudios, Puede

que haya una imposición desde el Ministerio de Educación totalmente válida, porque son conocimientos básicos. (Comunicación personal, 2018)

Asimismo, el docente cuestionó qué se debe enseñar en las aulas y si el profesorado en general debe priorizar su interés por la memoria o acogerse a lo propuesto en el currículo oficial. Aunque, el Ministerio de Educación anotó, dentro de los compromisos sociales y personales que planteó en los estándares de Ciencias Sociales, que el estudiante debe reconocer que los individuos y las organizaciones sociales se transforman con el tiempo, construyen un legado y dejan huellas que permanecen en las sociedades actuales. De allí las interpelaciones del maestro entrevistado acerca de los contenidos de la asignatura.

Digamos que la discusión está dada a nivel epistemológico, que el estudiante debe adquirir los legados de la cultura, de una cultura occidental, entonces empieza la crítica... qué tipo de cultura es la que adquiere el estudiante, una cultura de tipo occidental, basada en unos estereotipos, basada en una cultura blanca, patriarcal, ... bueno como que empezó todo ese tema ahí. (Comunicación personal, 2018)

La reflexión del maestro sobre los conocimientos impartidos gira en torno a si estos deben estar ligados a la cultura occidental o si, por el contrario, deben encaminarse y propiciar el aprendizaje y el análisis de la realidad que viven los jóvenes, y la promoción de reflexiones sobre y en un contexto situado. Sin embargo, estos ejercicios de memoria, como lo señaló el profesor, dejan de lado el plan de estudios oficial, por lo que se requiere pensar en cómo volver a desarrollar la historia que estaba dada para el grado sexto.

Por otra parte, el maestro manifestó que otra debilidad hallada en este primer ejercicio fue la falta de rigurosidad académica para hacer la sistematización de los productos de los niños, a pesar de que se contó con diferentes y diversos relatos de los estudiantes sobre las historias de vida familiares y los puntos de encuentro de estas con la historia reciente del país. El profesor dejó de lado su trabajo sobre memoria y continuó con las temáticas para el curso, “No se había realizado un ejercicio juicio y digamos proceso..., digamos como continuo alrededor de ese tema” (Comunicación personal, 2018).

Esto evidencia la necesidad de realizar los ejercicios de pedagogía de la memoria con rigurosidad académica, para generar procesos de sistematización donde se documente la evolución de la experiencia y los maestros puedan mostrar sus trabajos de forma organizada; así como también hacer interpretaciones críticas de los documentos, las fuentes que participaron en el proceso desarrollado en el aula, y el producto de los estudiantes. Ello permitirá que los maestros expliquen el proceso vivido, los factores que intervinieron en él y la forma como se desarrolló la experiencia.

A mitad del año escolar el docente participó en la convocatoria que hizo el CMPR, la cual le permitió afianzar su ejercicio de pedagogía de la memoria y sus conocimientos en esta con la capacitación que dio el centro en el año 2017, donde se difundió la caja de herramientas “Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra” para los docentes de diferentes colegios del distrito. Esas herramientas se centraron en las siguientes actividades: “1) Formación y socialización de los materiales pedagógicos, 2) seguimiento y acompañamiento a la implementación de la Caja de Herramientas en aula, 3) articulación con autoridades locales como Centro de Memoria Paz y Reconciliación y Secretaría de Educación Distrital” (Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH], 2015, p. 2).

Con el apoyo brindado por el material de trabajo que dio el CMPR del distrito para los estudiantes el docente entrevistado comenzó a implementar la caja de herramientas en la clase de religión en el grado once, y asumió de forma autónoma la libertad de cátedra y la responsabilidad de desarrollar el material. Puesto que no priorizó el carácter tradicional ni el estudio del currículo oficial de la asignatura de Religión, sino que abordó temas referentes a los derechos humanos, y desarrolló las actividades propuestas por la caja de herramientas para trabajar hechos emblemáticos de la historia reciente del país como la masacre de El Salado. Sobre este punto el docente refirió que “desde el principio les dije esto no va a ser clase de religión, esto va a hacer cátedra de derechos humanos” (Comunicación personal, 2018).

Sin embargo, para el momento en el que se realizó la entrevista con el docente, este había advertido algunas dificultades en el desarrollo del ejercicio de la pedagogía de la memoria, lo cual sucedió a los dos meses de haber implantado el material. Una de las dificultades percibidas fue la hora semanal que se asignó para la cátedra de Religión, lo cual no le permitió avanzar en la implementación del material. Otro obstáculo hallado fue la percepción que tienen los estudiantes de la asignatura, puesto que para la mayoría dicha cátedra no es de interés y es considerada una materia poco importante porque no se incluye dentro del grupo de áreas fundamentales del currículo escolar, a pesar de que tienen conocimiento del proceso evaluativo que debe llevar a cabo el docente de la producción del material sobre la masacre.

Un tercer inconveniente que se da en el proceso de la implementación, como lo indicó el docente, se debe a que no se realizó una introducción previa a la realización del ejercicio para explicarlo: “Yo tampoco hice como el proceso de sensibilización, no les trabajé las

narrativas, digamos que es como la autocrítica que uno se hace” (Comunicación personal, 2018).

La temática que desarrolló el docente comenzó con la primera unidad del material sobre la masacre de El Salado, donde se abordan antecedentes importantes al evento, características geográficas y ubicación de los Montes de María, hechos históricos relevantes que acontecieron durante el siglo XX en la región, y la descripción de las características del desarrollo y la pujanza económica de dicho territorio. A pesar de que el docente no había avanzado considerablemente en el desarrollo del contenido, relató que se vio forzado a interrumpirlo porque debía dar respuesta a los cortes de evaluación del periodo, dado que en el momento en que se realizó la entrevista los estudiantes se encontraban en la semana de evaluaciones, y el ejercicio que planteó el docente fue bastante riguroso, pues le solicitó a la clase la presentación de un ensayo crítico sobre el material abordado.

Este proceso evaluativo presentó varias debilidades. En la autocrítica que realizó el maestro resaltó la falta de un ejercicio de sensibilización e introducción a las narrativas, lo que generó dificultades en los estudiantes para desarrollar una producción con los parámetros de un ensayo. A su vez, ello generó cierta frustración en el docente porque no se evidenciaron los frutos de la actividad y el producto del ejercicio del ensayo no mostró los resultados esperados: en algunos trabajos los alumnos presentaron argumentos superficiales, y en muchas narraciones se encontraron errores de ortografía, redacción y reflexión crítica. Por consiguiente, el docente debió buscar una nueva forma para hacer la evaluación, dado que si tiene en cuenta el trabajo del ensayo ninguno alcanzaría los indicadores para aprobar la asignatura.

El nuevo ejercicio para evaluar lo aprendido se basó en el diálogo. El docente propuso sustentar el trabajo realizado porque sabe que los estudiantes tienen conocimiento sobre los temas, por lo tanto, pueden exponer y defender las ideas trabajadas en sus escritos en público. Estos, en efecto, lograron verbalizar un pensamiento crítico al establecer relaciones entre la temática, su vida cotidiana y los hechos que se estaban dando con los campesinos frente a las semillas, la distribución de las tierras y los costos de los insumos en la producción.

Pese a que este ejercicio no cumplía con las exigencias y la rigurosidad técnica de un ensayo, la sustentación de los trabajos de los estudiantes mediante la lectura de la reflexión crítica le permitió al docente conocer las conexiones que estos realizan entre lo abordado en clase y lo que acontece en los contextos en los que se desarrollan, especialmente las problemáticas de los campesinos. Además, el docente generó un debate sobre la construcción del ensayo, las dificultades que los estudiantes encuentran para elaborarlo y las estrategias que pueden utilizar para su construcción, lo cual le permite elaborar una herramienta de conocimiento para que el estudiante utilice esas estrategias y acceda a otras formas de construir conocimiento.

Esto significa permitir que el estudiante se dé cuenta de que puede enriquecer los saberes y las formas de aprender. Se debe propiciar que los estudiantes salgan de su zona de confort y no sean vistos en condiciones de incapacidad o empobrecimiento para hacer un análisis de su contexto porque presentan dificultades para acceder al conocimiento, o porque en su entorno no se dan las condiciones para lograr la construcción del proceso aprendizaje.

El nivel de exigencia debe ser acorde a lo que cada estudiante puede lograr, para que este sobrepase sus límites y asuma las condiciones de pensamiento necesarias para lograr cierto nivel de calidad en la producción académica, como la que se considera que debe tener un ensayo. El proceso de autocrítica hecho por el docente entrevistado resalta la necesidad de ser crítico frente a la forma como se aplican los procesos de enseñanza-aprendizaje, en aras de contrarrestar la hegemonía desde el modo como se construye el conocimiento, la cultura, las relaciones de poder y el lugar desde el cual se enuncia el maestro.

De ese modo, en el ejercicio didáctico de la clase del profesor entrevistado se transformó el desarrollo de las prácticas, porque se vio la necesidad de cambiar la forma como se valoraba el conocimiento de los estudiantes. Dicho proceso requirió de un espacio de enunciación del joven, donde este pudiera expresar sus puntos de vista y las posibles conexiones que puede hacer sobre el material abordado en la clase. Al darles la palabra el docente generó un espacio de confianza para que los alumnos se enunciaran y de empatía frente a las temáticas planteadas, lo que permitió hacer la relación entre el conocimiento, la realidad y la memoria.

Lo anterior evidencia que los ejercicios de memoria fortalecen el pensamiento crítico de los estudiantes a partir del análisis los hechos que se abordan y el desarrollo del material. Así lo explicó el docente en la entrevista:

Más interesante cuando un estudiante que hasta ahora está haciendo el ensayo en la clase, yo dije... ese pierde, lo está haciendo acá, ah, pero mire que en la realidad actual el tema de las semillas que ellos no pueden sembrar las semillas, por equis o ye motivo, y yo sabe que... excelente, porque lo trajo a colación con la realidad que está

viviendo, ¿de dónde sacó esa información?, no mire (le contesta el estudiante) yo vi noticias. (Comunicación personal, 2018)

Así los jóvenes realizan un acercamiento que posibilita la relación dialógica de la experiencia, lo que le permite al docente unir la ética, la política y el conocimiento a partir de una mirada crítica. En el caso relatado por el docente, este ejercicio de memoria promovió la responsabilidad en los estudiantes de asumir la construcción de una sociedad justa, pacífica, inclusiva y democrática, dado que organizaron las ideas fundamentales sobre los hechos que antecedieron la masacre y contrastaron sus opiniones sobre los temas trabajados y lo que sucede en la actualidad (Sacavino, 2015). De modo que el desarrollo del material de la caja de herramientas le permite al docente acercarse a ejercicios de la pedagogía de la memoria, reflexionar con sus estudiantes sobre el origen del conflicto armado en Colombia, las condiciones del campesinado colombiano, el problema de la tenencia de la tierra, y los factores que conllevan a que una zona del territorio colombiano sea objeto de disputa de los grupos armados con intereses económicos y políticos por las riquezas que este posee.

Con este ejercicio se evidencia que las diferentes políticas de la memoria que se implementaron durante el acuerdo de paz y el posacuerdo, permitieron que la escuela desarrolle acciones didácticas alrededor del estudio del conflicto armado, sus características, y la incidencia que este tiene en la vida cotidiana de los colombianos.

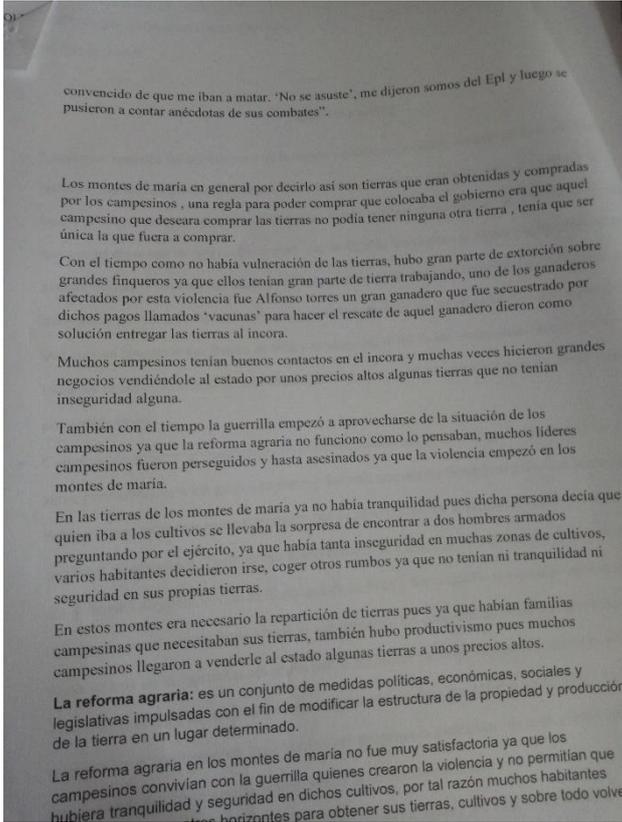
Asimismo, estos ejercicios brindan un espacio para que voces como la de los campesinos se enuncien en las aulas, dado que su historia no es contada en las aulas ni en las familias de los estudiantes y aún existen prejuicios sobre las personas que se dedican a la agricultura, a pesar de que el país es de origen netamente campesino. Sin embargo, el ejercicio de la caja de

herramientas promovió un cambio en la visión que los estudiantes tenían sobre los campesinos como sujetos vulnerables, pobres e inferiores, como lo relató el docente:

Entonces cada uno empezó a leer la reflexión crítica que habían hecho, y créame que ahí si me di cuenta que sí había pasado algo en ellos, entonces decían... la visión de los campesinos en primer lugar que tenían como un ser desprotegido, no mire el campesino se puede organizar, el campesino se organizó en la ANUC. Qué bacano, lucharon por sus derechos. (Comunicación personal, 2018)

A continuación, se presentan cuatro escritos realizados por los estudiantes después de haber desarrollado los talleres del capítulo 2: “*movimientos campesinos: el descubrimiento de los problemas compartidos y las transformaciones en colectivo*” del Libro El Salado, Montes de María: Tierras de luchas y contrastes. Los textos son:

### - Escrito 1



convencido de que me iban a matar. "No se asuste", me dijeron somos del Epl y luego se pusieron a contar anécdotas de sus combates".

Los montes de maría en general por decirlo así son tierras que eran obtenidas y compradas por los campesinos, una regla para poder comprar que colocaba el gobierno era que aquel campesino que deseara comprar las tierras no podía tener ninguna otra tierra, tenía que ser única la que fuera a comprar.

Con el tiempo como no había vulneración de las tierras, hubo gran parte de extorsión sobre grandes finqueros ya que ellos tenían gran parte de tierra trabajando, uno de los ganaderos afectados por esta violencia fue Alfonso Torres un gran ganadero que fue secuestrado por dichos pagos llamados 'vacunas' para hacer el rescate de aquel ganadero dieron como solución entregar las tierras al incora.

Muchos campesinos tenían buenos contactos en el incora y muchas veces hicieron grandes negocios vendiéndole al estado por unos precios altos algunas tierras que no tenían inseguridad alguna.

También con el tiempo la guerrilla empezó a aprovecharse de la situación de los campesinos ya que la reforma agraria no funcionó como lo pensaban, muchos líderes campesinos fueron perseguidos y hasta asesinados ya que la violencia empezó en los montes de maría.

En las tierras de los montes de maría ya no había tranquilidad pues dicha persona decía que quien iba a los cultivos se llevaba la sorpresa de encontrar a dos hombres armados preguntando por el ejército, ya que había tanta inseguridad en muchas zonas de cultivos, varios habitantes decidieron irse, coger otros rumbos ya que no tenían ni tranquilidad ni seguridad en sus propias tierras.

En estos montes era necesario la repartición de tierras pues ya que habían familias campesinas que necesitaban sus tierras, también hubo productivismo pues muchos campesinos llegaron a venderle al estado algunas tierras a unos precios altos.

**La reforma agraria:** es un conjunto de medidas políticas, económicas, sociales y legislativas impulsadas con el fin de modificar la estructura de la propiedad y producción de la tierra en un lugar determinado.

La reforma agraria en los montes de maría no fue muy satisfactoria ya que los campesinos convivían con la guerrilla quienes crearon la violencia y no permitían que hubiera tranquilidad y seguridad en dichos cultivos, por tal razón muchos habitantes buscaban horizontes para obtener sus tierras, cultivos y sobre todo volverse

Figure 9 Escrito del estudiante 1 grado 11° Colegio Nuevo San Andrés de los Altos

Fuente: Captura Personal

En este primer, escrito vemos que el estudiante expresa su reflexión sobre las condiciones del campesinado, las diferentes disputas que se dieron en la región por la tenencia de la tierra, la incidencia de los diferentes actores armados del conflicto colombiano, en especial de las guerrillas y como la población fue afectada por las acciones de los diferentes actores.

### - Escrito 2

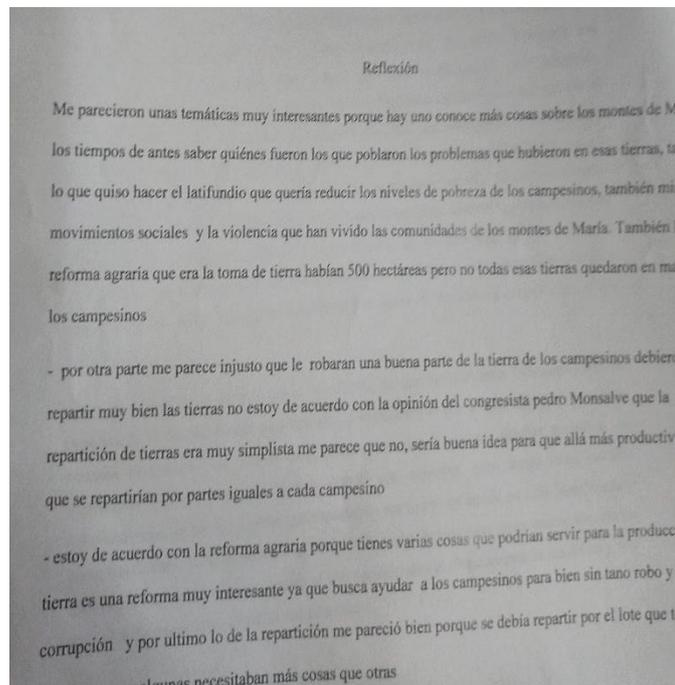


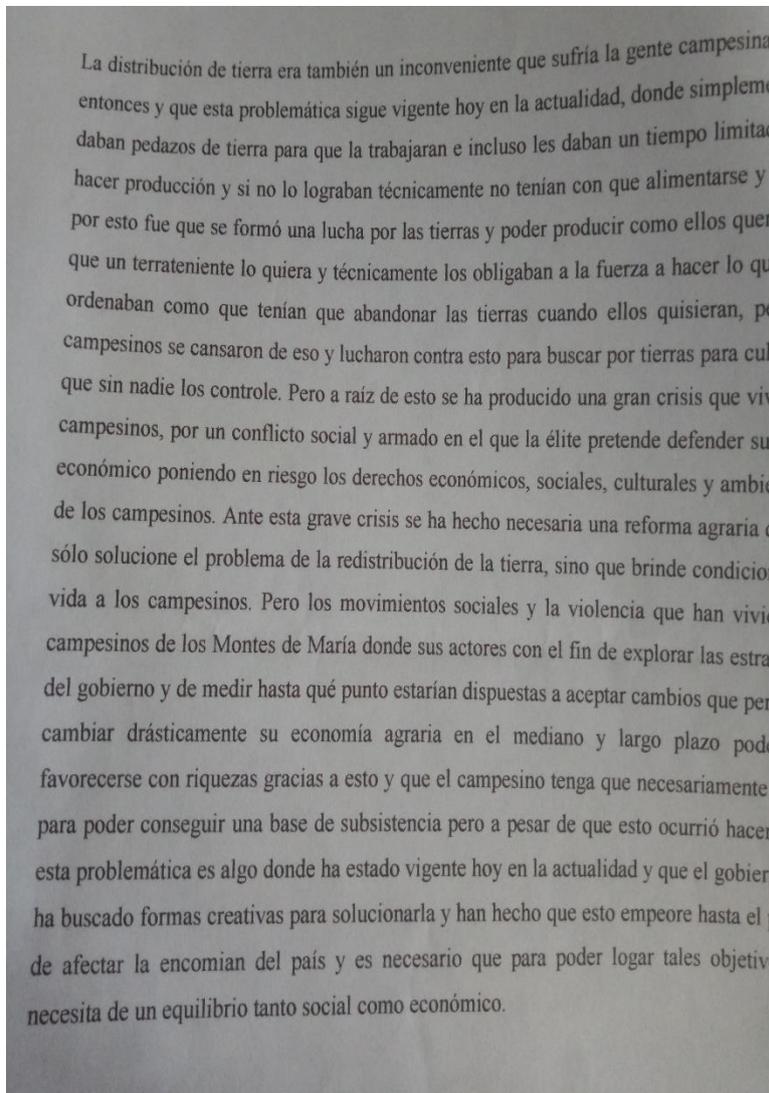
Figure 10, Escrito estudiante 2 grado 11° Colegio Nuevo San Andrés de los Altos

Fuente: Captura Personal

En el segundo, de igual manera vemos que el texto escrito por el joven de grado 11°, expone las injustas condiciones que vivieron los habitantes de los Montes de María, así como la importancia de realizar una reforma agraria, porque uno de las causas más fuertes por las que

se ha dado el conflicto armado en Colombia es la desigualdad en la tenencia de la tierra y las condiciones indignas en las que históricamente han tenido que vivir los campesinos.

### - Escrito 3



La distribución de tierra era también un inconveniente que sufría la gente campesina entonces y que esta problemática sigue vigente hoy en la actualidad, donde simplemente daban pedazos de tierra para que la trabajaran e incluso les daban un tiempo limitado para hacer producción y si no lo lograban técnicamente no tenían con que alimentarse y por esto fue que se formó una lucha por las tierras y poder producir como ellos querían que un terrateniente lo quiera y técnicamente los obligaban a la fuerza a hacer lo que ordenaban como que tenían que abandonar las tierras cuando ellos quisieran, pero los campesinos se cansaron de eso y lucharon contra esto para buscar por tierras para cultivarlas que sin nadie los controle. Pero a raíz de esto se ha producido una gran crisis que vive los campesinos, por un conflicto social y armado en el que la élite pretende defender su economía poniendo en riesgo los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales de los campesinos. Ante esta grave crisis se ha hecho necesaria una reforma agraria que no sólo solucione el problema de la redistribución de la tierra, sino que brinde condiciones de vida a los campesinos. Pero los movimientos sociales y la violencia que han vivido los campesinos de los Montes de María donde sus actores con el fin de explorar las estrategias del gobierno y de medir hasta qué punto estarían dispuestas a aceptar cambios que permitan cambiar drásticamente su economía agraria en el mediano y largo plazo pueden favorecerse con riquezas gracias a esto y que el campesino tenga que necesariamente luchar para poder conseguir una base de subsistencia pero a pesar de que esto ocurrió hacer esta problemática es algo donde ha estado vigente hoy en la actualidad y que el gobierno ha buscado formas creativas para solucionarlas y han hecho que esto empeore hasta el punto de afectar la economía del país y es necesario que para poder lograr tales objetivos necesita de un equilibrio tanto social como económico.

Figure 11 Escrito estudiante 3 grado 11° Colegio Nuevo San Andrés de los Altos

Fuente: Captura Personal

En el tercer escrito (véase figura 11), el estudiante logra hacer una reflexión muy importante sobre las causas del conflicto armado colombiano, evidencia en sus ideas, que en la actualidad los campesinos continúan siendo afectados por las mismas razones de antaño.

De igual manera, el estudiante plantea que la tenencia de la tierra siempre ha sido una de las grandes causas de conflictividad, así como la escasez de recursos para la producción, los cuales han dejado problemas muy grandes para el país.

#### -Escrito 4

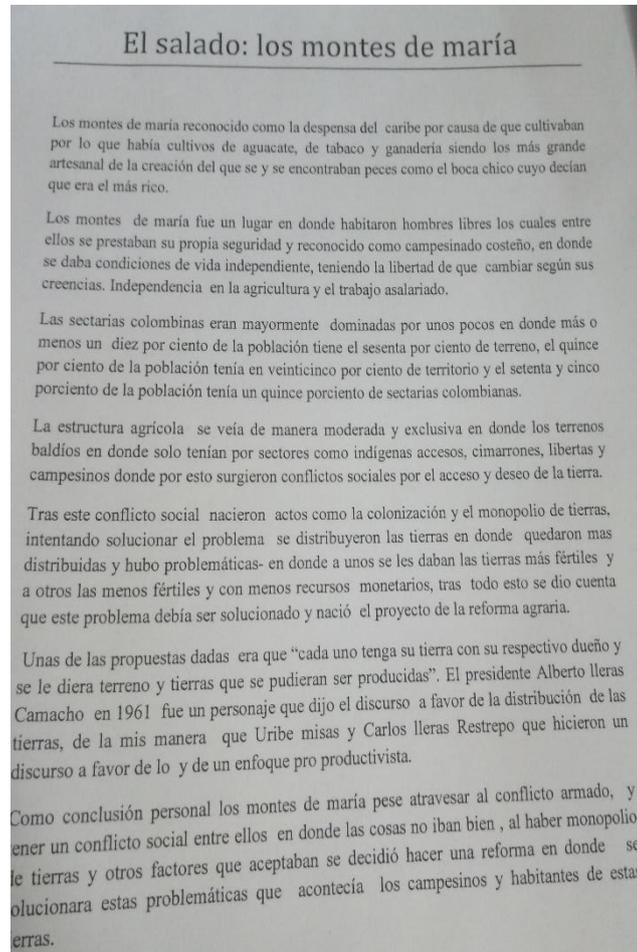


Figure 12 Escrito estudiante 4 grado 11° Colegio Nuevo San Andrés de los Altos

Fuente: Captura Personal.

En el cuarto escrito, el estudiante argumenta sobre la importancia de la reforma agraria, ya que en la región de los Montes de Maria, mostrando la desigualdad en la distribución de la tierra, donde algunos campesinos tenían que vivir en zonas poco fértiles y otros que tenía más tierras, vivían en zonas de alta productividad.

Este tipo de reflexiones son muy importantes en el contexto de la localidad de Usme, dado que el sentimiento de identidad con el campo por parte de los habitantes es muy bajo, la mayoría de estos no se reconoce como una localidad campesina a pesar de que el 80 % de ella es rural. De allí que el trabajo de las cajas de herramientas también permita que los estudiantes se piensen el territorio en el que han vivido y el lugar donde se encuentran actualmente.

Sobre este ejercicio cabe anotar que, aunque su finalidad no es educar para la paz, sí contribuye a la formación para la paz porque en él se estudian las causas del conflicto armado colombiano, y se logra encaminar a los estudiantes hacia una cultura para la paz. De ese modo, la pedagogía de la memoria permite conocer una historia reciente que genera en los estudiantes un cambio en su pensamiento, y en sus formas de actuar y ver la realidad del país.

A nivel general, las reflexiones que promueven los talleres de la caja de herramientas fomentan las acciones didácticas de la escuela para estudiar los hechos ocurridos en el marco de la confrontación armada en Colombia, las características de esta y las formas cómo ha influido en la vida de los colombianos. Asimismo, como se mencionó en líneas anteriores, las políticas de la memoria que se implementaron durante el acuerdo y el posacuerdo se constituyen en un importante recurso para debatir en las IE la idea de la paz; y contar las voces de los campesinos y las historias de los actores que no han sido narradas en las aulas ni en las familias de los estudiantes.

Así pues, esta actividad rompió con la rutina de la clase y llevó a los estudiantes a situaciones límites porque si no explicaban lo que pensaban sobre el tema de la clase perdían,

lo que abrió la posibilidad de que los alumnos valorarán los conocimientos de los demás jóvenes. En este punto el docente detalló que los estudiantes comprendieron las razones que dieron origen al conflicto armado, entendieron que el lugar donde se dio la masacre era un territorio en disputa, reconocieron que este jugaba un papel importante en la tenencia de la tierra, y relacionaron estos hechos con otros que ya conocían.

La pedagogía de la memoria le permitió al docente generar un espacio en el cual pudo sensibilizar al estudiante a partir del estudio del conflicto armado, los factores que lo generaron y los imaginarios que se construyeron culturalmente alrededor de la guerra en los colombianos. Basados en sus emociones los estudiantes trajeron al debate sus posturas sobre la lectura que hacen de la guerra y cómo la vivieron los diferentes actores; de ese modo se les enseña a repensar las causas y las consecuencias de diferentes hechos de horror que marcaron recientemente la historia de Colombia, así como a desaprender la guerra.

