

# **Caminos para la paz desde las escuelas. Expedición Pedagógica Bogotá**



**Movimiento  
Expedición Pedagógica Nacional**

Caminos para la paz desde las escuelas. Expedición Pedagógica Bogotá



# **Caminos para la paz desde las escuelas. Expedición Pedagógica Bogotá**

**Movimiento Expedición Pedagógica Nacional**



**Caminos para la paz desde las escuelas. Expedición  
Pedagógica Bogotá**

© Movimiento Expedición Pedagógica Nacional

© Planeta Paz

**ISBN: 978-958-56166-5-3**

Primera edición

Hecho el depósito de Ley

Julio de 2018

Equipo de trabajo coordinador nacional 2006-2018

MARÍA MERCEDES BOADA

MIREYA LEUDO ARENAS

ADALGIZA LUNA MOSQUERA

MARÍA DEL PILAR MARÍN ESQUIVEL

MARCO RAÚL MEJÍA JIMÉNEZ

MARÍA DEL PILAR UNDA

Editora: Diana María Prada Romero

Diseño y producción: Torre Gráfica Limitada

Corrección de estilo: Diana María Prada Romero

Portada: Fotografía de Erik Bongue. Contraportada, fotografías  
tomadas de: Recurso Digital de Georeferenciación, Expedición  
Pedagógica por la Memoria del Conflicto Armado y las  
Iniciativas de Paz desde la Escuelas de Bogotá. 2017-2018

Impreso por: Espacio Creativo Impresores SAS

Concepto cartográfico y diseño de mapas: Rodrigo Rubio

Compilación: María Mercedes Boada Eslava

Este trabajo ha sido producido gracias al apoyo de Planeta Paz, OXFAM y FOS. Su publicación se realiza con el apoyo del proyecto "Cinco experiencias de referencia para la construcción del sentido de la paz territorial", Acuerdo No. PRO 2015-008, financiado por el Fondo Sueco - Noruego para la Cooperación con la Sociedad Civil Colombiana -FOS- a CDPaz-Planeta Paz.

El contenido de este documento es responsabilidad exclusiva de los autores y de ninguna manera debe considerarse que refleja la posición de las instituciones que apoyan este trabajo.

## Contenido

<i>Presentación</i>	10
SUMAPAZ: LA ESCUELA COMO PROPUESTA DE PAZ EN DEFENSA DE LA VIDA	18
EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA CON ALMA Y CUERPO DE MUJER: CIUDAD BOLÍVAR	50
CAMINOS DE AGUA Y TIERRA FÉRTIL, TERRITORIO DE TRANSFORMACIÓN Y RESISTENCIAS EN USME Y TUNJUELITO	78
DE VIAJES, MEMORIAS Y EXPRESIONES SENSIBLES EN LAS ESCUELA DE SAN CRISTÓBAL Y RAFAEL URIBE URIBE: EL ENCUENTRO CON UN DARNOS CUENTA QUE MOVILIZA EL PENSAMIENTO Y PROPONE APERTURAS Y NUEVAS RUTAS	104
MEMORIAS Y HUELLAS DEL CONFLICTO ARMADO Y LA PAZ EN EL TERRITORIO CANDELARIA - SANTAFÉ	130
VIAJARA TRAVÉS DEL TERRITORIO DE CHAPINERO, TEUSAQUILLO, BARRIOS UNIDOS EN BUSCA DE UNA "CULTURA DE PAZ"	162
APUESTA PEDAGÓGICA, POLÍTICA Y ÉTICA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN EL TERRITORIO ENGATIVÁ- FONTIBÓN	176
MOCHILAS Y ALPARGATAS EN EL CAMINO DE LA MEMORIA, EL CONFLICTO Y LA PAZ. TERRITORIO BOSA Y TECHOTIBA (KENNEDY)	198
DE USAKA A SUA-SUE APUESTAS DE VIDA DESDE LAS ESCUELAS	232

## **EXPEDICIÓN PEDAGÓGICA BOGOTÁ**

### **Anfitrionas(es) autores(as) de las prácticas:**

Adriana Parra, Aidé Villalba, Alba Filomena López, Alexander Rincón, Alexander Rubio, Alexandra Granados, Alfredo Díaz Benítez, Alieth Buitrago, Amalfi Cerpa, Ana Doris Forero, Ana María Torres, Ana Roperero, Andrea Neira, Andrey Téllez, Ángel Serrato, Ángela Piñeros Botero, Ángela Patricia Valencia Salas, Angelica María Valencia Murillo, Angeliza Arévalo, Angie Sáenz, Anyela Adriana Lozano, Arturo Alejandro Cárdenas Montenegro, Arturo Botía Gil., Asociación Primavera, Astrid Paipa, Aurora Rodríguez, Aurora Romero, Azucena Cortés, Beatriz Helena Ruiz, Bernarda Ávila, Bertha Martínez, Blanca Lilia Medina, Blanca Sofía Bohórquez Gómez, Boris Camilo Dimate, Braulio Moreno, Brhiter Peña Sopo, Brigitte Becca, Camilo Arango, Carlos Alberto Abril Martínez, Carlos Eduardo Martínez Doza, Carmen Elisa Cárdenas, Carmenza Hilarión, Carolina Cárdenas, Carolina Sarria Julio, Carolina Silva, Cecilia Barrera, Christian Alape, Claudia Aponte, Claudia Patricia Gallo, Colegio Gran Yomasa, Catalina Aponte, Cristian Robayo, Cristina Ordoñez, Cristina Salcedo, Danis Cueto, Deisy Salazar, Diana Carolina Acero, Diana Isabel Pérez, Diana Paola Fique, Diana Rodríguez, Diyer Cáceres, Don Guildo, Dora Cristina Salazar, Diana Lorena Montaña Riasco, Dora Isabel Herrera, Dora Ladino, Diego Andrés Prieto, Doris Rivas, Edgar David Fernández Pérez, Edna Acuña Estela Sánchez, Edwin Guzmán, Ella Ramírez., Ely Valero, Esmeralda Guío, Esneda Cano, Esteban Muñoz, Fabio Alberto Acuña, Fermín Enciso, Fernanda Mora, Fernando Ríos, Flor Angela Gutiérrez, Flor Granados, Flor Mery Camargo, Flor Vanegas, Frey Alejandro Español Rairán, Geraldine Monroy, Gerardo García, Gerardo Riveros, Gerson Hernández, Gilberto Dimaté, Gilette Medellín, Gina Velázquez, Giovanni Delgado, Gloria Romero, Guillermo Cuellar, Gustavo Escobar, Gustavo Aponte Aponte Hames Cardona, Héctor Gutiérrez, Henry Machado, Henry Miranda, Hermel Norberto Barrero, Hernán Vargas Carreño, Henry Leonel Gómez, Holanda González, Hon Fajardo, Hugo Fernando Reyes, Ingrid Ruíz, Henry Leonel Gómez, Instituto Pedagógico Nacional (IPN), Iván Pelayo y equipo de trabajo jornada completa., Ivet Ortiz, Jackeline Mercado Bejarano, Jairo Forero, Jairo Rosero, Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes, Janeth Garzón Judith Galindo Gerardo Garzón, Janneth Galeano, Javier Arias, Javier López, Javier Quiroga, Jazmín Rocío Cruz, Jenny Bernal, Jessica Santamaría, Jhon Ruiz, Jhon William Barreto, Jimena Zambrano, John López, Jorge Herrera, José Ángel Lombana Colorado, José Martínez Moreno, Johana López Yara, José Álvaro Rodríguez Olaya, José Orlando Martínez Triana, Juan Antonio Bonilla, Judith Guevara Uribe, Julio Cesar Gonzá-

lez, Karen Johana Peñuela / Semillero de los estudiantes, Laura Wilches, Leonidas Ospina, Julieth Vanessa Rincón Sanabria, Leydi Ramírez, Lía Lemus, Liliana Rey, Liliana Saavedra, Lisseth Bautista, Lucy Torres, Ludy Lázaro, Luis Alberto Garzón, Luis Miguel Bermúdez, Luis Percia, Luisa Forero, Luz Cristina Rodríguez Pérez, Luz Dary Gómez, Luz Dary Moreno, Luz Marina Duarte, Luz Myriam Fajardo, Magda Álvarez, Magnolia Caro, Marcela Rodríguez, Margarita Duarte, Margarita Duarte, María Arévalo, María Belén Alarcón Valencia, María del Pilar Herrera, María del Pilar Unda, María Emma Cruz, María Eugenia Rodríguez, María Magdalena Córdoba Monto, María Mercedes Castellanos, María Mercedes Henao, María Miranda, María Stella Urrego Guerrero, María Victoria Páez, Maribel Rivas, Mariela Guerra, Marta Contreras, Martha Cecilia Rivera Castro, Martha Farfán, Mary Lisandra Quintero, Mauricio Puentes, Mauricio Sanabria, Miguel Alfonso, Miguel Ángel Castellanos Angulo, Miguel Ángel Franco, Mireya Villalva, Misael Pacheco, Nancy Bonilla, Nancy Herrera, Nancy Rodríguez Roa, Natalia Alarcón, Natalia Botero, Natalia Bueno, Mónica Alejandra Vargas, Nelson Josué Garzón, Nelson Josué Garzón, Nubia Forero, Ofir Eneyda Durán Mojica, Olga Lucía Tejada, Omaira Eslava, Omaira Soto, Omar Castillo, Orlando Carrillo, Orlando Riveros, Oscar Meneses, Oscar Posada, Paola Flórez, Paola López, Paola López, Patricia Aranguren, Patricia Parra, Paula Duarte, Pedro Amézquita, Piter Forero, Rafael Cortés, Ramiro Sánchez, Ramiro Susa, Raúl Poveda Casas, Ricardo Díaz, Ricardo Murcia, Rosaura Rojas Cely, Rubby Rodríguez, Rudolf Márquez, Carolina Cárdenas, Ruth Albarracín, Ruth Albarracín, Saida Elizabeth Castro, Sandra Patricia Alvarado, Sandra Quintero, Sebastián Pire, Sindy Lisette Vanegas Garzón, Stella Escobar, Tadiana Escoria, Víctor Parra, Victoria Castro, Viviana Andrea Silva, Soranlly Valencia, Wilson Aldana, Wilson Celis Ariza, Ximena Tirado, Yamile Barragán, Yamile Mora, Viviana Salazar Albarracín, Yaneth Pinilla, Wilson Hendez, Yeimy Leguizamón, William Martín, Yeimy Pachón, Yenny Maritza Sánchez, Yenny Rodríguez, Yeritza Merchán, Yois Patricia Cabarcas Morales, Yolanda Benavides, Yulieth Gaviria, Yurany Malagón, Yury Zulay Guerrero.

#### Expedicionarias(os)

Adalgíza Luna Mosquera (Coordinadora territorio), Adriana Avellaneda Barrera, Adriana Marcela Castro Ángel, Adriana Patricia Mendoza Báez, Aidé Guzmán Rodríguez, Alba Filomena López Álvarez, Alejandra Palacios Hernández, Alejandra Piedrahita Suarez, Alejandra Ponce De León, Alejandro García, Alfredo Díaz Benítez, Amalfi Cerpa Jiménez, Amanda Fresud, Ana María Torres, Ana Roperó Rojas, Andrea Perea Quevedo, Andrés Ballén, Andrés Felipe Corredor, Andrés Uchima, Andrey Téllez, Angela Patricia Valencia Salas,

Angela Piñeros Botero, Angelica Valencia, Arturo Alejandro Cárdenas Montenegro (Coordinador territorio), Arturo Botia, Beatriz Elena Ruiz Castillo, Betty Astrid Paipa, Blanca Fanny Martínez Contreras, Blanca Lilia Medina, Blanca Patricia Rojas, Brhiter Peña Sopo, Camila Mosquera Hernández, Carlos Alberto Abril, Carlos Andrés Sandoval, Carlos Eduardo Martínez, Carlos Orlando Cardenal, Carmen Elisa Cárdenas Ruiz, Carolina Silva Cortes, Catalina Torres García, Celia Gilette Medellín Tobón, Clara Gallego, Clara Inés Ruiz, Cristina Esperanza Guerrero López, Daisy Monastoque, Dalila Durán Cárdenas, Daniel Alarcón Poveda, Daniela Medina, Darío Antonio García Cruz, Deyanira Daza., Diana Lucia Gómez, Diana Marcela Delgado Micán (Coordinadora territorio), Diana Rodríguez, Dora Cristina Salazar, Dora Herrera, Doris Saldaña, Edgar Julián Santa, Edith Constanza Negrete Soler, Edna Acuña, Clara Inés Tibaduiza Ortiz, Edwin Muñoz, Efraín Martínez (Coordinador territorio), Eugenia Quevedo Escobar, Fabiola Moreno Cañadas, Fanny Elizabeth Villar Castro., Fernando Fajardo Velasco, Flor Alba Vanegas Rodríguez, Flor Angela Gutiérrez Castro, Flor Mery Camargo, Francly Lorena Sierra Espitia, Germán Preciado Mora, Giselle Alejandra Joya Zamora, Gloria Aranguren, Gloria Escobar, Gloria Romero Bocanegra, Gómez Poveda Yolanda, Guillermo Cañón, Hermel Norberto Barrero Cogua, Hernán Isaías Rodríguez, Hugo Reyes, Ingrith Esperanza Acosta Rubio, Ingrid Cajamarca (Coordinadora territorio), Israel Portilla Gómez, Jairo Guillermo Hoyos Gutiérrez, Janeth Galeano Corredor (Coordinadora territorio), Jenny Astrid Cumaco, Jenny Lilibiana Builes Gaitán, Jhon Jairo Valderrama, Jhon William Barreto, Jineth Alexandra Prado Torres, Joan David Martínez Mendoza, Johanna Paola García García, John Ruiz Martínez, Jonathan Eduardo Malagón Ochoa, José Edgar Moreno Murcia (Coordinador territorio), José Emilio Ballén, José Israel González, Juan Camilo Torres, Juan Florez, Juan Francisco Rincón Rodríguez, Judith Guevara, Judith Galindo, Julián Cárdenas, Lady Johana Ramírez, Laura Camila Mayorga Casas, Leidy Ramírez, Lilia De Jesús Rojas Espitia (Coordinadora territorio), Lilibiana Rey Díaz, Lina Fernanda Mahecha Morales, Lina María Vela, Lina Vanesa Archila Bueno, Liseth Judith Bautista López, Lorena Chacón Ortiz, Lorena Torres Gómez, Lourdes León Gómez, Lucía Torres, Ludy Lucía Lázaro Correa, Luisa Fernanda Forero, Luisa Forero, Luz Adriana Parra García, Luz Marina Fajardo, Mabel Constanza Reyes, Manuel Puerto, María Angélica Chavarría A, María Angelica Chavarría Álvarez, María Cristina Heredia (Coordinadora territorio), María Del Pilar Herrera, María Del Pilar Marín Esquivel (Coordinadora territorio), María Del Pilar Unda, María Emma Cruz, María Esther Puentes, María Eugenia Rodríguez González, María Fernanda Mora, María Helena Díaz Morera, María Isabel Santos, Maria Ivon Carolina Viteri Toquica, María Magdalena Córdoba Montoya, María Margarita Duarte, María Nelcy Cucaita Cárdenas, María Stella Escobar, María Teresa Acevedo, Mariela Carmen Guerra Pérez (Coordinadora territorio), Martha Cecilia Rivera, Martha Conejo, Mirtha