De acuerdo con el maestro, llevar a cabo un ejercicio de memoria en la escuela tiene que ver con una apuesta política porque se lucha contra el olvido y el silencio, porque la pedagogía de la memoria permite enunciar la historia de quienes no ostentan el poder, esa que no ha sido contada porque sus actores no tienen el lugar para enunciar como verdad los hechos que vivieron. No obstante, en las aulas se empieza a visibilizar y a darles voz a aquellos que no han sido protagonistas de la historia oficial, y se hace resistencia a las narraciones hegemónicas.

Sumado a esto, la pedagogía de la memoria en el aula es una apuesta política porque permite formar ciudadanos que asumen una postura crítica frente a los gobernantes y el

Estado, siendo conscientes de su papel en la sociedad y cuestionando a quienes siempre han ejercido el poder y la forma como se han conservado.

Por otra parte, el ejercicio de la pedagogía de la memoria no solo les da criterios a los jóvenes para debatir los asuntos de orden nacional, sino que también le da instrumentos para posicionarse frente a los acontecimientos históricos, mejorar sus capacidades como ciudadano crítico y ampliar sus posibilidades a nivel social. Todo lo anterior con el objetivo de mejorar sus condiciones, elegir democráticamente y participar de forma directa en los asuntos de la comunidad.

La pedagogía de la memoria también es una apuesta política y cultural porque les da cabida a aquellos que han sido discriminados y marginados por las esferas de poder, así se cuestionan los señalamientos y las causas de las diferentes censuras establecidas para ciertos grupos de la sociedad que han sido estigmatizados por pensar, actuar y ser diferentes, o por preguntarse por su origen, las razones de su diversidad y multiculturalidad. En palabras de Osorio y Rubio (2006):

La pedagogía de la memoria se proyecta como el intento de validar lo humano en lo social y por ello surge en un “contexto político de significación”, como contrapunto crítico del orden social para configurar la ciudadanía memorial, constituida por hombres y mujeres, sujetos críticos, que deben, desde la memoria viva, desnudar el potencial ideológico de toda estrategia totalizadora que legitime el olvido. (p. 29)

Al finalizar el año lectivo escolar se realizó una nueva visita a la IE para entrevistar al maestro, quien manifestó que los ejercicios de memoria deben ser transitados por lo estético, porque esto permite llegar a las emociones y develar el sentir de los estudiantes. Para ello se

proyectó que en el 2019 se afinarían las apuestas didácticas con el aprendizaje de técnicas y la realización de actividades artísticas como el tejido o las fonocápsulas, para trabajar la memoria en el aula y generar aportes para el museo itinerante que se plantea desarrollar a nivel local.

Durante el desarrollo de la primera parte de la cartilla<sup>4</sup> “El Salado, Montes de María: tierras de luchas y contrastes”, donde se aborda la masacre de El Salado, el docente explicó que con los ejercicios de participación en mesa redonda los estudiantes expresaron sus ideas sobre las relaciones que elaboran del pasado con el presente. Dado que en ese apartado se explica cómo se dio la organización del campesinado en la región, lo que generó cambios en la percepción que tenían los estudiantes de diferentes actores sociales como los campesinos, y les permitió descubrir una historia que no había sido contada; por lo que el ejercicio fue muy representativo para el maestro.

Basado en lo anterior, se afirma que para llevar al aula la pedagogía de la memoria se requiere una dinámica que acerque a los estudiantes a lo sensible, esto es, trabajar en las emociones; y el medio más eficaz para lograrlo son las actividades artísticas y dinámicas que fomentan la participación de los estudiantes y despiertan su interés. Al respecto, Ortega y Castro (2010) mencionaron que en una pedagogía de la memoria las apuestas de estos ejercicios didácticos deben ser un imperativo ético, que conlleven a la construcción de subjetividades mediante la humanización de la educación y el reconocimiento de la otredad,

---

<sup>4</sup> Esta caja de herramientas es un instrumento pedagógico creado y consolidado entre el CNMH y el Ministerio de Educación Nacional, y es apoyada por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (Usaid) y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Su propósito es reconocer al sector educativo como un vehículo fundamental en la construcción de la ciudadanía y generar consciencia sobre las afectaciones del conflicto armado.

desde lugares de sensibilidad que generen sensaciones de empatía y cercanía de las realidades del otro.

Igualmente, en esta última entrevista el maestro hizo una reflexión sobre el material de la caja de herramientas y manifestó que es este recurso puede ser rutinario, es decir, que el siguiente año se proyecta romper con la dinámica del taller para responder la pregunta ¿cómo trabajar en el aula las narrativas para afectar la sensibilidad de los jóvenes en el desarrollo de la pedagogía de la memoria?, pues la dinámica de trabajo limita los lenguajes que van construyendo los estudiantes. Por ello el docente pretende incluir el diálogo y el debate en las clases, con la finalidad de escuchar las conexiones que elaboran los estudiantes con el conocimiento de las cartillas y su vida cotidiana.

Además, el profesor se interpela sobre los caminos pedagógicos que se deben recorrer para enseñar lo ocurrido en torno al conflicto armado colombiano, así como también se pregunta por las herramientas o recursos que se pueden construir para trabajar la memoria en el aula. En la entrevista señaló que una de las salidas más interesantes para desarrollar la pedagogía de la memoria mediante el uso didáctico de las expresiones artísticas son el teatro, la pintura, la música, la oralidad y las narrativas; todo ello permitirá trabajar con las emociones de los estudiantes y fortalecer la otredad y la alteridad en ellos.

Aunado a lo expuesto, para el año 2019, el maestro planteó que el desarrollo de la pedagogía de la memoria en los colegios requiere varias condiciones, entre ellas: un horario de trabajo fijo, es decir, que se establezca más de una hora a la semana para dictar la materia. Para ello el profesor cambió su trabajo en el ciclo 3 (grados sexto y séptimo) por el trabajo con los estudiantes de los grados octavo y novenos, en el siguiente año; además, dentro del

grupo temático de estos cursos para las Ciencias Sociales adjuntó más temas de la cartilla, dado que en el grado noveno se vuelve a abordar la historia de Colombia.

De acuerdo con lo referido por el docente se afirma que el desarrollo de la pedagogía de la memoria en los colegios necesita un horario más amplio para desarrollar las temáticas y avanzar en el estudio de estos casos emblemáticos. A su vez, requiere de una conexión con la temática oficial para que se den las relaciones de análisis crítico de las historias que aún no han sido narradas en las temáticas y actividades que se incluyen en el currículo oficial.

De igual forma, en las reflexiones del profesor enunció que el desarrollo de pedagogía de la memoria también requiere un espacio físico. Por lo tanto, los colegios deben destinar un lugar para establecer los laboratorios de memoria, ya sea un aula o una oficina donde se puedan exponer las galerías, los trabajos de los estudiantes, las expresiones artísticas y las pinturas, el cual permite ampliar las conceptualizaciones, experimentar y construir las apuestas para la memoria.

Por otro lado, según lo relatado por el docente la pedagogía de la memoria requiere que el estudiante se sitúe en el centro de la experiencia con su creación, y se promueva el trabajo alcanzado. Para ello se pueden realizar actividades de muralismo, estencil y composición de canciones, lo cual motiva a los jóvenes y permite que el docente gestione con diferentes actores acciones que enriquezcan el desarrollo de las actividades. Igualmente, esta gestión debe incluir la atención del maestro para que los estudiantes participen de las convocatorias y grupos de trabajo que se organizan en la ciudad en torno al tema de la memoria en la escuela.

Finalmente, en la comunicación establecida con el maestro enunció que para desarrollar los ejercicios de memoria en las IE se requiere la voluntad administrativa de los rectores. En el caso concreto del Colegio Nuevo San Andrés de los Altos los directivos permiten el desarrollo de las actividades, pero el presupuesto para su realización es reducido. Este es un aspecto sumamente importante para los proyectos de memoria que se llevan a cabo en las IE, los cuales no solo requieren el aval administrativo para realizar las actividades y la entrega de las cajas de herramientas, sino también el financiamiento de dichos proyectos.

### **3.2 Caracterización del Colegio Orlando Fals Borda**

La Institución Educativa Distrital Orlando Fals Borda se encuentra ubicada en la UPZ No. 56 Danubio, y fue fundada en el año 2009 por el exsecretario de Educación Abel Rodríguez, durante la alcaldía de Samuel Moreno Rojas. Su infraestructura es relativamente nueva, está dotada de espacios amplios, y tiene capacidad para más de 1000 estudiantes por jornada. La mayoría de las familias de los estudiantes que la IE tiene en su matrícula son de estrato socioeconómico, muchos niños provienen de regiones campesinas de Cundinamarca y han sido desplazados por la violencia vivida en el país.

El encuentro que se tuvo con la maestra entrevistada se realizó en el salón comunal del barrio Brasilia, donde brinda un taller de tejidos para las mujeres del sector. Este acercamiento fue informal como sucede con la mayoría de los líderes de las comunidades, dado que se encuentran en los lugares donde llevan a cabo sus proyectos. En el momento en que la investigadora se comunicó con ella se encontraba reunida con los jóvenes de la Escuela de Arte Popular<sup>5</sup>, quienes están en un proceso importante de elaboración de murales

---

<sup>5</sup> Espacio comunitario de creación y difusión de las artes, por una nueva cultura desde el sur de Bogotá.

sobre la memoria ancestral, la cultura campesina y aspectos políticos actuales en algunas paredes de la localidad.

En la visita se evidenció que la maestra ha desarrollado un proceso significativo a través del arte para desarrollar las acciones políticas y comunitarias de los habitantes, y su trabajo ha trascendido los muros de la escuela, logrando gestar diferentes propuestas para el fortalecimiento y la mejora de las condiciones de su comunidad. Por ejemplo, el taller de tejido que se desarrolla a nivel comunitario con las mujeres del barrio donde está ubicado el colegio ha incidido en la vida de las mujeres de la localidad.

La maestra es una líder que no solo ha hecho un trabajo exitoso en la IED a la que está vinculada como docente de Ética y Filosofía, sino que también ha trascendido y ha llevado su trabajo a nivel comunitario. Por lo que se evidencia su compromiso en la educación y la formación popular, así como en la construcción de un país desde las esferas de la organización social.

Además, de los talleres que desarrolla la maestra entrevistada, en la localidad también se encontraron organizaciones comunitarias que trabajan en diferentes ámbitos de empoderamiento y reivindicación de derechos de poblaciones específicas y vulnerables. Estas han confluído en un gran grupo denominado Vivo en Usme<sup>6</sup>, donde se concentran todas las organizaciones de la comunidad. La profesora entrevistada relató que participa de La Plataforma Social de Usme, una organización que se originó del proceso que a nivel nacional

---

<sup>6</sup> Es un colectivo de artistas y personas afines que se reúnen para promover y difundir las actividades artísticas entre los habitantes de la localidad quinta de Usme, Bogotá (Colombia). Las prioridades son: promover el respeto por las expresiones artísticas; y fomentar espacios de creación, formación, difusión, debate y concientización de las diferentes formas de arte musical afín a la cultura popular contemporánea.

se denominó la Marcha Patriótica Nacional, el cual promovía una propuesta alternativa de izquierda que buscaba articular diferentes iniciativas de organización social de la localidad.

En la comunicación establecida con la docente, le contó a la investigadora cómo ha sido su experiencia en el Colegio Orlando Fals Borda, donde inició sus labores como docente en propiedad a través del concurso de méritos para acceder a la carrera docente que se realizó en el año 2009. Después de un largo proceso logró vincularse a la institución a pesar de que contaba con poca experiencia como docente, se había graduado en Licenciatura en Filosofía en la Universidad del Cauca y se encontró con una población difícil, pues la mayoría de los niños provenían de otros colegios de la localidad, y se habían matriculado en el Colegio Orlando Fals Borda porque en el lugar donde estudiaban se les denegó el cupo por agotar los procesos a nivel de convivencia.

La docente relató que la sensación que le daba la infraestructura del colegio era tristeza, dado que el ambiente era muy gris, las aulas eran muy espaciosas y estaban desprovistas de color, a lo cual se sumaba el clima frío característico de la localidad de Usme. Ante este contexto no se podía priorizar lo académico porque era urgente prestarle atención a la formación de los sujetos y a la transformación del entorno, por ello la docente planteó una propuesta pedagógica para afrontar las dificultades en la convivencia, con el fin de mejorar las condiciones del colegio y realizar procesos que les permitieran a los jóvenes construirse dentro de la institución a nivel personal, para que estos transformaran su comunidad.

La primera acción que llevó a cabo la maestra fue desarrollar las clases desde otra perspectiva y, dado que el colegio lleva el nombre de Orlando Fals Borda, elaboró un proyecto pedagógico que incluyó el pensamiento de este gran intelectual colombiano y la

didáctica del tejido. El propósito de la maestra 2 fue formar sujetos capaces de crear acciones cotidianas para transformar sus relaciones con los demás, así como sus actitudes y valores Gómez (2016).

Así pues, con su compañera de área de Ciencias Sociales la docente desarrolla desde hace más de 8 años este proyecto, que en la actualidad es un semillero alrededor del taller de tejido y un proyecto de memoria interesante. Su finalidad es formar seres que piensen su entorno mediante el uso de la metodología de la IAP, para que estos logren transformarlo desde ese ser sentipensante. Dicha apuesta pedagogía de la memoria se da a través del taller donde participan estudiantes de bachillerato y está inspirada en el método que creó el Sociólogo que da nombre al colegio. Este ejercicio pedagógico se ha enriquecido con las salidas que se han hecho a lugares importantes de la cultura muisca, la visita de los estudiantes a resguardos indígenas como el de Sesquilé y a zonas de hallazgo arqueológico en Cundinamarca y Boyacá, además de compartir con niños que tienen la misma edad y pertenecen a la comunidad Emberá, en acompañamiento con el CMPR de Bogotá.

Durante su narración la docente resaltó las etapas del proyecto que han tenido su máximo esplendor, entre ellas la ocurrida en los años 2015 y 2016, periodo en el cual el proyecto fue visibilizado por la Secretaría de Educación de Bogotá a través del *Boletín al Día*, una edición dedicada a la localidad de Usme. Asimismo, en ese periodo tanto la *Revista Magisterio* como el diario digital *Las2orillas* realizaron una publicación de la experiencia. La maestra también relató que durante el gobierno de Gustavo Petro como alcalde de Bogotá se dio el florecimiento de la propuesta de la pedagogía de la memoria, porque se abrió una convocatoria para los proyectos Incitar en la que el Colegio Orlando Fals Borda participó y logró la vinculación al programa. Esto último fue muy significativo para la IE porque el taller

mejoró sus condiciones de trabajo, recibió financiamiento para la compra de herramientas, y obtuvo un espacio físico y de formación alterna para los jóvenes en la institución.

De esa manera, los niños que forman parte del grupo asisten al taller una vez por semana en contrajornada para desarrollar sus prácticas de tejido, y se consolida un trabajo que transita por la metodología de los círculos de palabra para hacer memoria, narrar sus historias de vida y fortalecer sus habilidades desde el ser sentipensante.

Con el cambio de gobierno los ejercicios tuvieron muchas transformaciones negativas: se redujo la parte presupuestal de las Incitar<sup>7</sup> y disminuye el número de practicantes, el proyecto perdió fuerza debido a los cambios en las condiciones con las que trabajaban, mas no por la falta de interés de los integrantes del actual semillero. Sumado a esto la dirección el colegio también sufrió grandes transformaciones con el cambio de rector, pues la nueva administración tenía otros intereses como fortalecer la jornada única a partir de otros programas. Además de los cambios en las dinámicas del taller, también se ha desmejorado el espacio que estaba destinado para este porque en él de desarrollan otras actividades, por lo que se ha evidenciado el daño en los materiales que no son cuidados de la misma forma; y el grupo debe compartir el lugar donde guardaban sus herramientas, materias primas y productos con otros grupos que no cuidan los materiales que ya se encontraban en el lugar.

Por otra parte, anteriormente, en el colegio se les brindaba el almuerzo a los niños y los profesores podían compartir este espacio con sus estudiantes, pero con el cambio de administración los maestros no pueden almorzar en el restaurante, sino que deben vigilar a

---

<sup>7</sup> Las iniciativas ciudadanas de transformación -INCITAR- son apoyos para la creación de oportunidades de aprendizaje, dirigidos a grupos formados por miembros de la comunidad educativa y barrial, quienes muestran su interés y son los primeros en llevar a cabo una acción pedagógica que eduque y construya ciudadanía.

los estudiantes durante el tiempo de descanso. Ello no solo desmotiva a los docentes, sino que además se siente un retroceso en las condiciones y la pérdida del trabajado logrado para abrir los diferentes espacios.

A su vez, ello evidencia que la política educativa en Bogotá aún no ha centrado sus esfuerzos en el desarrollo de ejercicios de pedagogía de la memoria, pues el lugar que la maestra había ganado con sus estudiantes dentro de la IE se fue restringiendo y ahora se prioriza en otros proyectos, dejando de lado la inversión en estas apuestas. Asimismo, en la comunicación establecida con la docente se advirtió que, aunque el taller de tejido tenía reconocimiento y había logrado incidir en la comunidad educativa traspasando muros y proyectándose a la localidad, ahora se encuentra relegado y presenta algunas barreras que limitan las acciones del grupo.

Cuando se realizó la visita a la IE la maestra le dio un recorrido a la investigadora por sus instalaciones, exponiendo los lugares de memoria donde han dejado huella las acciones pedagógicas que se han realizado. En primer lugar, le mostró a la investigadora los murales que se han hecho, las dos primeras representaciones gráficas tienen como eje el rescate de la ancestralidad: en uno de los corredores está pintado un jaguar que simboliza el centro de la selva y su fuerza, es una referencia a uno de los postulados del pensador Orlando Fals Borda que manifestó la necesidad de volver a las raíces, por eso se trabaja en torno a la significación de este animal para las culturas indígenas del país.



*Figura 13. Somos el corazón de la selva y la fuerza del Jaguar*

Fuente: toma propia

Trabajamos diferentes murales, este es otro... ¿porque el jaguar? somos el corazón de la selva y la fuerza del jaguar, entonces, digamos que dentro del pensamiento de Orlando Fals Borda, como habla de las raíces, del pensamiento raizal, entonces, con los chicos se trabajó mucho eso, volver a las raíces, el recuperar lo que es nuestro, se habla del jaguar como el animal emblemático de las culturas tradicionales.

(Comunicación personal, s.f.)

Con la elaboración de los murales se logró la construcción de lugares de memoria que contribuyen a esclarecer cuál es el origen de la comunidad en términos étnicos, puesto que los niños indagan en el pasado y los espacios de sacralización de la naturaleza las razones de su origen y de dónde proviene su historia colectiva. Los colombianos tienen como herencia una cultura occidentalizada producto de los procesos de colonización y europeización, y en ese orden de ideas aprenden de la historia oficial a desconocer a las comunidades indígenas como culturas originarias. Por eso, en las culturas indígenas o en los pueblos originarios los niños

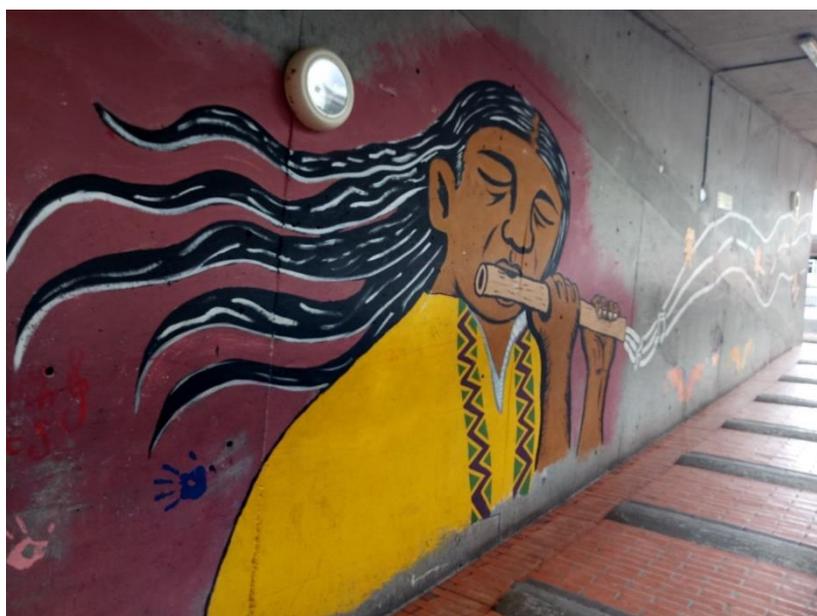
logran realizar sus ejercicios de memoria través de las narraciones de las diferentes generaciones, que transmiten toda su sabiduría por medio de la palabra.

Si bien no reconocer el origen milenario en las comunidades indígenas no es una tarea fácil, porque en el imaginario colectivo aún se piensa que el pueblo colombiano descende de españoles, y en los ámbitos religioso y cultural cuesta reconocer que el origen está en los pueblos originarios, más aún, los jóvenes pueden sentir vergüenza al reconocer este origen. De allí la importancia de desarrollar ejercicios en las aulas donde se cuestionen las narraciones oficializadas como la historia del origen de la nación, esto es un acto transformador que permite construir memoria viva.

Por otra parte, con la elaboración de los murales se deja huella en el colegio, de ser pasado desde el presente. Es decir, con los procesos construidos por el grupo de estudiantes y los alcances del proyecto: se hace memoria de forma simbólica, se tejen los propios saberes, se hallan explicaciones del origen colectivo en la ancestralidad, se representa gráficamente la forma como se encuentran las raíces en el pasado, y la propia historia se contrapone a una historia oficial para visibilizar aquella que no ha sido narrada.

En una sociedad que ha perdido el valor por las narraciones de los abuelos y el respeto por lo ancestral, que ha normalizado el uso de la violencia para resolver sus diferencias, y que aún no tiene claro si su origen está en los antepasados europeos, es importante construir un proyecto en una IED de educación básica y secundaria para responder a la pregunta ¿cuáles son nuestras raíces? Este proyecto debe permitir que los estudiantes recuerden el origen ancestral americano, pero también los debe llevar a descubrir las historias invisibilizadas en el tiempo, las cuales cobran vida al ser estudiadas y transitadas por los ejercicios artísticos.

En este contexto, durante el recorrido por las instalaciones del colegio, se encontró un mural con la imagen de un indígena gigante que toca una quena (ver Figura 13), la cual llena de color y de vida las paredes de concreto frías y grises. Ahora esta imagen embellece la institución y es un símbolo de resistencia y de descolonización afectiva, intelectual, política, relacional y espiritual.



*Figura 94.* Pensar con el corazón

Fuente: toma propia

La obra muralista, que transmite armonía y paz tuvo varias etapas de producción. Primeramente, las docentes y los estudiantes definieron qué querían representar; luego, lograron que un artista de la Universidad del Cauca contribuya con los diseños de la obra y representara de cierta forma el pensamiento de Fals Borda en torno al ser sentipensante; y, por último, los estudiantes y la comunidad plasmaron los diseños.



*Figura 10.* Pensar con el corazón

Fuente: toma propia

De igual forma, se reconoce que la cultura no es algo que se produzca dentro de la mente de los individuos por sí sola, sino que es la representación simbólica del entorno de estos, la cual se construye mediante su relacionamiento con los miembros de una sociedad que expresa su idea del mundo a través de las prácticas cotidianas. Asimismo, esta se configura con las relaciones dadas en la convivencia diaria, mediante los diferentes ejercicios de memoria que se desarrollan con los otros, quienes, a través de sus vivencias, logran expresar lo que son mediante la representación gráfica de los símbolos que sienten que los representan, además de brindarle un valor social y visibilizar los iconos de las comunidades para que las futuras generaciones las conozcan.

En el caso de estudio, la construcción de los lugares de memoria en la IED logra desarrollar ese entramado mágico de símbolos retornando a la ancestralidad mediante ejercicios de memoria, los cuales no solo hacen visibles el gran significado de la cosmovisión de los pueblos originarios de las comunidades andinas, sino que transforman su entorno con

la construcción de un proceso de identidad. Dicho proceso se da a través de la elaboración de los murales y otras obras que representan el sistema de concepciones y actitudes que han adquirido los jóvenes frente a la vida, el cual se perpetúa para las nuevas generaciones, con el fin de dotar de sentido el mundo y hacerlo comprensible.



*Figura 11. Siendo sentipensantes*

Fuente: toma propia

Así pues, este proyecto ha logrado transformar a los niños y a las niñas en sus prácticas escolares y sus relaciones con el exterior, al permitirles pensar el medioambiente y su relación con este a partir de la elaboración de los murales en la institución, hasta la realización de los talleres de tejido y las expediciones que se llevan a cabo por fuera de la escuela. En estas últimas los niños han aprendido de las comunidades indígenas actuales, lo que ha dotado de sentido su existencia, ha acrecentado el valor que la madre tierra tiene para ellos y los ha hecho conscientes de la importancia de generar acciones colectivas para defender y promover la vida en todas sus formas.

El taller de tejido que desarrolla la maestra con los estudiantes se llama Kunturi que significa “tejedores sentipensantes” (el tejido humano). Este fue descrito por la docente como un espacio donde se fortalece el sujeto político, quien es capaz de transformar su realidad y alcanzar la identidad a partir del saber popular y la memoria individual y colectiva, y en el cual se propone articular tres ejes de acción, a saber: social, cultural y productivo). Mientras los niños y las niñas cuentan historias, trabajan con los hilos, agujas y telares en el taller de tejido Kunturi, realizan diversas producciones con las técnicas de las comunidades ancestrales, las cuales han aprendido de sus abuelos y las investigaciones que ha hecho la maestra sobre las diferentes técnicas de tejido milenarias. En la misma línea de trabajo de ejercicios de memoria se configura el grupo de trabajo con estudiantes de todos los cursos de sexto a once, un aproximado de 15 estudiantes que dedican su tiempo de jornada complementaria para aprender a tejer y enseñarles a sus compañeros.

Lo primero que deben aprender los estudiantes es la elaboración de su propio telar, la concentración y las enseñanzas de los integrantes del taller les permiten desarrollar su primera pieza que gira en torno al pensamiento del ser sentipensante de Fals Borda. Esto los lleva a reflexionar sobre la cotidianidad escolar, el origen de las tradiciones y a reconocer la historia sobre el pasado común; así como también les permite expresar su propia historia de vida, narrar cómo llegaron Kunturi y proyectar una nueva forma de ser.

Los niños y las niñas que pertenecen al taller sienten que han logrado desarrollar muchas habilidades no solo para aprender a tejer sino en su forma de ser y entender cómo se van construyendo a través del tejido, de esta forma explican su origen, identidad, palabra, cuerpo y tejido de la siguiente manera:

Los estudiantes son los principales protagonistas del desarrollo del taller, desde el 2011, cuando la maestra desarrolla sus primeras clases de tejido, con un pequeño grupo dan nombre al taller, entre muchas consultas, toman la decisión de llamarse Kunturi, de acuerdo con lo explicado por la maestra, en medio del dialogo, llegan a la concertación de asumirse así.

Las clases del taller tienen muchas formas de desarrollo, sin embargo, la principal es el círculo de la palabra, siguiendo una tradición de las comunidades indígenas, el taller se sienta en círculo y todos empiezan a compartir sus palabras sobre las experiencias cotidianas, sobre lo que consultan de las técnicas de tejido, los diseños y formas para implementar, así generan una dinámica de enseñanza- aprendizaje en donde el estudiante habla y quien le escucha va adquiriendo diversos conocimientos también aprendiendo en la clase las diferentes técnicas.

De acuerdo con una publicación de la profesora, encontramos que sus estudiantes se expresan así:

“¡uy profe! yo encontré una página que tiene muchísimos planos para hacer manillas”, “yo bajé un video para hacer bufandas con ese telar, hay muchos”, “miren que por allá en Argentina hay un man que teje rebacano”, “¿ustedes sí han visto las mochilas que hacen los indígenas de la Guajira? uff, voy a publicar las fotos” (Gómez, 2019).

Esto evidencia que los jóvenes encuentran en el taller un espacio para la construcción de los tejidos, un arte milenario, alrededor de las diferentes voces de sus compañeros que comparten lo que encuentran en la actualidad en el ciberespacio, observando que se producen muchas formas de trabajo relacionadas con esta tradición y que les sirve para enriquecerse y hacer mejor sus ejercicios de tejido. Este aprendizaje es para la vida, con los tejidos de manillas,

bufandas, mochilas entre otros artículos, pueden contar con un proyecto emprendedor, si ellos venden estas manufacturas a sus familiares, amigos, vecinos, pueden tener una posibilidad económica.

Gracias a los diferentes canales de comunicación que hay en la actualidad, el taller Kunturi, se nutre, no solo con las propuestas de la maestra, sino con las investigaciones que realizan los estudiantes, ellos llevan al taller sus inquietudes sobre lo que encuentran en las redes sociales y páginas de internet, esto estimula su espíritu consultivo y su potencialidad de aprendizaje, de averiguar e innovar en sus formas de tejer.

Cada estudiante cuando entra al taller debe realizar su propio telar, así empieza a aprender el uso y la fabricación de diferentes herramientas tecnológicas. En un principio, son telares sencillos con una tabla y puntillas, luego, aprenden el uso de herramientas más complejas que han sido creadas por diferentes culturas de América y el mundo, los telares egipcios, son un ejemplo de esto, los estudiantes construyen estas herramientas con elementos sencillos pero que forman parte de todo un saber.

Para los estudiantes, pertenecer al taller forma parte de un proceso formativo que atraviesa su integralidad, saben que además de aprender a tejer, van construyendo una forma de pensar diferente, la cual está relacionada con la filosofía de Orlando Fals Borda, la cual explican de la siguiente manera:

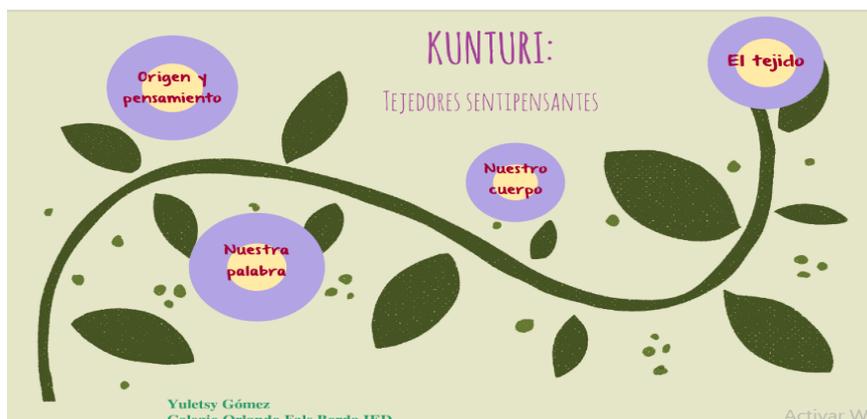


Figure 17 Kunturi, tejedores sentipensantes

Fuente: presentación Prezi Profesora Yuletsy Gómez

### 1. Origen:

El taller surge en el 2011, con el propósito de recuperar la práctica del oficio milenario de Tejer y con ello generar acciones colectivas, en busca de la

transformación social y el bien común. Es un espacio de creación y encuentro personal y colectivo, así como una posibilidad para soñar y construir otro mundo.

2. Nuestra Palabra: “Tejemos pensamiento, anudamos sueños, entrelazamos sentimientos, trenzamos ilusiones, inventamos sonrisas, cortamos malos ratos, y deshilamos en el viento los sin sentido, para ser una comunidad de vida, alegría y paz”. En reconocimiento de la sabiduría de nuestros ancestros, permite la conformación de la identidad colectiva. Sentipensante: Es todo aquel que tiene la capacidad de unir su sentir con su pensar. Mensaje que retomamos del maestro Orlando Fals Borda. Cada taller viene con un reto propio y con la satisfacción de ser artífices de obras maravillosas.

3. Nuestro cuerpo: Promovemos un tejido humano comprometido con la transformación de nuestra sociedad. Impulsamos la realización de acciones de paz, cotidianas y creativas, defendiendo los DDHH, la equidad, el respeto y la corresponsabilidad. (Gómez, 2019)

En esta presentación, se hace evidente como el taller de tejido, busca la formación de los estudiantes desde el reconocimiento de sus emociones y sus capacidades intelectuales en la

interpretación de la vida, donde dan forma y dar sentido a su existencia, como una construcción que busca siempre embellecer y transformar de forma positiva. Aprenden sobre el uso de la palabra, la conexión de sus pensamientos con el corazón, es decir, ser racionales en sus argumentos sin olvidar que lo que sienten forma parte de su ser.

De la misma forma encontramos, que los jóvenes del taller saben que son sujetos capaces de dar un cambio al mundo, de dar vida y colara a su entorno, en una manifestación de una de las estudiantes que manifestaba:

“En el taller Kunturi, en la clase y los talleres concluimos que en Colombia hay guerra, pero me pregunto ¿qué puedo cambiar? Es entonces, me viene a la mente el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda: “no podemos hacer cambios a nivel macro, no podemos cambiar a Colombia, pero podemos empezar desde el nivel micro: participar en los proyectos escolares, transmitir lo que hemos aprendido” (Bermejo, J. 2015).

Estas manifestaciones evidencian cómo los jóvenes van tejiendo una nueva forma de pensarse el país y la manera de lograr una transformación de las problemáticas que presentamos como colombianos. Reconocen que la sociedad cambia si cada uno pone su granito de arena para la construcción de un proyecto de país diferente, plantean así que, ellos mismos son los gestores y promotores de esos aprendizajes en los demás.

La propuesta del taller de tejido se desarrolla bajo la metodología de la Investigación-Acción Participativa (IAP), con el fin de desarrollar diferentes aspectos dentro de la comunidad como la cultura, la participación social y el desarrollo económico. Al estudiar en el pasado las tradiciones y las formas de ser de diferentes culturas alrededor del tejido se

logra que los estudiantes amplíen su concepción sobre la historia y su origen colectivo descifrando por qué son así en el presente.

Desde la palabra, el tema, trabajar la palabra es muy importante en los chicos, cómo ellos se van reconociendo en el día a día, se van reconociendo, van usando sus palabras como una medicina, la palabra puede sanar a alguien puede destruir, entonces cuida tus palabras” ... “saber de las tradiciones, del mismo tejido es un ejercicio de memoria, quienes lo tejen, cuál es su origen, el trabajo, también ir construyendo historia a partir de trabajo colectivo, el momento en el que estamos tejiendo, el momento para compartir, y esto se da en los círculos de palabra, en donde tú vas contando quién eres, y yo voy contando quién soy, entonces tú estás en sexto y yo voy en once, entonces yo te cuento unas cosas y tú me cuentas otras y ahí vamos tejiendo entre todos una memoria colectiva, así como, se va construyendo y contando memoria de la experiencias, por ejemplo: tú eres nuevo en el taller, yo soy más antigua, yo te cuento lo que significa tejer con el corazón, lo que significa tejer el pensamiento y eso es una memoria que va transitando entre ellos mismos.

(Comunicación personal, 2018)

De lo expresado por la maestra se infiere que la recuperación de la memoria se da con ejercicios testimoniales donde se expresan los distintos saberes populares, donde los niños y las niñas logran la construcción de su identidad particular y colectiva, así como realizar el ejercicio de reconocerse en el otro y reconocer al otro dentro de sí. Estos ejercicios de memoria se desarrollan gracias a la transmisión de los saberes populares, porque los niños y las niñas deben ir al pasado y conocer el origen de las tradiciones y sus prácticas en la elaboración del tejido.

Los tejedores sentipensantes narran su historia de vida y escuchan la historia de otros y del proyecto construyen de esa forma la memoria colectiva, esto es, a través del círculo de la palabra donde se teje la memoria de la experiencia. Entre los tejedores sentipensantes circula la memoria que transmiten mediante el código lingüístico que construyen como pares, así la historia del taller, de sus integrantes y de las diferentes actividades llevadas a cabo logran mantener una memoria vivida. De la misma forma este ejercicio, como lo plantearon Bárcena y Mèlich (2000), se constituye en una pedagogía para el encuentro, la experiencia, la acogida y la construcción de la identidad.

El taller Kunturi es reconocido en el CMPR como un proyecto exitoso en proceso de educación para la paz a través de los ejercicios de memoria, dado que logró desarrollar una experiencia significativa con la comunidad indígena Emberá que habita en el centro de la ciudad. Ello fue posible gracias a los procesos de trabajo en red que adelantó la maestra con otros profesores, y la vinculación de los estudiantes con las actividades del centro de memoria. Entre el trabajo realizado se resaltan ejercicios como memorativas, la lectura del libro de Ana Frank, la memoria y la feria del libro realizada en el 2016, donde los jóvenes hacían diferentes ejercicios de reflexión y producción en torno a la vida de Ana Frank, recrearon los escenarios donde vivió y las difíciles situaciones por la que paso según el diario.

Estas actividades permitieron que se diera a conocer el trabajo que se realizaba en el colegio. En una ocasión una líder de la Mesa Distrital de Víctimas que trabaja con la comunidad indígena Emberá le propuso al CMPR trabajar un ejercicio de tejidos por medio

del proyecto “Encuentros Improbables<sup>8</sup>” y, dado que este conocía el taller de tejido en el Colegio Orlando Fals Borda, la invitaron a realizar la experiencia entre los niños de la comunidad Emberá y los estudiantes que participan en el taller. La experiencia fue significativa y tuvo cinco momentos importantes: la planeación entre los líderes de la comunidad Emberá, la maestra y los encargados del proyecto en el CMPR; la presentación al colegio para la aprobación; y después de este se logró el desarrollo del proceso planeado que consistió en los tres siguientes momentos, donde los estudiantes se reunieron e hicieron posible el diálogo entre improbables.

Era prácticamente improbable que en una ciudad como Bogotá los estudiantes de un colegio se encontraran y compartieran diferentes experiencias con niños y niñas indígenas víctimas del desplazamiento. Sin embargo, el trabajo se hizo posible al lograr la comprensión de los aspectos que los unían, como la situación de marginalidad y los lugares del territorio de la ciudad que habitaban en distintas circunstancias. Los tres momentos realizados en esta experiencia fueron los siguientes: 1) los niños Emberá visitaron el taller de tejido Kunturi, 2) los dos grupos hicieron un recorrido por el centro histórico de la ciudad, 3) los grupos realizaron un taller de tejido en el colegio para compartir saberes en las técnicas de tejido.

El ejercicio desarrollado contribuye al proceso de memoria permitiendo que los niños y las niñas que han sido víctimas del conflicto armado tengan voz en los contextos escolares. Con sus narraciones se visibilizaron los hechos que vivieron y los niños vinculados al colegio lograron conocer otra realidad y otra historia del país que aún no se cuentan en el aula. Durante la actividad se dio a conocer el origen de los niños, quienes contaron de dónde

---

<sup>8</sup> Lederach es el creador de esta expresión que encierra un significado muy profundo. Son conversaciones entre personas y grupos diferentes en contextos polarizados en función de buscar una estrategia en común para lograr transformaciones de largo aliento.

venían y cómo es la tradición en el taller de tejido, y se hizo el círculo de la palabra para compartir narraciones; de esa manera se construye memoria desde diferentes ejercicios testimoniales que permiten combatir el olvido de aquellos que son víctimas y de los hechos ocurridos en el marco del conflicto armado.

El taller de tejido fue acomodado en la biblioteca del colegio, allí se recibió a los niños de la comunidad, después de darles un recorrido por la galería de murales que se han construido en el desarrollo del proyecto. De acuerdo con lo narrado por la maestra, el líder de la comunidad compartió las historias del origen de los Emberá y se hizo el círculo de la palabra como una forma de tejer las narraciones y construir memoria, por lo cual los estudiantes aprenden de otras formas de vida y realidades.

En el ejercicio del recorrido por el centro histórico se planteó la construcción de una tela colectiva donde recrearon el lugar que habitaban. Según lo referido por la maestra fue un proceso de tejido colectivo para resignificar el territorio recorrido, conocer las reivindicaciones por la cuales luchan los indígenas en la ciudad por el reconocimiento de los derechos y la búsqueda de la dignidad de la comunidad en el municipio.

Por tanto, el recorrido fue un ejercicio de memoria importante que contó con la versión de tres imaginarios sobre el territorio, a saber: la forma como la conciben los niños y las niñas Emberá que viven en el territorio; la que brindaron los estudiantes del colegio, que han construido un imaginario sobre el territorio, quizás, porque lo frecuentan como población flotante; y la de las personas del Centro de Memoria Histórica que ven el lugar como un patrimonio y un espacio emblemático. Así, a través de las distintas narraciones se construye

memoria colectiva desde las diferentes miradas, y se conoce la historia del territorio desde diferentes puntos de vista.

El producto del recorrido fue un ejercicio cartográfico que se realizó mediante representaciones gráficas, donde se trazaron los recorridos hechos y se ubicaron los puntos más significativos; es decir, con su propia configuración simbólica los niños y las niñas construyeron un imaginario colectivo del territorio. Sumado a ello, durante el ejercicio realizaron un mándala como una manifestación de ritualidad y encendieron una vela como símbolo de fuego y luz, de esta forma también construyen memoria y rescatan las tradiciones ancestrales de entregarle al fuego una ofrenda para celebrar la vida y el encuentro.

En temas de memoria se dio el reconocimiento de las prácticas de tejido de la comunidad indígena, que les enseñaron a los niños diferentes técnicas del manejo de la mostacilla, la representación de la cosmología a través de sus trabajos y la forma de elaborarlos. De esta manera los proyectos adelantados por la maestra con el taller de tejido Kunturi logran una construcción dialéctica entre la experiencia y la teoría, mediante encuentro con el otro y la responsabilidad que asumen en el reconocimiento del otro (Ortega y Castro 2010).

El trabajo de la maestra 2 se constituye en un maravilloso ejercicio de memoria, especialmente con esta actividad. Pues, como lo señaló Sacavino (2015), se hace memoria con los otros, al pasar por la experiencia se guía por el principio de justicia y actúa como memoria viva, construida cada vez que se dialoga y se reflexiona con los otros.

La experiencia desarrollada entre estas dos comunidades se presentó en el centro de memoria, donde se expusieron los trabajos y las diferentes reflexiones que surgieron a través

de las etapas de desarrollado del proyecto. Los niños de la comunidad Emberá aprendieron diferentes cosas de los niños del colegio y estos, a su vez, aprendieron muchas otras de los niños y niñas Emberá. Además de esta experiencia con la comunidad Emberá, cabe mencionar que los estudiantes del colegio que pertenecen al taller de tejido ya han realizado diferentes visitas a resguardos indígenas de las comunidades que habitan en Cundinamarca, donde se han desarrollado ejercicios importantes de memoria que se enfocan en el rescate de las tradiciones y el conocimiento de las formas de ser de los integrantes de las comunidades, sus historias de origen y rituales.

Por otra parte, los tejedores Kunturi encontraron en el aprendizaje de este arte y tradición un medio para desarrollar proyectos de emprendimiento, dado que los tejidos se convierten en manillas, collares, chumbes, mochilas, bolsos y pulseras que pueden venderles a sus familiares, vecinos y amigos, y con el dinero producto de la venta pueden comprar cosas que necesiten o materiales para hacer más tejidos. Además, con las iniciativas alrededor de las prácticas de tejido los estudiantes de once presentan proyectos de media fortalecidos para poderse graduar, buscan nuevas formas de producción con materiales reciclables o alternativos, crean kits de telares funcionales para la producción y sustentan la viabilidad económica de sus iniciativas.

Así, el proyecto ha desbordado las fronteras del aula y los muros instituciones convirtiéndose en un ejercicio alterno, incluso las madres de algunos estudiantes han participado de las actividades del taller y allí han aprendido un arte que les permite tener una entrada económica para solventar las necesidades económicas. De la misma forma, las madres producen sus tejidos y los venden para obtener recursos que les sirven para la subsistencia de sus familias. Aunado a lo expuesto, este taller les permitió conocer la filosofía

del ser sentipensantes, y la construcción de la importancia de tejer con el corazón. Es una forma de incidir en el contexto y cambiar la cultura como lo expuso Herrera et al. (2013), puesto que los proyectos de pedagogía de la memoria fortalecen la constitución de las personas como sujetos políticos individuales y colectivos dispuestos y agenciantes de movilización social.

De acuerdo con lo expresado por la maestra, el tejido es como una meditación porque el tejido es también un tejido de pensamiento. Este afianza las relaciones con los estudiantes, y con el desarrollo y la interiorización de la filosofía del ser sentipensante permite que estos reconozcan su lugar en mundo y las posibilidades que tienen para transformarlo. La maestra permitió que la investigadora conociera cómo los estudiantes han interiorizado el pensamiento de Fals Borda al explicarle un mural icono de la institución, donde está plasmada la forma como los estudiantes representan esta visión, mostrando un lado gris del mundo (ver Figura 13) y del otro lado un dibujo en colores y lleno de vida, el cual evidencia cómo logran un cambio con su accionar.



*Figura 18.* Lado gris

Fuente: toma propia



*Figura 12.* Lado de colores

Fuente: toma propia

Esto evidencia que el trabajo desarrollado en la práctica pedagógica de la maestra que ha logrado fortalecer subjetividades políticas en los estudiantes, quienes, conscientes del papel que juegan dentro de la sociedad, plantean un futuro distinto. Además, al hacer los ejercicios de memoria reconocen el presente gris de la sociedad y conscientes de ello proponen alternativas para el cambio y una solución llena de vida. De ese modo se evidencia la formación de un sujeto que asume un papel activo en la comprensión del presente y la búsqueda de la verdad y la justicia, analizando la importancia del respeto por los derechos humanos y la vida digna.

Finalmente, con la visita al colegio y el desarrollo de la entrevista se advirtió el periodo de decaimiento por el que atraviesa el proyecto, pues se han dado diferentes cambios al interior de la institución que han generado cambios en el taller durante el último año. Los más significativos han sido el cambio del lugar de actividades por un espacio pequeño en la

biblioteca del colegio, lo cual pone en riesgo el material, las herramientas y los tejidos.

Asimismo, hasta el año 2017 los niños asistían al taller después de la jornada de estudio en un espacio avalado por la secretaria para que la maestra desarrollara las clases, lo que garantizaba el desarrollo del trabajo, es decir, los horarios para las prácticas, los materiales y el espacio físico destinado exclusivamente para esta iniciativa estaban avalados por la institucionalidad; no obstante, en el 2018, con el cambio de rector, la nueva administración implementó programas como 40x40 que promueve la Secretaría de Educación y que brinda ventajas a los rectores que los implementan en las IE que dirigen, lo cual ha traído cambios al taller que está siendo desplazado por otros proyectos, dado que ya no cuentan con el respaldo que tenían los años anteriores.

## Capítulo IV. Disertaciones y conclusiones

En este apartado final se exponen las conclusiones de esta investigación en siete conceptos que se analizaron para entender las prácticas pedagógicas, y responder la pregunta ¿qué memorias sobre el conflicto armado colombiano se construyen en los colegios distritales de la localidad de Usme que desarrollan proyectos de educación para la paz? Así pues, las reflexiones que se llevaron a cabo en este trabajo se orientaron a lo siguiente:

### **1. Memoria.**

Entendida como la facultad que les permite a las personas instalarse en el tiempo y el espacio mediante procesos de intersubjetividad que se construyen a través del recuerdo, ejercicios narrativos que se dan al interior de los grupos humanos por el encuentro, y el desarrollo de la alteridad y la otredad, con la finalidad de darles voz a aquellos que sobrevivieron o que no están porque perdieron la vida. De acuerdo con Bárcena y Mélich (2000) la memoria remite al otro, y por eso la otredad es indispensable para la memoria porque convoca a la intersubjetividad.

En las prácticas pedagógicas de los maestros entrevistados y el desarrollo de los proyectos de los dos colegios se encontró la construcción de diferentes memorias alrededor del conflicto armado: memorias ancestrales, memorias colectivas, memorias individuales, entre otras. En cada uno de los ejercicios se ve que la comunidad educativa en general es portadora de memoria, y la forma como sus integrantes entablan diálogos íntimos y

personales a través de los ejercicios artísticos o de tejido, en los cuales se reconocen y en algunas ocasiones también pueden expresar sus reflexiones. Aunado a ello, los niños que participaron en dichos ejercicios, que provienen de diferentes regiones del país o de otras localidades de Bogotá, pudieron identificar su memoria individual mediante las actividades propuestas.

De igual forma se encontró que, con los diálogos que se dan entre los estudiantes mientras desarrollan las actividades planteadas por los maestros en el aula, se logra reconstruir eventos emblemáticos de la historia nacional reciente y recordar lo vivido como comunidad. De ese modo los niños construyen el relato del grupo, de la clase o de la comunidad entre todos, lo cual permite que se identifiquen con una narración que es de todos porque habla de lo que han compartido en su contexto. En ese relato se reconocen sus esfuerzos individuales y lo que han alcanzado a partir del reconocimiento colectivo, a la vez que construyen la memoria colectiva.

Acorde a lo anterior, al realizar las entrevistas se encontró que los maestros también han construido su memoria individual y colectiva con la comunidad. Cada uno de ellos, al recordar sus experiencias, narrar cómo estas se desarrollaron y entregar evidencias de las actividades realizadas, también hicieron un ejercicio de análisis sobre su propio trasegar por los caminos de la memoria y la pedagogía, valorando los alcances que han tenido con los estudiantes y cómo han logrado configurar las apuestas didácticas que han llevado al aula en cada actividad, recorrido y producto elaborado.

En esta reflexión también se encontró la construcción de una memoria ancestral. Esta se da a través del estudio de las comunidades indígenas y las técnicas de elaboración de tejidos de los pueblos nativos americanos, la cual se conecta con los ejercicios testimoniales del desarrollo del proyecto y de las historias de vida de los estudiantes que están vinculados al taller de tejido Kunturi.

Por otra parte, en el proyecto del maestro 1 se evidenció que las concepciones de memoria se orientan a analizar, interpretar y construir sentidos frente a los acontecimientos del conflicto armado. Para este maestro es importante reflexionar sobre los hechos emblemáticos de la historia reciente del país con la realización de ejercicios de memoria, por ejemplo: el asesinato sistemático de los líderes sociales; y la elección de un presidente de derecha después de la firma del acuerdo de paz que no brinda muchas posibilidades para implementar los acuerdos firmados con las FARC-EP, lo que ha intensificado diversos tipos de violencia en las regiones más apartadas del país.

En estos tiempos de penumbra, se hace urgente desarrollar proyectos de pedagogía de la memoria, en donde se generen ejercicios de reflexión crítica frente a las dinámicas del conflicto colombiano en aras de promover la defensa y protección de los derechos humano, la verdad y la justicia. (Cárdenas, E, comunicación directa, 4 de septiembre de 2018)

En cuanto al proceso de pedagogía de la memoria que se ha llevado a cabo en el Colegio Nuevo San Andrés de los Altos, este fue iniciado por la maestra 2 mediante dos ejercicios. La docente realizó un trabajo con los estudiantes de grado sexto sobre sus historias de vida y las narraciones del desplazamiento forzado, para lo cual se empleó una metodología

autobiográfica que permitió conocer las vivencias de los estudiantes y el trasegar de la historia de sus familias durante el conflicto armado.

Asimismo, se realizó un trabajo con la caja de herramientas “Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra” que entregó el CMPR del distrito, la cual contiene una guía para estudiar dos hechos emblemáticos ocurridos en el marco del conflicto armado colombiano: las masacres de El Salado y de Bahía Portete. Este ejercicio se realizó con los estudiantes de grado once y, aunque el trabajo no dio los resultados en cuanto a las reflexiones y el análisis de los estudiantes, al cambiar la metodología se evidenciaron procesos diferentes.

Con la reflexión y el análisis crítico sobre los hechos de la historia reciente del país y los fenómenos de violencia sistemática a la cual se encuentran expuestos los jóvenes, se conocen las miradas de quienes vivieron y sufrieron los desmanes de las formas de violencia que se generaron en Colombia por la confrontación armada. Ello permite superar las tensiones y las confrontaciones que han generado los diferentes problemas, con el propósito de poder reconocer, restablecer y respetar los derechos humanos de los actores del conflicto, con la promesa de no repetirlos nunca más como una categoría ética imperante en todos los ciudadanos.

Ahora bien, para promover la historización de la memoria se debe abordar la narración de las víctimas de manera situada. Es decir, el estudio debe llevarse a cabo a la luz del contexto de las problemáticas que atraviesan los distintos territorios del país, relacionado con las dinámicas de violación de derechos humanos, violencias sistemáticas,

desplazamiento forzado, crímenes de lesa humanidad, crímenes de Estado, infracciones al DIH, entre otras formas de victimización y revictimización que deben estudiarse y analizarse mediante estrategias pedagógicas para contribuir a la legitimación de la voz de las víctimas.

Por otra parte, en el texto que se abordó de Arendt (1993), la filósofa explicó cómo la memoria se hace un acto poético, visto como una expresión del arte, y la posibilidad humana para construir memoria se halla en los poemas que trascienden en la historia y permiten que viva el recuerdo. En este caso el recuerdo, Mnémosyné (madre de las musas), se transforma directamente en memoria, y el poeta utiliza el ritmo como medio para lograr la transformación, dado que a través de este el poema se fija en el recuerdo casi por sí solo.

Sobre los estudios que versan sobre el tema de la memoria, Rodríguez (2014) encontró que estos se han desarrollado en torno a dos ejes: uno se ubica en el estudio de los eventos políticos traumáticos que ocurrieron en el siglo XX, en el cual diversos movimientos sociales, organizaciones de sobrevivientes y familiares de las víctimas promovieron políticas de la memoria para evitar el olvido. El otro eje se encuentra en los estudios que se adelantaron para analizar los cambios que ocurrieron en la política y la cultura contemporánea.

La primera reflexión que se encuentra en este contexto con relación a educación la aporta el texto *La educación después de Auschwitz* de Adorno (1998), quien le adjudicó a la educación la tarea de evitar la repetición de la barbarie nazi-fascista como una exigencia

para el nunca más. Así pues, la educación se establece como la base y la fuente de la esperanza y de la no repetición.

Respecto a los ejercicios de memoria que desarrollaron las organizaciones, a partir de estos se promovió la aceptación pública de los hechos ocurridos en el marco de la confrontación armada, el perdón público y el restablecimiento de la dignidad de las víctimas; con el objetivo de combatir el olvido y las prácticas de invisibilización de la historia oficial. De ese modo, aunque de forma paliativa, las organizaciones analizaron críticamente los acontecimientos de crueldad, cuestionaron la historia oficial para comprender lo ocurrido, y se preguntaron por los intereses a los cuales respondían los diferentes actos de violencia de los que fueron víctimas.

Así pues, se encontró que, en el país, los primeros trabajos de pedagogía de memoria se llevaron a cabo con las organizaciones conformadas por las víctimas y los defensores de los derechos humanos, quienes tenían como objetivo elaborar procesos narrativos que servían como denuncia y búsqueda de la verdad y la justicia. De ese modo, se les dio un lugar a las víctimas para enunciarse frente a las violaciones a los derechos humanos en el marco de la confrontación armada.

Por ello se afirma que educar para la paz requiere, en primera instancia, el ejercicio pedagógico de la memoria, para que todos sean capaces de situarse críticamente en el tiempo presente, recordando al otro que no está y deseando un futuro nuevo para los otros que vendrán. Pues, la educación para la paz es el escenario donde la historia se problematiza.

Finalmente, en este trabajo se abordaron algunos de los planteamientos que se han construido sobre el concepto de pedagogía de la memoria, y diferentes investigaciones que se han llevado a cabo desde su construcción historiográfica y epistemológica tanto a nivel mundial como a nivel regional y nacional. La pedagogía de la memoria, al igual que la educación para la paz, surge en las dinámicas de las posguerras del siglo XX, especialmente después de los periodos donde quienes tenían el poder arremetieron contra diferentes comunidades con sevicia y crueldad, para imponer su mandato y prolongarse en el poder mediante programas de exclusión y discriminación.

## **2. Conflicto armado.**

Los conflictos armados fueron definidos por el DIH como enfrentamientos que se dan en el territorio de un mismo Estado entre las fuerzas armadas regulares y grupos armados disidentes. Al escuchar las narraciones de las experiencias que desarrollaron los maestros, se identificó que el conflicto armado colombiano es abordado de diferentes formas:

En el colegio Nuevo San Andrés de los Altos se trabaja puntualmente el concepto, y el maestro reconoce que en la localidad habitan muchas personas que fueron víctimas del conflicto armado, quienes se vieron forzados a dejar sus hogares en el campo o en otros municipios por causa de los enfrentamientos y a trasladarse a la ciudad. Al realizar los

ejercicios de memoria los estudiantes narraron sus historias de vida, la forma como sus familias llegaron al barrio y cómo comenzaron a asistir a la institución. Todos estos relatos permiten trabajar sobre diversos elementos característicos del conflicto armado que vivieron los integrantes de la comunidad.

En cuanto a la práctica de la maestra 2, la reflexión en torno al conflicto armado parte del intercambio de las historias de vida de los estudiantes con las historias de la comunidad Emberá. En estos encuentros los niños de la comunidad Emberá compartieron la narración de sus historias y la forma como llegaron a la ciudad, y se evidenció que fueron víctimas de los enfrentamientos de los grupos armados; pues tuvieron que desplazarse de manera forzada a la ciudad y dejar su tierra sagrada, su casa y su forma de vida en la comunidad.