Bello, Martha Farfán, Martha González, Martha Irene Guzmán González, Martha Ruth Medina Cubillos, Mary Esperanza Ortiz, Mauricio Páez Ochoa, Mauricio Páez Ochoa, Miguel Alfonso, Miguel Ángel Franco, Milton David Rodríguez Ahumada, Mireya Leudo Arenas (Coordinadora territorio), Natalia Bueno, Nathaly Maldonado Cristancho, Nayibe Andrea Velandia Ibagué, Nelson León Castillo, Nubia Alejandra Ponce De León, Nubia Carmenza Forero Martínez (Coordinadora territorio), Ofir Eneida Duran Mojica, Olga Lucía Pardo (Coordinadora territorio), Olga Lucia Tejada López, Omaira Soto Zúñiga, Orlando Montero, Oscar Javier Betancourt López, Paola Ramírez Suativa, Patricia Aranguren Lozano, Patricia Cardona Ramos (Coordinadora territorio), Ramiro Sánchez, Raúl Ernesto Bohórquez Rodríguez, Ricardo Murcia Roncancio, Rocío Santamaría, Roiman Amed Badillo Bejarano, Rosaura Rojas Cely (Coordinador territorio), Ruth Albarracín. (Coordinadora territorio), Sandra Benavides, Sandra Bibiana Villa Vargas, Sandra Patricia Alvarado, Sandra Patricia Vargas, Sindy Bueno, Sindy Lissette Vanegas Garzón, Stella Piraján (Coordinadora territorio), Tania Fino Celis (Coordinadora territorio), Tatiana Escorcía, Vanesa Chávez, Víctor Hugo Rosero, Viviana Andrea Silva Cruz, Wiliam Fernando Herrera Díaz, Wiliam Mauricio Puentes González,, William Stiven Aponte, Yoiseith Patricia Cabarcas Morales, Yomaira Rodríguez Useda, Yurani Andrea Malagón Alada, Yury Zulay Guerrero,

#### **Autoras(es) de los textos**

Adalgiza Luna, Adriana Avellaneda Barrera, Adriana Marcela Castro, Adriana Mendoza, Alejandra Piedrahita Suarez, Amalfi Cerpa Jiménez, Ana María Torres, Ana Roperó, Andrea Perea, Ángela Patricia Valencia Salas, Arturo Alejandro Cárdenas Montenegro, Blanca Patricia Rojas, Blanca Lilia Medina, Blanca Fanny Martínez Contreras, Carolina Silva Cortés, Celia Gilette Medellín, Deisy Monastoque, Deyanira Daza, Diana Delgado Micán, Diana Gómez, Edgar Moreno, Edith Constanza Negrete Soler, Efraín Martínez, Eugenia Quevedo, Fabiola Moreno Cañadas, Fanny Elizabeth Villar Castro, Flor Alba Vanegas, Flor Ángela Gutiérrez Castro, Flor Stella Piraján, Germán Preciado Mora, Giselle Alejandra Joya Zamora, Gloria Escobar, Ingrith Esperanza Acosta Rubio, Janneth Galeano Corredor, Jenny Lilibian Builes Gaitán, Lilia Rojas Espitia, Lina Vanesa Archila Bueno, Lorena Torres Gómez, Ludy Lucía Lázaro Correa, Margarita Duarte, María Teresa Acevedo, María Stella Escobar, María Cristina Heredia, María del Pilar Marín Esquivel, María del Pilar Unda, María Fernanda Mora , Mireya Leudo Arenas, Nathaly Maldonado Cristancho, Nubia Carmenza Forero Martínez, Olga Lucia Pardo A, Olga Lucía Tejada, Paola Ramírez Suativa , Patricia Cardona, Raúl Ernesto Bohórquez Rodríguez, Rosaura Rojas Cely, Ruth Albarracín, Tania Fino Celis, Yurany Andrea Malagón.

# Presentación

Equipo de Trabajo Coordinador  
Movimiento Expedición Pedagógica Nacional

En nueve textos escritos desde diferentes narrativas la Expedición Pedagógica da cuenta de la reflexión sobre las prácticas de memoria y paz que los actores de ella realizan en y desde la escuela de Bogotá como alternativas para mostrar cómo los centros educativos y los maestros y maestras construyeron y construyen país en medio de la guerra y los múltiples conflictos.

La vida educativa en las escuelas en medio del conflicto social y armado y las problemáticas asociadas a las desigualdades sociales, la exclusión, el desplazamiento, las amenazas ambientales son una constante en la experiencia propiciada por los viajes como propuesta metodológica en la historia de la Expedición Pedagógica Nacional<sup>1</sup> y en los nuevos viajes nombrados nacionalmente como *Expedición*

- 1 Once libros; dos videos y el Atlas de la Pedagogía en Colombia, referenciados más adelante, hacen parte de los acumulados de la Expedición Pedagógica Nacional. Los equipos expedicionarios han presentado las cartografías de las formas de hacer escuela como punto de partida de la Expedición por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela en su localidad, municipio, vereda, región, también en los encuentros iberoamericanos.
- 2 La propuesta se ha elaborado en los seminarios nacionales del Movimiento Expedición Pedagógica Nacional (2015 y 2016) y se ha divulgado en diferentes medios, entre estos en la Revista Nodos y Nudos No. 40 y en *Expedición Pedagógica*. (2018). Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito.
- 3 Para la realización de los viajes al territorio bogotano, las 20 localidades de Bogotá se organizaron en diez territorios conformados por una, dos o tres localidades, así: Usaqué (1) – Suba (11); Chapinero (2) – Barrios Unidos –Teusaquillo; Santa fe (3) – Candelaria (17); San Cristóbal (4) – Rafael Uribe (18); Usme (5) – Tunjuelito (6); Bosa (7) – Kennedy (8); Fontibón (9) – Engativá (10); Mártires (14) – Antonio Nariño (15) – Puente Aranda (16); Ciudad Bolívar (19) – Sumapaz (20).

*por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela*<sup>2</sup> adelantados en Bogotá entre agosto de 2017 y junio de 2018 con el apoyo de la Secretaría de Educación del Distrito Capital y la Universidad Pedagógica Nacional y en alianza con siete organizaciones: Red Tejiendo Sueños y Realidades; el Colectivo de Historia Oral; el Colectivo Pedagogías Críticas y Alteridad UPN; Planeta Paz; la Pontificia Universidad Javeriana; la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y el Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Sus autores(as) miembros de los diez equipos expedicionarios que han realizado viajes en los territorios conformados para el desarrollo de la Expedición Pedagógica en Bogotá<sup>3</sup>, algunos(as) han participado en la preparación, realización, socialización y sistematización de los nuevos viajes a partir de la propuesta de los nuevos viajes por la escuela colombiana, nombrados como: *Expedición por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela*. Algunas(os) han fungido como coordinadores de territorio. Ellas(os) se caracterizan por producir saber colectivamente, mantenerse en formación permanente, resistirse a darle continuidad a aquellas miradas que muestran a maestras y

maestros como reproductores de conocimientos e instrumentalizadores de saber, carentes de una reflexión sistemática.

En sus textos, reflexionan sobre las prácticas de memoria, conflicto y paz visibilizadas en las treinta y nueve rutas, muestran los múltiples caminos que desde la escuela en el territorio han transitado sus autores.

Estos maestros y maestras con la coordinación del Movimiento Expedición Pedagógica Nacional<sup>4</sup> se movilizan por la paz desde la escuela bogotana, asumen su quehacer en un proceso permanente de formación e investigación. Por lo tanto, se reconocen como productores de saberes y conocimientos a partir de sus prácticas escolares y en los diferentes territorios donde hacen visible esas múltiples maneras de hacer escuela y ser maestra y maestro. En las prácticas que promueven unas regulaciones y tramitación de los conflictos por dinámicas educativas como su aporte a la construcción de cultura de paz como una manera de evitar que estos conduzcan a expresiones de violencia.

Las prácticas a las que se hace alusión en los diferentes textos fueron reconocidas y registradas en el viaje, entendido éste como el método a través del cual la Expedición Pedagógica Nacional ha construido y consolidado en sus diecisiete años de experiencia, en éste se concibe la producción de saber desde la práctica en el territorio fundamentada en la investigación y formación con un compromiso ético y político con la educación de niños(as), jóvenes, comunidades. Su metodología articula seis momentos simultáneos: pensando el viaje; preparando el equipaje; realización de viajes y rutas; socialización; sistematización y producción de saber. La sistematización es una manera de investigar las prácticas para convertirlas en experiencia (Mejía, 2010).

La propuesta metodológica exige un proceso colectivo en el cual se prepara el equipaje para realizar el viaje, relacionado con la formación sobre la mirada (qué mirar, cómo, cuándo, para qué), los caminos para abordar la historia y la memoria escolar y comunitaria, entretejida y reflejada en la cotidianidad de la escuela, de las comunidades, del dolor y las guerras, del abandono infantil; de la cultura, entre otros (Luna, Escobar, Albarracín y Unda, 2008).

*Expedición por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela se adelanta* en diferentes lugares del país, en Bogotá se han vinculado nuevos(as) maestras(os) y normalistas que están interesados en realizar los viajes por la escuela bogotana, hecho que implica su formación como expedicionarios, tener conocimientos teóricos y prácticos relacionados con el método y metodología de viaje. Todos los expedicionarios, nuevos y con experiencia en Expedición Pedagógica requieren formarse en los asuntos propios de los nuevos viajes de la Expedición: conflicto, territorio, memoria, paz y comprender el sentido de las preguntas orientadoras.

Estos maestros y maestras con la coordinación del Movimiento Expedición Pedagógica Nacional se movilizan por la paz desde la escuela bogotana, asumen su quehacer en un proceso permanente de formación e investigación. Por lo tanto,

4 María Mercedes Boada, Mireya Leudo, Adalgiza Luna, María del Pilar Marín, Marco Raúl Mejía y María del Pilar Unda.

se reconocen como productores de saberes y conocimientos a partir de sus prácticas escolares y en los diferentes territorios donde hacen visible esas múltiples maneras de hacer escuela y ser maestra y maestro. En las prácticas que promueven unas regulaciones y tramitación de los conflictos por dinámicas educativas como su aporte a la construcción de cultura de paz como una manera de evitar que estos conduzcan a expresiones de violencia.

Los viajes y rutas han requerido que los equipos expedicionarios conozcan el territorio, y tengan un referente conceptual en relación con la memoria, el conflicto, la paz, la sistematización, temáticas abordadas en los diferentes encuentros de formación (jornadas pedagógicas, talleres, conversatorios, seminarios) orientados por los siguientes criterios: Formación permanente; trabajo colectivo; articulación teoría-práctica-territorio; interacción con personas y saberes nuevos.

La Caja de herramientas es otra de las estrategias de formación de las y los expedicionarias(os). En los libros que la conforman<sup>5</sup> se muestran múltiples miradas y cruce de caminos conceptuales, metodológicos, en movimiento y del movimiento para que en los viajes y rutas se puedan hacer emerger y visibilizar los cambios, transformaciones y creaciones de los sujetos de la práctica.

Desde esta perspectiva, “la formación no puede entenderse como una etapa inicial que se da sólo en espacios institucionales como las Escuelas Normales y las Facultades de Educación, sino que es un proceso permanente desde la propia experiencia y de las exigencias del viaje”<sup>6</sup>. Esto ha permitido en el proceso expedicionario profundizar en unas líneas de producción que hacen real dinámicas en las cuales los maestros y las maestras aprenden entre ellos, así como procesos prácticos de formación *in situ*, logrando una producción de saber y conocimientos desde la sistematización de sus prácticas y de los aprendizajes del viaje.

El encuentro entre expedicionarios y anfitriones propiciado en los viajes y rutas es otro espacio de formación, al visibilizar una práctica se descubre la novedad de lo otro, pero también la de la práctica

5 Expedición Pedagógica Nacional. (2001). *Pensando el Viaje*, No. 1. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. (2001). *Preparando el Equipaje*, No. 2. (nueva ed.rev.aum.) Colombia: Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaría de Educación del Distrito. (2018). *Huellas y Registros*, No. 3. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. (2018). *Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito.

6 Sobre la Formación en la Red Latinoamericana, Movimiento Expedición Pedagógica. Expedición Pedagógica Bogotá – Caribe, 2011. Documento elaborado en reuniones presenciales y virtuales por Janeth Galeano, María de Pilar Marín, María Mercedes Boada, Mireya Leudo y María Santa Contreras. Presentado, debatido y ajustado en el Seminario Nacional de Expedición Pedagógica realizado en el Valle del Cauca en 2011 y en diferentes espacios nacionales e internacionales.

del expedicionario(a), en el encuentro surgen nuevos contenidos que se expresan como experiencia, y que dan forma a las geopedagogías como resultante de una escuela que responde en su pertinencia en los contextos, sino que re-crea la pedagogía para hacerla coherente con los cambiantes tiempos.

“En esa medida, la o el experto no es aquel(la) que desde fuera traza orientaciones, desde el retoricismo, sino la o el experto es quien posee la experiencia; es decir, el(la) maestro(a) que investiga sobre su quehacer y produce nuevos saberes” (Ibíd.). Así, quienes realizan la formación sobre el viaje y sus asuntos son quienes a partir de la reflexión de la práctica de viaje han conceptualizado sobre éste y el sentido expedicionario.

Los diferentes encuentros de formación (talleres, jornadas pedagógicas, seminarios) permiten que día a día se comprenda el sentido pedagógico, político y ético de la Expedición Pedagógica, un movimiento en el que se articulan diversos actores colectivos e individuales que trabajan en el campo cultural y educativo, producen saber para contribuir a la transformación de la educación. Cambian los supuestos, sujetos, contenidos y modos de proceder, con respecto a la denominada “formación”, construyendo para ella también una propuesta de otras maneras de abordarlas en coherencia con el estatuto de un profesional práctico o intelectual específico que trabaja a partir de sus condiciones de trabajo, lo cual le da una relación diferente a lo práctico teórico.

El encuentro entre expedicionarios y anfitriones en los viajes y rutas es otro espacio de formación, al visibilizar una práctica se descubre la novedad de lo otro, pero también la de la práctica del expedicionario(a), en el encuentro surgen nuevos contenidos que se expresan como experiencia, en donde la práctica reflexionada le permite un proceso de autovaloración como productor de saber y conocimiento pedagógico desde su quehacer inmediato.

En este sentido, la propuesta expedicionaria a la vez que hace visible esa otra manera de ser maestra(o), visibiliza esas dinámicas en muchas ocasiones invisibles de formación permanente en la que se articulan: la teoría y la práctica y el trabajo colectivo para el reconocimiento de las propuestas que desde la escuela y la comunidad vienen desarrollando las maestras(os) y comunidades. Por ello, cuando el maestro y maestra expedicionaria regresan vienen enriquecidos traen sus hallazgos en los diarios de campo, en los relatos, en los videos de las prácticas visibilizadas.

En este ejercicio, se le comienza a dar forma a la producción, en donde desde las cartografías, las vivencias y reflexiones de expedicionarios(as) y anfitriones(as) se elaboran los primeros registros de práctica. En talleres y encuentros de sistematización cada equipo expedicionario elabora los primeros registros a través de fragmentos de la práctica y de mapas, en los que hace referencia a sus autores, al contexto en que se desarrolla y una síntesis de los aspectos más relevantes relacionados, entre otros, con las problemáticas y las alternativas de transformación que los actores de la práctica proponen. La cartografía es una forma de sistematizar los hallazgos en la Expedición Pedagógica, desde esta perspectiva se elaboraron los mapas de los 10 territorios que, por un lado, se muestran las prácticas de memoria y paz visibilizadas en la escuela bogotana y, por el otro, se caracterizan los territorios en que se desarrollan (Ver en el recurso digital de la Expedición Pedagógica<sup>7</sup>).