Frente a los hechos relatados, como sujetos sentipensantes, los estudiantes hicieron una reflexión crítica en torno a los acontecimientos que generaron el desplazamiento forzado de esta comunidad a la ciudad, y cómo se les han vulnerado constantemente sus derechos. Además, analizaron las condiciones de indignidad en las que han vivido al estar lejos de sus hogares, así como la discriminación y la marginalidad a la que ha sido sometidos, y cómo han tenido que sortear la indiferencia y falta empatía y alteridad de algunos habitantes de la ciudad.

### **3. Educación para la paz.**

Esta tesis la educación para la paz se concibe como un campo de la educación que tiene el compromiso ético de fortalecer las subjetividades de los individuos alrededor de la importancia que tiene para estos vivir en paz (Ortega, 2016). Por lo tanto, se define como un proceso donde se dan producciones discursivas y prácticas pedagógicas para reproducir o transformar un contexto, con la finalidad de potenciar la justicia social mediante el desarrollo en equidad y el respeto por la diversidad para prevenir todo tipo de violencia, y afrontar los conflictos con soluciones alternativas a la violencia.

Acorde con lo anterior, en la práctica del maestro 1 se identificó que llevar a cabo las actividades de memoria promueve la responsabilidad que tienen los estudiantes en la construcción de una sociedad justa, pacífica, inclusiva y democrática; dado que el ejercicio les permite contrastar sus opiniones sobre los temas trabajados y los hechos que ocurren en la actualidad. De modo que el trabajo de este maestro se encamina a la transformación del contexto para potenciar la justicia social, y para que los alumnos sean capaces de plantearse nuevas formas de relacionarse y cuestionar los hechos de violencia ocurridos en el país.

En el desarrollo del proyecto de la maestra 2 “Tejer pensamiento y caminar la palabra” la educación para la paz se concibe como una práctica que requiere un compromiso personal con fines colectivos, es decir, es una herramienta propicia para entablar asertivamente el encuentro con el otro. Esto es sumamente importante porque para la construcción de la paz no solo se necesita que las personas se piensen como individuos, sino que también se requiere que estas se piensen en sentido orgánico; esto es, como parte de una multiplicidad que crea unidad, en la que un sujeto acepta a los otros y no intenta

imponer lo que considera una verdad, entablando relaciones horizontales y dialógicas, y no verticales y jerárquicas (Gómez, 2019).

Por lo observado y a partir de esta definición se infiere que los estudiantes tejedores sentipensantes han logrado construir un espacio con su maestra, donde se forman constantemente en torno a la educación para la paz. De ese modo procurarán acciones que buscan transformar el contexto cultural, para potenciar la justicia social mediante el desarrollo en equidad y el respeto por la diversidad.

En este orden de ideas, la educación para la paz es entendida como una ruta compuesta por un conjunto de estrategias y didácticas que buscan transformar las prácticas culturales, con el fin de dar trámite al conflicto y permitir la construcción de imaginarios sobre mundos posibles.

#### **4. Historia reciente.**

Por historia reciente se entienden los hechos que han trascendido el tiempo durante las últimas décadas; en el caso de estudio, este periodo ha estado marcado por actos emblemáticos del conflicto armado, la violencia política, los crímenes de Estado y la vuelta a la democracia. En las dos experiencias estudiadas se identificó esta categoría, pero de forma distinta, dadas las dinámicas de trabajo de cada docente y colegio; sin embargo, cabe mencionar que son experiencias cercanas en la medida en que en ambas se trabajó con las historias de vida de una población que se relacionan con la historia nacional reciente.

El maestro 1 identificó y reflexionó en torno a diferentes particularidades de la historia reciente del país mediante los ejercicios de pedagogía de la memoria en el aula, los cuales estaban relacionados con la construcción de las historias de vida de los estudiantes y sus familias.

Dado que la población estudiantil del Colegio Nuevo San Andrés de los Altos sufrió el desplazamiento forzado, ha estado en contacto con las dinámicas del conflicto y en muchos casos han sido víctimas de los enfrentamientos, en la clase del profesor 1 se dialogaba sobre los grupos paramilitares, la guerrilla y las Bandas Criminales (Bacrim) cuando se socializaban las historias sobre el desplazamiento. En este ejercicio se tuvieron como referentes algunos hechos emblemáticos de la historia nacional para contextualizar lo que ocurrió en las historias familiares de los estudiantes; por ejemplo: el maestro les dejó como tarea a sus estudiantes hacerles preguntas a sus familiares sobre los acontecimientos que habían ocurrido en la historia familiar al tiempo que ocurrieron hechos históricos importantes en el país, como la toma del Palacio de Justicia o los recuerdos que tenían sobre este hecho emblemático.

En el proyecto de la maestra 2 se identificó que los jóvenes se acercaban a la historia reciente mediante la narración de sus propias historias de vida, pues, en el ejercicio de conocer de dónde venían y reflexionar sobre su origen, transitaron por diferentes hechos de la historia nacional reciente que afectaron sus vidas o las de sus familias. De igual forma, el proyecto les permitió acercarse y reflexionar en torno a la historia reciente con las salidas pedagógicas que tuvieron los alumnos, su encuentro con otras comunidades y al escuchar las narraciones de sus vidas; tal y como ocurrió con la salida del CMPR y el encuentro con

la comunidad Emberá, una población que fue desplazada forzosamente de sus territorios ancestrales, fue víctima de una serie de violencias y de la vulneración a los derechos fundamentales de sus integrantes.

Sumadas a las categorías de análisis expuestas, con el desarrollo del proyecto se encontraron otras tres categorías para reflexionar sobre la construcción de la memoria en los colegios de la localidad. Estas categorías se presentan a continuación.

### **5. Currículo y prácticas educativas para la memoria y la paz.**

Los ejercicios de memoria contruidos y desarrollados por los maestros no forman parte de la malla curricular y, a pesar de que los dos maestros son del área de Sociales de los respectivos colegios a los que están vinculados, no hay una asignatura de historia reciente incluida en el currículo, y mucho menos una sobre tejidos ancestrales. Asimismo, se evidenció que, aunque dictar la Cátedra de paz es obligatorio en el país, aún no se ha establecido en los lineamientos que emite el Ministerio de Educación una temática que permita abordar la historia reciente, la educación para la paz y la pedagogía de la memoria.

De allí que los ejercicios de memoria sean extracurriculares o se realicen en jornadas adicionales a las estipuladas en el horario de clases normal. En el caso del maestro 1 se evidenció que el docente debía cambiar las temáticas de la clase y desarrollar los ejercicios de pedagogía de la memoria en asignaturas como Religión; incluso, en una ocasión decidió desarrollar las actividades de los libros que incluía la caja de herramientas y no siguió el plan de estudio que determinó la institución para esta asignatura en el grado once. Así, el

docente logró realizar su trabajo de memoria como una apuesta ética, convencido de que es urgente trabajar los temas de memoria en la escuela debido al panorama actual desolador en el que se están desarrollando los jóvenes. Es necesario preguntarle al pasado ¿qué ocurrió?, con el fin de entender lo que le pasó a la sociedad y tener la posibilidad de discutirlo críticamente para comprender el presente y proyectar un proyecto de país distinto.

Igualmente, sucedió con la maestra 2, quien decidió hacer un proyecto y presentárselo a la institución, con la finalidad de construir el taller de tejido y fortalecer los procesos de estudio del pensamiento de Orlando Fals Borda. Con la aprobación de las directivas, esta docente logró desarrollar un espacio para el desarrollo del taller y las actividades derivadas de este como la elaboración de murales y las salidas pedagógicas. Sin embargo, con el cambio de administración, en el último año el proyecto se ha visto afectado, pues el espacio con el que contaba para la realización de las actividades se redujo para permitir que los profesores de 40x40 lo utilicen; asimismo, se les ha dado mayor importancia a otras apuestas pedagógicas que a las de memoria, por lo que han disminuido las posibilidades para realizar el trabajo.

## **6. Políticas distritales y programas de la Secretaría de Educación.**

Se encontró una coincidencia en el estudio de los proyectos, pues las dos experiencias lograron fortalecerse gracias a los programas que desarrolla la Secretaría de Educación. Además, se evidenció que durante la alcaldía de Gustavo Petro se llevaron a cabo los PIECC y la estrategia de financiamiento de las Incitar; y en la última administración, aunque se cerraron muchos programas en la Secretaría de Educación y se desfinanciaron, se

desarrolló la capacitación para el manejo de las cajas de herramientas “Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra”.

El maestro 1 desarrolló el proyecto de pedagogía de la memoria porque contaba con unas cartillas de apoyo para trabajar con los estudiantes, además, contó con la capacitación de los funcionarios del Centro de Memoria y unas sesiones de encuentro con otros maestros y maestras que implementaban el uso de las cajas de herramientas en sus colegios. Esto evidencia que deben existir políticas distritales que promuevan y faciliten el desarrollo de iniciativas pedagógicas y en especial las de memoria.

La maestra 2 alcanzó un alto desarrollo del proyecto gracias a la estrategia Incitar que desarrolla la Secretaría de Educación de Bogotá para definir e implementar una política de educación del Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016, para la ciudadanía y la convivencia en la ciudad. Así, logró contar con el apoyo necesario en materia de recursos y asesoría pedagógica, lo cual le permitió alcanzar un mejor desarrollo de la propuesta. De igual forma, la práctica más significativa se llevó a cabo con ayuda del CMPR del distrito con el proyecto de Encuentros improbables.

Cabe anotar que esta categoría no se presentó para exaltar el trabajo de las administraciones distritales y sus proyectos, sino para mostrar que la pedagogía de la memoria y la educación para la paz deben contar con la inversión de la Secretaría de Educación y los planes de desarrollo de las alcaldías. Debido a que se requieren recursos y asesorías para la planeación, el desarrollo y la implantación de los proyectos de los maestros. Si se quiere una Colombia en paz se debe invertir en la educación, cumplir con

las leyes y las normativas, y establecer políticas que promuevan alternativas en la escuela para estudiar el pasado y proyectar el futuro.

### **7. Las redes de maestros y el accionar político.**

Por último, se planteó esta categoría porque en el análisis se encontró que los maestros son sujetos políticos activos que forman parte de organizaciones sociales o sindicales. La maestra 1, además del proyecto que desarrolló en el colegio, lleva a cabo un proyecto de tejidos con las mujeres del salón comunal Brasilia de la localidad, y pertenece a la Escuela de Arte Popular que elabora murales en diferentes puntos del territorio. Su trabajo muestra su compromiso social, su postura política y su pertenencia a organizaciones para desarrollar trabajos que generan transformaciones en la sociedad.

El maestro 2 pertenece a La Roja, una red de maestras y maestros que nace como alternativa a la crisis del movimiento sindical del magisterio, quienes se destacan por hacer ejercicios críticos interesantes acerca de las problemáticas que aquejan a los maestros y a las maestras del distrito. Sumado a lo anterior, el maestro 2 ha formado parte de diferentes grupos de trabajo relacionados con el estudio de la memoria.

Con estas siete conclusiones se lograron caracterizar las memorias sobre el conflicto armado colombiano que se construyen en los colegios distritales Orlando Fals Borda y Nuevo San Andrés de los Altos, ubicados en la localidad de Usme. Lo cual requirió el análisis de las prácticas llevadas a cabo en el desarrollo de los proyectos de educación para la paz en cada una de las IED.

Los Proyectos y experiencias pedagógicas como las estudiadas en este trabajo, que surgen de la Cátedra de paz, se unen a una serie de esfuerzos que se han desarrollado en las últimas décadas en el ámbito de la educación para consolidar diferentes apuestas que permitan abordar el tema de la paz no solo en los entornos educativos, sino también en organizaciones que defienden los derechos humanos y que trabajan con las víctimas del conflicto armado. Por lo que se reconoce que en estos procesos intervienen diversas fuerzas sociales que son atravesadas por tensiones en las que están en juego relaciones conflictivas de saber y de poder (Herrera et al., 2005), y se regeneran procesos de formación de sujetos políticos que pueden centrar sus acciones ciudadanas en la construcción de la paz y proyectos colectivos que contribuyan a reconstruir el tejido social.

## Bibliografía

- Adorno, T. (1998). *La educación después de Auschwitz*. Fráncfort del Meno: Radio de Hesse.
- Alcaldía Local de Usme. (2017). *Plan ambiental local de Usme 2017-2020*. Bogotá: Comisión Ambiental Local de Usme.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). *Diagnóstico físico y socioeconómico de las localidades de Bogotá*. Bogotá: Secretaría de Hacienda.
- Arendt, H., Cruz, M., y Novales, R. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto armado como tema en el aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Legis.
- Bárcena, F. (2011). Pedagogía de la memoria y transmisión del mundo. Notas para una reflexión. *Revista Con-ciencias Social*. (15), 109-118.
- Barcena, F., y Mèlich, J. (2000). La lección de Auschwitz. *Isegoria*. 1(23), 225-236.
- Bárcena, F., Gil, F., y Gonzalo, J. (1999). *La escuela de la ciudadanía educación, ética y política*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwe.
- Becerra, A., Acevedo, R., y Cortés, R. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. *Revista Colombiana de Educación*. (62), 287-317.

- Blair, E., y Quiceno, N. (2008). *De memorias y de guerras la memoria de las víctimas del conflicto político en Medellín*. Medellín.
- Blair, E., y Quinceno, N. (2008). *Ficha. Espacialidades del conflicto y de la memoria*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cabezudo, A. (2012). Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. *Ciencias Sociais Unisinos*. 48(2), 139-145.
- Carbajal, P. (2015). *Ojos que sí ven: casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. Bogotá: Ediciones SM.
- Castro, C. (2012). *Aporte de la memoria histórica a la formación ético-político de jóvenes familiares de militantes de la Unión Patriótica*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Un viaje por la memoria histórica*. Obtenido de Portal Centro Nacional de Memoria Histórica:  
<http://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica [CNMH]. (2015). *Un Viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desprender la guerra. El Salado, Los Montes de María: tierra de luchas y contrastes*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Historica [CNMH].
- Cerdas, E. (2015). Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz. *Revista Electrónica Educare*. 19(2), 135-154.

Charria, A. (2017). *La paz es el diálogo entre los improbables*. Obtenido de Periódico El Espectador: <https://www.elespectador.com/opinion/la-paz-es-el-dialogo-entre-los-improbables-columna-689991/>

Congreso de la República de Colombia. (2005). Ley 975 del 25 de julio de 2005. Diario Oficial No. 45.980. (Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional). Bogotá, D.C., Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (2011). Ley 1448 del 10 de junio de 2011. Diario Oficial No. 48.096. (Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones). Bogotá, D.C., Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (2014). Ley 1732 del 1 de septiembre de 2014. (Por la cual se establece la Cátedra de la paz en todas las Instituciones Educativas del país). Bogotá, D.C., Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 del 8 de febrero de 1994. (Por la cual se expide la Ley General de Educación). Bogotá, D.C., Colombia.

Corporación Autónoma Regional de Cundinamarca. (2016). Resolución 1141 de 20106. Diario Oficial No. 46.252. (Por la cual se adopta el Plan de Manejo Ambiental de la Zona de Reserva Forestal Protectora Bosque Oriental de Bogotá y se establecen otras determinaciones). Bogotá, D.C., Colombia.

Cristancho, J. (2013). *Tigres de papel, recuerdos de película. Memoria, oposición y subjetivación política en el cine argentino y colombiano*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Cristancho, J. (2017). El enfoque sociocrítico: ¿una perspectiva de investigación en vía de extinción? *Educação Química em Punto de Vista*. 1(1), 203-221.  
doi:10.30705/eqpv.v1i1.885
- Dussel, I.; Finocchio, S, y Gojman, S. (1997). *Haciendo memoria en el país de nunca más (derechos humanos)*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Dussel, I., y Finocchio, S. (2003). *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fisas, V. (1998). *Una cultura de paz. Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona.
- Galtung, J. (1999a). *Transformación de conflictos por medios pacíficos: el método Transcend*. Organización de las Naciones Unidas.
- Galtung, J. (1999b). *Reconstrucción, reconciliación y resolución, afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Red Gernika.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Grimoldi, M. (2010). *Memoria y recuerdo en la obra de Walter Benjamin. Resignificar el pasado, mirar el presente, conquistar el futuro. Recordando a Walter Benjamin. Justicia, historia y verdad*. Buenos Aires: III Seminario Internacional de Políticas de la Memoria.
- Herrera, M. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M., y Merchán, J. (2012). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, M., y Pertuz, C. (2016). Educación y políticas de la memoria sobre la historia reciente de América Latina. *Revista Colombiana de Educación*. (71), 79-108.

- Herrera, M., Ortega, P., Cristancho, J., y Olaya, V. (2013). *Memoria y Formación. Configuración de la subjetividad en ecologías violentas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jares, E. (1999). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Bogotá: Editorial Popular.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kraft, K. (1992). *Inner Peace, World Peace: Essays on Buddhism*. New York: State University of New York Press.
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educación para la paz*. Catarata.
- Londoño, J., y Carvajal, J. (2015). *Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula*. Bogotá: Ciudad Paz-Ando.
- Lorenz, F. (2004). *Educación y memoria: la escuela elabora el pasado. (Vol. 7)*. Madrid: Siglo XXI.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de investigación 8(1)*, 1-43.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- Mèlich, J. (2000). *Memoria y esperanza*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mélich, J. (2006). El trabajo de la memoria, o el testimonio como categoría didáctica. Enseñanza de las ciencias sociales. *Revista de Investigación. (5)*, 115-124.
- Ministerio de Educación. (1948). Decreto 2388 del 15 de julio de 1948. Diario Oficial N° 26779. (Por el cual se intensifica la enseñanza de la historia patria y se dictan otras disposiciones). Bogotá, D.C., Colombia.

- Ministerio de Vivienda Ciudad y Territorio. (2017). Decreto 1203 del 12 de julio de 2017. (Por medio del cual se modifica parcialmente el Decreto 1077 de 2015 Único Reglamentario del Sector Vivienda, Ciudad y Territorio y se reglamenta la Ley 1796 de 2016, en lo relacionado con el estudio, trámite y expedición de las licencias urbanísticas). Bogotá, D.C., Colombia.
- Montes, R. (2016). *¿A quién le cuentas, abuelo?: el testimonio de los abuelos como agenciador de memoria en la escuela*. Nacional: Universidad Pedagógica Nacional.
- Muñoz, F. (2004a). *Qué son los conflictos*. En: Molina, B. y Muñoz, F. *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, F. (2004b). *Voz 'Paz imperfecta'*. Enciclopedia de paz y conflictos.
- Nasi, C. (2012). *Cuando callan los fusiles: impacto de la paz negociada en Colombia y en Centroamérica*. Bogotá: Ediciones Universidad de los Andes.
- Ortega, P., y Castro, C. (2010). Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria. *Rollos Nacionales*. 3(28), 81-91.
- Ortega, P., Díaz, J., y Villafañe, G. (2014). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: emergencias de un debate necesario. *Pedagogía y Saberes*. (40), 59-70.
- Osorio, J., y Rubio, G. (2006). *El deseo de la memoria. Escritura e historia*. Santiago: Escuela de Humanidades y Política.
- Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática, origen, fundamentos y contenidos. *Revista Universitas*.
- Páez, R. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Ibero-Americana de Educação*. 67, 159-180.

- Pérez, G., Hernández, A., Vázquez, A., Ramírez, N., López, C., Sandoval, A., y Morfin, L. (1998). *Educación, paz y derechos humanos: ensayos y experiencias*. ITESO. México D.F: Universidad Iberoamericana.
- Portal Portafolio Innovatic. (2017). *Ubicación monumento Princesa Usminia Bogotá Colombia*. Obtenido de Portal Portafolio Innovatic:  
<http://portafolioinnovatic.blogspot.com/2017/12/ubicacion-monumento-princesa-usminia.html>
- Portal Usme. (s.f.). *Home*. Obtenido de Inicio: <http://www.usme.gov.co/content/historia-la-localidad-5a-usme>
- Portal Usme. (s.f.). *Localidad usme*. Obtenido de Portal Usme:  
<http://www.usme.gov.co/content/historia-la-localidad-5a-usme>
- Presidencia de la República. (1994). Decreto 1581 del 22 de julio de 1994. Diario Oficial N. 41462. (Por el cual se reglamenta el funcionamiento de las Juntas y Foros de Educación y se establece el régimen de inhabilidades e incompatibilidades). Bogotá, D.C., Colombia.
- Quintero, M., Sánchez, K., Mateus, J., Álvarez, C., y Cortés, R. (2015). *Pedagogía de las Emociones para la Paz*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente: hacer memoria y escribir la historia en el aula. *Clío & Asociados*. (8), 95-11.
- Reichel, G. (1998). *Colombia indígena*. Medellín: Editorial Colina.
- Rettberg, A. (2012). Construcción de paz en Colombia: contexto y balance. *Construcción de paz en Colombia*, 3-50.
- Ricouer, P. (2000). *Fase documental: la memoria archivada. La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Rubio, G. (2012). Memoria y pasado reciente en la experiencia chilena: Hacia una pedagogía de la memoria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*. 38(2), 375-396.  
doi:10.4067/S0718-07052012000200023
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*. (71), 109-135.
- Rubio, M. (2015). *Publicación de seleccionados para participar en la convocatoria 'Construcción del estado del arte y el material pedagógico del proyecto 'Escuela, Conflicto Armado y Posconflicto', en el marco del programa Uaque*. Obtenido de Portal idep: <http://www.idep.edu.co/?q=comment/reply/1023>
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*. 1(41), 69-85.
- Schultze, M. (1998). Pacificación, relaciones cívico-militares y democracia en El Salvador de posguerra: Apuntes para el debate. *Revista Electrónica Theorethikos*. 2.
- Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (s.f.). *Localidad de Usme*. Obtenido de Localidades: <https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/localidades/usmes>
- Secretaría Distrital de Planeación [SDP]. (2011). *21 monografías de las localidades*. Bogotá: Secretaría Distrital de Planeación [SDP].
- Splenger, O. (1918). *La decadencia de Occidente*. Barcelona: Austral.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria y política*. Madrid: Marcial Pons.
- Trujillo, R. (2013). *Dinámica de la construcción Localidad de Usme*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Villafañe, G., y Cortés, M. (2014). Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria. *Nómadas*. (41), 149-165.

## Anexos

### Entrevista profesor Edison

#### Entrevista profesor Edison

- Bueno, muy buenas tardes.
- Buenas tardes.
- Estamos acá con el profe...
- Edison Cárdenas.
- ... Edison Cárdenas. Mirá, eh, hoy vamos a empezar a hacer un trabajo de entrevista, para poder descubrir las experiencias o las apuestas pedagógicas que tienes entorno a la memoria. Pues, agradezco tu capacidad y tu voluntad para hacer este trabajo. Pues, quiero que afirmes que conoces y tienes claro el consentimiento informado que acabamos de firmar, donde, pues, planteamos que va a ser un ejercicio voluntario, que no va a haber compensación económica y que vamos a llegar al acuerdo de qué cosas pueden aparecer o no en la tesis de grado.
- Eh, conozco y he leído el consentimiento informado, planteado por la profesora, y estoy de acuerdo con todas las cláusulas que ahí están establecidas.
- Gracias. Bueno, ahora sí. ¿Y... hace cuánto tú trabajas acá? ¿Hace cuánto...?
- Yo estoy acá desde el 2015.
- ¿Entraste en el concurso del... 2009? ¿Pasaste, no?
- Sí, pasé en el 2009 y hasta, que fue un proceso muy largo, y hasta el 2015 nos nombraron.

- ¿Y antes qué hacías?
- No, yo estaba trabajando en un colegio privado con una orden religiosa.
- ¡Ah, sí? ¿Cuál?
- Con las Oblatas al Divino Amor, una cosa equis.
- ¿Y eso en dónde queda?
- Normandía.
- Ah... ¿Y vives por allá?
- No, yo vivo en Bosa. Yo tenía que darme el viaje todos los días hasta allá.
- Pero el súper viaje. ¿Qué? ¿Entrabas seis y cuarto, seis y media?
- Seis y cuarto. Tocaba...
- ¡Uy, no! ¡Dios mío, muy angustiante!
- Tocaba llegar a firmar a esa hora y si no le pasaban a uno un resaltador ahí con retardo.
- ¿Y te hacían reponer o te echaban porque llegabas tarde?
- No, al final miraban eso.. Y, pues, yo nunca, la mayoría no llegué tarde, entonces...
- Súper juicioso.
- Me sacaron fue por el tema de lo de haber pasado al Distrito.
- ¿Y fue tu único colegio antes de estar en el Distrito?
- No, antes estaba en un colegio de Concesión, en Patio Bonito.
- ¡Uy! ¿Ese que queda dentro de Abastos?
- No. Uno que queda en un barrio que se llama...
- El... con el de Cafam, ¿sí?
- No, yo estuve fue en uno que se llama Cultural Mosquera.
- No.

- El Liceo Cultural Mosquero. Pero es que abajo... Queda por el Milenio Plaza, de ahí para abajo como unos diez minutos a pie. Se llama, el barrio, las Brisas.
- ¡Uich, aj! ¿Muy fuerte la población? Claro...
- Pues, mira que... pues, muy parecida a esta.
- ¿Sí? Los chicos de acá son... ¿bonitos o feos?
- Sí, aquí es un ambiente trabajable; aquí se dejan trabajar los chicos... También por lo pequeño del colegio se presta para mucho... para que la convivencia no sea tan compleja.
- Entonces... ¿Y cómo te surgió la idea de empezar a hacer el trabajo de Educación para la Paz o... fue por Pedagogía a la Memoria o te contactaron...?
- Pues digamos que...
- ¡Ah, bueno! Antes de eso, ¿tú estás haciendo una maestría?
- Ya la terminé.
- ¿En qué estabas haciendo la maestría?
- En educación.
- ¿En dónde?
- En la Pontificia Universidad Javeriana.
- ¿Y qué tal? ¿Bonito? ¿Espectacular?
- Bien. Digamos que la calidad de profes... bien. Lo que pasa es que uno tiene que saber aprovechar y, digamos, sacarle como jugo a la maestría, en la medida de leer juicioso, presentar los ensayos... Digamos que como que ser muy dedicado, porque, digamos que, el nivel de exigencia sí, como uno era pro... uno es profe de Distrito, se tiene el imaginario que el profe de Distrito siempre se está quejando. Entonces, y evidentemente, ¿no? Uno se encontraba con compañeros que, pues, que ponían el grito en el cielo, porque había que hacer

un trabajo, que leer de más... Entonces, pues, ahí uno decía “yo voy es a provecharme esto, me voy a provechar, le voy a sacar el jugo...”; y creo que, en parte, el proyecto de grado dio cuenta de eso, de ese aprovechamiento que se dio.

— ¿Y qué trabajo de grado hiciste?

— Yo el trabajo de grado lo enfoqué en la investigación en el aula. Pero, entonces, particularmente con algo que se llaman semilleros de investigación en la escuela. Y el enfoque central que yo... me apropié fue semilleros que trabajaran subjetividad política en la escuela, ¿sí?, a través de los procesos de investigación. Entonces, rastreeé, más o menos, unas cinco experiencias acá en Bogotá, en colegios distritales, que trabajaran el tema de transformación política, subjetividad política; y nada, digamos que quedó fue como el bosquejo de qué... cuáles eran las...

— El antecedente...

— El antecedente... Cuales... Y más allá de eso, también es empezar a producir conocimiento alrededor de los semilleros de investigación. Porque semilleros hay muchos, de toda índole, pero a nivel de producción de conocimientos de epistemología, por así decirlo, un aporte de que buscan esos semilleros, digamos que no había como ese... Ese campo es como muy emergente en este momento.

— Y más en la escuela básica, ¿no? En la escuela de... de los... digamos, como preparatoria, del bachillerato es... casi nulo, ¿no?, encontrar posibles semilleros de...

— Sí, digamos que hay más que todo semilleros, pero en Ciencias Naturales.

— ¡Ah...! Con los proyectos PRAE y ese tipo de...

— Las ciencias naturales...

— ... ambiental.

— Le han jugado... Le han apostado mucho a los semilleros de investigación, en la medida en que son acercamientos a la ciencia. Entonces, digamos que hay un camino más recorrido en las naturales que en las humanidades, en cuanto a semilleros. Pero nada, igual digamos que ese camino ya se está empezando a transitar con muchas de las cosas que están saliendo en este momento.

— Ok. Y como pasar al plano de las ciencias humanas... ¿tú cómo lo piensas? Es decir, ¿cómo pensabas hacerlo? ¿Hacer lo mismo? ¿Hacer semilleros a través de la pedagogía de la memoria y eso? ¿No?