### ***La producción de saber, de la práctica a la experiencia***

La reflexión y explicitación de la práctica no es otra cosa que la

les en los que se elabora el documento político de la Red internacional de redes /colectivos de maestras(os) y educadores que hacen investigación desde su escuela y comunidad, en las que se avalan algunos de sus apartados, entre éstos los que se citan en el presente texto.

Una de las líneas de acción del Movimiento Expedición Pedagógica Nacional es la referida a las relaciones internacionales, a ésta le dedicó sus mayores esfuerzos en 2011 con el propósito de aportar desde sus acumulados a la organización de la Red internacional de redes y colectivos propuesta en el Encuentro Iberoamericano. Los equipos Expedicionarios de Bogotá y Caribe se responsabilizaron de elaborar el documento sobre formación.

7 Link: [https://1drv.ms/b/s!Ag\\_LF9zxeKzgzUz4fU\\_I5dBruCuq](https://1drv.ms/b/s!Ag_LF9zxeKzgzUz4fU_I5dBruCuq)

experiencia de ese maestro y maestra innovador y transformador convertida en saber, que no la vive por años como la repetición rutinaria de práctica que se descontextualiza perdiendo el sentido, sino que ha dado origen a procesos y dinámicas que, en muchos casos, han construido comunidades de práctica y aprendizaje reales que en el ejercicio sistematizador hacen su tránsito a productores de saber y conocimiento.

Ese convertir la práctica en experiencia como resultado del proceso sistematizador permite que el viaje no se convierta en un activismo pedagógico, allí al leer la práctica le permite volver a ella y transformarla en la medida en que los contextos y las necesidades lo exijan, es la relación entre la teoría (desarrollada por otros y por uno mismo) y la práctica, que construye nuevos saberes, haciendo reales las geopedagogías, en este caso de la memoria y el conflicto, para dar respuesta a los territorios específicos de la escuela en un país como Colombia y en una ciudad como Bogotá.

En la estrategia metodológica de la Expedición, los primeros registros son fundamentales para las reelaboraciones sucesivas, éstos se miran con detenimiento para realizar un nuevo registro en donde emerjan las tensiones conceptuales, éticas, políticas que enfrentan los actores autores de la práctica y los cambios, rupturas y transformaciones que anuncian frente a la estructura jerárquica y homogenizante de la escuela y a sus formas de dominación y subordinación, así como la interacción con las realidades sociales, naturales y los sentidos que cada práctica o conjunto de prácticas cobra en el territorio, mostrando una escuela viva más allá de las preformatividades de estándares, derechos básicos de aprendizaje y competencias en las que ha sido subsumida la escuela colombiana.

Los autores de los nueve textos interrogan los primeros registros de práctica desde las preguntas generales de la Expedición: a) ¿Por qué hacer memoria del conflicto armado desde la escuela? b) ¿Qué situación del conflicto armado se ha expresado en su territorio y cómo se ha intervenido? y de las particulares de cada territorio, así como las que van emergiendo de las comunidades de reflexión desde la práctica que se organizan en el proceso mismo.

En las primeras prácticas visibilizadas, registradas y reflexionadas emergen unas pedagogías que confrontan el modelo político cultural que naturaliza la guerra y se expresa en nuestras prácticas, en el lenguaje y en nuestros cuerpos; la invisibilización de los saberes de los distintos actores del proceso educativo; las consecuencias del desplazamiento en las escuelas, las poblaciones que han sido revictimizadas en la ciudad, la disputa por el territorio en varias localidades, la gentrificación como otra forma de violencia, pues la pelea por el territorio desplaza poblaciones originarias de cada lugar y con ello se expropián prácticas culturales y, a la vez, surgen propuestas que buscan su transformación<sup>8</sup>.

La experiencia individual y colectiva abre nuevos caminos desde la escuela para volver su mirada a la realidad social, al conflicto, la memoria, la paz; se manifiestan las singularidades de los sujetos, sus historias y sus experiencias, la construcción de los lazos de solidaridad que se han roto por la guerra, el trabajo con las comunidades, madres, al reconocimiento de saberes ancestrales, tenemos

la oportunidad de reconocer otros saberes no hegemónicos. Reconstruir la memoria supone un proceso de descolonización del saber. Se replantean los saberes, los contenidos, los conceptos y las prácticas de enseñanza. Se observa la aparición de nuevas estéticas y la importancia del arte en la escuela para mantener viva a la comunidad en medio de los conflictos y como posibilidad de expresión de manifestaciones culturales diversas (carnavales, danza, música) (Ibíd.). Tensiones, rupturas y alternativas que se expresan en los diferentes textos.

### ***El viaje es a la vez investigación y formación***

La formación en el viaje expedicionario que se ha venido enunciando es transversal y emerge como historia de vida y como transformación. Los nuevos saberes y la experiencia adquirida, no solo a partir de la formación inicial sino de su participación en diversos espacios y desde la reflexión y confrontación de su quehacer, deben verse reflejadas en su reflejan la forma de ver el mundo y la escuela, así mismo, su la práctica. Va más allá de ese acumulado de nuevos saberes para enriquecer su el discurso y posicionarse, se convierte en sabiduría ganada como maestra o maestro, esa que se hace pedagogía impactando su quehacer en la escuela, su relación con las comunidades, su forma de asumir las problemáticas sociales y de generar propuestas que contribuyan a su resolución. La formación, entonces, no es sólo cuestión de discursos ideológicos, sino de prácticas de sujetos que buscan transformar los contextos y en ese proceso se transforman a sí mismos construyendo las geopedagogías para un contexto tan particular como el colombiano, en el cual múltiples conflictos han devenido en conflicto armado.

Algunas veces tendemos a desconocer el debate, la confrontación y la crítica a pesar de ser pilares en la formación. Si no se genera confrontación, no hay formación. De ahí que la investigación y la formación deben ir de la mano. La investigación debe desmitificarse, pero no perder la rigurosidad. No hacemos investigación sólo si unas entidades "expertas" nos la orientan o avalan, la hacemos en el aula cotidianamente con métodos explícitos y más en coherencia con el carácter de práctico-teórico e intelectual específico, que nos permitan desarrollar la experiencia como consecuencia de esa investigación de la práctica, y a partir de esto producir nueva teoría. Teoría que debe ponerse al servicio de otros(as) para ser enriquecida y en este proceso construir comunidades. De ahí la importancia del trabajo en red. Como diría Paulo Freire (1996),

Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador (p. 14).

8 Tomado de la relatoría realizada por María del Pilar Unda, de la Mesa de Trabajo que ella coordinara en uno de los talleres de sistematización, en la que los expedicionarios(as) de los diferentes territorios reflexionan sobre las prácticas a partir de una de las preguntas generales de la Expedición.

Los diferentes textos de este trabajo que hacen visibles a esas maestras y maestros investigadores en el sentido anterior, dejan ver también que los actores de práctica cuando se ocupan de pensar los problemas de la escuela, la comunidad, buscan respuestas y soluciones, alternativas a la injusticia, desigualdad de la educación de niños y jóvenes; tensiones en relación con las disciplinas, los tiempos y los espacios para la enseñanza y el aprendizaje, ellos y ellas se ubican no sólo como sujetos ejecutores de metodologías dentro del aula, sino como un constructor de conocimiento pedagógico, conocimiento científico y, por tanto, como sujeto político de la acción educativa.

En ese sentido, cada vez que reflexiona sobre las consecuencias y determinaciones de la práctica en la sociedad y promueve el reconocer a las comunidades y sus líderes como seres histórico-sociales capaces de conocer y transformar la realidad, el autor es productor de saber y conocimiento, emergiendo esa maestra y maestro que además de desarrollar en las niñas y en los niños las habilidades para tramitar los conflictos sin recurrir a la violencia, se constituye a sí misma(o) en maestra y maestro de este tiempo en las particularidades de su contexto.

La caracterización del territorio, desde una perspectiva educativa pedagógica, además de dejar ver las problemáticas y necesidades de los contextos sociales y culturales, muestra en la práctica la articulación con los propósitos de la formación, la enseñanza y el aprendizaje a los problemas sociales y culturales de la escuela, la comunidad, la región y el país, haciendo visibles esas geopedagogías resultantes de los contextos que se relacionan con esas actualizadas formas de entender las ciencias, las interdisciplinariedades, las tecnologías, la ética, dando forma a esas pedagogías de la diversidad y la diferencia en condiciones de desigualdad.

La reflexión e interpretación de las vivencias y experiencias de viaje a partir de los registros; la socialización y sistematización que junto con los procesos de formación en los conceptos básicos de la cartografía y el uso del mapa como herramienta de registro permitió: comprender la manera como los habitantes de una región, localidad, municipio, vereda, colegio, entre otros, construyen su territorio y le dan sentido. Territorios que se construyen socialmente en un entramado de unidad de lo humano con la naturaleza y el espacio que se configura histórica, política, económica y culturalmente para enfrentar las homogeneizaciones que el poder y el capital organizan con forma escolar para convertir a ésta en agente de su proyecto.

Cualquiera de los nueve textos puede ser leído a manera de caleidoscopio, tomando el que se desee como punto de entrada a la lectura de la publicación que hoy es apoyada por Planeta paz y el Fondo Sueco–Noruego de Cooperación con la Sociedad Civil. Colombia.

## Referencias

- Expedición Pedagógica Nacional. (2018). *Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito.
- \_\_\_\_\_. (2018a). *Huellas y Registros*, No. 3. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2018b). Fragmento de caracterización. Construcción colectiva. 21 de mayo de 2018.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Pensando el Viaje*, No. 1. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Preparando el Equipaje*, No. 2. (nueva ed.rev. aum.) Colombia: Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaría de Educación del Distrito.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Escobar, M. y Mendoza, N. (2005). Jóvenes contemporáneos: Entre la heterogeneidad y las desigualdades. *Revista Nómadas*, 23, pp. 10-29. Bogotá: Universidad Central.
- Luna, A.; Escobar, F.; Albarracín, R. y Unda, M. P. (s.f.) *¿Formación de maestros? O el riesgo de pensarnos en colectivo y de una manera diferente*. Ponencia presentada por Adalgiza Luna en el Diálogo de Especialistas sobre Formación Docente, tendencias y perspectivas, realizado por la OEI en Bogotá, 25 de abril de 2008.
- Mejía, M R. (2010). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Pereira, A. (2011). Cachacos y guaches: la plebe en los festejos bogotanos del 20 de julio de 1910. *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 38(1), 79-108.
- Unda, M. P. (2018). Relatoría de la mesa de trabajo No 3 del taller de sistematización de la Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela que se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior distrital María Montessorri (Bogotá, 14 de abril de 2018).

# **Sumapaz: la escuela como propuesta de paz en defensa de la vida**

**Adriana Mendoza  
Amalfi Cerpa Jiménez  
Andrea Perea  
Diana Delgado Micán  
Efraín Martínez  
Eugenia Quevedo**

# Localidad de Sumapaz Territorio 10

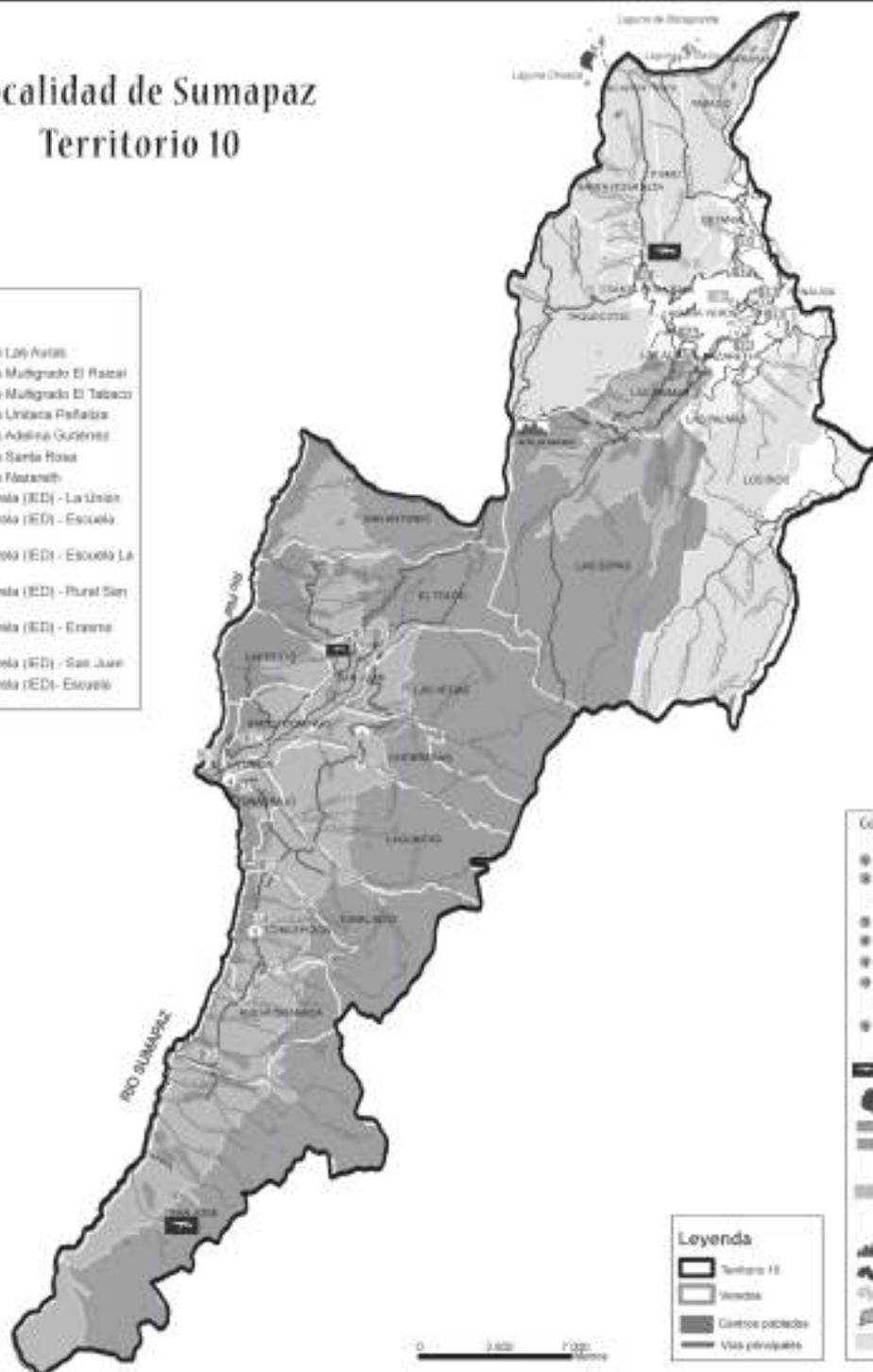


## Lugares Expedicionados Colegios Distritales

- Campeste Jaime García (ED) - Escuela Luján Añas
- Campeste Jaime García (ED) - Escuela Multigrado El Raicón
- Campeste Jaime García (ED) - Escuela Multigrado El Tabaco
- Campeste Jaime García (ED) - Escuela Unilata Peñalba
- Campeste Jaime García (ED) - Escuela Adalina Gutiérrez
- Campeste Jaime García (ED) - Escuela Santa Rosa
- Campeste Jaime García (ED) - Escuela Nataneth
- Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela (ED) - La Unión
- Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela (ED) - Escuela Tonalito
- Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela (ED) - Escuela La Concepción
- Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela (ED) - Rural San José
- Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela (ED) - Enrama Valencia
- Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela (ED) - San Juan
- Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela (ED) - Escuela Multigrado Santo Domingo

## Colegios cerrados

- Rural Laguna Verde
- Rural Santa Rosa de Bodegas
- Rural Taguachis
- Rural los Sapeles
- Rural El Capatzen



- ### Contexto territorial
- Lugares de memoria ancestral**
    - Puma Jirón La Concepción
    - Chiriquí - primer escuela del Territorio
  - Espacios identitarios de la Comisad**
    - Monumento al campesinado
    - Biblioteca Cultural - Unidad de Sumapaz
    - POCAMA Universidad Nacional
    - Frente de la Cultura Campesina - Juan Simón
  - Lugares de encuentro y recreación**
    - Centro Acupuntura
  - Cofinitas**
    - Militarización - Resistencia del año novena
    - Proclericalismo por el Ecuador - Lugar de Chiriquí
    - Frente con Frente Poder del Pueblo y 29C
    - Frente con 199A y 29C
  - Resistencia campesina**
    - Zona de Reserva Campesina
  - Zona estratégica de riqueza natural**
    - Alto Cansado
    - Hito Biológico Puma y Compadre
    - Guadalupe
    - Laguna y Invernadero
    - Planicie de Sumapaz

- ### Leyenda
- Territorio 10
  - Veredas
  - Centros poblados
  - Vías principales

Fuente cartográfica:  
 IDECA 2011  
 SAG 2018  
 JRS 2016  
 SGA 2015  
 SGA 2012  
 SGR 2014

Expedición  
 Cartográfica  
 Rodrigo Roca III



## Presentación

El páramo de Sumapaz cuenta con grandes riquezas sociales, culturales, históricas, biofísicas, económicas y políticas, que son recursos fundamentales para la consolidación del acervo pedagógico de maestros y maestras en el territorio rural. Una vez visitada la localidad, notamos que en efecto el ecosistema sumapaceño es un sujeto que enseña, por ser allí donde se reproducen infinidad de formas de vida, empezando por el agua.