— Sí. Lo que pasa... Bueno, cuento un poco el antecedente, ¿no? Entonces, cuando yo entre al Distrito, todavía estaba la administración de Petro. Entonces, Petro tenía muchos proyectos enfocados a la ciudadanía y a la convivencia. Uno de esos proyectos fue el PIEC, que es el Proyecto Institucional de Ciudadanía y Convivencia; y PIEC tuvo dos ramas, como de profundización. Una rama la tomó Fe y Alegría, y a otra rama la tomó el IDEP, el Instituto de Investigación Pedagógico Popular. Entonces, yo me fui por el lado del IDEP... del CINEP, perdón, del CINEP, del CINEP. Y CINEP nos invitó a unas capacitaciones, en las cuales ellos trabajaban cinco ejes relacionados con la ciudadanía y convivencia; y pues, obviamente, lo importante y fue como el tema de cómo lo abordaban, la metodología. Una metodología muy dinámica, una metodología que estaba atravesada por el arte, por la creación, por no tanto el tema teórico, sino más bien el tema teorico-práctico... Entonces, digamos que ese es un primer antecedente, el tema de los PIEC; y a partir de eso, digamos que hay un enfoque como en derechos humanos.

— En ese momento todavía no estaba el tema de la pedagogía y la memoria como en mis horizontes... Y, posteriormente, salió una convocatoria para trabajar con el proyecto

UAQUE. UAQUE es un proyecto que nace entre el CINEP y la Distrital; y este proyecto lo que se encarga es de trabajar las pedagogías de la memoria. En ese momento lo dirigió la profesora Marieta Quintero, de la Distrital. Y allí estuvimos capacitándonos un buen tiempo, buen tiempo... De eso salió una salida de campo, una visita al Museo Casa de la Memoria, en Medellín, y allí, pues, también nos dimos cuenta de la experiencia de la pedagogía de la memoria en otro... Digamos que en un contexto atravesado por la violencia del narcotráfico —en una ciudad que le apuesta al arte, le apuesta a la memoria—, porque ellos vivieron el conflicto, digamos —el narcotráfico y todo esto—, de una manera más frentera; la violencia fue la ciudad. Digamos que acá no, no... Sí hubo, digamos, todo este tema del narcotráfico, pero allá hay una apuesta muy significativa para eso. Y ese fue como el antecedente, ¿no? Digamos que como preguntarse: ¿el conflicto armado acá en Colombia qué? O sea, digamos, ¿qué perspectiva? ¿Qué lectura hacemos de ello? Y ahí surgieron unas propuestas muy bonitas de los profesores; entre ellas, pues, sobre todo, atravesadas por el arte, la narración, la creación de emisoras, los laboratorios del cuerpo... Digamos que como unas apuestas bien interesantes.

— De ese proceso surgió un dossier. Ese dossier se puede descargar de la página del IDEP. Ese dossier es sobre pedagogías de la paz, orientadas a la construcción de memoria. Y digamos que allá fuimos bastantes... Digamos alrededor de unos quince docentes que nos involucramos en la coedición de este dossier que es, digamos, como que un punto de partida muy interesante para trabajar en las escuelas, alrededor de la pedagogía de la memoria, el conflicto, el conflicto armado y la historia del mismo. Y ya. Digamos, ya en la maestría... Lo importante de la maestría es que la Javeriana... El énfasis de nuestra maestría estaba enfocado a la... a la Educación para la Paz.

— Ellos tienen un centro que se llama Redepaz, ¿cierto?

— Redepaz, sí, sí, sí.

— Y esta semana estaban haciendo como el evento de la semana por la paz.

— ... de semana por la paz...

— Vino Lebrats... Lebrats [min 9:40]... Este, el que ha hablado sobre la Educación para la Paz... Pues, hasta ayer me enteré. Vi la conferencia por internet, fue muy... muy interesante. Bueno, pero, de pronto veo que tú has hecho muchísimas cosas y como que la maestría te sirvió para abrir ese campo de la investigación, ¿cierto? Pero, ¿cómo hiciste para llegar acá y empezar a implementarlo? ¿O eso fue algo que seguiste haciendo en las prácticas como docente y después...? Bueno, la pregunta es como tal: ¿cómo terminaste trabajando con el Centro de Memoria y Reconciliación?

— Bueno, digamos que... Salió otra convocatoria del Centro de Memoria y es básicamente para trabajar unas cartillas, una caja de herramientas, sobre casos emblemáticos que han sucedido aquí en Colombia alrededor del conflicto armado. Digamos que todo ha sido como un cruce de muchas cosas, porque la maestría dio las bases...

— Eso veo. Vas conectándote con gente y vas tejiendo...

— Sí, la maestría muchas bases... Unos excelentes docentes, sobre todo en los seminarios de profundización que eran específicamente enfocados a la pedagogía para la paz. Pero entonces eso también tomó ramitas, ¿no?: la memoria histórica, otros lo enfocaban desde la génesis del conflicto, más desde la parte sociológica. Todas estas miradas lo fueron a uno alimentando, pero yo, particularmente, mi trabajo de grado no lo enfoqué en eso. Yo sabía, y yo soy consiente, que a partir de la formación y la... De la formación política de los estudiantes, yo sabía que yo podía contribuir también a hablar acerca del conflicto. Es decir, yo puede que no esté hablando de conflicto armado ni de memoria histórica, a través de lo

que yo voy a desplegar en el aula, pero yo sé que lo voy conectando poco a poco y voy a terminar hablando del contexto; que es un contexto atravesado por unas múltiples violencias, una violencia estructural... Digamos que el tema es que cómo uno se adscribe a eso, sin ser tan explícito. Digamos que están en un tema que se va cultivando poco a poco; y pues, yo también le apuesto a la investigación que parta de los estudiantes, pues la idea es como ir llegando también a esos puntos.

— Pero particularmente, ¿cómo llego al tema? Realmente, es una preocupación muy reciente. A partir de lo que se trabajó con el Centro de Paz y Reconciliación, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, fue que el Centro —como nos invitó a unos maestros—, el compromiso era que ellos iban a imprimir una serie de materiales, la caja de herramienta de herramientas que nos dieron a nosotros, había una caja de herramientas que iban a llegar a las instituciones para los estudiantes. Entonces, se hizo la petición de los libros, eso fue el año pasado, y este año, antes de las vacaciones de mitad de año, llegó el material. Entonces yo dije, a partir de ese momento, voy a arrancar con grado undécimo a implementar el proyecto. Digamos que estaba muy volando todo. Yo tenía todo el proceso formativo, tenía el bagaje experiencial, pero no había hecho nada; digamos que ejercicios muy tímidos de acercamiento. En grado sexto, que estábamos trabajando el tema de memoria, digamos que enfocada a las memorias que ellos tienen; entonces, hicieron entrevistas con los papás, ellos también entrevistaron a los abuelitos, atravesado todo por el tema de desplazamiento, de violencia estructural, desplazamiento, asesinato, paramilitarismo, guerrilla; pero digamos que había quedado ahí.

— Digamos que no se había hecho un ejercicio juicioso y, digamos, como continuo, alrededor de ese tema. Digamos que ahí habían ciertas resistencias por el tema, también, de pensar en el currículum oficial. Entonces yo decía: “si doy el tema de memoria, estoy dejando

de dar el tema de historia”. Entonces, esos cruces ahí, digamos, como que uno muy apegado a lo oficial y claro, empieza a entrar en contradicción. Entonces, yo digo, ¿cómo podemos negociar eso... Cómo podemos dialogar con el plan de estudios? Yo digo, en efecto, uno mismo es quien crea ese plan de estudios; puede que haya una imposición desde el Ministerio de Educación, totalmente válida, porque son conocimientos básicos de la... Bueno, digamos, la discusión que está en pie a nivel epistemológico, ¿no?, que el estudiante debe adquirir los legados de la cultura, de una cultura occidental... Entonces, también empieza la... Bueno, ¿qué tipo de cultura es la que adquiere el estudiante? Una cultura de tipo occidental, basada en unos estereotipos, basada en una cultura blanca, patriarcal... Bueno, digamos que empezó todo ese tema ahí... Y digamos, uno dice: “no, uno está en un contexto situado”, ¿cierto? En un contexto con unas características muy particulares, pues empezamos a trabajar de ese contexto. Entonces, esa fue el primer abre bocas y se llegó a esos ejercicios de “venga, narre su vida, narre la historia de vida de sus padres, cómo llegaron acá, si fueron por desplazamiento”... y la mayoría coincidían que era eso, ¿sí? Pero, entonces, el ejercicio quedó ahí.

— ¿Por qué quedó ahí? Porque fue de primer periodo, entonces, ya en el segundo periodo había que trabajar historia, civilizaciones antiguas... Entonces, hacía como ese negocio: “listo, trabajemos un periodo lo que yo quiera trabajar, lo que a mí me engoma, lo que a mí me encarreta, y después hagámosle caso al currículum oficial”. Digamos que esa era como la jugada que uno tenía ahí.

— Y, bueno, entonces, aparece como esa idea ahí y la dejas ... ¿Hace cuántos años o cuánto tiempo ahí, como en *stand by*...?

— Esto fue este año. Pero, entonces, como...

- Ah, lo de sexto...
- ... fue el primer periodo, y ya lo había hecho el año pasado también. Pero queda ahí...
- Pero solo con sexticos...
- Solo con sextos, porque, pues, como el tema es constitución política, yo dije: “no, pues, vamos a trabajar la historia...”. Y ellos vienen de quinto de trabajar historia de Colombia. Entonces, ahí uno como que bueno, vamos a tratar de conectar... Pero quedó ahí. Yo tengo los relatos... Yo tengo los relatos, yo les dije a los chicos que los subieran a Word, entonces los tengo ahí, para empezar a armar un museo de la memoria.
- ¿Y tú tienes ahí tus relatos?
- Sí, yo tengo relatos de los chicos.
- ¿Y los puedo ver?
- Pero acá, acá, no. Yo te los enviaría.
- Y, yo vi en internet que tú tienes como una publicación, una revista.
- Sí, sí.
- ¿Y eso también tiene que ver con eso?
- La de UAQUE, sí. Y la otra es de la de... la del Proyecto Hondas, pero eso ya es un semillero de investigación.
- Ah, sí. Yo te encontré en internet. ¡Ah!, pero eso es otra cosa diferente a lo que estás haciendo acá en el colegio.
- Sí, eso es más que todo la investigación en el aula, proyectos de investigación en el aula. Pero, entonces ahora lo estoy amarrando con el tema de pedagogía de la memoria. Digamos que hasta ahora se están dando esos cruces.
- ¡Ah, ya!

- Pero, entonces, vuelvo a la historia, porque, sino como que ...
- No importa.
- Entonces, me di a la tarea de decir: “venga, ya llegaron los materiales”... Llegó el material de El Salado, que es la cartilla de estudiantes; llegó el material Bahía Portete. Entonces, bueno: “empecemos por El Salado”. ¡Problemas!: solamente es una hora de clase a la semana, en Religión, porque mi intensidad horaria está enfocada en grado [17:25] de ciclo tres. Entonces, ahí es muy complicado, porque: primero, la disposición de los chicos no es muy asertiva, digamos que están como en ese...
- Y ven, siempre, Religión como una materia de relleno, entonces, es un algo que cualquier cosa que entreguen, hay que ponerles buena nota y ya.
- Sí. Igual yo les decía: “esto es una nota...”. Yo al principio les dije: “esto no va a ser clase de Religión, va a ser Cátedra de Derechos Humanos, para que lo tengan muy en cuenta”. Eso fue hasta mitad de año y después de mitad de año, entonces, fue que empezamos a trabajar pedagogía de la memoria. Pero, digamos que como que llegaron muy desconectados, yo tampoco hice como el proceso de sensibilización, no les trabajé las narrativas... Digamos que esa es la autocrítica que uno se hace. Sin embargo, aplicamos la primera unidad, que es básicamente la ubicación geográfica, dónde quedan los Montes de María; por qué la es despensa del Caribe; después, cómo fue el poblamiento de la región; qué conflictos surgieron alrededor de la colonización, del acaparamiento de tierras; y lo último que se estuvo trabajando fue: primero, Reforma Agraria, de los años setenta con Lleras, y posteriormente, la creación de la ANUC, que es la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos. Y hasta ahí llegamos.
-

— Hicimos un ejercicio muy bonito sobre la Reforma Agraria, que era: al estudiante se le daban unas parcelas de tierra... [Corte

— Entonces, hasta ahí se llegó con los estudiantes y yo dije: “bueno, vamos a hacer un alto en el camino, vamos a ver qué tanto les quedó”. Que era como esa gran preocupación, que yo decía: “no, o sea, no...”; la actitud misma no daba. Entonces, lo que yo hice fue “listo, vamos a hacer la prueba bimestral. En esta semana estamos en pruebas bimestrales”. Dije: “bueno, muchachos. Van a hacer un ensayo en donde resuman las temáticas que se vieron y, posteriormente, van a hacer una reflexión crítica”. Entonces, digamos que el eje estaba planteado bajo esos criterios. Trajeron el ensayo el día de ayer... Digamos que un poco maltrecho; digamos que en ortografía, en gramática, no era lo que uno esperaba; digamos que hacerlo por hacerlo. Yo dije: “si yo me pongo a valorar los ensayos a partir de lo que escribieron, pierden”. Pierden, porque no tienen los criterios técnicos, por así decirlo, para decir “esto es un ensayo”. Pero yo dije: “algo debe haberles quedado, algo, algo”. Entonces, yo dije: “listo, vamos a hacer la sustentación del ensayo. Su nota va a depender de lo que usted me diga”. Entonces, cada uno empezó a leer la reflexión crítica que habían hecho y, créame, que ahí me di cuenta que sí había pasado algo en ellos. Entonces, decían... La visión de los campesinos, en primer lugar, que tenían como un ser desprotegido, decían: “no, miré, el campesino se puede organizar. El campesino se organizó en la ANUC, que bacano. Lucharon por sus derechos”.

— Más interesante, cuando un estudiante, que hasta ahora hizo el ensayo en la clase, dije: “no, ese pierde, lo está haciendo acá”. Y dijo: “ah, pero mire que en la realidad actual, el tema de las semillas, que ellos no pueden sembrar las semillas por equis o ye motivo”. Y yo: “¿sabe qué?, ¡excelente!” O sea, excelente, porque es que lo trajo a colación con la

realidad que está viviendo. “¿De dónde sacó esa información?”, “no, mire, vi noticias”.

Entonces yo: “¿sabe qué?...”

— Ya...

— “... Ya, con eso que usted me dijo, pasó”. Entonces, también está el tema de la tención con la nota, pues obviamente, uno tiene que valorar, evaluar...

— Y como esos deber ser que tú tienes, ¿no? Entonces, dentro de tu perfección crees que un buen artículo de un joven es el que tiene una buena gramática, el que está estructurado, que responde a la idea central, a las tres ideas complementarias y que sí es un ensayo...

— Exacto.

— Y, entonces, es como muy complejo enseñarles a los chicos como a escribir de...

— De buenas a primeras.

— ... de buenas a primeras, sí.

— Entonces, bajo ese criterio, yo dije: “no, este no es el camino. Yo sé que ellos saben algo. Deben saberlo”. O sea, yo digo: “así no sepa nada, dígamelo y exprésenlo; quiero escuchar”. Y sí, evidentemente, saben que hay un conflicto armado; saben que está atravesado por la tierra, por el problema de la tierra; saben que lo pueden relacionar con la cotidianidad. Sí, perfecto. No era lo que uno esperaba en términos de trabajo y pensamiento, pero, por lo menos, están pensando esas cosas; independientemente, que hagan mala cara, lleguen con la actitud que no es, algo se les está quedando.

— Listo, otra estudiante decía: “me pareció chévere la clase, es otra dinámica, aprendimos a leer. Aprendimos a leer”. Un estudiante en grado undécimo que diga eso, ya significa muchas cosas. Para mí, yo quedé muy contento con ese ejercicio de ayer; algo que no había hecho en todo el semestre.

— Escucharlos...

— Escucharlos.

— Saber qué estaba pasando. ¿Tú crees que este proyecto que estás llevando a cabo contribuye a formar para la paz?

— Mmmm... Sí, sí. Digamos que la mirada está puesta no solamente en decir: “mira, hay un conflicto armado, hemos sufrido por tales y tales actores”, sino en empezar a traer a colación cuáles son esos factores que hacen que la guerra sea la guerra, ¿sí? Y a partir de ese mapa, a partir de esa cartografía que uno puede elaborar y a través de esa relación con lo individual, con lo cotidiano, con lo que me toca a mí como ser humano, creo que se puede allanar el camino. No para la construcción de la paz en grande, en mayúscula, sino para la construcción de una cultura para la paz, ¿sí? Y que digamos que eso también tiene sus críticas, sus musas, su modelo, su teoría; pero digamos que la clave de entrada es la memoria, la clave de entrada es enseñar a pensar el conflicto, la clave de entrada es desaprender la guerra, ¿sí? La clave de la paz sola, una paz perpetua, kantiana: no. Digamos que eso no se va a hacer con talleres, se va a hacer con apuestas puntuales encaminada a las pedagogías de la memoria.

— Muy bien. Y, entonces, ¿por qué trabajar pedagogías de la memoria? Es decir, cuando tú llegas a once: “no, yo no voy a dictar Religión”, ¿por qué pedagogía de la memoria? ¿Por qué trabajar pedagogías de la memoria?

— La pedagogía de la memoria es una apuesta política para no caer en el olvido y no caer en el silencio. Digamos que es un acto pedagógico-político-educativo; es una apuesta por comprender y analizar que hemos sido un país que se ha configurado a través de unas dinámicas de guerra, unas dinámicas de exclusión, unas dinámicas de persecución y unas

dinámicas de eliminar la diferencia. Y a partir de ese eliminar la diferencia, es que se ha generado toda esta matriz de violencia y de violencias que nos han afectado como país. Memoria alrededor de hechos emblemáticos, pero memoria alrededor de cómo somos... de por qué somos como somos; también es una apuesta por lo cultural. Y, en medio de todo ese embrollo, en medio de todos esos cruces, está lo que somos como colombianos. O sea, digamos que ahí nos define nuestra ontología, pues, como colombianos, nos va diciendo ¿quiénes somos?, ¿somos un proyecto de nación inconcluso?, pero...

— O, ¿será que sí somos un proyecto de nación? Podemos colocar hasta grandísimo ese interrogante.

— Sí, no, es que digamos, somos, qué somos y cómo nos hemos configurado. Digamos que esa es la pregunta, también, que se quiere implementar; esa radiografía de cómo nos hemos constituido. Por eso memoria es imprescindible; digamos que sin memoria y sin activadores de esa memoria, el olvido va a ser un imperativo y también una herramienta política para silenciar todo lo que ha sucedido y hacer pactos de silencio, para reiniciar en la sociedad, una sociedad, supuestamente, de posconflicto.

— ¿Cómo fue el proceso de organización con el curso? ¿Usted llegó y habló con ellos, les dijo: “bueno, chicos, a partir de hoy vamos a empezar a hacer esto...”? ¿Cómo planificaste ese trabajo con los muchachos?

— Bueno, pues, básicamente fue entrar por el tema de derechos humanos. Digamos que la entrada fuerte fue como empezar a trabajar este tema, el tema de la vulneración, el tema de casos específicos, noticias acerca de derechos humanos, videos sobre el tema... Y ya, el tema se fue hilando, se fue saliendo esa ramita, que es el tema de la memoria. Pero digamos que la conexión no se dio de la manera que uno esperaba, porque también fue el periodo de

vacaciones, la entrada después de vacaciones... Entonces, no hubo esa sinergia con el tema anterior, el tema que venía. Entonces, digamos que eso hubo como un corto circuito, el cual hasta ahora como que se está configurando, como tomando conciencia de “venga, ¿qué pasó? ¿Cómo podemos volver a reconfigurar esto? ¿Será que lo trabajamos en once? ¿Será que lo trabajo con cursos que tengan mayor intensidad?”. Ellos eran como el laboratorio de prueba, por así decirlo. Ya el proyecto se... El proyecto este años ya se va a hacer es como una valoración, va haber un replanteamiento, a ver si yo paso a ciclo cuatro y asumo la carga de Ciencias Políticas y Económicas, y más bien me monto desde ese campo de saber...

— Desde décimo.

— Desde décimo y once. Me monto desde ese campo de saber y empiezo ya a desplegar toda la apuesta, para que no se vea el imaginario de que es una clase de relleno.

— ¡Ahj! Bueno, igual desde Religión también hacen cosas...

— No, y se han hecho. Es que es una hora de clases... Es un tiempo que usted está con los estudiantes y algo se ha hecho y algo se seguirá haciendo.

— Bueno, cuénteme, en su opinión, ¿los acuerdos de paz pudieron o toda la dinámica...? Perdón, discúlpeme. ¿Toda la dinámica del posconflicto ha atravesado ese interés por usted desarrollar las pedagogías de la memoria o pues, por ponerlos a pensar el conflicto armado en Colombia?

— Sí, bastante. Digamos que una de las justificaciones que estaba en el proyecto, cuando se presentó, es que la apuesta por trabajar la formación política, la apuesta, también, por trabajar el conflicto armado... Tiene que contribuir la escuela, de una o de otra manera, producir conocimiento sobre eso, alrededor de eso. Y más que conocimiento, también, trabajar emocionalmente ese tema. Trabajar el tema de las emociones también es muy

importante, porque es que estamos atravesados es por una cultura de lo cognitivo, de lo racional; pero pocas veces nos entramos a preguntarle al estudiante: “¿y usted qué está sintiendo?”, ¿sí? En ese sentido, digamos que los acuerdos de paz tienen que ser traídos a la escuela, tienen que ser debatidos con sus pros y sus contras, y sobre todo, empezar a decir: ¿por qué nosotros, como sociedad, nos negamos a la paz?, ¿cuáles son los enemigos de la paz?, ¿por qué el plebiscito no pasó?, ¿por qué le dijeron no al publicito? Y entonces, empezar a cuestionar y a develar qué hay de trasfondo en estos discursos, digamos que es importante para que el estudiante tenga, más que una visión unilateral, unas herramientas para decir: “venga, sí, por esto, esto y esto”; y tenga la visión panorámica, la visión de perspectiva. Y la apuesta por la paz es fundamental, porque estamos en una oportunidad histórica, una oportunidad coyuntural, pero la paz no se va a hacer sola; tiene que tener en cuenta las múltiples ciudadanías que convergen alrededor de la movilización, del trabajo pedagógico, el trabajo educativo, el trabajo político... Digamos que es todo una, una, una amalgama de cosas que se van uniendo ahí también, pues, en ese camino que es la paz.

— ¿Tú qué esperas alcanzar con este proyecto?

— ¿Con este proyecto? Que el estudiante forme su subjetividad política, ¿sí? Que es la clave para entrar a decir: “venga, en qué país vivimos; cómo nos engañan; cómo nos manipulan; cómo (tal vez) las élites, a través de los medios de comunicación y sus distintas formas de expresión, nos están dando una imagen de un país que tal vez no es”. Es como darle al estudiante esa caja de herramientas para decirle: “venga, arme su propio criterio, arme su propia visión del mundo, arme y empodérese, empodérese; el conocimiento es poder. El conocimiento que usted cultive en el colegio, en su formación, es el conocimiento que usted va a tener como ciudadano, como habitante de este planeta, como habitante de este país”. Esa es la apuesta de este proceso.

— Y tú, personalmente, ¿qué esperas cuando...? Es decir, cuando tú dices no dictar Religión, como profe hay también una postura política, decir: “no voy a dictar nada de esos currículos que hay ahí”. Entonces, ¿tú qué esperas, personalmente, digámoslo así, como maestro, alcanzar con la implementación de ese derrotero, de ese proyecto? ¿Cuál es tu meta entorno a eso?

— Yo tengo una apuesta muy bonita y es que aprendan a pensar. O sea, digamos, aprender a... aprender a leerse como personas, situarse en el mundo, aprender a leerse como persona, aprender a... comprender cómo comprendemos, ¿sí? Digamos que es la apuesta: enseñar a pensar; básicamente, es una apuesta de cultivar el intelecto, de cultivar... de cultivarnos integralmente, no solamente cognitivamente, sino emocionalmente, políticamente, saber que somos múltiples dimensiones, pero esas dimensiones se articulan en algo que es la vida con los otros. O sea, que somos seres en constante relación con los otros, que hay relaciones que me atraviesan, pero yo también soy atravesado por unas relaciones de poder institucionales. La apuesta es esa: aprender a pensar, aprender a pensar. Porque es que la escuela no se enseña a aprender a pensar, se enseña a repetir.

— Exacto, contenidos...

— ... a reproducir conocimientos, a reproducir estereotipos, a ser parte del mercado laboral, pero no se enseña a pensar. Cuando un estudiante aprenda a pensar, ya la cosa va a ser diferente.

— ¿Qué proyecto de país crees que puede... O cómo contribuye tu formación de esos chicos a un proyecto de país, quizá diferente, o a un proyecto de país...?

— Es básicamente una ciudadanía crítica, es básicamente una ciudadanía empoderada, que tenga capacidad de decisión y que sopesa los distintos discursos que circulan alrededor

de lo político. Entender que lo político no solamente se queda en lo representativo, sino que nosotros le delegamos un poder a alguien para que nos represente y ese poder debe ser retribuido a quienes, precisamente, son la base de que una persona nos esté representando en un cargo del poder; pero, más allá de eso, es la ciudadanía puede establecer mecanismos de participación, los cuales sean críticos del gobierno, sean críticos del sistema, pero no a partir de opiniones infundadas, sino a través de algo que se haya construido a través del diálogo, a través de la deliberación... Digamos que esa es la propuesta de una ciudadanía crítica, de una democracia participativa, donde estén abiertos los canales de discusión, donde no se señale por pensar distinto; o sea, una verdadera democracia.

— Bien, entonces, pues no sé, creo que te veo viendo el reloj y... Creo que ya empezaste clase...

— A las tres y cuarto, pero no, ahí está el profe, entonces...

— Entonces... Pues, esta es como la primera etapa. Quería describir algunas cosas de cómo hiciste el trabajo del proyecto de... en el colegio. Pues, me imagino que, pues, como que fue el año pasado la capacitación y este tú año dijiste “bueno, voy a utilizar este material como con un curso”, y de ahí empezaste a darte a la tarea. Pero el hecho que hayas escuchado a tus estudiantes te ánimo, porque en algún momento dado, tú tenías ahí como la pregunta de cuánto... qué grado de participación crees que tiene la comunidad con la que tú trabajas. Entonces, tú, hace tres días, me hubieses dicho: “no, muy baja”. Y ya ahora te veo más entusiasmado, más comprometido con...

— Totalmente lo que habíamos hablado la vez pasada. Que yo había manifestado mi pesadumbre y el desahucio...

— El desánimo.

— Sí, pero está vez ya... Les dije, yo le dije: “sinceramente, yo no creo que sirva para nada, sinceramente. Pero, pero a partir de este momento me voy con el ‘muchas gracias’”.

Eso quería escuchar de ellos.

— Y el Centro de Paz, es el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, ¿te envió el material?

— Sí, 38 cartillas de cada una.

— Y tú tienes que, pues, tú eres de los grupos que ellos capacitaron y todo eso, ¿cierto?... De la caja de herramientas... Bueno, muy bien. ¿Y eso, en algún momento dado, me lo puedes facilitar? ¿Podemos verlo? ¿Mirar...?

— Sí, con tiempo, porque es que... Que pena cortarte, pero sí ya...

— Yo te entiendo, yo te entiendo. Pero, entonces, como para dejarte comprometido ahí, ¿cuándo nos podemos volver a ver? ¿Cuándo podemos revisar ese material? Yo sé que la otra semana ya viene tu trabajo de...

— Sí, lo de colombianidad. Después de la otra semana, en los horarios que te di, tú me escribes el día anterior y con todo gusto yo estaré pendiente.

— Y la posibilidad de abrir un espacio con los chicos también, dialogar entorno a eso que ellos conciben...

— Sí, claro.

— Pues, hay unas preguntas muy puntuales que voy a hacer con ellos, como: ¿qué creen que es la educación para la paz?, ¿qué piensan que es la memoria?, ¿qué es el conflicto armado?, ese tipo de cosas.

— Totalmente. Toca es que su merced me envíe eso para... Y yo le digo al coordinador que la profe va a venir a implementar eso...