En ese sentido, la práctica pedagógica está estrechamente ligada a esta condición natural tan importante para la humanidad. Es difícil permanecer en el territorio de páramo, bosque andino o alto andino, y no percatarse de su majestuosidad e imponentia. Esta es una situación que no escapa al magisterio sumapaceño que requiere habitar el territorio para enseñar a diario en las aulas de las diferentes sedes del Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela y el colegio Campestre Jaime Garzón.

El Juan de la Cruz Varela es un punto de referencia para la comunidad del corregimiento de San Juan y sus veredas. Si bien la agrupación de distintas escuelas bajo la égida de este colegio es reciente, llevar el nombre de uno de los principales líderes históricos de este territorio hace que la simbiosis entre comunidad y escuela sea una realidad cotidiana. En él, el páramo es asumido como una inmensa aula de clases, sin otros límites que la imaginación y el empeño colectivo.

Por su parte, alrededor de la cuenca del Río Blanco y como representante del bajo Sumapaz, se encuentra el conglomerado de escuelas del colegio Jaime Garzón, denominado así en honor al que por los años noventa fuera el alcalde local y uno de los



*Fotografía: Adriana Mendoza*

mayores críticos de la realidad de nuestro país. Todas estas sedes siguen entretrejiendo labores pedagógicas diversas con posibilidades amplias que brindan el páramo, sus habitantes y su rol histórico en las luchas campesinas colombianas.

Es importante recordar que la región del Sumapaz ha sido una de las protagonistas en esta historia de conflicto armado y social que ha padecido el país durante décadas. Por encontrarse en un lugar estratégico para la geografía nacional, es un corredor biológico que ha permitido el desplazamiento de diferentes actores armados para el cumplimiento de sus fines, con todo lo que esto significa en medio de la guerra. De ahí que referir este territorio desde una perspectiva pedagógica implica traer a colación las luchas campesinas y agrarias, históricamente libradas por hombres y mujeres oriundos del páramo, los diferentes momentos de la guerra que allí se vivieron, el interés que empresas nacionales y multinacionales tienen en este lugar por ser megadiverso, la particularidad de la cultura campesina y, sobre todo, el saber que se construye a la vez que se conforma una especial territorialidad por parte de maestros y maestras.

De acuerdo con lo percibido en la visita expedicionaria, podría asegurarse que allí se construye un saber particular que gira en torno a la defensa de la vida y a la comprensión del territorio desde una perspectiva diferente. Como afirma Delgado (2017, p. 96).

Dicho saber pedagógico adquirió su dimensión política en la especificidad del territorio campesino sumapaceño, ya que el acervo cultural de este campesinado está mediado por su tradición de luchas agrarias. Esta condición histórica configura un saber político que construye territorialidad, en vía de la defensa de la vida en el páramo más grande del mundo. Esto implica que un saber campesino inherentemente contrahegemónico, contribuyó con la construcción de una práctica que le apostaba a contrarrestar, desde la cultura, una ideología dominante.

Es así, como luego de hacer el viaje expedicionario por las escuelas del Sumapaz, reparamos en que la defensa de la vida emerge constantemente y, sin que haya un acuerdo explícito por parte de quienes asumen en el territorio la tarea de enseñar a niños, niñas, jóvenes y personas adultas de la localidad, está a la orden del día, la defensa del páramo más grande del mundo. A pesar de las dificultades que puedan presentarse en materia organizativa desde las escuelas, en relación con las necesidades que la

época exige para la propuesta educativa en el Sumapaz, como lo manifiestan algunos de sus docentes, ese espacio que es y ha sido la escuela, se configura históricamente como un bastión de paz, que requiere ser reinterpretado.

La escuela, ha sido entonces la alternativa a la guerra, la posibilidad en contra de la inminente violencia de años y la esperanza de niños, niñas y jóvenes que encuentran allí una forma distinta de ser y pensar la realidad. Es por eso que esperamos que este documento aporte a la organización escolar, pero, sobre todo, haga justicia a las prácticas que maestros y maestras a diario llevan a cabo en sus escuelas y colegios a lo largo del páramo de Sumapaz.

Iniciamos entonces con un relato histórico a manera autobiográfica del maestro Alfredo Díaz que va despejando el camino acerca de lo que significan estas escuelas, con el fin de ponerlas en diálogo con la experiencia expedicionaria por el territorio. Los siguientes apartados intentan dar cuenta de los elementos que, como *Expedición Pedagógica por las memorias del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela*, encontramos más relevantes en las narrativas de maestros y maestras cuyos asuntos son de importancia común para el magisterio. Así, el saber campesino, las luchas en defensa del territorio, la ruralidad en su compleja diversidad y las iniciativas para una educación con equidad de género, dan lugar a una pedagogía particular que esperamos alimente las discusiones actuales sobre la educación rural y las respectivas políticas que se encuentran en construcción.

## **La lucha por la escuela, un contexto histórico**

(Narración del maestro Alfredo Díaz)

*Yo estudié en la escuela de Las Sopas, toda la primaria. Para esa época, lo más significativo era que las demás escuelitas, al igual que Las Sopas, tuviesen un educador. Pero como eso era al final de la década de los 60 en Sumapaz funcionaba un método, el Lancasteriano, era el método para enseñar. Este planteó que la metodología que debía adelantarse en las escuelas y colegios, cuando el mundo era más campo que ciudad, era que el niño que más sabía le enseñaba al que le seguía. Ese era el método, yo estudié con ese método. El muchachito de segundo fue el que me enseñó a sumar o a*

*multiplicar porque creo que ya entré enseñado por la familia a sumar o a leer. Entonces, ese método era para todos, en ese momento ya todas esas veredas a excepción de Peñalisa y Capitolio tenían escuela.*

*Entonces en la época de los 60 todas esas veredas tenían escuela y se aplicaba ese método. Eso era lo que hacían los maestros, con los cuadernos del niño de quinto de primaria del año anterior, se le enseñaba al niño de quinto de primaria del siguiente y así, eso era un dominó. Luego, voy a estudiar 6 años, salgo de Las Sopas y me regreso a Raizal. En ese momento la administración educativa tenía 4 núcleos, era la Quinta A en Betania, la Quinta B en Nazareth, la Quinta C en San Juan y la Quinta D en Tunal Alto, de Tunal Alto para allá incluía a las Totumas. San Juan incluía El Pilar.*

*¿Y aquí qué sucedía? Ya era el final de la década de los 70 y se aplicó con mucho rigor el programa de Escuela Nueva. En el año 80 yo entré [como maestro] a trabajar todas las herramientas del programa y se manejaban en todo lado, había una situación, póngale cuidado... para ese año también quedó funcionando el colegio Erasmo Valencia, sede aquí en Las Vegas y en Las Auras. Así se llamaba, colegio Erasmo Valencia. Les quedó difícil, o nos quedó difícil organizar el programa para el bachillerato. Entonces en el bachillerato, muy joven y sin la experiencia, siendo la secretaria debí asumir la dirección de internas Domitila y allá en Auras le dejaron a un verriondo Chucho Sarmiento y él, digamos, era dictador de ese colegio y el autoritarismo hizo crisis. La gente comenzó a sacar sus chinos, los chinos se comenzaron a aburrir. Aquí al tope que llegó fue 45, allá en Auras fue creo que 60. Entonces, la idea es que como hace crisis, sencillamente la Secretaría de Educación decidió quitar todo el apoyo que tenía para los internados y se acabó el bachillerato. En el año 84 ya no hubo bachillerato, solo del 79 hasta el 83. Cuatro años, digamos.*

*El caso es que la experiencia significativa en ese momento fue que nosotros veníamos de un movimiento estudiantil muy fuerte y lo que planteamos en ese entonces desde El Raizal fue la organización de los jóvenes a través de los comités deportivos y sacamos a toda esa juventud que era más que todo religiosa, en esa época el boom del licor era peor que ahora. Todo el mundo bebía, todas las casas eran cantina y nosotros buscamos sacar a esa juventud y organizamos a través del atletismo y del microfútbol a la gente. Acá desde El Raizal hacía lo propio un compañero, Alberto*

*Riveros, quien además tocaba acordeón y llegó a ser el director escolar en San Juan. Allí tuvimos que tomar una decisión con motivo del cierre del bachillerato, era preparar maestros para venir a liderar de nuevo el proceso hacia el bachillerato. Total, la orientación política, porque yo siempre he sido militante, fue irnos a estudiar a Bogotá. Irnos a estudiar, no había más a dónde, para poder regresar a asumir el liderazgo que, bueno, ya el compañero Alberto hacía. Se creía que para ser director escolar había que estudiar derecho, yo me negué pero me inscribí y pasé a la Nacional a Economía, pero... ¿yo a dónde voy?*

*La idea era que un grupo de maestros fuera y estudiara para venir a impulsar el proceso de bachillerato. Entonces en ese ir y venir fueron 11 que vinieron a coincidir con la toma de Casa Verde. Y ante la toma de Casa Verde, todo este magisterio se fue. Hasta el 91 hubo maestros acá. A mediados del 91, comienzos del 92, se fueron todos y los que habíamos ido a estudiar todavía no habíamos acabado porque conseguimos mujer, hijos, toda esa cuestión, nos enredamos. Pero la obligación, o sea el deber político era regresar y, pues, hubo que pedir traslado en el 93 porque aquí había que hacer algo. En la vacante estaba el Tunal Bajo y yo vengo, desde esa escuela, a impulsar políticamente, porque la experiencia allí ya no fue clubes deportivos y esa cuestión, sino a interactuar directamente con el partido que aquí tenía liderazgo. Y el partido que aquí tenía liderazgo era el Comunista y en Auras el Liberal, para convencer políticamente de reabrir colegios de bachillerato porque como se vino la guerra, los chicos, los jóvenes, todos, se entusiasmaron con irse a la guerra. Entonces los que iban, la mayoría a buscar, pues, su afinidad política que era las FARC... y nosotros convencimos, con un grupo muy pequeño que nos llamaban incluso locos, convencimos, entonces que a la Secretaría teníamos que exigirle, por lo menos la apertura de dos colegios. La discusión se dio, si era aquí en Vegas o en La Unión. Ganó La Unión, eso fue democráticamente. En el otro lado no hubo discusión, era Las Auras y se abrieron los dos colegios en el año 1995.*

*En ese entonces, la experiencia significativa fue haber articulado la escuela con la organización agraria, desde lo organizativo, político y comunitario. Es decir, ningún maestro de esa época de los años 90, digamos, ignoraba lo que estaba sucediendo en la Junta de Acción Comunal, o en el sindicato o en las propuestas políticas, tanto liberales como comunistas. Todos los maestros que en*

esa época comenzamos a hacer los foros, sabíamos cómo estaban funcionando, quiénes eran los líderes, a quiénes había que convencer y esa fue una época que pues, nos permitió que la Secretaría nos avalara ese proceso. Junto con eso hubo reforma administrativa allá en Bogotá y crearon las Direcciones Locales de ahora, en ese entonces Centros Educativos Locales, CADEL. Se comenzó a manejar aquí con una Dirección Local de Educación que malinterpretó la misión que tenía y entró a hacer lo que pensaba y hubo choques serios. Entonces, ¿qué cosa nueva hay en esa época? Pues un enfrentamiento de comunidades, maestros con la Dirección Local de Educación para podernos plantear, pero eso nos dio un resultado adverso y es que cambiaron a Delio Fonseca, que aunque era del territorio no entendía y hacía algunas cosas que no servían, nos mandaron entonces al vocero de Peñalosa para acá. Y habiendo cuatro núcleos organizados debidamente, donde trabajábamos la pedagogía, donde trabajábamos otro poco de cosas, se inventó que esto tenía que ser apenas un colegio en Auras y uno en La Unión.

Los cuatro núcleos eran: Betania, Nazareth, San Juan y Alto Tunal. Entonces, él se inventó que eso se podía administrar con dos colegios y como venía la fusión de los colegios, esa resolución salió en 2003. Un 31 de diciembre de 2003. Y nos fusionaron. Ahí comienza una nueva vida porque ya un solo rector tiene que vérselas con todo el territorio; incluyendo, por un lado, El Pilar y, por el otro, Las Totumas, crear el PIER y toda esa cuestión. Entonces esa situación nos da para concebir otra cosa. Una lucha que tenía que dar el magisterio para terminar en lo que terminó el Juan de la Cruz Varela. En lugar de dos núcleos de todo, planteamos tres que con la llegada de un rector, Sotomonte, se consolidó el de Tunal Alto. El hombre tomó, mal que bien, la iniciativa. Nosotros estábamos hablando de dos núcleos, de La Unión y del Erasmo, pero Sotomonte llegó y encontró eco con las comunidades de allá y se quedaron los tres núcleos. Tenemos que eso no es malo, lo más significativo de eso fue lograr identidad de cada grupo de estudiantes de las escuelas y poder organizar un poco porque eso estaba muy escueto.

La última etapa, ya para rematar. ¿Qué sucede? Entre todos estos debates, notamos que en las seis promociones que habíamos sacado del colegio desde en el año 2008, cada vez los niños eran menos agrarios, cada vez más distantes de sus raíces y vino el debate político. ¿Qué vamos a hacer?