- Bueno, yo lo hago. Igual yo tengo los asentimientos...
- Con chicos pequeños es con consentimientos de los padres.
- Sí, hay uno que viene firmado... No lo pueden firmar ellos, sino papás. Entonces esa es...
- Entrevista profesor Edison 2
- Bueno, te cuento. Lo del Museo de la Memoria, ya estamos grabando. ¿Hoy es qué? Quince de noviembre, ¿no?
- Sí.
- Lo del Museo de Memoria es poder llevar algunas cosas que tú habías trabajado en el aula de algún hecho de estos, algún producto de estos de clase o bueno, no sé, lo que tú tengas de trabajo sobre memoria y los estamos poniendo en la Casa de la Cultura de Usme o en la biblioteca La Marichuela.
- ¡Que chévere!
- Pues, buenísimo. No sé, de pronto yo lo que entregué era una cosa así de un ejercicio muy básico que había hecho para el nueve de abril, que era el día de las víctimas y los niños a partir... Vieron el video de la ... de la mujer que... de las mujeres de Soacha y pues, yo les dije: “bueno y, ¿a ustedes qué les pareció el video?”; hicimos un diálogo de ahí y a partir de eso entregaron... Les dije: “bueno, si a ustedes les pareció impactante eso, ¿ustedes qué le dirían a las mamás de Soacha? Escribanlo en una carta”.
- Y se han... la carta.
- Pues no, yo no les mandé la súper carta. Yo pienso que también hay que entender que en todo eso, pues, me imagino hay... Iba una carta que decía hasta: “no importa”, con hache y ene. Bueno... Sí, un lenguaje casi oculto, yo creo, por allá, de otro idioma. Pero, pero... Es

el ejercicio que ellos me decían: “profe, nosotros queremos conocer a las madres en Soacha y poderles decir esto a ellas, como un mensaje”.

— Eso fue lo que yo mandé y unos afichitos que teníamos de...

— ¿Y quién convocó eso o cómo fue...?

— Pues yo no entiendo, porque...

— Yo estuve perdido...

— Yo no entiendo, porque no te dijeron nada. ¿Tú volviste a las capacitaciones?

— Sí, a mí Adriana me dijo que preparara eso, pero... Pero yo no estuve precisamente en esa, en la de museos itinerantes, que era la tercera capacitación, y yo no pude asistir ese día, porque se me cruzaba con otro evento, entonces, al final no envíe nada. No tengo nada, realmente, así concreto que uno diga: “esto es lo que yo voy a presentar”. Yo lo que tengo proyectado es todo para el otro año empezar a trabajar así, más...

— ¿Y como qué te gustaría hacer del museo? Porque tenemos una idea loca acá.

— ¿Sí?

— Sí. Queremos hacer varias cosas...

— Es que digamos que esa idea del museo es muy bacana, porque es que retoma mucho lo que se ha hecho a lo largo de este tiempo; por ejemplo, cuando yo estuve en Ubaque, de hecho, esa idea del museo también se había trabajado ya con anterioridad, que era trabajar con sonocápsulas. Las sonocápsulas son audios relacionados con, precisamente, con los testimonios que uno puede obtener de esa experiencia pedagógica de trabajar con el tema de la pedagogía de la memoria. Ese era un recurso muy bacano. El otro es, también, apostarle al tema del tejido, del tejido, y empezar a trabajar con... Y es que igual el tema es, al final, la técnica, tener como una excusa pedagógica, una excusa... Sobre todo a mí lo que me gusta

es trabajarle al tema estético; que digamos que es lo que yo he visto en gran parte de las capacitaciones es que el tema estético y el tema de la sensibilidad mueve mucho, mueve mucho. Porque es que estamos hablando de experiencias con guerra, estamos hablando de experiencias con paz, que no necesariamente... O sea, atraviesan, obviamente, la parte cognitiva, porque, pues, de hecho, de eso se ha hecho teorización; de hecho, la pedagogía de la memoria hunde sus raíces en unas discusiones muy amplias de lo que significa el trauma de la guerra, la victimización, tiene un abanico de autores muy interesante –que en este momento no recuerdo muy bien, pues, pero yo sé que es muy amplia la oferta teórica–; pero más allá de eso, es algo que lo atraviesa a uno como ser humano, y lo atraviesa a uno con el bagaje cultural y experiencial que uno tiene.

— Entonces, digamos que la parte estética es muy bacana, porque es lo que uno quiera, desde sus capacidades, es lo que uno... Cómo puede uno evidenciar... Cómo puede uno dar a conocer al otro lo que uno siente alrededor de este tema que nos convoca en este momento, que es precisamente el tema de la pedagogía y la memoria. Entonces, por eso yo decía, no sé, trabajar el tema del *collage* me parece muy chévere, el tema de las narrativas es muy interesante, porque es escuchar al otro, pero también es una escucha que no es una escucha por escuchar, sino una escucha activa; es una escucha que yo puedo hablar de mi historia, pero sentirme conectado con otra historia que hubiera sucedido alrededor, también, de lo que a mí me sucedió; que es lo que uno también pone en escena cuando uno trabaja el ejercicio de la autobiografía. Trabajar la autobiografía con los chicos, digamos, es lo que yo alcancé a medianamente a trabajar, fue eso; y uno se encuentra historias que recorren toda la geografía de Colombia.

— Entonces, mi idea, porque es –siempre se me quedó fue en ideas, lo que yo trabajé–, y es que tenía pensado hacer una cartografía, una cartografía de la guerra, que es precisamente

de las narrativas que traían los chicos, empezar a ubicar esos relatos en el mapa de Colombia. Que esas cartografías son muy interesantes, porque uno se empieza a dar cuenta que la guerra atraviesa todo Colombia. Pero digamos que más que todo sí está concentrada en la parte del sur, del Putumayo, en el Arauca, en el mismo Amazonas... Como que la mayoría... El Tolima... La mayoría de narrativas que hacen que... que he recogido acá, de esta localidad, de este barrio en específico, están ancladas en esos lugares. Entonces... Y lo que va llegando, ¿no?, también Tumaco, todo el tema de Tumaco, el tema de Venezuela también es un tema interesante trabajar, porque son personas desarraigadas de sus lugares de origen, ¿sí? Entonces... Son personas desarraigadas que pierden su identidad, tienen que volver a... Son trashumantes, ¿no?, también; y eso implica unas reconfiguraciones que en otros... Acá en las instituciones todavía no hemos visto, primero, el potencial investigativo que eso nos puede dar y, segundo, cómo empezar a que... a través de qué herramientas empezar a trabajar ese tipo de experiencias. Digamos que es eso muy importante.

— A nivel disciplinar, yo veo que nos quedamos muy atados a lo que dice nuestra disciplina, a nuestros conceptos herméticos, que dicen: “no, es que yo leo la realidad a partir de estos conceptos”; y eso no. O sea, los fenómenos y las experiencias que se están viviendo en este momento no se dejan atar a una sola categoría, a un solo concepto, y nuestra labora, también, como educadores, como intelectuales de la educación, es empezar a crear esos nuevos lenguajes para entender estos fenómenos que están acá, están latentes, están ahí... Digamos que ahí se van como perfilando, precisamente, esos frentes de trabajo.

— Precisamente, como volviendo al tema del museo, y es que es importante tener, de un lado, los posicionamientos –que me parece que es muy importante–, el posicionamiento a nivel “bueno, nosotros cómo estamos entendiendo esto”, ¿sí?, “bajo qué categorías o bajo qué armazón conceptual nosotros nos estamos moviendo para la discusión sobre la pedagogía

de la memoria, si es pedagogía de la memoria”, ¿sí? Que digamos que ese es como un punto clave para que todos hablemos como que el mismo lenguaje, y es que yo me paro desde pedagogía de la memoria. Yo no me paro desde cultura de la paz o yo no me paro desde otro lugar de enunciación. Yo entiendo los otros lugares de enunciación, veo sus limitaciones, veo sus potencialidades, pero yo digo “lo mío es esto”; y de ahí me paro, por el abanico y las herramientas que me pueden dar para entender el fenómeno de la violencia, el fenómeno del conflicto y empezar a tejer, precisamente, caminos para trabajar la paz. También, una paz entendida como una paz de garantías, una paz que, precisamente, nos dé un horizonte y unos proyectos de futuro en el cual quepamos todos, ¿sí? Digamos que ahí otro elemento es importante el reconocimiento de la diversidad. Eso por un lado, que es el posicionamiento.

— Ahora, la parte del despliegue, que es decir: “¿qué hacemos con todo eso?”. Y yo creo, y vuelvo a insistir en la parte de la apuesta estética, pues es... es... algo que no se puede dejar afuera, ¿sí? Porque, digamos, ya nos hemos quedado con la parte... Hemos teorizado, hemos hablado sobre el tema de violentología, de todo esto... Producciones académicas, bien, pero nos hace falta esa trasposición didáctica, cómo se llama, la trasposición didáctica que es cómo empezar a enseñar ese conflicto y empezar a desaprender las dinámicas de la guerra, que es por lo que Colombia no ha podido pasar y no ha podido pasar la página precisamente por eso. Nosotros no hemos vivido, realmente, una paz que uno diga: “bueno, aquí hay unos caminos que se puedan construir”. Y, también debemos saber que el acuerdo fracasó, el acuerdo con las FARC está siendo boicoteado, no era lo que... No se está consolidando como se veía, como se había queda en los acuerdos; se está volviendo trizas, como ya se había anunciado por parte de algunos sectores...

— Del Centro Democrático.

— ... Lo están haciendo efectivo. Y, a partir de eso, la pregunta es: “¿bueno, y cómo vamos a empezar a construir, realmente, algo a partir de eso?” Y, precisamente, yo digo eso, tenemos unas herramientas, tenemos unos recursos, los cuales podemos... Tenemos que empezar a echar mano de eso: a la narrativa, a la pintura, al teatro, a la música, a la oralidad, al rap, al hip-hop, al *rock*; es decir, los lenguajes acá son... abiertos de posibilidades, ¿sí

— Entonces, es el tema de “bueno, ¿cómo empezamos a trabajar esto en las aulas?”. Una... Un trabajo que se ha desarrollado acá, en el colegio, pues, tiene que ver, precisamente, con empezar a trabajar a partir de las cartillas del Centro de Memoria. Sino que, digamos que lo que yo veo, desde mi experiencia que yo hablo, me he quedado muy limitado a la idea de taller: “bueno, el día de hoy vamos a ver tal tema...”; pero se queda a veces en eso. La lectura de los textos se queda en responder las preguntas y socializarlas cuando se puede, pero realmente no se ha generado ningún un pacto que uno diga: “bueno, eso afectó la sensibilidad de los estudiantes”. Tal vez, tal vez, cuando yo hice el proceso de evaluación para sacar una nota, porque ya estaba cerrando el periodo y todo este tema, lo que hice fue algo muy sugerente, dije: “bueno, preguntémosle a ellos qué aprendieron”, sí. Porque digamos que mi impresión, mi percepción, y yo te la comenté, es que no había pasado nada por ellos; indagando en los escritos, que fueron realmente muy cortos, muy imprecisos, muy toscos; yo dije: “si los evalúo por eso, realmente, no les va a ir muy bien”. Yo les dije: “sentémonos y dialogamos”. Entonces, otra herramienta: el diálogo.

— El diálogo es fundamental. Y empecé a escudriñar y sí, evidentemente, por lo menos, un aspecto les quedó claro y es el tema de la organización campesina; desmitificar esa idea de que el campesino es alguien allá, que está alejado de nosotros y que no tiene un poder, que simplemente labora la tierra y ya. Cuando el estudiante empieza a ver las conexiones que

hay entre la Organización Campesina, entre el surgimiento de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, en el 68, y pues todo el trasegar de los años setenta, empieza a decir: “venga, aquí hay un pedacito de país que, de pronto, yo no conocía”. Y en ese conocer ese pedacito de país, se les está abriendo el abanico de “venga, aquí hay algo”... Empezar a develar cuál ha sido nuestra construcción como nación, a partir de un actor importantísimo en la historia de Colombia como es el campesino... Por lo menos a uno, dos, tres, les empezó a generar como suspicacia. Entonces, obviamente, ... alcanzamos a abordar lo que fue el surgimiento de la ANUC... Bueno, para un resumen rápido, estamos viendo El Salado. Del Salado estábamos viendo, pues, obviamente, la parte autobiográfica; El Salado como una despensa del Caribe (te estoy haciendo como el mapeo de lo que vimos); eh, por qué El Salado es una región tan importante, en términos económicos, políticos, sociales, militares, etcétera, etcétera, por su posición geográfica; después ahí para allá, comenzamos trabajar cómo fue el tema de la colonización, del poblamiento de los Montes de María, del Salado, las luchas que se empezaron a generar con los colonos, el acaparamiento de tierras, todo esto... y el momento álgido que es la Reforma Agraria, la aprobación de la Reforma Agraria, la Contrarreforma Agraria, el Pacto de Chicoral y empezamos a ver ANUC. Y yo creo que el tema como que les empezó a generar todas estas preguntas fue el surgimiento de la Organización Campesina. Antes de eso, como que venían como “¡ah, no, sí! Bacano lo de los pobladores”, y tal. Pero cuando empiezan a ver al campesino como un actor de la historia que moviliza luchas, que tiene una plataforma de acción, que tiene un discurso, entonces el pelado dice “¡uich! Aquí pasa algo”. Y es algo que sí logré captar en ese medio espacio de socialización que tuve, que el pelado empiece a establecer relaciones entre la lucha por la tierra, el cultivo, la semillas, la monopolización de semillas; yo digo: “aquí hay una clave y es que están leyendo con ojos de presente, un hecho del pasado”. Entonces yo dije: “bueno,

por lo menos aquí la labor está hecha, se generó la discusión”, pero vuelvo e insisto, era un pilotaje para lo que se pretende organizar el otro año. Empezando porque, en la intensidad horaria, ya voy a tener un poco más de espacio para trabajar, no solamente una hora, sino dos horas; eso ya marca, definitivamente, muchas cosas. Y el otro es el tema del espacio: digamos que es muy cansón y es muy limitante no tener un espacio... fijo para trabajar estos temas, ¿por qué? Porque es que si yo quiero hacer un taller de autobiografías, yo dónde voy a colocar todo lo que ellos hagan. Lo coloco y me lo arrancan los de la jornada de la mañana, porque eso sucede así, porque es envidia, porque no quieren ver eso, etcétera, etcétera.

— ¿A futuro, cómo me plateo esto? Que acá en el San Andrés de los Altos, o en la institución en la que yo esté laborando, nos den un espacio para armar... Nos den una oficina, nos den un espacio físico de cuatro paredes para montar un laboratorio de pedagogías de la memoria. Yo digo: “si yo no tengo un espacio...”. Puede ser itinerante, pero lo itinerante implica ir y desmontar; ir, desmontar, guardar; ir, desmontar y guardar. Si yo tengo un espacio fijo, desde el cual trabajar todo esto, yo podría montar galerías, podría montar exposiciones itinerantes, podríamos tener un tema cada periodo... O sea, se podrían hacer cualquier cantidad de cosas. Y es empezar a reconstruir ese conflicto no solamente que afectó a Colombia, sino también empezar a trabajar conflicto Latinoamérica, dictaduras; es decir, empezar a concatenar todo para llegar al pelado que tiene que ser el centro de la experiencia. Si esta experiencia no toca al pelado en su sensibilidad, en su vivencia misma de cómo fue... De cómo es y cómo va a ser la violencia para él, o sea, ¡es muy complicado! Porque todo se queda como en lo teórico. Y nosotros podemos tener los libros de Centro de Memoria, podemos tener mil y un cartillas, mil y un manuales, pero es lo que nosotros hagamos con la experiencia de con los que estamos trabajando.

— Y vuelvo e incisito, la parte estética es fundamental; de creación. Digamos cuando uno los pone... Bueno, en otros ejercicio que he trabajado... Crear poesía, crear una canción, para ellos es... Los llama mucho, les permite explorar muchas cosas que ellos no, que tienen ahí como guardadas y ellos no tienen el espacio como para sacarlas. Explorar el tema del estampado, el *stencil*, el muralismo; el muralismo es un tema que me llama mucho la atención. Y es empezar a tocar puerta. Si usted sabe que alguien... si sí hay un contrato, si usted sabe que... Si usted consigue los materiales y alguien pone la mano de obra...Hágale, arranque. Aquí en este colegio, la ventaja es que los administrativos están de puertas abiertas, siempre y cuando nosotros... Esa es la otra, no hay recursos, pero desde que a uno le lleve la idea y diga: “mire, yo tengo esto, esto y esto; déjeme hacerlo”, no le ponen problema. Que un mural acá, que una puesta, que traer a una persona, que ir a llevar a los chicos a una salida de campo; no hay problema, dicen: “no hay plata”, pero no dicen que no. Entonces, le toca a uno conseguirlo como con sus propios contactos y todo eso. Entonces, es eso. O sea, ese... El trabajo va ahí.

— Otro frente de trabajo es el reconocimiento de territorio, que eso sí es algo que la escuela acá está como también, como dormida en eso, y es “descubramos nuestra localidad”, ¿sí? Todo ese bagaje ancestral muisca, todas esas luchas campesinas...

— ¿Y quieres hacer el recorrido?

— ¿El recorrido? Sí. Ya hicimos... Como te digo, todo lo tengo en pilotajes. Ya hicimos un recorrido por... ¿Por dónde fue eso?... Por La Requilina.

— ¡Ah! ¿Con quién lo hiciste?

— Fui con un compañero. Es que resulta que un compañero tiene un observatorio ambiental en Usaquén y él se consiguió un bus, y nos dijo “queremos ir a Usme, queremos conocer otra parte de la ciudad”. Y efectivamente.

— ¿Y quién les hizo el recorrido allá adentro de La Requilina? ¿Nadie?

— Nosotros mismos fuimos antes, llegamos y nos fuimos caminando para revisar todo el tema de la construcción, que está como quieta, del tema de la vía para Usme, bueno, todo ese proyecto que se llama Tres Quebradas, algo así, si no estoy mal. Y es empezar a unir... Digamos que es como la... como empezar a movilizar a los profes también; yo llegué con la idea, otro se entusiasmó, a otro le pareció interesante: “bueno, vamos y encontrémonos un fin de semana y hacemos un recorrido previo”, “listo, vamos y almorzamos y charlamos sobre eso”; bienvenido sea eso. ¿Qué implica? Sacar de nuestro tiempo, pero cuando uno ve que otro se le suma a la idea, eso va cogiendo fuerza y eso se va volviendo como una bola de nieve que...

— ¿Y fuiste al hallazgo arqueológico?

— No, porque es que ese hallazgo está... Lo tienen cerrado. Nosotros lo vimos desde la distancia, ahí, y pues les contamos a los chicos sobre lo que sucedió, todo ese tema, que iban a construir una parte de metro vivienda, bueno... Pero entonces, nos faltó fue fundamentación más teórica, porque fue de un día para otro: “consígase quince chicos, súbalos al bus”; iban más comprometidos, sabían más del tema los que iba de Usaquén, porque le profe ya les había trabajado la figura del semillero de investigación. Ellos estaban un poco más empapados, no tanto del territorio, sino de qué ir a ver al territorio, con qué ojos voy y miro lo que este profe me está planteando. Aprovecharon más la salida ellos, ¿sí?

— ¿Qué tenemos ahorita en vacaciones? Pues nos vamos a encontrar con el profe...

[Corte]

— Si le podemos tomar fotos...

— Vamos a ver.

— Decirte lo que has trabajado en clase... De pronto si me puedes contar cómo era una clase, decir cómo era una clase tuya implementando el material de El Salado. Y si me puedes prestar los libros, yo mañana te los traigo.

— Dale, no hay problema.

— O cosas que hayas trabajado, de pronto, dentro del aula...

— Yo tengo... Tenía más del año pasado, pero eso...

— Muy lindos los libros, ¿los niños los pueden ver?

— Claro, yo se los entrego uno por uno.

— ¿O sea que los niños vieron todo eso? Es decir, las imágenes...

— El Salado.

— Este todavía no lo han visto, lo van a ver el otro año... ¡Ah! ¿Y qué decían de las imágenes y eso?

— Es que... Faltó tratar imágenes. Es que, realmente, como te digo, el tiempo fue...

— No, no, no. ¿Qué decían ellos del material... del...?

— Chismoseaban mucho.

— Cogían el libro a mirar como una revista, ¿cierto? A mirar y a mirar.

— Chismoseaban muchísimo. Bueno, aquí los encontré. Un ensayo que me pareció muy bacano de una chica que uno dice: “pone cuidado”. Y esa fue la que me impacto más porque

decía: “no, es que los campesinos lucharon por sus tierras...” Y mejor dicho, la chica muy empoderada... Me pareció muy chévere. Aquí están, si quieres...

— Les voy a tomar foto.

— ... reflexiones que ellos hicieron alrededor del tema...

— ¿Y tú cómo hacías para abordar el material que llegaba a clase? ¿Le repartías los libros...?

— Listo, vamos a hacer una simulación. Salado. De Salado, obviamente yo les empezaba presentando el libro, yo les decía: “mire, esto hace parte de un proyecto del Centro de Memoria Histórica”. Y antes de llegar los libros, estábamos trabajando fotocopias. Yo les dije que sacaran todo el material.

— En internet lo pasaron...

— Sacamos el paquete, y el paquete tenían que traerlo todas las sesiones que tuviéramos de clase.

— ¿Y el colegio les facilitó eso?

— No.

— Lo conseguían ellos...

— Lo conseguían ellos... Entonces, ¿qué hacíamos? Yo les di al principio del periodo, les daba los tópicos de trabajo. Entonces, por ejemplo, “vamos a trabajar Eje temático uno”. Cada día empezábamos: “listo, el día de hoy vamos a abrir el libro en tal página. Vamos a trabajar arraigos campesinos; nuestro eje uno punto 2”. Les empezaba a contar: “mire, aquí lo que van a encontrar ustedes es un poema que habla sobre los Montes de María, el tema de Sucre y cada lugar, específicamente, qué aporta económicamente”. Entonces, yo les decía eso y aparte de eso les decía: “en la parte de acá, inferior, ustedes se van a encontrar con una

serie de preguntas, una serie de actividades, las cuales vamos desarrollando durante la clase”. Por ejemplo, esta es muy bacana, porque esta había que calcar este mapa de los Montes de María, había que calcar este mapa y volver acá, y empezar a ubicar, de cada parte de los Montes de María, qué se producía. Entonces si tú ibas, acá a Zambrano, tenías que buscar en Zambrano qué se producía; entonces, que el bocachico; entonces, listo, aquí se venía y ubicaba el bocachico. “¿Por qué los Montes de María son una despensa del Caribe”, esa era otra pregunta sugerida. Lo bacano es que, listo, está la parte teórica, ubicación; pero una actividad muy bonita, que decía: “cree una narración...”. Bueno, aquí es una copla. “... de cómo sería la vida de un campesino que habita dicho lugar”. Entonces, los chicos tomaban cualquier región y decían: “no, si yo me levanto por la mañana y estoy con el... Veo el mar, pues yo voy a pescar. ¡Ah!, que el bocachico”; unos decían eso. “No, a mí me gusta, no sé, el tema del cultivo. Entonces, vamos a cultivar el aguacate... O el tema del turismo, a mí me gustaría ir a, no sé, a un lugar turístico... Las playas de Tolú, me gustaría visitar las playas de Tolú”. Una niña dice: “no profe, es que yo vengo de allá, yo viví allá. Yo vivía en estos sectores, de Córdoba”; algo así. Yo decía que era muy fácil para ella hablar de esa experiencia que la vivió, ¿sí? Y el año pasado, otra estudiante, daba la casualidad, que era víctima del desplazamiento de esa región, entonces me llevó a preguntar: “bueno, ¿yo cómo hago para reclamar... la Unidad de Víctimas...?”. Fue algo que no supe direccionar, porque no tenía las herramientas por que ella era víctima del conflicto; directamente, ella sabía de qué estábamos hablando.

— Que había pasado ahí... ¿Y los niños en ese momento vuelven a ser... Como que vuelven a sentirse revictimizados o pueden volver a sentir dolor, lloraba –de pronto– en las sesiones, la veías triste o no?

— Cuando hicimos el ejercicio de la autobiografía...

— Eso fue el año pasado.

— Se alcanzaron a sentir muy retraídos, porque eso los vuelve a tocar. Cuando hice el ejercicio en sexto, de narrativas, un chico sí estalló en lágrimas: “no, es que mi tío fue desaparecido por un actor armado”. Entonces, el chico estaba contando y se desplomó totalmente... “¿Qué hago?”, no, el chico... Pensé que me iba a meter en un problema, porque, obviamente, eso implicaba abrirle heridas del pasado, todo eso. Yo dije: “no, pues, lo siento mucho por tu pérdida”. También esa contención que hay que hacer en el momento, no dejarlo solo, porque están esos cabos sueltos.

— ¿Y de eso tienes material o ya no?

— Lo tengo en internet, porque yo le dije a los chicos que lo subieran a internet. Yo te puedo enviar algunas narrativas que tengo; no están sistematizadas, están ahí los relatos... Son relatos.

— ¿Y puedo, también, leerlos?

— Sí, claro. Yo te los paso. Y yo venía haciendo eso los primeros periodos... Porque los primeros periodos se ve democracia. Yo dije: “no, no veamos democracia, veamos pedagogías de la memoria”. Primer periodo. Entonces solo de ese tema trabajo en grado sexto. Bueno, ya después, este ejercicio es muy bacano...

— ¿Y en qué página de internet...? ¡Ay!, disculpa que te pregunte. ¿En qué página de internet está el ... las narrativas?

— No, eso lo tengo en el correo. Yo te lo paso.

— ¡Ah, bueno! Pero te acuerdas de mí... Bueno, ¿y cuál es el trabajo interesante, que te parecía a ti, que había ahí?

— Un ejercicio de distribución de tierras. Cuando llegamos a la parte de la reforma del 77, hicimos esto. Obviamente, por ser una hora... Con los que tuve dos horas, lo hicimos en carteleras. ¡Muy bacano! Te dan unas hectáreas, aquí está la proporción: cuatro canchas de fútbol es este pedacito y es toda la hectárea para distribuir a estas familias, pero hay que tener en cuenta que hay unas tierras que no están aptas para el cultivo, están descertificadas; hay otras que están en montaña y otras tierras que están más cerca de lo fluvial. Le dan una plata, con esa plata hay que distribuirla a las familias y dejar un lucro común para empezar a trabajar carreteras y para arreglar... Y a quién se le daba más plata para arreglar los terrenos que no son fértiles. Un ejercicio súper interesante, porque es que los pone a pensar –o sea, a los que trabajan–, los puso a pensar: “venga, ¿y yo cómo hago para repartir la tierra a la gente? No, que a las mayores familias las mando por allá, lejos... Aquí cerquita del río, y a los otros chiquitos sí los mando...” O sea, también esos criterios de escogencia subjetivos que uno dice: “¿por qué?”. Dijo: “listo, no le queda plata para el acueducto, no, ¿y cómo va a hacer para sacar los cultivos de acá? ¿Qué semillas les va a dar? ¿Cuánto les va a dar?”. Un ejercicio bacano, que el otro año sí lo pienso trabajar. Por lo menos una semana, dos sesiones, sentarnos y que lo socialicen. Muy chévere, muy chévere.

— ¿Y de eso tienes cartelera?

— Yo guardo y me toca ir saliendo de eso. Pero el otro año voy a guardar todo. De hecho, les voy a hacer trabajar bitácora. No en el cuaderno, bitácora: una carpeta de evidencias y que, al final del año, me presenten esa carpeta de evidencias... Y aquí están las preguntas, las preguntas son: “bueno, ¿usted qué piensa del discurso de Lleras sobre la rectificación de la ANUC?”. También tiene que tener elementos históricos. Esto mezcla... La pedagogía de la memoria mezcla política, historia, cultura, todo; o sea, por eso es un campo teórico muy

rico en la diversidad de autores y todo eso. Usted puede hablar de ...Toto y ... Elizabeth Jelin... [min 32:30]; o sea, caben todos, pero obviamente uno tiene que saber escoger...

— ¿Sí supiste que Graciela Rubio vino a Bogotá?

— ¿Sí?

— En octubre...

— ¿Quién es ella?

— Ah... Ella también es chilena. Es una Elizabeth Jelin chilena. Esta es... has de cuenta... Y ha hablado mucho de la pedagogía y la memoria en la escuela y cómo oficializar el tema de memoria en las instituciones educativas. Sí, Graciela Rubio es poderosa...

— ... Este tema, de dilemas. Lo que pasa es que la cartilla, al principio, siempre tiene una actividad para ello, de iniciar. Esta actividad: “dibuje un lugar significativo para usted”.

— ¡Uich! Esa actividad me pareció relinda para mí... Yo la hice, allá en la capacitación.

— ... Lugar significativo y ¡tas!, se le dispara. Hay unas chicas que decían: “no, es que yo dibujé un potrero, y a ese potrero le llamamos Narnia”, “¿ve, y por qué?”, “no, porque allá vamos a consumir”. O sea, los chinos sabían todos. “No, yo voy a consumir allá marihuana”, claro... Otros: “no, un lugar de mi infancia, un lugar de la costa, un lugar donde me yo me voy a quedar con mis abuelos”; súper.

— Y empiezan a ...