*Pues plantear que el colegio maneje el conocimiento del contexto. Obviamente, varios maestros, no solo Alfredo. A mí me dieron la responsabilidad de liderar eso, de proponer qué conocimiento del contexto debía ir al colegio. Eso no es sencillo, yo había hecho algún trabajo de recopilación de historia, de análisis del conflicto, por el hecho de haber nacido acá y haber trabajado mucho tiempo en el territorio; por mirar el componente biofísico y así. En resumen, la última etapa es insistir en que el colegio adopte en su currículo el conocimiento que tiene el campesinado. Como dice Laura, toda esta cuestión de las plantas, de los árboles, de los animales, del ecosistema como tal, nos obliga a incluirlo en las mallas curriculares.*

*¿Qué falta para eso? La sistematización. Hay muchas cosas sueltas y toca dedicarnos a sistematizar para entregarle al Ciclo I, esta temática, estos documentos, al Ciclo II, o sea, organizar todo un componente curricular. La discusión está con Rafael [el rector actual] finalmente porque él ya lleva unos cuatro años tratando de interpretar y la diferencia con Rafael es que él dice que tiene que ser un área y desde mi concepto tiene que ser una dimensión curricular que transversalice a las áreas, pero él dice y tiene conocimiento de cómo se estructura linealmente un área, pero que no sabría cómo se transversaliza. Pues, ¡yo tampoco! Pero sé que un principio es que todos los maestros que estemos en la labor recibamos, digamos, el diplomado, la inducción o lo que sea, sobre ese conocimiento. Sé que un maestro de matemáticas, por distante que sea del territorio, sí sabe que la máxima altura son los 4200 metros sobre el nivel del mar, ya se vale de esa cantidad para trabajar. Si un maestro de matemáticas sabe que del nacimiento del río Sumapaz a La Unión, que sería donde se abandona ya el territorio, hay aproximadamente 78 kilómetros, pues también le serviría. Si cualquier maestro sabe que la vereda más extensa, fronteriza y de mayor conflicto ha sido Las Sopas, digamos, también se vale para poder interpretar cómo es que se pasa el filo porque allí lo que hay es una divisoria de aguas hacia la Orinoquía y hacia el Magdalena.*

*Todos esos conocimientos deben estar, en cabeza [de alguien] y en algunos textos para que los maestros los consulten. Como experiencia significativa uno diría, esa propuesta de la Sumapazlogía consiste en eso. En haber averiguado y dejar como materia de investigación todo lo que la población de Sumapaz sabe para poderlo contrastar con los libros que han investigado académicamente, ¿sí?*

*Con el que llaman el conocimiento legítimo. Entonces, para rematar, esta Expedición Pedagógica sí nos puede permitir una mirada externa sobre lo que aquí se hace, porque usted sabe que nosotros hemos fundamentado en los PRAE, hemos intentado con algunos maestros, caso Laura, hacer parte orgánica del campesinado a través de los comités femeninos, a través del Sindicato Agrario, a través de la misma militancia política, que se hace necesario para que el campesinado le aporte a uno con mayor eficacia.*

*Esa experiencia que queremos revivir ahora, se vivió antes, óigase bien, antes del 78. Aquí los maestros, todos, hacían parte de la organización campesina y, entonces, pues así se trabajaba. Obviamente con métodos muy tradicionales, el campesinado les aplaudía a los maestros el castigo, le aplaudía, digamos, esa verticalidad y así se trabajaba. Ahora, la diferencia sería que necesitamos un magisterio más orgánico con el campesinado, con métodos mucho más democráticos. Hay que impulsar esa educación emancipadora como tal, contra hegemónica. Nosotros creeríamos que Sumapaz no aguanta una educación hegemónica oficialista, porque el campesinado ha sido eso, contra hegemónico. Se opuso al latifundio, se opone al militarismo, se opone a toda esa cosa y con la escuela haciendo lo contrario, no nos encontramos.*

Este panorama histórico reflejado a través de una breve historia de vida del maestro Alfredo Díaz, da paso a las reflexiones que como Equipo Expedicionario pudimos construir luego de esta experiencia por el territorio. A continuación, algunas de ellas.

## **De las memorias del conflicto a las iniciativas de paz**

El sueño de la paz en Colombia es un anhelo que cobra una especial fuerza en los sectores que han vivido la guerra y sus secuelas de manera más cercana. En la Bogotá urbana la percepción de la guerra se construye en buena parte desde las interpretaciones de medios de comunicación, en muchos casos parcializados, o desde lo que circula por redes sociales en las que la veracidad de la información es puesta en cuestión. Si la ciudad echara un vistazo a sus territorios rurales, se percataría de dos asuntos

que le ayudarían a comprender mejor la guerra que nos ha acompañado por más de 60 años: por un lado, que Bogotá es más rural de lo que pensamos; y por otro, que la historia de la guerra en Colombia debe leerse en su escenario de desarrollo; es decir, en la ruralidad, en este caso en la bogotana.

Recorrer el campo bogotano, escuchar a maestros, maestras, niños, niñas, jóvenes y comunidades es quizá la mejor clase de historia del país que como expedicionarios podríamos tener. Entender el origen del conflicto armado desde las escuelas es el paso más importante para construir las bases de un país en paz.

Sentados en el comedor de la vivienda del maestro en el corregimiento de Nazareth, escuchamos al profesor Gerardo Riveros recordar más de 20 años de historia como docente en un territorio donde aprendió a ser maestro en medio del conflicto.

Un conflicto armado bien agresivo, que vivimos más en unos momentos que en otros. Las únicas instituciones que logramos mantenernos en el territorio, fuimos salud y educación, el resto salieron a perderse por temores, por amenazas, por todo lo que generaba este conflicto armado. En la mayoría de momentos logramos que las escuelas se mantuvieran aisladas del conflicto armado, pero hubo casos en que fueron agredidas o fueron el epicentro de muchos conflictos que se desataron en el territorio.

La escuela como espacio para la formación y consolidación de comunidades, asume un reto con más tropiezos cuando su escenario es el conflicto armado. Además de las preocupaciones propias del ejercicio docente, maestros y maestras rurales deben aprender a conjugar lo que sucede en el contexto inmediato del conflicto con la responsabilidad social que se construye cuando se trabaja de manera tan cercana a la comunidad. Tal como lo plantea Gerardo

Vivir momentos de angustia, de conflicto, de combate, desplazamiento, de persecución política hacia los líderes campesinos por el estigma, porque desafortunadamente por ese conflicto el territorio fue estigmatizado, la mayoría de campesinos perseguidos porque eran catalogados como de auxiliares de la insurgencia, sí, mucha violación de derechos durante ese conflicto armado y muy pocos maestros nos mantuvimos en el territorio. Muchos por el temor, por preservar la vida de sus seres queridos tuvieron que pedir traslado casi que obligado.

Es indudable que la lucha de maestros y maestras trasciende las aulas y, sin caer en exageraciones, muchas veces los lleva a poner en riesgo la propia vida. La experiencia de quienes se quedaron es tan valiosa como la de quienes se fueron, pues escriben una nueva página del desplazamiento forzado en Colombia, el desplazamiento de las ideas, de la posibilidad de construir desde las aulas.

En la segunda carta del maestro, Freire (2008) nos habla del miedo, de enfrentarlo, de no permitir que él nos paralice, pero justamente el maestro que elige la vida enseña a sus estudiantes que partir no es huir por miedo, sino enfrentarlo decidiendo luchar desde otros frentes. El que se queda enfrenta otros miedos, no es el miedo por la vida el que lo inquieta, sino el miedo a no cumplir la tarea pedagógica en medio de las dificultades que plantea el contexto; sin embargo, se acoge al arma más imbatible: no luchar solo sino con una comunidad y ésta es una de las reflexiones pedagógicas más importantes de maestros y maestras rurales que aprendieron a serlo en medio del conflicto. Siguiendo a Gerardo

Un comparativo entre la cuenca de Sumapaz y la cuenca de Río Blanco no solo permite ver que una provee de agua a los Llanos y la otra al Caribe; también tienen una historia muy diferente, aquí en la cuenca del Río Blanco se lucha más hacia lo institucional, se avala, se acoge, se somete mucho más fácilmente a la normatividad institucional; en cambio, en la cuenca del San Juan por sus luchas agrarias, sus inicios de la tenencia de esta tierra por parte de los terratenientes, la lucha es más revolucionaria, más..., incluso armada y que a través de la historia fueron avanzando hacia negociaciones con el gobierno de turno para que no se tomara el mal concepto de que era un campesinado violento, no, rebelde que es diferente a violento.

Edificar apuestas pedagógicas en medio del conflicto requiere de lecturas desde otros marcos epistémicos, en este caso desde la perspectiva del campesinado. Bien lo narra el maestro cuando afirma que se ha confundido la rebeldía con la violencia. No puede ponerse en el mismo lugar los actos violentos y la exigencia de los derechos. Comunidades que rechazan la naturalización de la disparidad en un país que ocupa el deshonroso tercer puesto en desigualdad social en el mundo, no pueden ser vistas como violentas y esa es la identidad campesina que debe ser reivindicada por la escuela. Eso nos enseñan maestros y maestras en Sumapaz, como elemento fundamental que deja una mirada pedagógica

y reflexiva de la guerra. Edna Acuña, docente de la escuela Adelina Gutiérrez perteneciente al colegio Jaime Garzón, afirma

Hemos pensado, hemos hablado en otros espacios y es que más allá de la cátedra de la paz, si nosotros quisiéramos realmente un proceso de reconciliación social, lo primero que hay que hacer es el reconocimiento de ese sujeto campesino, que ha llevado todo ese proceso de violencia durante muchos años. Entonces decimos, ¡que chévere que hubiera una cátedra de la paz rural en todo el país! Sería muy interesante que Bogotá la impulsara como un reconocimiento a las diferentes poblaciones que viven en el campo.

Reconocer los saberes que transitan en los territorios es el primer paso para cimentar la paz, escuchar a la otra persona desde sus angustias, sus versiones de la historia y sus formas de vivir y comprender el conflicto, es el aprendizaje más importante que podemos llevarnos como expedicionarias. Una escuela que no es ajena sino que por el contrario se alimenta de lo que puede aprender en medio de las balas, es la escuela que puede enseñarnos a salir de los miedos en que el mismo sistema educativo nos ha encerrado y de los cuales estamos llamadas a salir.

## **Desde la ruralidad se construye pedagogía**

Un proyecto educativo acorde con las necesidades del páramo de Sumapaz y sus comunidades, pasa por comprender el territorio en su complejidad. Ese territorio, que es el resultado de las relaciones entre los seres humanos, el espacio que habitan y las demás formas de vida, puede ser apropiado; se territorializa. En palabras del profesor Ramiro Susa de la escuela de Santo Domingo, oriundo de la región

El territorio es un conjunto de conocimientos o expectativas que el ser humano debe tener para poder defenderlo y sentir que donde vive es bonito, es lindo, a pesar de las dificultades. Yo por ejemplo tengo ese sentido de pertenencia de llegar y que si viene una multinacional decirle: “-no, un momentico. Yo estoy aquí en mi espacio y usted también es un ser humano. Pero hay unas diferencias, usted viene por una razón económica y yo tengo que defender esto que nos produce agua, nos produce muchas

riquezas en esta cordillera". Entonces el territorio es como eso, como la integración del conocimiento y de la persona, en donde puede uno asociar todo eso para tener una vida digna y ser muy feliz.

Desde esa perspectiva, es necesario recordar que el campesinado sumapaceño, que ha resistido históricamente a los embates del sistema capitalista en estos territorios, ha construido unas formas de vida que configuran saberes que están allí; circulando por lagunas, valles, caseríos, fincas, salones comunales y, por supuesto, escuelas.

Dichos saberes van desde lo político, ambiental y social hasta lo agropecuario e incluso lo pedagógico, construyendo posibilidades de vida en el territorio. Esto implica que el páramo de Sumapaz, por su riqueza ecológica que permite la emergencia constante de la vida, es un gran laboratorio vivo para construir conocimiento. Es el escenario para crear fuera de los marcos epistémicos hegemónicos, en la medida en que los conflictos cotidianos se resuelven sobre la base de la reflexión en la práctica. Siguiendo a Ramiro:

(...) con los intercambios pedagógicos se evidencia que la educación del campo es más humilde, el niño es más ingenuo; pero a pesar de que es tan ingenuo aquí hay un gran laboratorio de paz y de aprendizaje, entonces eso es importantísimo porque aquí hasta la presente no han dejado meter los vicios, como se llama vulgarmente (...). Ser un territorio organizado ha servido muchísimo, la organización no lo permite. ¿Cuál organización?, todos nosotros, estar unidos, el uno estar pendiente del otro.

Así como lo enuncia el maestro, la organización campesina ha garantizado mantener ciertas formas de vida no hegemónicas, de modo que una de las virtudes del docente se expresa en su interés por hacer parte de esta construcción territorial del campesinado en el páramo. Y en efecto, existen en Sumapaz maestros y maestras que se comprometen con las causas de estas personas que aún luchan por permanecer con soberanía en su territorio.

En este sentido, la escuela representa la oportunidad de preservar las dinámicas culturales de las comunidades del campo. A este respecto Rivera, A. (2015) sostiene, en consonancia con otros autores,

que “la escuela rural es uno de los pocos escenarios aún vigentes que tiene el desafío de dar voz a las culturas rurales silenciadas y absorbidas por la dinámica de los esquemas culturales hegemónicos” (p. 107).

Es ahí donde cobra sentido el papel que desempeñan maestros y maestras que construyen conocimiento y saber pedagógico sobre la base de sus experiencias en el territorio. Saberes que están estrechamente ligados a una vida en comunidad; pues el magisterio en Sumapaz convive la mayor parte del tiempo con el campesinado, logrando así que algunos/as maestros/as se involucren en las dinámicas comunitarias que trascienden el ejercicio escolar. La profesora Laura Wilches refiere al respecto:

(...) lo que he tratado de trabajar desde las ciencias naturales es que los estudiantes reconozcan muchos de los organismos que están acá, que reconozcan que Sumapaz es un lugar estratégico a nivel nacional y a nivel internacional y cómo los campesinos deberían tener ese amor a su territorio, esa resistencia y esa lucha, para que se queden acá. También para que se valoren en el sentido en que yo me he dado cuenta que tienen baja autoestima. Entonces, la idea es que se reconozcan como campesinos con la importancia que tienen en el mundo y además de eso reconocer lo que hacen, las cosas buenas y las que necesitan mejorar. Además de consultar, se investiga con la misma comunidad qué animales, plantas, están acá asociadas al páramo, para qué las utilizan y leer un poco sobre ellas para confrontar la información de la academia con la información que maneja la comunidad. También para que se cuestionen sobre los agroquímicos que se utilizan en el territorio y la historia de ellos. Hemos investigado y consultado este tema. Además de eso, se ha profundizado con la comunidad sobre el rol que desempeña la mujer.

Entonces, uno de los grandes motores de transformación personal y profesional de los/as docentes que trabajan en los territorios rurales, y específicamente en el Sumapaz, es el grado de participación que puedan tener en las dinámicas de la vida social, política, ambiental y cultural del campesinado. Participación que permite integrarse y reconocer más activamente las formas de aprendizaje de los niños y niñas en el campo. Así, con una mayor comprensión de estas formas de vida, el conocimiento que se construye es mucho más genuino, colaborativo y de corte colectivo.