— No, y estos dilemas son bacanos, porque uno los enfrenta. “No, es que yo sí creo que deben haber actores armados”, “no, yo no estoy de acuerdo con las armas, que el pacifismo...”; bacano. Si yo hubiera tenido dos, cuatro horas con esto, hubiera sacado... Nosotros llegamos hasta acá. Hasta la ANUC, cuando le entregan las tierras a la gente en Monte de María. Hasta ahí llegamos. Alcanzamos a llegar siempre, creo que con eso

alcanzamos a ver lo del Pacto de Chicoral, porque yo hubiera querido ya empezar guerrillas, PRT. Nos faltó esta unidad para llegar a PRT y EPR, y ya empezar a ver FARC; que FARC es el núcleo central a partir del cual esto empieza a coger como más vuelo y más conflicto, más escalada el terror. Y ya después el radar, el radar en la mira paramilitar y la masacre y la exterminación, y todo; esto es para trabajar todo el año, es para trabajar todo el año.

— Bueno, te voy a hacer tres preguntas, espero que no... Para cerrar. La primera es: ¿qué elementos pedagógicos crees que puede resaltarse del trabajo que hiciste este año con los chicos o...?

— Pedagógicos...

— Sí, bueno, y también, a la vez, didácticos. Pues, porque ya me has hablado como de todo lo que sueñas hacer, pero qué rescatas de lo que te pasó este año a ti.

— De pedagógico es... digamos que es, sobre todo, poder tener la posibilidad de no estar atado a una clase magistral, en primer lugar; que no es una clase teórica, que diga “venga, vamos a ver este concepto y ya. Le hacemos evaluación, le hacemos *quiz*...”. La dinámica es un tanto distinta, en el sentido de que uno involucra al estudiante, cuando empieza a trabajarle el tema de la experiencia de... Cuando yo logro situar al estudiante en un primer lugar que es: ¿y usted qué?, centrarme en su experiencia y a partir de esa experiencia de violencia, de vivencia, de cosas amargas, de cosas tristes, de cosas alegres, involucrarlo en el tema que vamos a trabajar, iniciar como este viaje por la pedagogía de la memoria; ahí ya tengo un terreno ganado y es que el estudiante no va a estar en función de un tema específico que me van a venir a dictar, sino es un tema con el cual yo puedo interactuar. Y eso pedagógicamente tiene una potencialidad muy bacana, y es que le da voz, les da la voz a ellos; les da la voz, en la medida en que hay que tener...

— O sea, digamos que para estos cursos que son de media, trabajar con temas como estos, que estas cartillas que son tan completas... Ellos necesitan tener un bagaje muy, pero muy amplio de lo que es la violencia en Colombia. O sea, tener unas bases muy, muy, muy ricas de grado noveno, que es donde se ve todo el tema de la violencia. Sí ellos carecen de esas herramientas, pues va a ser un poco más difícil el abordaje de los temas, pero lo que digo: si uno logra atarles la experiencia personal, y digamos, también familiar, atarlo a todo... Si uno logra encausar, en el río de la historia de Colombia, las experiencias de ellos, eso es... Ahí, ellos empiezan a tenerle... a hallarle la lógica y la coherencia al ejercicio. Y es eso, es... La clave de este ejercicio, pedagógicamente, es ... desde un momento enamorarlos, tenerlos en vilo también. Que digan “¿en esta clase, qué vamos a hacer?”.

— El ejercicio de las biografías es fundamental para arrancar, el de la narrativa... Pedagógicamente es muy bonito, porque es que los chicos han durado once años de su trayectoria en el colegio, y hay chicos que no se conocen unos con otros. Entonces, en el ejercicio de la biografía era muy bonito, porque colocaban las fotos, escribían algo y decían: “venga, usted, ¿usted en serio es de tal lado? ¡Bacano!”, o “¿En serio usted casi se muere en tal lugar, porque le dio un ataque de asma?”. Nunca se habían hablado, ¡nunca!, pero ese día, preciso, se le dio por hacer ese comentario; ¡muy bacano! Y la importancia de la pedagogía y lo creativo que uno pueda ser.

— Precisamente, en la maestría nosotros hicimos una vez... Yo lo repliqué acá y era: “¿Cuáles son sus sueños? ¿Cuáles son sus utopías? ¿Qué es lo que usted tiene pensado para su vida?”, y que lo escribieran. Entonces, los chicos todos engomados: “¡uy, bacano! Mi sueño, ¿yo qué quiero ser?”. Entonces, yo le pedí a dos estudiantes que armaran un problema conmigo y que yo los enviara, en medio de ese ejercicio, que yo los enviara a coordinación.

Entonces, un chico que con el celular, entonces yo: “¿sabe qué? Sálgase de acá, porque es que yo no quiero ver acá gente que no esté trabajando”; pero todo era simulación. Se fueron y volvieron con citación: “¡Aj, cómo así? Me citaron acudiente...”. Los chicos cuando entraban, veían que en el escritorio estaban todas las biografías y todo lo de los sueños. Entonces decía: “no, esta actividad no vale para nada”, y cogían y empezaban a romperlos... A romperlos y era parte de la simulación. Entonces, claro, la reacción de uno es: “¡puta, pero es que yo lo hice!”. Y se paraban y: “¡Venga!, ¿a usted qué le pasa? ¡Respete al profe!”. Ya cuando vi que se empezaron a cambiar los ánimos, entonces: “no, muchachos, espere... Pare, porque esto es parte del ejercicio”. Entonces, yo ahí les dije: “cuando hay un acto de victimización, hay una ruptura de sueños, de esperanzas; hay una ruptura de tejidos... Y esas cosas, tú hubieras podido hacer eso de manera... Contárselas”; pero cuando el chico sintió que le rompieron algo, que le rompieron la hoja que había hecho, que había decorado... Ahí es el punto de entrada para trabajar pedagogía de la memoria.

— Nosotros, obviamente, lo hicimos en la maestría, lo hicimos con unas múcuras, que las múcuras son como unos recipientes de cerámica, y ellos iba escribiendo eso ahí. Y un amigo se disfrazó de parca...

— ¿Qué es parca?

— La parca es la muerte, la muerte. Y la muerte empezó ahí...La muerte empezó a ver las múcuras y las empezó a romper. ¡Múcuras! Entonces, claro, no... Toda la gente: “¿cómo así? Yo hice eso...”; y lo pintaron, lo tenían pintado... Esos ejercicios... Eso es lo que tiene que ser pedagogía de la memoria; o sea, estar activando constantemente qué nos atraviesa, qué nos mueve nuestro sentimiento, nuestra sensación... Y si uno, pedagógicamente, empieza a trabajar a partir de eso, este trabajo... Este es un caso, un caso específico: Salado;

puede ser Portete, puede ser en Mitú, puede ser Bojayá, puede ser, no sé, en Antioquia... Pero esto es una excusa, esto es una excusa para trabajar la experiencia de los estudiantes atravesados por un conflicto, por un contexto de violencia. Digamos que eso, eso a mí me llama pedagógicamente... Digamos ahí, como para cerrar la pregunta.

— Sí, quería también unirla como a... Pues, porque quería saber eso, ¿qué pudo haber detonado las reflexiones en los chicos? Es decir, hay como un momento en el que tú dices: “¡Uy!, el grupo, yo pensé que no, que estaba fracasando en mi ejercicio de memoria”... ¿Tú qué crees que pudo haber hecho que se detonaran esos...? Así como lo que me contabas ahorita, ¿qué pudo haber hecho que los detonara ese, ese accionar reflexivo crítico de memoria?

— Yo lo que veo es que como estos chicos de estos contextos han vivido unos procesos de exclusión muy fuertes, ¿cierto? Estamos hablando que una periferia, y las oportunidades para ellos y ellos son consientes que son... por así decirlo, unos parias, ¿sí? Ellos pueden tener un universo y se pueden montar en que pueden hacer muchas cosas para su vida, ¿cierto? Que quieren estudiar en una universidad, que quieren salir adelante, que quieren salir de este barrio... Y es ese odio que ellos también tienen por eso, por estar frustrados. Y empezar a ver por qué, por qué es así la vida, por qué están viviendo como viven y por qué odian a la policía y por qué odian a la gente que tienen mejores recursos que ellos. Empezarle a darles elementos históricos, empezarle a dar elementos políticos, de formación, de por qué Colombia es como eso; eso les detona a ellos, les dice: “¡uy!, ¿qué tipo de país estoy viviendo yo y en qué tipo de país quiero vivir?”. Porque empiezan a responderse preguntas que ellos tendrán por allá en su psiquis: “¿por qué es que estoy comiendo mierda?”, ¿sí? Y es que ellos son así, son gente que viven con el odio, el odio de vivir en el sur, el odio de, no sé, de no tener plata para poder comprar cositas, para poder tener como sus comodidades y sus lujos;

ver que sus familias también están atravesadas por violencia, por consumo, por delincuencia, por cárcel, por abandono; esas cosas marcan y cuando uno les da los elementos a ellos para entender por qué sus realidades... Cuando uno le da elementos, los alfabetiza para leer su realidad, ya la miran con otros ojos y empiezan a darse cuenta por qué las cosas son así. Y eso detona muchas cosas. Digamos, en un salón de clases, detona, pero quién sabe más allá fuera de las aulas cómo eso está detonando también, que eso sería otro interesante que mirar...

— Y esa es la otra, como el último, la última pregunta que te tenía: ¿cuál crees que pudo haber sido el cambio de la postura política de los jóvenes después de haber tenido en sus manos la experiencia de desarrollar las actividades de memoria?

— Yo creo que, en primer lugar, ser más conscientes como de la historia de Colombia; reconocer cómo esa especificidad de nuestro país, que no es como las otras vivencias de otros grupos humanos. Digamos, es reconocer que somos un país que aún le falta mucho para ser país, ¿sí? Digamos, es un país que le han negado, históricamente, muchas oportunidades para poder como... no salir adelante, sino para poder ser algo, ¿sí? Entonces, digamos que no puedo dar una explicación única y causal, o sea, que sea una única cosa que les forme el pensamiento, porque pueden haber otras materias que aborden otro tipo de temas, a nivel de literatura, y les estén aportando más que, inclusive, lo que les está aportando desde la clase de Sociales, o desde la clase de este tipo de ejercicios. Pero lo que sé es que, en algún momento, ellos empiezan a sentir esa curiosidad por saber más; y si no la buscan acá en la institución, la van a buscar en otros espacios. Y pues, ¿qué espacio está más llamado a trabajar y a empezarlos a darles esas herramientas para que puedan entender su realidad que la escuela? Obviamente, pueden haber otros espacios de socialización en donde ellos puedan llegar a tener esa conciencia de cómo es que estamos viendo y comprender nuestra

experiencia como país. Pero yo sí insisto: ¡la escuela aporta! Sino, que el problema de la escuela es que, a veces, las cosas que son así como declaradas, que uno quiere hacer, eso es lo que nunca sale, ¿sí? Que yo quiero que se formen críticamente sobre esto... A veces eso no es lo que resulta, pero el hecho que no resulte eso no quiere decir que no resulte la manera que uno quiera; sino que ellos lo asumen con sus propios códigos. Es decir, algo se llevan, para bien o para mal, pero algo les queda en sus psiquis rondando, rondando. Puede que después salgan a sus vida adulta y laboral, y tal, se les olvide, como que quede allá, en un rincón; como puede que les despierte, no sé, trabajo comunitario, enrolarse con un colectivo, trabajar con algo de masas; uno no sabe los alcances de lo que uno hace acá, porque usted los tiene determinadas horas al día, convive con ellos tanto tiempo, pero realmente uno no sabe los alcances de lo que uno está haciendo día a día con ellos. Si aprendió más hablando en el descanso con uno que lo que aprendió en la clase, con un consejo, con una charla... Realmente, uno a veces es ni siquiera consiente ni el 1 % de lo que puede estarles aportando afuera del aula...

— Políticamente; pero en los diálogos, cuando ellos hacían eso debates, ¿tú qué empezaste a ver, de pronto, cuando iniciaron el año y lo que decían, a cuando ya... ocurren esos diálogos y...?

— Poder conectar con los hechos de la realidad actual. Digamos que, el tema de la lucha campesina. Entonces, ellos decían “¡ah!, pero es que aquí también hubo un paro; ¡ah!, pero es que aquí también... las semillas transgénicas nos están afectando nuestra soberanía alimentaria”. O sea, que un chico me diga a mí, que me mencione el concepto de soberanía alimentaria, yo digo que en algún lugar tuvo que haberlo escuchado. Va uno e indaga: “no, es que a mí me gusta leer, a mí me gusta...”. O sea, hay chinos que son muy gomosos, que un tema les martilla el cerebro y comienzan a buscar, a buscar, a buscar, a buscar y van

encontrando, ellos solitos, ellos solitos van encontrando. Entonces, eso también es lo bonito de que... Uno le da herramientas, pero realmente, la construcción del pensamiento la están haciendo ellos es ellos, constantemente. O sea, y uno no sabe de los alcances que tienen estos chicos cuando se engoman con un tema; y pues, si es el tema de pedagogías y de formación política y todo ese tema... Si a un chino lo logramos encarretar en eso, va a estar volando. Ni siquiera para una prueba Icfes, sino para su vida personal y para su ejercicio como ciudadano; que es lo más importante, su ejercicio como ciudadano, cómo se va a desenvolver.

— Bueno, Edison, ahora sí te cuento. Tenemos dos sueños para el otro año. Las profes que fuimos a la dirección local, a una reunión que hubo, no sé si tú estuviste enterado. Los del Centro de Memoria invitaron a los profes que querían montar piezas para el museo; y ese día tuvimos una reunión un martes en la tarde, hace como quince días. Y ahí yo vi como... Y hay colegios cerquita... La Aurora... El Colegio Nelson... No, mentiras, Estanislao Zuleta, el Cortijo... No, mentiras, es que hay un colegio allá, en Monte Blanco y yo no sé cómo se llama. Y tenemos la idea de que, primero, poder hacer una ruta de memoria en la localidad. Segundo, también les lancé la idea que teníamos desde un principio de hacer la red de maestros por la memoria y pues, en esa dinámica estamos pensando en que te podríamos invitar para el siguiente año... Para poder trabajarlo, entonces, pensamos en ti y como que ahorita hay otro trabajo que estábamos pensando con mi compañero de Sociales, y es poder hacer un ejercicio de un carnaval por la memoria. Creeríamos, si no para el 9 de abril, para el 31 de agosto, porque esas dos fechas... 9 de abril, porque es el día de las víctimas, y el 31 de agosto, porque es el día de la desaparición de las víctimas de la desaparición forzada. Entonces, pues, dejar también en esa perspectiva para ti el otro año.

— ¡Súper!

— Poder tener, de pronto, en algún momento dado, yo sé que te abandono... Llegaré aquí en febrero diciéndote: “¡Ah! ¿Qué vas a montar en el carnaval de la memoria?”. De pronto si lo hacemos para abril, pues estábamos gestionando todo para hacer posible sacar un carnaval de la memoria de Usme, acá; y poder montar una ruta de memoria acá, en Usme. Que ese día nos dimos cuenta que tiene que ver muchas cosas, que tiene que ver territorio, que tiene que ver... todo eso que está entre el diálogo de ... que también lo has anunciado acá, entonces poderlo organizar para el siguiente año. Entonces, como también trabajar a nivel local con los profes. Las profes y los profes están muy... activos en esa postura y queremos invitarte, también. Yo sé que tienes mucho para dar, y yo sé que vas a pensarte el siguiente año desde eso; de pronto tus chicos puedan montar una obra de teatro frente a lo de la ANUC y eso se visibilicé en el carnaval, o también sea parte del lo que pensábamos... porque ellas cuando nos votan la idea del museo, de que cada colegio tiene que hacer un museo, pues nosotras decíamos que ese museo también tiene que recorrer todos los otros colegios. Si somos diez colegios los que vamos a hacer memoria y vamos a trabajar... al lado; a ti te tiene que llegar lo que pasó en el Estanislao, lo que estoy haciendo yo... y en algún momento dado los ponemos acá, una tarde, vienen las personas que lo hacen y después nos vamos para el Orlando... Entonces, tú también llevas, en un momento dado, tu producto, al Estanislao y lo llevas a mi colegio y me dices “Regálame dos horas de tu clase, voy llevar mis chicos, voy a mostrarles la obra de teatro, voy a mostrarles las biografías, lo que hemos trabajado, para que ellos dialoguen también”. Entonces, esa es como la posibilidad que tenemos para el otro año.

— ¡Está muy chévere! Pues...¡Está excelente la idea! Toca es concretarla. No, está concretada. Ya, y pues, no sé si tú estés en la actitud de...

- Entrevista profesora Yuletsy
- Trabajamos diferentes murales, este es otro.
- ¿Y por qué el jaguar?
- Somos el corazón de la selva y la fuerza del jaguar; bueno, digamos que dentro del pensamiento de país [0:15] habla de las raíces, del pensamiento raizal. Entonces, con los chicos trabajamos mucho eso, el volver a las raíces, el recuperar lo que es nuestro. Entonces, se hablaba del jaguar como el animal, pues, emblemático, el de las culturas tradicionales; entonces, sacar la fuerza, que es como el espíritu guardián. Entonces, ese fue el trabajo de los chicos. Nos articulamos por grupos, en esa ocasión, y cada grupo, pues, fuimos trabajando las propuestas y el grupo de ellos dijo: “queremos hacer el jaguar por todo lo que representa para nosotros como comunidad andina”; y ese fue. Y este, pues, se conecta con el que está en la rampa, que es un indígena, está tocando la quena... Ahí está la conexión.
- ¡Esto está muy bello!
- Sí, también está como para darle el retoque ya, porque ya tiene dos años... Está sucio.
- Pero los niños cuidan mucho las cosas acá, ¿no le parece?
- Sí...
- Porque un mural cuánto puede durar en otra institución educativa, ¿no crees?
- Sí... Pues, digamos que eso era parte de lo que yo te contaba la otra vez...
- ¿Del trabajo?
- Del trabajo del cuidado de lo público. Sí, de lo que es de todos es de respeto. Y lo que es la institución, pues...
- ¡Muy bonita!, ¿no? ¡Súper limpia...!

- Y eso que ahorita estamos también como en el tema de: “venga, pilas con los vidrios, pilas...”. Por ejemplo, todo eso, muchas veces, es de afuera...
- Que lo dañan...
- Sí, que lo dañan. O los chicos que se pusieron a jugar...
- Pero el aseo, ¿cierto? Porque hay lugares en los que tú entras y está ya trajinado el...
- Sí, acá el piso siempre mantiene así, brillantico...
- ¿Cierto? No es la... que llovió y como ayer llovió, esto está hecho...
- Entonces este, bueno, porque la razón se ... Pero, el indígena toca la música y la música va a dar ahí.
- Termina acá...
- ... a pensar con el corazón; ahí termina la música.
- ¿A pensar con el corazón?
- Ajá.
- ¿Y cómo logran ellos interiorizar todo eso?, porque es como una medicina, ¿cierto?
- Sí.
- ¿Es la forma de volver a la ancestralidad, también, desde...?
- Desde la palabra. O sea, nosotros pensamos que, de todas maneras, el tema de trabajar la palabra es muy importante en los chicos, porque es cómo ellos, en el día a día, se van reconociendo y van usando sus palabras como una medicina. O sea, tu palabra puede sanar a alguien o puede destruir a alguien; entonces, cuida tus palabras: ¿qué es lo que quieres?, tú decides. Ese es parte del ejercicio de nosotros. Y este... Ahorita te muestro...
- ¿Y qué grados hacen esta producción?, porque tú no eres profe de artes.

— No, esto fue un proyecto donde trabajamos con chicos de todos los grados de bachillerato...

— ¿Y el boceto de esas cosas, el color...?

— Con ellos lo trabajamos y, en esa ocasión, como para ese proyecto teníamos destinado un recurso, para esa ocasión contratamos a un artista —a un amigo de la Universidad del Cauca, artista que ha trabajado murales y todo eso—, para que viniera a hacer los talleres de composición, de bocetación con los chicos, de técnicas de... mural...

— Porque esto no es nada fácil, ¿no?

— No, ja, ja, pero fue un ejercicio bien interesante; también, ahí quedó el registro de todo lo que se hace, ¿sí?

— sta es nuestra biblioteca y te voy a mostrar un poco donde funcionaba, donde hacíamos...

— ¿El taller de tejido?

— El taller de tejido... Ella es nuestra querida bibliotecaria, es una profe de... Digamos que este espacio era el que yo te contaba que...

— ¿Este? ¿Esta es tu oficina?

— ... que como hubo, como hubo un recorte de espacio, terminamos nosotros haciendo el taller aquí, y aquí era un poco donde nos reuníamos. Por acá hay algunas cositas, porque todo el resto lo tengo abajo, ¿sí?

— ¿Y cómo haces para el material? ¡Eso es un telar...!

— Sí, estos son... Aquí hay dos telares. Este es el telar de trabajar mostacilla...

— Y, ¿cómo...? Es decir, ¿cómo hiciste para que te dieran los materiales y eso?

— Emm... Pues digamos que unos los pedimos por recurso del proyecto. O sea, se pasa el proyecto y se solicitaron los... Aquí hay uno así y el otro allá atrás...

— ¿Estos son telares?

— Ujum... Y de ese recurso, pedimos materiales. Y cuando estuvo lo de Las incitar, ahí...

— Fue que se acogieron...

— ... pedimos mucho más materiales y todo. Esto es parte de lo que hacen los chicos, porque aquí ya tenemos otras cosas.

— Y bueno, ¿ellos hacen esos trabajos con...? Bueno, allí es donde entra el tema de lo de memoria, como que cada color va simbolizando algo de la historia de ellos o esto es libre, como porque les parece bonito la combinación.

— Los colores, sí. Digamos que, un poco, el ejercicio de memoria tiene que ver con saber el origen de las tradiciones –o sea, el origen, ¿de dónde es esto?, ¿quiénes los tejes?, digamos como el trabajo que lleva–, pero también, un poco, es ir construyendo historia a raíz de esto. Entonces, es como el momento en que nosotros estamos tejiendo es el momento para compartir, como tipo círculo de palabra; entonces, en ese círculo de palabra vas contando tú quién eres, ¿sí? Y yo voy contando quién soy; y entonces tú estás en sexto y yo en once; y entonces yo te cuento unas cosas y tú me cuentas otras; y ahí vamos tejiendo, entre todos, una memoria colectiva, ¿sí? Y también memoria de las experiencias, que ese es parte del trabajo que se hace. Por ejemplo, tú entraste nuevo al taller y yo soy antigua: yo te cuento cómo ha sido la dinámica de todo lo que hemos venido trabajado, entonces, yo ya te cuento lo que significa tejer con el corazón o lo que significa ser tejedores sentipensantes, ya te

cuento lo que es tejer el pensamiento, y eso es una memoria que va transitando entre ellos mismos, entre sus formas...

— Entre pares.

— Sí, entre pares y entre sus códigos lingüísticos también; porque entre uno y otro, entre charla y charla, entre “présteme el hilo, y yo cómo hago esto, cómo hago lo otro”, van transmitiendo y van contándose eso que ha sido la historia del taller desde el 2011, ¿sí? Y todo lo que ha atravesado y lo que han aprendido, y con quienes lo han compartido, y las experiencias de las comunidades indígenas. Esto fue parte, también, de un taller que ellos hicieron con comunidad emberá. Entonces, donde...

— Cuéntame un poquito, porque eso es una cosa allá en el Centro de Memoria... ¡Lo mejor que han hecho en pedagogía de la paz es eso!

— Entonces...

— ¿Eso es lo de los mundos posibles que se...?

— Que se encuentran...

— Que se encuentran, imposibles de juntarse algún día.

— Exacto. Pues, entonces, el tema con... Eran Encuentros Improbables, así empezó nuestro proyecto. Entonces, Encuentros Improbables era en una ciudad, como Bogotá, unos chicos de un colegio de la periferia, ¿sí?, cómo se va a encontrar con gente de comunidad desplazada. Ambos comparten en común, pues, la marginalidad, porque Usme, acá, está alejado de muchas cosas; los chicos, acá, viven en otras condiciones y era ver un poco que los emberá también traían una historia des desplazamiento. En esos encuentros improbables: uno, fue aquí en el colegio, entonces ellos vinieron aquí al colegio; y aquí los chicos les contaban quiénes éramos, qué hacíamos, qué significaba el taller, qué sabían tejer ellos...

— ¿Y cómo lo lograste conectar o cómo se conectaron con los emberá?

— Por Julián Bermea, un chico del Centro de Memoria que había trabajado con nosotros... O sea, a él yo lo conozco desde hace tiempo, porque trabajamos con el CINEP el tema de la transversalización de los derechos humanos. Después, el cuatro a bajar al Centro de Memoria y ahí en Centro de Memoria el colegio siempre se estuvo articulando con los proyectos de allá. Hubo un proyecto que se llamó Memoriativas, donde participaron chicos del Orlando; otro que era sobre Ana Frank y la memoria, y también participaron...

— Que leía el libro de Ana Frank y eso fue en la feria de hace 2016. Entonces, leían el libro de Ana Frank y ellos empezaron a hacer... a plasmar como la vida de Ana Frank en un mural. Sí, yo fui a esa exposición.

— Y en ese participamos en varios espacios. Entonces, Julián conoce, por la mesa de víctimas, a la profe... ¡Um! Se me olvidó ahora el nombre de la profe... Profe Betty, no, profe... ¡Um! Bueno, se me fue ahorita... Que ella trabaja con la comunidad emberá y, entonces, surgió el tema de: “¡ay!, yo conozco una profe que conoce tejidos. Sí, porque los emberá trabajan esto y nosotros hemos trabajado esto. ¡Ay, qué chévere!”. Entonces, me contactaron: “no, mira, Yuletsy, tenemos la idea de un encuentro entre los chicos del colegio y la comunidad...”, “no, perfecto, hagámole”, ¿sí?; y entonces, ahí surgió. Nos reunimos los tres y empezamos a plantear: “bueno, ¿qué queremos hacer?, ¿a dónde nos gustaría llevar a los chicos y llevar a la comunidad emberá?, ¿cuáles son como los intereses?”; y ya. Empezamos a proponer y pasamos el proyecto al colegio, Secretaría y bueno, todo... Y listo, “hágale, aquí tienen buses, tienen refrigerios, ta, ta, ta...”. Ellos vinieron acá al colegio, entonces hicieron el reconocimiento, pues muy... también “yo qué voy a hacer en ese

colegio”; muy calladitos. Pero se sentaron y aquí nos sentamos con los chicos, en esta sala. Nos sentamos, entonces...

— ¿Y cómo haces? ¿Adecúas todo para círculo, para que quede en mesa redonda o unos se sentaron...?

— En una... Cuando vamos a hacer taller, entonces, juntamos las mesas, ¿no?, que quede como un mesón largo y todos alrededor. Cuando ya es de palabras, entonces corremos las mesas y hacemos circulito o nos sentamos en los cojines, allá; cuando es solo palabra. Pero entonces, la idea es siempre estar tejiendo, entonces casi siempre organizamos mesas. En esa ocasión, hubo un momento en el que los niños les enseñaron a tejer macramé a ellos. Entonces, se sentaron acá con los telares y decían: “no, mira, coge esto... lo otro”, y ellos: “¡ah, sí!”. Entonces, ellos aprendieron a tejer macramé. Y luego, ellos les enseñaron a trabajar mostacilla: “así es como nosotros lo hacemos, ta, ta, ta...”. Y se sentaron y aprendieron, y trajeron todos sus collares y todo lo que ellos tienen, las gargantillas así súper bonitas; entonces, todos aquí felices: “¿y eso cómo se hace?”. Y, aparte de eso, vino... Pues con ellos trabajamos mucho con Yondri, que es un líder emberá y Yondri contaba todas las historias de su comunidad. Ellos ahorita están en un proceso bien interesante, por ejemplo, fortalecimiento de la lengua, bueno y de confrontación social por la defensa de sus derechos. Y empezaba a contar él las tradiciones: trajo como unos trompos, tradicionales allá, y les contaba: “es que con este trompo se trabaja para que los niños suelten la mano y aprendan a tejer. Entonces, el que hace bailar el trompo es buen tejedor y el que no, pues tiene que seguir jugando”...

— Y el...

— Pues los chicos, acá, felices a ver quién hacía bailar el trompo...

— ¿Bailo?