Ahora bien, si el componente que orienta la práctica de docentes que se reconocen dentro de un nuevo constructo cultural es la vida del campesinado en el territorio, dichas prácticas inmediatamente se transforman con sus protagonistas. El conocimiento deja de ser entonces aquella porción de información consignada en libros, para corresponder a las necesidades cotidianas de la ruralidad. En palabras del profesor Gerardo Riveros del colegio Jaime Garzón:

(...) tenemos que transformar este país en el diario vivir, facilitarle muchos conocimientos a los jóvenes (...) no solo con el fin de solucionar su vida personal, profesional y económica, sino que ellos ayuden a ser constructores de esta transformación que se requiere para el bien del país, con fines comunes, no con intereses personales, ni politiqueros. Críticamente yo lo he dicho en asambleas de maestros, nosotros somos en gran medida responsables de que este país no tome las mejores decisiones cuando hay que tomarlas en temas políticos porque a nosotros nos colocan Plan Decenal, nos colocan plan de no sé qué, del departamento, del Distrito, de la nación, pero nosotros no nos organizamos con proyectos de investigación, desde expediciones como esta, desde el IDEP, pensar un plan decenal que nos conlleve a una formación integral donde tiene que estar el componente político, pero tendríamos que empezar con los maestros, maestras, directivos, todos los trabajadores de la educación.

Con este panorama, cabe anotar que, si bien las prácticas pedagógicas del magisterio del Sumapaz no están integradas en un solo propósito o interés común, es necesario resaltar el ejercicio cotidiano de maestros y maestras en la participación con la comunidad, la construcción territorial bajo el principio campesino, la comprensión del territorio y sus complejidades biofísicas, políticas y sociales. Reconocer a quienes logran configurar una escuela que se reclama como un espacio de esperanza, para así construir sentidos de vida colectivos que auguren la pervivencia del campesinado en su territorio con soberanía. Es decir, aquellas personas que, en comunidad, construyen una pedagogía para la transformación social.

## Educación contextualizada para defender el territorio

Sumapaz, la tierra que hace alegoría a su propio nombre, donde la sola contemplación de sus valles y montañas reflejan la paz que cada ser humano debería sentir. Pero, irónicamente, el territorio de la *Suma paz* ha tenido que ser defendido desde antaño por líderes agrarios y sociales como Juan de la Cruz Varela y Erasmo Valencia. Personas capaces de organizar las comunidades para resolver desde pequeños conflictos de convivencia hasta cuestionar las formas de tenencia de la tierra. Seres que lograron, como lo manifiesta el coordinador Gerson, cultivar en el campesinado el espíritu “por la organización social que lideran y de la que forman parte en la toma de decisiones de manera crítica, frente a los procesos políticos y administrativos que van llegando”.

Según Gerardo Riveros, una evidencia de la organización de la comunidad, para defender la permanencia de las escuelas en su territorio, es lo que sucede:

(...) En el sector de las Totumas y El Pedregal que son escuelas que pertenecen territorialmente a Cubarral, Meta, donde la comunidad ha logrado que el Distrito mantenga el apoyo con el nombramiento de maestros (...). Eso, a pesar [de] que los mismos bogotanos desconocen que existe esta maravilla de territorio en su conjunto, con esa cultura campesina, con esa historia de hombres luchadores por los derechos que han sido negados y por esta niñez que merece todo el apoyo [para] de recibir una formación integral.

Desde esta perspectiva, una de las dudas que surgía en el grupo expedicionario era cómo se integraba la defensa del territorio, del agua, la niebla y la vida, al currículo escolar. Andrea Neira, de la escuela Las Animas, nos contaba en medio de la aguadepanelita y la

Fotografía: Edwin Muñoz.



arepa cotidiana: “yo he tratado que los niños lleguen y, como hay tantas opciones, -mira tengo una biblioteca gigante, tengo Internet-, yo dejo que ellos exploren, que busquen qué quieren averiguar, qué quieren saber, qué quieren aprender”. Esto demuestra que hay distintas posibilidades de abrir las puertas al conocimiento del mundo, con el fin de valorar el hábitat donde viven.

También lo expresa Ángela Yamile Mora, bibliotecaria de Las Auras y natal de la localidad, quien parece más una maestra por la manera como organiza su lugar de trabajo, impulsando su proyecto de lectura y escritura en el colegio para que, en sus propias palabras,

(...) Continuemos cambiando esa mirada hacia la localidad y sigamos construyendo entre todos nuestros territorios, desde las distintas miradas que tengamos cada uno, las distintas concepciones políticas, pero que lo sigamos construyendo, para que ojalá algún día haya condiciones para que quienes fueron expulsados puedan regresar. Porque si no tienen una manera, una estabilidad económica para regresar, unas condiciones mínimas y dignas para estar aquí, pues van a continuar en otros lugares.

De esta manera, se reafirma que el territorio sigue siendo una construcción social, que se cimienta con la palabra hablada y escrita, con la acción, la memoria y los sentidos y establece identidades propias. Los pobladores deben leerlo, en el territorio hay un tejido de signos que devela la vida y sus imbricaciones. A esta visión aporta Gerardo Riveros desde su práctica pedagógica:

(...) con estrategias metodológicas, audiovisuales y no hacer esas clases tan tediosas, tan catedráticas, tan tradicionales; sino que hay que buscar diversidad para que además de no hacer rutinaria la vida del chico también sea complementada y lograr el desarrollo del pensamiento crítico, que se sepa de la garantía de derechos desde pequeños, que tengamos una solidez, unos niños extrovertidos dentro de la posibilidad que tienen en la cultura campesina.

Lo anterior supone que la lectura del territorio en relación con lo educativo pasa por comprender dos elementos importantes: qué y cómo se enseña. No se trata entonces de que niñas, niños y jóvenes aprendan contenidos sin que pasen por un cuestionamiento sobre su utilidad en el contexto. Allí el lugar

de la pedagogía es fundamental en tanto lo que se entiende por “tedioso” tiene que ver con formas distintas de aprender, con el redescubrimiento de lo que puede ser lúdico para el campesinado, desde relaciones que le permitan al conocimiento circular no solo en la escuela sino fuera de ella. De igual manera, Gerson Hernández tiene claro que el interés de la escuela es

formar a nuestros muchachos desde la sana convivencia, desde la participación, desde el respeto por el otro (...), transversalizando el currículo para que todos los docentes estén hablando de lo mismo dentro de sus planes o áreas, plan de asignatura, entonces prácticamente que la paz, la sana convivencia, la reconciliación, los debidos procesos, el respeto (...) con el pacto manual de convivencia, que esté en ley, pero también que esté acorde con las necesidades acá del territorio y de los problemas que tenemos.

O como María León, quien asume la protección del territorio con un proyecto de documentación con los niños y niñas de lo que ha sido la historia de Sumapaz:

(...) Para que luego ellos hagan un trabajo de cooperación histórica con los abuelos (...) para que los niños sepan qué pasó aquí, por qué se han dado ciertas circunstancias históricas acá y digamos que alcancen a vislumbrar, pues bueno, qué nos está pasando ahorita y eso que pasó que nos ataña ahora.

Así mismo, Henry Miranda, con su proyecto de animales nativos, ha logrado encontrar un pretexto para entender el entorno y darle significado al aprendizaje:

(...) mi intención es que busquen relación entre su vida cotidiana y el conocimiento, que salgan de la escuela sensibilizados por el cuidado ambiental del páramo”. También Guildo, integrante de la comunidad, quien estimula el amor por la música campesina “para que, a esos niños, cuando les pregunten ¿quién fue Juan de la Cruz? por lo menos digan que fue un guerrillero pobre.

Todas estas prácticas pedagógicas puestas al servicio de la defensa, cuidado y protección del territorio, reafirman el rol de maestros y maestras como actores políticos capaces de transformar su entorno y su comunidad educativa, en función de este páramo que ha servido de hogar para muchas personas.

Consideramos que estas experiencias contribuyen con la construcción de un proyecto educativo para dignificar la vida de las comunidades del campo y la profesión docente en la ruralidad del país.

## Tensiones y alternativas actuales

Después de la firma de los acuerdos de La Habana se ha percibido un periodo de calma en relación con los enfrentamientos armados. Sin embargo, la institucionalidad cambia su forma de controlar el territorio a través de Planes de Ordenamiento Territorial que buscan modificar el uso del suelo. De esta manera, se benefician proyectos de inversión, acordes con la visión de la administración de turno, en contraposición con la mirada campesina.

Eso implica cambios en actores, vocación del suelo y oficios de sus pobladores. Transformaciones que evidencian nuevas tensiones, causadas por los intereses que el páramo representa para grandes empresas como Alpina. Ésta hace presencia en la localidad, proponiendo la reestructuración del horizonte institucional de los colegios, de modo que ubica en la cadena de producción a los jóvenes, como lo expresan estudiantes de la escuela Adelina Gutiérrez:

(...) Y con lo que me dijeron a mí, me dijeron que no tenemos que estudiar, que es lo que más me quedó como sonando. Y también nos dijeron que hiciéramos nuestros productos, los vendiéramos y los comercializáramos, que ellos nos iban a ayudar a eso. Sí, es que nos quieren convencer.

Esta situación ha generado impactos en la comunidad que tiene una historia de autodeterminación y ahora se siente vulnerada por las políticas institucionales, frente a temas como el ecoturismo y la producción agropecuaria. Las posiciones divergentes se expresan en opiniones como la del profesor Geovany Delgado de la escuela Peñalísa:

(...) por lo que he podido percibir desde la parte de la alcaldía o de la administración, no se le ha dado una reglamentación o un manejo adecuado a esa parte, porque al páramo, pues ingresan muchas personas los fines de semana sin ningún tipo de control, deteriorando lógicamente la zona; pero también, lo que yo he sentido es que la comunidad rural se ha sentido desplazada e ignorada frente a

esas prácticas del ecoturismo, porque uno ve que hay otras regiones donde se practica, pero se hace bajo ciertos controles donde las comunidades de esa región son las que ofrecen muchos servicios para que tengan cierto tipo de ganancia frente a esa práctica de turismo y eso es lo que de pronto aquí ha faltado y no se ha sabido organizar.

Distinta a la lectura que hace Gerardo Riveros, quien afirma:

(...) se están aunando esfuerzos ¿para qué? Para rechazar estas intenciones de ecoturismo y explotación y, a la par, se está trabajando en el tema de la Zona de Reserva Campesina que también brinda y motiva a la gente, la hace más autónoma en el territorio. Ya creo que en poco tiempo logramos que nos aprueben la Zona de Reserva Campesina y eso es una estrategia para motivar a la gente a que se mantenga en el territorio.

Si bien existen distintas visiones sobre lo que debe hacerse con el territorio, la idea de soberanía sobre el mismo es una constante en la comunidad, frente a la determinación del Estado que genera zozobra por las consecuencias de sus políticas. Siguiendo al profesor Gerardo Riveros:

(...) sí, en Sumapaz se ha venido despoblando el territorio por diferentes motivos: por el conflicto, falta de posibilidades, falta de derechos como educación superior, falta de salud digna que atienda las necesidades básicas que tiene la población. Esto lo podríamos evitar o frenar un poco, incluso aumentar la población de manera responsable, motivando el regreso de muchos nativos que están en condiciones precarias en la ciudad, en Bogotá, o en la región, o en otras partes de Colombia (...).

Por su parte, el profesor Gerson Hernández afirma:

(...) el temor es que tarde o temprano esta localidad de pronto quede desocupada, entonces uno puede decir dos hipótesis. Una, que el campesinado, porque no hay condiciones de trabajo y toda esa vaina, se esté yendo a desarrollar sus proyectos de universidad para sus hijos y profesionales a otros sitios. O la otra opción (...) que sí se esté materializando lo que dice el campesinado y es que el gobierno lo quiere sacar del territorio.

Ante este panorama, la escuela sumapaceña ha planteado alternativas pedagógicas con el fin de que sus habitantes adquieran otras capacidades para pervivir en el territorio, como lo expresan Gerson y Ramiro, respectivamente: “(…) en educación estamos trabajando en contexto, a tal punto que nuestro colegio en su énfasis es ambiental y la especialidad es agroecología”. “(…) sí, es que el colegio es agroambiental y enseñaban mucho lo del procesamiento de lácteos y carnes. Sí hizo o hace falta en ese colegio que tengan unas vacas, caballos, unos animalitos, para que los niños como que se enamoren [del campo]”.

Otra estrategia pedagógica de los docentes consiste en desarrollar prácticas específicas, como una manera de activar en la comunidad su sentido de pertenencia, renovación de identidad y empoderamiento del campesinado, tal como lo plantea Henry Miranda, docente de la escuela de la vereda San José:

(…) el propósito es ir trabajando con los animales, para que los estudiantes empiecen a hablar en lenguajes técnicos. Me parece muy interesante que puedan hablar sobre el conocimiento científico en los animales, que se vuelvan líderes en el manejo y conocimiento de esos temas. Lo que yo aspiro es que, en dos o tres años, la escuela se vuelva como un centro a donde vengán otras instituciones a aprender, pero no precisamente de los maestros, sino que se escuchen las voces de los estudiantes.

O, como lo expresa la profesora Nancy Bonilla, del colegio Adelina Gutiérrez, durante el ejercicio cartográfico:

(…) primero, hay docentes que venden la idea de que ser campesino es menos, o sea [dicen] “sumercé ¿cómo se va a quedar a echar azadón?” Cuando es posible que la gente encuentre felicidad en eso. A mí eso no me interesa, yo necesito un chico que sea capaz de construir, de decir: “ese edil no nos está colaborando”, o venga, “soy líder de mi comunidad, hagamos los cambios juntos, ¿sí?”, eso es lo que buscamos.

Entonces, es necesario renovar las búsquedas diferenciadas en contexto, configurar otros saberes, empoderarse junto con las comunidades en la interacción constante. Estos tiempos demandan

construir nuevas formas autónomas de ser, hacer, sentir y estar en los territorios, sin desconocer las relaciones globales.

## ***Sumapazlogía, fortaleciendo los saberes campesinos en la escuela***

Si bien maestros y maestras hacen un ejercicio importante de lectura de contexto, este no es suficiente si no hay una clara intención pedagógica por transformar la realidad desde el currículo. Es común en el discurso de docentes del páramo la idea del currículo contextualizado; sin embargo, en las formas de hacerlo real en la práctica pedagógica aparecen diversidades que van desde la misma forma de entenderlo hasta la posibilidad de hacerlo visible y activo. Así, muchas veces la inclusión de otros saberes se concreta en acciones a decir; discursos y enunciaciones, actividades transversales o proyectos de aula. Mas lo importante es evaluar cómo se relacionan dichos saberes con los propósitos de la escuela, para distinguir si se trata de un reconocimiento de la diversidad cultural folclorizante o de un aporte al conocimiento epistemológicamente situado.

El desconocimiento de las comunidades campesinas en Colombia como sujetos políticos, ha traído consecuencias en la forma como son vistas por los demás grupos culturales; especialmente por las culturas mayoritarias quienes, desde las formas de producción de conocimiento, desvirtúan el saber epistémico que no circula en lengua escrita, pero ha prevalecido en esas comunidades. Así, el primer ejercicio es de escucha, de remembranza.

Cuando el ejercicio de la memoria comienza a tomar lugar se despiertan sentires, pensamientos e historias que revelan el largo transitar de la lucha que persiste. Una manera de entretrejer los diferentes saberes para hacer trascender la cultura campesina es lo que se ha definido como *Sumapazlogía*. Ésta se entiende como un proceso colectivo para el rescate de la historia y las maneras de ser, hacer y saber de la cultura sumapaceña desde la escuela, basado en un constructo pedagógico para el fortalecimiento de sus raíces y la defensa del territorio.

Maestros y maestras, en este proceso, han tenido un papel fundamental, como lo afirma Andrea

Neira: “(...) en el equipo de sociales lo que hemos tratado es de rescatar el valor de la cultura sumapaceña con un proyecto que se llama *Sumapazlogía*, a través del cual hemos venido hablando de las historias de las familias, del conflicto, de la conciliación”. En esencia, se trata de un diálogo de saberes intergeneracional donde se teje la identidad de un territorio que se propone trascender en el tiempo. En dicho diálogo, la relación comunidad-escuela se constituye en un puente de comunicación mediante el cual se valida socialmente el saber campesino, reconociéndolo como un campo de conocimiento necesariamente ligado a la academia.

Este ejercicio entre escuela y comunidad, reclama a la tradición oral como herramienta de enseñanza-aprendizaje crucial para la preservación del saber campesino. Siguiendo a Andrea Neira, en este proceso se busca, entre otros aspectos, que: “(...) los niños hablen con sus mayores y aprendan cómo era el páramo antes, que sepan con las historias ¿cómo llegó la carretera? por ejemplo, porque antes a esta escuela llegaba un camino real, no había carretera; que escuchen esas experiencias de vida”.

No obstante, debido a los procesos de urbanización y a algunas normas institucionales basadas en las lógicas del consumo, la escuela ha empezado a cerrar sus puertas a tradiciones comunitarias. Por esta razón la *Sumapazlogía* representa una manera de resistir a estas dinámicas, integrando en sus prácticas al campesinado, reconociendo que la escuela sólo cobra sentido si se vincula el proceso educativo con los planes de vida de la población y resaltando el potencial de sus saberes en el trabajo pedagógico. Esto se evidencia en el relato de Alíed Buitrago, docente de la escuela de la vereda El Raizal: “más que llegar a trabajarles con lo que uno ya trae, es aprender para empatar lo que uno ya sabe con lo de ellos, este es un espacio con múltiples posibilidades”.

De la misma manera lo reconocen algunos de sus habitantes, como es el caso de la señora María Sabina quien, al preguntarle sobre el papel que desempeña la escuela en el territorio, afirma: “Digamos, para que vengan los padres a hacer intercambio, traer saberes y ver que llegan personas tan buenas, aquí en la escuela tienen un lugar de reunión, hacen diálogos ahí dentro con la misma comunidad”. Estas dinámicas convierten a la escuela en una institución que debe trascender el ejercicio en el aula de clase, fortaleciendo y aportando al desarrollo de la vida campesina, convirtiéndose en un escenario de visibilización, lucha y defensa de una pedagogía para la ruralidad.

## Identidad campesina, pedagogía y equidad de género en el Sumapaz

La transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales debe incluir una educación no sexista y con equidad de género. Hablar de esto no es fácil, ni dentro ni fuera de la escuela. Hacerlo implica usar innumerables formas de acercamiento al tema y armarse de infinita paciencia y creatividad. La profe Jimena Zambrano, de la sede La Unión, del colegio Juan de la Cruz Varela, en clara alusión a que las mujeres cumplen funciones sociales más allá del espacio familiar y la reproducción humana, afirma que

(...) las campesinas son aquellas mujeres fuertes, sobre todo en los territorios de más violencia, (...) que se han echado al hombro, yo creo que al campesinado en general, porque ellas son las que cocinan, las que ordeñan, las que (mientras los hombres están, digámoslo así, en procesos de violencia) forman la familia y sacan adelante el territorio (...)'".

Recorrer los colegios del Sumapaz es un viaje simbólico por todo el territorio, con sus historias e ideales intactos de luchas por sus derechos, unidad e identidad campesina. Sus murales evocan realidades múltiples, como las Zonas de Reserva Campesina y la seguridad alimentaria. Junto a éstos encontramos objetos elaborados en materiales reciclados, huertas y llamado a “buenas prácticas agropecuarias”, cultivos en terraza y el uso de abonos orgánicos, hechos por sus estudiantes, quienes recojen los residuos, dentro y fuera de la institución. Sus prácticas educativas están permeadas por la solidaridad comunal, con estudiantes, docentes, madres, padres y/o acudientes, realizando actividades cooperativas. Sin embargo, en la memoria poco se registran con nombres propios los liderazgos femeninos que indudablemente existieron y existen.

Fotografía: Amalfi Cerpa



Caminos para la paz desde las escuelas

Ante la pregunta sobre equidad de género, Jimena nos cuenta que en la institución:

(...) hemos estado trabajando con los chicos y las chicas porque la verdad es que en el territorio rural del Sumapaz, sí –hasta hace un tiempo– se veía mucho el machismo y aún hoy en día (...). Hace poquito tuvimos un taller acerca de equidad de género, que también se incluye dentro del proceso de Cátedra de la Paz, y trabajamos con frases que se utilizan mucho en los territorios acerca de la discriminación (...) a las mujeres y entonces hacíamos un análisis con los niños; pero, nos vamos dando cuenta que de los pequeñitos hacia adelante ya van cambiando un poco la concepción (...) sino que pues, en los hogares, sobre todo los hombres mayores, los más viejos, siguen aún teniendo sus resabios machistas (...) ya los más jóvenes, menos. Por ejemplo, en mi casa, mi marido es el que hace el almuerzo (...) mientras yo trabajo (...) y los fines de semana pues yo lo atiendo a él porque son cosas compartidas, ¿no? (...)

También nos contó que sobre el tema de género habían hablado:

(...) con una escritora que vino de Puerto Rico, Yolanda, muy, muy amable, ella. Y entonces hablábamos del machismo en el mundo en general y aquí en la zona rural, y hablábamos con algunos hombres de la región y decían que a ellos (...) les ha costado mucho, pero han dejado de lado un poco el machismo; pues, que no se erradica totalmente, pero sí se va dejando un poco de lado (...) Que han cambiado las visiones y, sobre todo, esa cosa de que la mujer no podía salir de la casa si no era con su marido (...) Hoy en día las mujeres vamos a diplomados (...) a actividades de deporte, sin necesidad de estar pidiendo, como dicen, entre comillas “el permiso al marido para que lo deje a uno salir”. Y esa es la lucha con los muchachos aquí, que uno los escucha diciéndole algo [inadecuado] a las niñas y le dice: “no, no, no, espera...” y los muchachos ahí van cambiando de a poco sus concepciones (...); pero sí, esta zona era bastante machista (...).

Pero, al hablar de los roles de género Jimena deja ver las contradicciones y dificultades que se presentan en la práctica para abordar el tema de la equidad, cuando dice:

(...) es chistoso, por ejemplo, ellos que son de grado undécimo, ya son menos machistas; pero uno

a veces, viendo chiquiticos de 5º, de 4º, y ellos si dicen cosas muy machistas y yo les quedo viendo (...) los niños pequeños tienen a veces más cosas machistas, los varones grandes [jóvenes] ya se les va pasando de a poquito, pero es una lucha constante con ellos, de estarles recordando que las mujeres no son (...) sirvientas de los hombres (...).

Dichas contradicciones se manifiestan en el hecho de que, pesar de los avances que se vislumbran, el machismo se constituye en una práctica de personas de todas las edades en diferentes situaciones. Para ser machista no se requiere un momento específico ya que, como se evidencia en el relato de la maestra, cada estudiante puede reaccionar de distinta forma frente a las diferencias de género. Por tanto, en la medida en que la praxis pedagógica frente a este tema avance en la escuela, se irá develando cómo se han naturalizado distintos mecanismos de discriminación. Frente al lenguaje incluyente, la profe Jimena afirma:

(...) yo creo que más que el lenguaje incluyente es cambiar la mentalidad de las personas, porque aquí ya mucha gente utiliza ese lenguaje en sus discursos y cosas, pero no se le nota en la práctica. Entonces, mi decir es: "más que el lenguaje incluyente es la práctica incluyente (...).

Cuando le preguntamos si no considera que el lenguaje es una práctica, comparte que lo que no se nombra "pues no existe: yo, por ejemplo, [–dice–] les hablo de damos y damas, como en la película *La era del hielo*, los de 5º me dicen: "díganos, damos y damas" y les gusta que les digan cosas así: –los niños y las niñas, caminen". También reconoce que cuando se entra al aula de clases y se saluda: –buenos días niños–, responden niñas y niños; pero, cuando se saluda: –buenos días, niñas–, "los varones automáticamente no contestan".

En el mismo Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela, la profe Rubby Rodríguez desarrolla un proceso apoyado por la Orquesta Filarmónica de Bogotá. A ella le pareció que

(...) al comienzo era tan duro ver el machismo (...) por ejemplo, había un salón en el que había como 10 niños y dos niñas y les daban tan duro (...) [Parecía que la consigna era:] a las profesoras, por ser mujeres, se la montamos; pero, al profesor, no; a la mujer le contestamos feo, pero al hombre

no (...) Entonces, son cosas que me parecen que hay que trabajarles (...) aquí niño o niña, es lo mismo, lo importante es lo que usted sea y lo que pueda hacer (...). A mí me parece bonito, por ejemplo, que en los metales hay niñas. En la mañana hay una tubista, porque uno ve que en las maderas generalmente se pone a las niñas y los metales se les deja a los niños, porque son más pesados; pero acá no, simplemente: cuál le suena mejor y ese es el suyo, si [el instrumento] es grande, pues ahí hacemos algo para que lo aprenda a cargar (...).

En ese mismo sentido, Magnolia Galvis, encargada de la biblioteca público-escolar de la vereda La Unión, en la sede principal del Juan de la Cruz Varela, reflexiona sobre las relaciones entre el reconocimiento de su identidad campesina y de género:

(...) mi mamá era campesina, [se dedicaba] a los quehaceres del hogar, cuando nos fuimos ya al pueblo, mi mamá vio la necesidad de ponernos a estudiar, ella siempre muy preocupada de que nosotros (...) estudiáramos, mi papá no mucho, porque ellos tenían otro pensamiento: que uno debía ir a trabajar, las mujeres al hogar y los hombres a las labores del campo... Mi mamá, con muchos esfuerzos, nos dio estudio (...) ser campesina significa todo, significa mi identidad como mujer y como persona, me siento muy orgullosa de ser campesina (...) no solamente sumapaceña (...) donde quiera que voy, siempre digo que soy campesina porque me siento muy orgullosa de ser de acá.

Por su parte, la profesora Laura Wilches, del colegio Erasmo Valencia, quien considera importante que la equidad de género sea impulsada desde la escuela, afirma:

(...) a mí me parece que hay un avance no solamente con los jóvenes sino un poquito también con los adultos (...). Se han hecho unos buenos cuestionamientos (...) me he encontrado en debates y reuniones pequeñas donde los mismos campesinos dicen que son machistas y que la embarran (...).

Esta posición habla de la importancia de la educación para cambiar la realidad de niñas y mujeres más allá de las aulas de clase. Sin duda, que maestras y maestros reflexionen sobre prácticas de dominación hacia las mujeres e invisibilización de la comunidad LGBTI en el Sumapaz, contribuye a

comprender mejor la necesidad de enfrentar estas dinámicas de discriminación que aún se encuentran al interior de nuestras comunidades –en este caso campesina y docente– y que hacen parte de las inequidades sociales que históricamente hemos combatido.

En la expedición al Sumapaz observamos que la equidad de género en la escuela sigue siendo una cuestión espinosa. Así, a pesar que en la preparación de ésta se hicieron acuerdos para indagar sobre el tema, en la mayoría de entrevistas no se preguntó nada al respecto. Sin embargo, se nota que el lenguaje incluyente algo ha permeado el discurso docente y la realidad de varias personas entrevistadas y expedicionarias. Por ejemplo, el profe Gerardo Riveros, entrevistado por Eugenia Quevedo, habla de “profes hombres y profes mujeres”, “el compañero o la compañera (...) líderes y lideresas (...)”. Aunque esto es incipiente, algo se ha avanzado en relación con nombrar la diferencia e incluir a las mujeres, dentro y fuera de la escuela.

Esta experiencia muestra que el género, como categoría de análisis social, tiene entre sus ventajas que ayuda a desentrañar las discriminaciones que subyacen en las relaciones de poder, mediadas por adscripciones, estereotipos, creencias y roles sexualizados, construidos socialmente desde una cosmovisión que coloca en desventaja a mujeres y personas que no se reconocen dentro de la heterosexualidad normativa. También, que impulsa a ir más allá de la naturalización de las diferencias sexuales, para centrarse en las relaciones opresivas de dominación, que generan injusticia y fortalecen este sistema patriarcal y misógino.

Además, si el género se utiliza junto a otras categorías de análisis, como clase social, raza, edad, escolaridad o etnicidad, permite entender mejor cómo la suma de opresiones recae de manera brutal en mujeres y personas LGBTI, que tienen acceso limitado o nulo a los recursos materiales e inmateriales que ayudan a producir. Esperemos que cada día más docentes se interesen en la formación con equidad de género, desde la comprensión de la valía de este tema para la construcción de una sociedad más incluyente, respetuosa de las diferencias y contraria a discriminaciones e injusticias.

## Consideraciones finales

*La Expedición pedagógica por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela*, en su viaje a las escuelas del Sumapaz, reconoció prácticas pedagógicas de maestros y maestras que, desde su ejercicio cotidiano, buscan la transformación de la sociedad. Para este fin, utilizó la sistematización de experiencias como modalidad investigativa que hoy nos permite presentar unas consideraciones sobre lo hallado en materia educativa desde una perspectiva comunitaria.

En el recorrido expedicionario pudimos percibir la necesidad de que el magisterio contribuya con la implementación de estrategias pedagógicas que potencien la esencia de los acuerdos firmados en La Habana. Esto, debido a las crudas vivencias de la comunidad campesina en medio de la guerra y a la significación geopolítica del páramo, para diversos intereses económicos.

Tal como lo relataron maestros, maestras y habitantes en general, las amenazas que se ciernen sobre las riquezas del Sumapaz y, en general, sobre las zonas rurales del país, no son pocas. Actualmente el campesinado se enfrenta a la histórica estigmatización política que pone en riesgo a las comunidades, a la entrada de empresas multinacionales a sus territorios, a las prácticas turísticas que no contemplan el cuidado del ambiente y a la presencia de grupos armados ilegales que centran sus acciones en la minería o explotación de bienes sin control institucional.

En este contexto, el magisterio está llamado a orientar la reflexión de las comunidades para fortalecer ejercicios colectivos y diálogos de saberes sobre la práctica pedagógica, más allá del aula de clases. Es ahí donde la sistematización de experiencias constituye una posibilidad de transformación para un territorio que requiere establecer acuerdos, sobre lo que demanda la educación en este momento histórico, con el fin de aportar a los planes de vida construidos por el campesinado.

Lo anterior da sentido de vida y transforma la práctica pedagógica, en coherencia con iniciativas como las Zonas de Reserva Campesina, que posibilitan la soberanía sobre un territorio como el Sumapaz, en tensión constante incluso dentro de los mismos habitantes. De esta manera, la escuela se constituye en un espacio de esperanza para la pervivencia de los campesinos en el campo. Sobre todo, si las prácticas docentes están al servicio de la defensa del páramo y contribuyen a la constitución de

maestras, maestros y comunidad campesina en sujetos políticos que luchan por dignificar su profesión y la vida en el campo.

Por tal razón, sumado a los ejercicios pedagógicos que se encuentran en curso en los colegios de la localidad rural de Bogotá, se hace necesario implementar procesos investigativos que se articulen con la organización social y permitan contribuir con iniciativas tan potentes como la *Sumapazlogía*. Iniciativa que busca salvaguardar las manifestaciones de vida y la construcción de territorialidad campesina, acudiendo a sus saberes, a la confrontación de éstos con los textos académicos, a la comprensión de las relaciones con el Estado y, en general, al conocimiento del territorio desde muchas perspectivas. En tanto alternativa de resistencia a las dinámicas culturales del capitalismo, ésta debe propender por deconstruir prácticas de discriminación que, en el seno de la cultura campesina, resultan contradictorias con la persistencia y lucha en contra de las desigualdades sociales.