— Sí, más de uno lo hizo bailar y bueno, fue la sensación. Contaba parte de la medicina, entonces, de qué plantas utilizaban, cómo vivían ellos, por qué salieron de sus lugares de habitación y pues todo eso los chicos lo fueron recibiendo: “entonces, ustedes son desplazados, pero entonces qué pasó con esto...”. Igual, habíamos hecho un trabajo previo aquí, en el colegio, con los chicos, de consultar quiénes eran. Entonces, yo les dije: “bueno, van a venir los emberá y ¿qué?, ¿ustedes saben quiénes son?”, “no, profe...”, “bueno, investiguemos”. Entonces, sí, hicimos el trabajo como de que cada uno nos traía una partecita para contar de qué había investigado de los emberá. Entonces aquí: “profe, que yo sé que viven en los tambos de tal manera, que yo vi esto, que yo lo otro...”. Entonces, cuando ellos vinieron, pues lo chicos ya tenían idea y les preguntaban: “venga, ¿y cómo es eso de la casa allá de los animales no sé qué. Venga, ¿y por qué hacen esto?, ¿por qué tejen lo otro?, ¿de dónde sacan el material?”. Y Yondri, pues, les iba compartiendo.

— Hicimos una cartografía... ¡Ah, no, mentiras! El segundo encuentro fue acá, que acá hicimos parte de la cartografía. El primero fue en... el Centro. ¡Ah, no! Aquí hicimos dos encuentros: uno primero, que fue exploratorio. Entonces, los chicos pasaron por los murales, les contaron quién era Fals Borda, fue muy de conocerse, ¿sí?, y de socializarse; ya me acordé. El segundo encuentro fue en el centro, que hicimos el recorrido de memoria por el sector histórico y pues, también la visión de los dos mundos. Entonces, los chicos: “no, yo vengo acá, porque es que mis papás trabajan allí en San Victorino, pues yo paso acá, por la Plaza de Bolívar”. Y Yondri: “no, es que nosotros vivimos acá... por es que... pasamos por acá, porque vivimos aquí abajito y aquí, pues, viene uno a vender, no sé qué”. Y aparte, la visión del Centro de Memoria: “es que este lugar tiene una historia, no sé qué, no sé qué...”.

Entonces, todo ese tejido fue muy bonito en esa ocasión, el charlar, el subir por la plaza hacia la plaza del chorro, allá conocer la historia del chorro de Quevedo; era como resignificar esos lugares, ¿no? Bajamos al Museo del Oro y ahí, ahí nos sentamos un rato a tejer. ¡Ah, bueno!, porque inicialmente, la propuesta era hacer una tela colectiva, ¿sí? Esa fue siempre la... Donde se plasmara el mundo de ellos y esa tela, pues, la llevaron a ese encuentro en el centro, y ahí en el centro, nos sentamos todos a tejer. Entonces, como ya sabían cuál era el tambo, ya sabían cuáles eran los animales, ya sabía cuál era tal... Entonces, en las mesas que se dispusieron para eso, pues los chicos se sentaron a tejer y ayudarle a tejer: “que yo le tejo esta parte de la casa, que esto aquí cómo va”. Como sabían tejer los areticos, las flores, pues entonces los niños se pusieron a tejer florecitas para pegarle ahí, al lado a la tela; y ese era como el tejido colectivo que se hizo para resignificar el encuentro entre los dos. Luego, volvimos acá, hicimos una cartografía, tejimos otro pedazo de la tela y ya. Esos fueron como los momentos de encuentro que estuvimos juntos. Y ya lo último, fue la socialización, ahí, en el Centro de Memoria, pues, en donde ya se contó todo. Nosotros llevamos, pues, toda la cartografía grande, bien bonita, que hicimos, que quedó en bus...

— ¿Dónde se te quedó?

— ¡En el bus!

— ¿La cartografía!

— ¡Ujum!

— ¿En serio! ¿Y sin fotos ni nada!

— Tenemos las fotos y tenemos la evidencia, ¿no?

— Pero el material físico se perdió...

— El material físico se nos perdió, y fue que todos salimos de la emoción de qué tan bonito, qué tan chévere, mire esto, que dónde está lo otro; una de las niñas se me enfermó de camino, entonces yo venía “tranquila, cálmate”, porque estaba muy mal; y se nos pasó. Cuando nos bajamos aquí, y al otro día fue que yo dije “¡ay!, algo se me quedó... Andrés, ¿bajaste el mapa?”, “no, profe...”.

— ¿Y nunca hablaron con el señor del bus o con la empresa?

— No, que ya... él vio ese poco de papeles y los botó.

— Ah... Es decir, sí lo buscaste...

— Sí, traté de contactarlo otra vez y no, difícil.

— ¿Y dónde los botaste, ja, ja, ja?

— Entonces, bueno...

— Y la cartografía, ¿era sobre Usme o sobre el Centro Histórico?

— Era sobre el Centro Histórico. La cartografía contaba la salida de los chicos desde aquí, desde el colegio, hasta el Centro Histórico y lo que recorrieron allá.

— ¿Y cómo lo hicieron, con mapa o con dibujitos...?

— Un mapa, digamos que no; pues el mapa puntual sí no. Digamos, sí se hizo la representación del mapa, de las avenidas principales... Como “aquí está mi colegio” y dibujamos el colegio y como partes significativas alrededor del colegio; la carretera, pusimos la Caracas, entonces dibujaron la Caracas, la penitenciaría y la artillería; de ahí, pues todo ese tramo larguísimo hasta el centro era un pedacito, pero pues, ese es el espacio...

— Ese fue el imaginario que ellos construyeron de la ciudad en esa experiencia.

— Exacto. Ya allá el centro, lo que vimos y lo que significaban cada uno de los lugares por los que ellos pasaron; y bueno, esa era la cartografía. También, ese día, la propuesta de

los chicos de tejido fue hacer la mandala colectiva. Entonces, aquí llevamos materiales; ellos trajeron semillas, semillas de alimentos: lentejas, arroz, unos pétalos de rosas; hicimos una mandala; pusimos un velón, el símbolo del fuego; y allá se hizo un círculo de palabra muy bonito, también liderado por Yondri; y charlamos acerca de eso.

— ¿Y alguna vez le has puesto a eso como mambe o le has puesto algún tipo de medicina circular entorno al círculo de la palabra o le has dado...?

— No, porque... Pues, no, yo no les he puesto esa medicina a los chicos, porque de un modo u otro...

— ¡Yo quiero hacer esto para agosto!...

— Esos son los ojos de Dios, también...

— ¿Esos son los ojos de Dios? Yo pensé que era cometicas.

— No, se llaman ojos de Dios y son de la tradición huichol mexicana o wixárica. Eh, no, yo pienso que el tema de la medicina es un poco delicado, ¿no? Porque, digamos que tiene que tener una palabra... Una palabra es mayor para poderla compartir, sobre todo con los niños. Sí les hablo mucho, sí les explico cómo se toma de la coca... Y ellos saben que coca no es igual a cocaína. Ellos saben que son plantas de poder, ¿sí? Tienen curiosidad. En algún momento traje, para compartir, hojitas de coca, hayo... Pero es así... como... más para hacer un trabajo de limpieza: entonces, tú coges tu hojita de coca, le pones el pensamiento bonito y la devuelves a la tierra, ¿sí?; hicimos una siembra. Con lo que hicimos ese día, con el mandala en el Centro de Memoria, ahí mismo, en el Centro de Memoria, hicimos la solicitud de poder hacer la entrega o el pago ahí, en el patio, en la parte de atrás. Entonces, esa fue como la ofrenda. Esa fue la ofrenda. Todo ese material que se recogió, se entregó allá, en

un árbol grande; los chicos le pusieron su pensamiento de agradecimiento por la experiencia y se hizo como... como una ofrenda muy bonita. Esta es...

— Tu publicación.

— Sí, que aquí está... Es también parte de esta...

— ¡Aich! ¿Me la puedo llevar? Ja, ja. ¿Usted me va a prestar este libro, por favor?... Esta es tu revista.

— Sí... Pues, mía no es.

— Donde te publicaron...

— Ahí es donde salió. Entonces, igual este, por ejemplo, ya se encuentra en PDF, en *online*, en las páginas de la revista.

— Pero había otro, ¿cierto? Un folleto, de la Secretaría, ¿cierto? Donde está lo de... Con un tejedor, con un niño, una foto tuya

— Ese niño se va a graduar ahorita, Medina.

— Entonces, ¿hace como cuánto...? ¿Estaría como en sexto, séptimo, ese niño?

— No, él estaba como en octavo.

— ¡Se ve chiquito!

— Es que él es pequeñito. Se pegó la estirada ahora. Él estaba como en octavo...

— Mi hija también fue... ¿Tú tienes tu hija estudiando acá?

— Ya ella se graduó... [invitada]

— ¿Y tu grupo se llama Kunturi?

— Kunturi.

— ¿Y ese nombre de dónde viene?

— Acá... Acá en el texto le explicamos, que es cuando recién iniciamos. Entonces, yo hice un taller con los chicos para decir: “bueno, ¿cómo le vamos a poner al grupo?”.

— ¿Esta es la historia de tu grupo? ¿Hasta qué año?

— ¿Cómo es que...?

— Hasta el 2016, me imagino...

— No, claro que esta es como más antigua, es como del... ¿2014? ¿2015? Del 2013.

— Eso fue en el año en el que estuvo Daniela, pero tú estuviste como desde el 2011 (invitada).

— Sí, y este texto recoge la historia de esos años de cómo se formó. Sí, de cómo nosotros nos pensamos el nombre, y por qué ese nombre, y de dónde salió; porque no fue que yo dije: “a mí me gusta lo indígena, entonces...”.

— Y suena lindo, kunturi.

— Sí. No, yo es dije: “pues, pongámosle un nombre”. Entonces los niños, los chicos dijeron: “profe, pues algo que tenga que ver con lo indígena, porque son nuestras raíces, no sé qué”. Yo les dije: “pues, traigan ustedes ideas. Busquen, no sé qué, busquen y traigan”. Entonces, llegaron ellos con un montón de palabras en cincuenta mil dialectos...

— Idiomas...

— Sí. Entre ellas encontramos Kunturi, que significa: espíritu enviado por los ancestros o cóndor, también tiene el significado de cóndor. Entonces, ellos decían: “no, sí, nosotros somos como el kundur, enviado por los ancestros para rescatar las tradiciones y que esos saberes no se pierdan”. Ese es el significado del nombre.

— Muy hermoso, ¿no?

— Mi hija todavía teje [invitada].

— ¿Todavía hace tejido de chaquira o de...? ¿Y tú tienes como cuántas líneas de tejido...? [invitada].

— Pues, ella tanto como chaquira, no. Pero, por ejemplo, ella aprendió acá los telares, ella hace... Ella, por lo menos, a mi familia, a sus tías lee encargan... Ella ya está para graduarse de la universidad [invitada].

— ¿Y qué hace? ¿Qué cosas hace?

— Bufandas, cuellos... Ella, el proyecto de ella fue bolsos, pero en bolsas de... bolsas recicladas, tejidas [invitada].

— Sí, ese fue el proyecto de once.

— De ella de once [invitada].

— ¿Y por qué tenía que hacer proyecto en once?

— Por la media fortalecida, que acá trabajamos la media fortalecida y, curiosamente, los chicos que han salido de tejidos, presentan proyectos relacionados con tejidos. En esa época, Daniela presentó el proyecto de tejido en bolsas recicladas. El año pasado, unas niñas presentaron un proyecto de tejido con... también era con botellas pet, que sacan hilos...

— Sí, que las cortan con unas sierras y van saliendo el hilo de...

— Van haciendo hilitos, entonces, la idea... El proyecto de ellas era hacer tejidos con esos hilos. Este año, fue uno súper bonito, que era Daniela, un niño emblema del taller; ella armó un kit de telares. Entonces, así como los telares que vimos allá...

— Esos tú los has hecho, ¿cierto? ¿Los has mandado a hacer?

— No, esos los hemos comprado.

— ¿Los venden? ¿Los venden?

— Entonces, ella, en función de eso, se proyectó y organizó una caja de un kit de telares multifuncional. Con ese, tú podías armar cuatro telares, con los mismos palitos y todo. Entonces, estaba el grande de hacer los chumbes, el de hacer la mostacilla, el de hacer la bufanda...

— ¡Yo necesito un chumbe, por favor! Es que perdí mi chumbe y perdí mi faja, porque mi faja me queda súper desaliñada. ¿No ve que me engordé y no tengo faja?

— Y ella, por lo menos, ahoritica que están en el paro, ella está tejiendo [invitada].

— ¿Y está en la universidad pública? ¿En qué universidad?

— En la pedagógica.

— ¿Y qué estudió?

— Licenciatura en física [invitada].

— ¿En física... matemáticas? Eso... ¡Ay! ¿Y cuánto cobran tus estudiantes, por ejemplo? Eso también es una cosa productiva a nivel económico, no es decir una cosa... Bueno, sí es bonita la parte ancestral, pero eso le da una herramienta al joven para sobrevivir, en algún momento dado, a nivel económico.

— Muchos de los chicos, y varios que han entrado a la universidad, ellos me cuentan, que han seguido tejiendo y vendiendo. Y hay otro que se va graduar ahorita de Licenciatura... bueno, de educación física en la Pedagógica; y el me dice: “no, profe, yo me pongo a tejer y regalo. Cuando no tengo plata, tejo un poco de manillas y vendo...”. Y eso es.

— Esa es una independencia...

— Cuando Danielita salió, nosotros le compramos todos los telares, todo en la casa para que ella trabajara y ella hace eso. Pues, hace rato... Lo que pasa es que el trabajo de ella es pesado [invitada].

— Y eso también... Lo que tú dices, del pensamiento, ¿no? Cuando tú estás ocupado, tienes una actividad que hacer, también se vuelve en una terapia para ti, para estar haciendo cosas positivas, ¿no? Porque hay momentos en los que la juventud pasa por eso, ¿no? De descuidar también esa parte espiritual y el tejido le va alimentando eso, ¿no?

— Sí, yo les digo a ellos que el tejido es como una meditación; entonces, cuando tú estás tejiendo, siempre estás pensando.

— Y además que yo también tejo [invitada].

— ¿Crochet y con dos agujas?

— Crochet, crochet. No, dos agujas... Ya le dije a Daniela que yo voy a... Como yo ya me pensiono, voy a hacer ese curso. Ella sabe, pero yo quiero aprenderlo; ir a un sitio donde me enseñen a tejer en dos agujas. Porque ella no tiene el tiempo. Ella, cuando termine la carrera, se va a ir a hacer su maestría, entonces, yo voy a quedar con todo el tiempo para poder hacer, también, mis cosas [invitada].

— ¡Muy bonito! Muchas gracias profe por hacer esto, y que no lo conocemos. Esto es lo más impresionante, ¿no? Todo este trabajo... Por ejemplo, cuando tú llegas, bueno, a mí me contaron en el Centro de Memoria, por eso llegué a ti, de lo de los emberá. Pero detrás de los emberá, hay un trabajo en tu comunidad muy fuerte, un trabajo que ha afianzado relaciones con los chicos; pues, porque los chicos se van del colegio y no vuelven para nada, ¿sí? Vienen a contarte: “profe, gracias por haberme dado una herramienta para sobrevivir”. En un contexto en donde, económicamente, es tan fuerte para ellos, ¿no? Porque no salen con todas las posibilidades para ir a...

— Es más, ahorita, por ejemplo... Una mamita... si quieres vamos saliendo.

— Gracias, ¿su nombre es?

- Nora [invitada].
- Doña Nora, gracias.
- Bueno, para servirle [invitada].
- Norita Romero.
- ¿Nora Romero?
- Ya nos vemos, Noris, abajo... En un año, yo trabajé con madres de aquí, del colegio, y unas tenían niñas en el taller, pero la mayoría no tenían estudiantes acá, en el taller de tejido; pero se vincularon al taller y yo hacía clases con ellas, también. Entonces, fue un trabajo de... y ellas, muchas de ellas, claro... Lo mismo que yo les enseñaba a los chicos... Yo trabajo... Ellas me preguntaban por las técnicas. Yo trabajo con ellas: macramé, mostacilla, telar maya, que es para hacer bufandas, y crochet; esas cuatro son las cuatro...
- ¡Mira, ya está listo! ¡Mira, tiene todo como un bufet!
- Sí.
- ¡Ay, divino!
- Entonces, yo trabajo con ellos cuatro técnicas y la idea es que a inicio de año siempre programamos. Entonces, yo no les digo: “¿ustedes qué quieren?, vamos a ver esto”. No, sino :”bueno, ¿por dónde quieren empezar?, ¿qué quieren trabajar?, estas son las posibilidades...”. ¡Ah!, y la otra es la de los mandalas, los ojos de Dios, que son los que te mostré ahorita.
- Entonces, tú recorres varias tradiciones indígenas, no solo... Por ejemplo, ¿todo esto de la mostacilla es colombiano o no?
- En el Putumayo lo trabajan, los emberá lo trabajan, pero también es una tradición muy fuerte en México.

- La mostacilla, sí... [Corte] ¿El de la resistencia no?
- Resiliencia, no. Este es el de *Soy sentipensante*, pero estos, como están a la intemperie casi no... Ya están muy agotaditos, tenemos que echarle una manito. Entonces, el de *Soy sentipensante* tiene... ¿sí?
- La mamá...
- Mamá grillo, sí, ja, ja.
- La mamá grillo de la...
- De la mazorca, sí. Y por aquí, entonces está este; y entonces esta, la ciencia, porque Orlando Fals Borda habla de la ciencia; y ellos decían: “nosotros no podemos odiarla, profe”. Y así es... Que era como el árbol, el árbol de la vida. Esta es la de *Nosotros tenemos el poder para transformar*. Entonces, si tú haces el recorrido desde lo gris y das la vuelta...
- Coge color.
- Coge color.
- ¡Ah, qué hermoso!
- Eso es, *Nosotros tenemos el poder para transformar*... Sí, este... Esa ese nos quedó toda en blanco.
- ¿Y ese es también de tu proyecto?
- No, esto fue como... como este quedó en blanco... ¡Ah, bueno! Y esta es la tortuga, no era la hikota, pero sí era la referencia. Y a los chicos de décimo, que también fue el tema de la tortuguita, de la hikota, que es como el emblema. Entonces, ellos quedaron... Los niños de noveno trabajaron alrededor de la resiliencia y su producto fue la pintada de este muralcito... rápidamente vamos... unas cositas...
- A compartir, ¿no?

- Sí, a hablar. Es que mira que uno aquí, ni siquiera queda tiempo para compartir con los compañeros... Este espacio de aquí es el espacio que tradicionalmente yo tenía para hacer el taller, y el que por el tema de... No lo pude usar este año, por eso estaba en la biblioteca.
- ... La señora que te cuidaba la cosas, porque no podías dejarlo en otras manos.
- Sí, sí, exacto. Entonces, este es el aula de proyecto del proyecto de...
- ¿Cuántos años tiene este colegio?
- ... Están planeando lo de la finalidad. Siempre, las jornadas del día están... Una locura.
- ¿Y ese mural?
- No, no sé qué estarán haciendo. Allá teníamos como todo... Nosotros teníamos estand, un módulo...
- Esta era tu casa.
- Esta era mi casa. Y aquí hay otros telares. Por acá hay como otros productos que han hecho los chicos...
- Esa es la dualidad, ¿cierto?
- Sí... Estos, los telares... Esto es lo que ellos trabajan.
- ¡Ay, Dios! ¡Esto está muy bonito!
- Estos telares los tengo todos repartidos, porque los niños están...
- Todavía están tejiendo.
- Sí...
- Esto es una faja, ¿cierto?
- ¡Ay, perdona! ¿Dime?
- Esto es una faja, ¿cierto?

- Pues, lo pensamos, inicialmente, como para hacer unos bolsitos pequeños...
- ¡Ahh!
- Estos son los telares, los primeros telares que ellos hacen, ¿sí?
- ¿Ellos mismos deben construir su telar?
- Sí. En el... en la historia que... en la...
- ¿En la del Magisterio?
- Sí, en la del Magisterio, cuentan un poco esta historia. Y este también tiene un significado, en donde todos nos reunimos alrededor de la elaboración del telar.
- Entonces, deben de traer su material, sus puntillas...
- Deben de conseguir su tabla. Entonces, cada uno busca sus tablas, busca sus puntilla; entonces, yo traigo el martillo; hay unos chicos que incluso lo pintan.
- Lo decoran... lo personalizan.
- Sí. Y con este, se pueden hacer varias cosas. Entonces, por ejemplo, está esto, que es tejido en macramé; pero, también, es funcional para trabajar mostacilla.
- ¡Ay!
- Esto es... Como trabajo de telar: telares, telares y más telares. Y lo otro...
- ¿Y esto es como qué? Digámoslo, ¿como para grados como un sexto o puede entrar alguien en décimo a tu grupo y empezar?
- No, claro.
- Este es su primer momento.
- Sí, y digamos que es la forma como de explorar lo más básico que es soltar los dedos, ¿no? Porque yo le digo a ellos: “muchas veces, nosotros, a veces, nos olvidamos de estos dos

deditos para tejer, del meñique y el anular”. Entonces, con el tejido tienes que mover todos tus dedos y tienes que mover las dos manos. Tú no puedes tejer solamente con la derecha.

— Entonces, ¿fisiológicamente cómo implica eso de tejer... de tener las dos manos, de poner a funcionar los...?

— Claro, claro, porque ayuda a que haya un desarrollo cerebral en los chicos. Y ahí lo que más hay es desorden... Sí, de todo un poco....

— ¿Y tienes más cosas hechas?

— Algunas, porque otras las rematamos. Sí, lo que era como... Aquí hay otros tejidos, como bufandas...

— ¡Esto está muy lindo, este azul! ¿Y a cómo las vendes?

— Esas las estábamos vendiendo a 16.

— ¿Sí?

— Sí.

— ¿Y no tienes un chungo que me vendas?

— No, ja, ja.

— Ja, ja, ja.

— No, chungos no tenemos. Esas son las que tengo... Y ya, aquí habían otros, pero bueno, estos fueron quedando...

— ¡Ay! Esas flores...

— ... quedaron unos que se partieron. Estos tejidos tienen varios significados, ¿no? Por ejemplo, mira este se encorvó; o sea, está súper tensionado, ¿sí? Y esto, pues, también... El tejido permite uno como conocer un poco...

— ¿Emociones?

— Emociones y personalidades. Porque, entonces, “ven, ¿cuál es la rigidez que hay en tu alma que no te permite soltar un poco, ser un poco más flexible?”; y tú miras y los chicos son así. O si no otros que, mejor dicho, se les afloja, se les escurre...

— ¿Qué fortaleza tienes? Nada.

— Sí, entonces: “¿dónde está el empeño, la dedicación?, ¿dónde está tu esfuerzo?, ¿dónde lo concentras?, ¿dónde están tus propósitos y tus metas claras?”, ¿sí? Entonces, ahí uno encuentra de todo: hay chicos que se les quiebra... Este también lo quebró; lo apretó tanto que se quebró. Entonces, nosotros dijimos: “¿sí ve? Cuando uno aprieta mucho y uno no suelta, las cosas se quiebran. Y uno en su corazón y en su vida, también tiene que ser más flexible, dejar ir, no ser tan rígido ni controlador. Entonces, porque o sino también uno se va a quebrar por dentro”; ese es el trabajo. Los chicos hacen talleres, hemos hecho acá talleres para primaria, con papás de primaria, con papitos de primaria... de preescolar. Entonces, les enseñamos a tejer... Es que mira, ese tejido es de niños de preescolar como para adultos.

— Sí, porque si tú nunca has tejido en tu vida, te toca desde... Desde hacer tu propio telar y empezar de ahí para adelante.

— ¡Ay! Te la recibo.

— No, la voy a comprar.

— ¡Ay!... Ahora que tú...

— Pero necesito... con el compromiso de que me hagas un chumbe. Le dices a un estudiante, ja, ja, ja.

— A un estudiante. Cuando tú me preguntabas lo de los recursos, hay dos cosas, ¿no? Entonces, uno, son recursos financiados por el colegio, sobre todo para cosas más grandes;

entonces, telares o salidas o capacitaciones, ¿sí? Y lo otro es que, lo que nosotros vendemos, tenemos un ahorro y con eso vamos comprando materiales...

— Para los chicos.

— Para los chicos. Entonces, por ejemplo, “que ya no tenemos más agujas para la mostacilla, profe”; entonces, sacamos de ahí para la aguja, los hilos...

— Las puntillitas, no más ir a comprar diez puntillas...

— Entonces... O, por ejemplo, cuando ya se nota que hace mucha lana, pedimos, ya: “24 madejas de lana”; pero, mientras tanto, pues vamos comprándolo así con el día a día, con lo que vamos tejiendo...

— ¿Eso es una baqueta? ¡Chévere!

— Sí... Las mamás que estuvieron acá... Una de las mamás estaba feliz tejiendo e incluso, se fue a dar capacitación a otras mujeres para tejer mochilas; porque ella aprendió a tejer mochilas y hacer figuritas, entonces, la llamaron de la Secretaría de Integración Social. Bueno, estaba contenta, porque era una familia que de recursos estaba muy mal; y chévere. Ahora una niña, incluso, me pidió el telar prestado en vacaciones, porque le habían encargado varias bufandas, me dijo: “profe, pero yo las puedo tejer...”. Le dije: “¡ay!, llévese el telar y haga por su cuenta”.

— A ver hasta donde alcanza.

— Sí... Entonces, ese ha sido un poco lo que ha sido la historia del...

— No, eso es lo que... Yo te voy a seguir molestando, preguntando cosas, ¿puedo?

— ¡Claro!

— Mira, que pena, yo hoy te grabé de forma atrevida, porque tú estabas diciendo muchas cosas. Yo sé que tengo que pasarte un consentimiento informado para que tú lo firmes... Y yo sé que de pronto estás diciendo que sí, ja, ja, ja.

— Pues, no, ¡eh!, ja, ja.

— Disque: “borra eso, dame el celular, voy a borrar todo lo que grabaste”.

— Sí, profe, no hay problema.

— ¿Y de pronto, continuar... En otro momento? Para preguntarte más cosas.

— ¡Claro!

— ¡Muchísimas gracias! ¡Que bonito verte! Te debo la plata de esto.

— Ah, listo, chévere... Las tengo por allá, en las arcas de Kunduri, ja, ja.

— Cualquier cosa es cariño, ¿no?

— Sí, no, y ellos saben. En una ocasión, con todo el dinero que hicimos, hicimos una despedida para un grueso de chicos que se graduó en once. Entonces, nos fuimos para Choachí, los llevé a los termales y todo el cuento. Y así...

— ¿Quince? Yo siempre pido rebaja, ja, ja, ja.

— No, es que eso es para los niños, ja, ja, ja.

— No sea tan tacaña, ¿es que es para los niños? ¿Es que su corazón le va a dar algo a los niños? Ja, ja, ja.

— Sí...

— ¡Ah, por favor! Hazme un chumbe y una faja. Yo sé que eso vale más plata que... quince mil pesos. ¿Cuánto puede valer una?

— Pues, depende del ancho, también y del largo... Pues, porque chumbes no hemos sacado así... así para...

— Yo el chumbe lo necesito acá; es decir, esta medida. Yo me imagino que sí, tú sabes. Y la faja sí, es que no... la que tengo está desbaratada; la hicieron en un taller egipcio y no, eso no...

— No, no pega.

— No tiene la fuerza y yo siento que...Es que yo voy a la danza azteca y yo siento que necesito estar derecha y esa faja siempre está...

— Bueno, muchas gracias por tu compra.

— No, gracias a ti por permitirnos conocer todo esto que hacer y por hacerlo.

— Claro e igual, nosotros estamos con el ánimo de compartirlo en otros colegios. Nos decía la otra vez que fuimos a Pasquilla, hemos ido al Class Roma, trabajamos allí, en Brasilia... Como quien dice, a donde nos inviten, ¡vamos!

— ¿Y cómo haces el compartir esas veces?

— Bueno, digamos que nosotros lo que exigimos, de pronto, al colegio o a la institución o al lugar que vayamos a ir, que nos garanticen el transporte y el refrigerio para los chicos y, dependiendo de la cantidad, el material. Entonces, lo que hacemos es como un circulito y se enseña un tejido que para nosotros es el tejido de ser sentipensante; en donde se explica qué significa ser sentipensante en un tejido y las personas se llevan su tejidito.

— ¿Y es que tú lo creaste o... apareció el...?

— Surgió, también, de un compartir con los chicos, ¿sí? De la experiencia con los chicos y de pensarnos cómo, nosotros, generamos un tejido representativo y podamos explicar qué significa ser sentipensante en un tejido, y para que alguien le quede su tejido y le quede también la idea de ser sentipensante. Entonces, muchas personas o muchos de los papás, incluso, acá cuando lo miran, se acuerdan: “¡ah, sí! Este es el pensamiento del corazón y por

dentro va el alma”; y así, ellos van hablando y van compartiendo. Cuando van a los otros colegios, entre pares también se cuentan: “es que este es el alma. Si el alma esta floja, el tejido no te va a quedar igual, no sé qué”...

— Gracias.

— Bueno y bueno. ¡Qué estés muy bien! Nos estamos charlando y que la disfrutes, que te caliente mucho.

Gracias.