El páramo, como sujeto que educa para la vida, se constituye en eje fundamental de estudio, que aumenta el saber empírico y teórico de toda la comunidad educativa sumapaceña en diálogo con el mundo. De ahí que propuestas como diversificación agraria sustentable, ejercicios de memoria para la configuración de la identidad de las nuevas generaciones y reflexiones sobre la cultura campesina, son muestra de que se necesitan nuevas relaciones entre los seres humanos y la naturaleza.

A todas aquellas personas que trabajan por la preservación del páramo más grande del mundo, les agradecemos su ejercicio cotidiano en defensa de la vida y, sobre todo, su contribución a la generación de pedagogías propias que junto a la reflexión en comunidad son un aporte en la lucha por un país más equitativo e incluyente. También su especial atención con la Expedición Pedagógica.

## Referencias

- Delgado, D. (2017). *Expedición Lenguaje por el páramo de Sumapaz: una práctica político pedagógica de Educación Rural*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Unda, M. y Guardiola, A. (2010). Una década de Expedición Pedagógica en Colombia. *Revista Novedades Educativas*, 209.
- Rivera, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural. *Itinerario Educativo*, 29(65), 99-120.

## Testimonios

- Acuña, E. (2018). Comunicación Personal.
- Bonilla, N. (2018). Comunicación Personal.
- Buitrago, A. (2018). Comunicación Personal.
- Caro, M. (2018). Comunicación Personal.
- Delgado, G. (2018). Comunicación Personal.
- Díaz, A. (2018). Comunicación Personal.
- Guildo. (2018). Comunicación Personal.
- Hernández, G. (2018). Comunicación Personal.
- León, M. (2018). Comunicación Personal.
- Miranda, H. (2018). Comunicación Personal.
- Mora, Y. (2018). Comunicación Personal.
- Neira, A. (2018). Comunicación Personal.
- Riveros, G. (2018). Comunicación Personal.
- Rodríguez, R. (2018). Comunicación Personal.
- Susa, R. (2018). Comunicación Personal.
- Wilches, L. (2018). Comunicación Personal.
- Zambrano, J. (2018). Comunicación Personal.

# **Expedición pedagógica con alma y cuerpo de mujer: Ciudad Bolívar**

Margarita Duarte  
Diana Gómez  
Deisy Monastoque  
Blanca Patricia Rojas  
Patricia Cardona (coordinadora)



# Localidad de Ciudad Bolívar

## Territorio 9

### Contexto territorial

#### Hito histórico

- Páramo del aborregado - altar de la vida
- Páramo del Inca
- Páramo del Cuervo
- Cuchara del Sapo
- Iglesia San Martín - Güiba

#### Organizaciones

- Biblioteca Comunitaria CLIVECA
- Instituto Cerro del Sur (IOCS - FOTODINE)

#### Tejido comunitario

- FEUTICCO-AMALTA
- No le saque la piedra a la montaña
- Estación semilla invitada
- Herbolabaria Comunitaria

#### Conflictos ambientales

- Río Turpakú
- Dársena
- Minería Artesanal Doña Juana
- Parque Mincro Industrial
- Industrias Conectivas
- Zona de canchales
- Pasajero intercomunal
- Análisis

#### Conflicto armado urbano-social

- Zonas más afectadas
- Base militar Sierra Morena
- Invasión de Policía

#### Presencia de entidades estatales

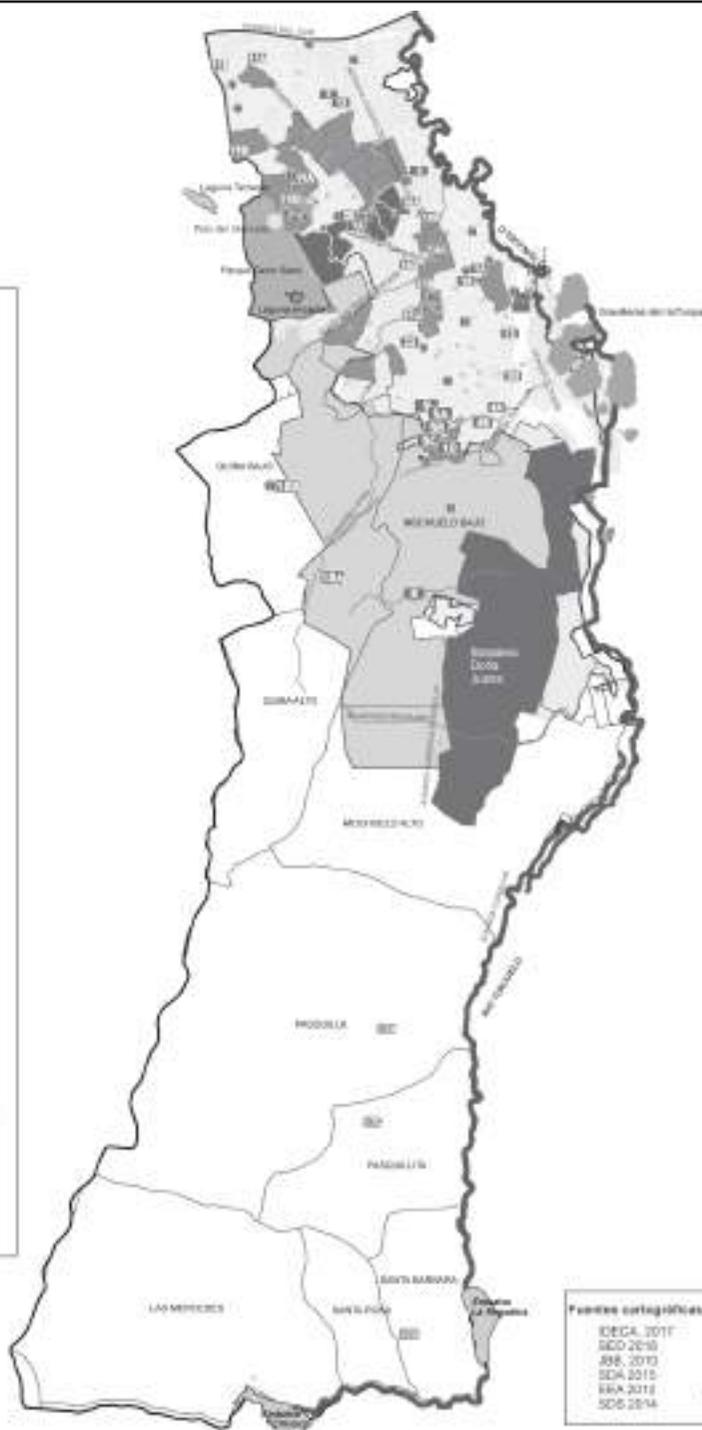
- Casa de la Cultura
- Casa de la Justicia
- Alcaldía Local Ciudad Bolívar
- ZARICOD
- Comandancia de Integración Especial
- Instituto Judicial Asociado de Alto
- Fiscalía Vía Fluvial

#### Instituciones de educación superior

- Universidad Central "José de Galán" - sede C.B.
- Centro Educativo Juan Bosco Obispo
- UNIMULTO

#### Otras instituciones

- Colegio Comfamiliar de San Francisco
- Colegio Psicopedagógico La Azotea



### Lugares expedicionados

#### Colegios distritales

- 01 Colegio La Azotea II (ED), sede A
- 02 Colegio La Azotea II (ED), sede B
- 03 Arborizadora Alta (ED)
- 04 Arborizadora Alta (ED)
- 05 Arborizadora Baja (ED)
- 06 El minuto de Buenos Aires (ED)
- 07 El minuto de Buenos Aires (ED)
- 08 El Tesoro de la Cumbre (ED)
- 09 El Tesoro de la Cumbre (ED)
- 10 El Tesoro de la Cumbre (ED)
- 11 Guillermo Carré Itzae (ED)
- 12 Inesvel Padorno (ED)
- 13 Colegio Rural José Celestino Muga (ED)
- 14 José Jaime Rojas (ED)
- 15 Colegio La Anábila (ED)
- 16 Colegio La Estancia San Isidro Labrador (ED)
- 17 Colegio La Estancia San Isidro Labrador (ED)
- 18 León de Greiff (ED)
- 19 Colegio María Mercedes Cárdenas (ED)
- 20 Colegio Nicolás Gómez Dávila (ED)
- 21 Colegio Nicolás Gómez Dávila (ED)
- 22 Colegio República de México (ED)
- 23 Colegio Rodrigo Lara Bonilla (ED)
- 24 Colegio Rodrigo Lara Bonilla (ED)
- 25 Colegio Rural Pasquílo (ED)
- 26 Colegio Rural Pasquílo (ED)
- 27 Colegio Rural Pasquílo (ED)
- 28 Rural Güiba Alta (ED)
- 29 Rural Güiba Alta (ED)
- 30 Colegio Sierra Morena (ED)
- 31 Colegio Sierra Morena (ED)
- 32 Colegio Sierra Morena (ED)
- 33 Colegio Sierra Morena (ED)
- 34 Solavento (ED)
- 35 Yllama (ED)
- 36 Yllama (ED)
- 37 Colegio Fanny Mckey (ED)

### Leyenda

- Colegios distritales
- Localidad
- Municipio
- Veredas
- Entidades y lugares

### Fuentes cartográficas:

- IECA, 2017
- IGD 2010
- INEC, 2010
- SDA 2010
- INA 2011
- SDS 2014



Centro Cartográfico  
Rodrigo Roldán



La Expedición Pedagógica siendo una movilización social por la educación, ha demostrado su pertinencia y valioso aporte a la reflexión pedagógica y la relación de la escuela con la comunidad. Ha sido una experiencia de reconocimiento de la diversidad y riqueza de las iniciativas educativas y culturales en los territorios, así como un encuentro de maestros y maestras a través de la extraordinaria vivencia del viaje colectivo.

En esta ocasión acordamos continuar el viaje con la intención de conocer y compartir las iniciativas de educación y construcción de paz desde la escuela y las organizaciones comunitarias en los territorios de Bogotá. En agosto de 2017 comenzó nuestra Expedición Pedagógica en Ciudad Bolívar, localidad 19 de Bogotá. Con la intención de indagar por la Memoria del Conflicto vivido en este territorio; en aras de conocer y visibilizar las iniciativas de paz llevadas a cabo en conjunto por la Escuela y la Comunidad.

La experiencia no se limitó a re-conocer nuestro territorio desde ejercicios colectivos de cartografía social, sino que también se logró dialogar y reflexionar sobre cuatro categorías: el territorio, la memoria, conflicto y escuela. Lo que nos permitió reconocer elementos pedagógicos desarrollados dentro y/o fuera de la escuela.

En este sentido la primera construcción colectiva fue la planeación de las posibles rutas de expedición, ejercicio que develó los imaginarios, cosmovisiones y maneras de ser y estar en el territorio de docentes, promotores sociales, líderes y lideresas de Ciudad Bolívar, evidenciando un sentido profundo de pertenencia e identidad con la dinámica comunitaria sociocultural y política que allí se desarrolla.

Nuestra expedición nos llevó a dimensionar la diversidad abrumadora del territorio, reconociendo lo agrícola y campesino, lo comunitario, lo intercultural, la diversidad de proyectos de convivencia y de promoción o defensa de los derechos humanos, así como los ejercicios de resistencia y rescate de la memoria histórica del conflicto que convierten el territorio en una verdadera *aula viva*.

## ¿Qué siente, vive y padece Ciudad Bolívar?

Desde los años 40, fruto de la migración desde el campo tolimense, los llanos orientales y el alti-

plano cundiboyacense a causa del conflicto armado del país, surge Ciudad Bolívar con cuerpo y alma de mujer. Entre montañas y caminos de herradura fue conquistando con sus manos las tierras de seis grandes haciendas: Casa Blanca, La Camelia, Meissen, La María, La Casona y La Carbonera, forjando así los primeros barrios (Meissen, Perdomo y San Francisco).

Los cerros que componen Ciudad Bolívar son como el vientre y las piernas de una mujer que lucha por dar vida. Esta madre y mujer respira a diario las inclemencias de la industria minera que le saca la piedra a la montaña y la contaminación a causa de la basura que bota doña Juana. Su sangre cabalga entre las montañas y el cemento; las fuentes hídricas Limas y Tunjuelo corren por sus venas arras-trando la vida sedimentada y silenciosa de sus habitantes.

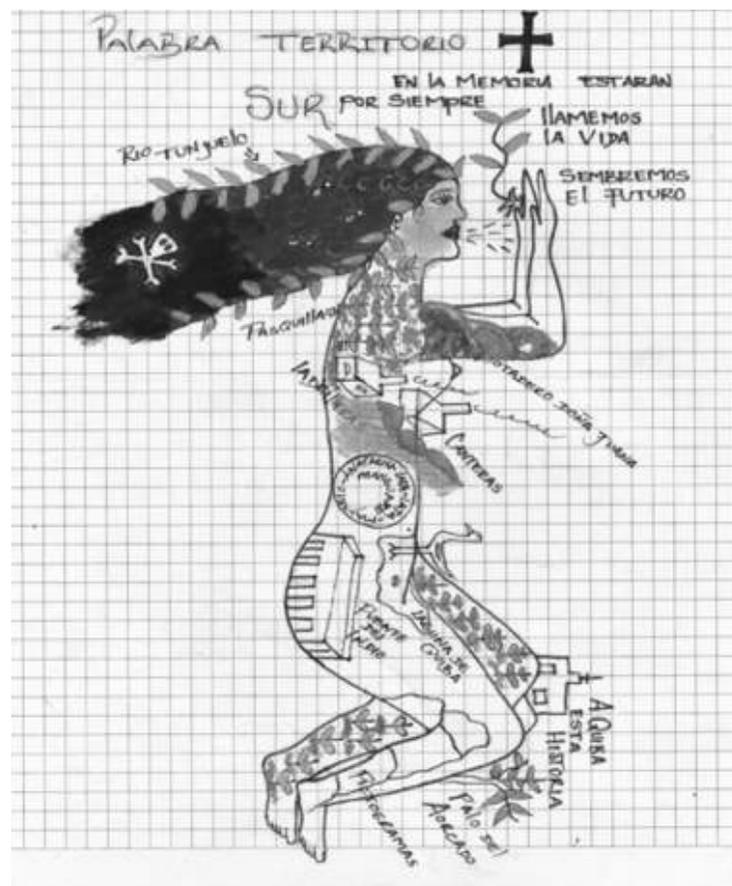
Adornadas con flores y frutos, Mochuelo, Pasquilla, Quiba, Las Mercedes y Santa Bárbara, las veredas de Ciudad Bolívar, representan la vida campesina que sobrevive a la ciudad de cemento y de furia. Sus brazos rodean a los niños, niñas y jóvenes que en medio de un complejo conflicto social sonríen y tejen sueños.

En una mezcla de belleza natural se respira olor a flores, se admiran las pocas cosechas que aún se mantienen con la voluntad, perseverancia de los campesinos y habitantes de las veredas que buscan mantener su sustento diario y defender la soberanía alimentaria, pese a la explotación minera y el uso desmesurado de los suelos y laderas para la producción industrial de material de construcción.

Ciudad Bolívar, como mujer luchadora y fuerte, se levanta cada mañana para alcanzar el sol, calentar el aire, iluminar los hogares con su amor y llenar de esperanza los corazones de las y los que aman este territorio. Por eso encontramos tantos procesos organizativos comunitarios y populares juveniles, culturales, sociales, artísticos que hacen de la vida en esta localidad una danza en medio del chirca, como una flor de fango.

Ilustración: Cartografía social de Ciudad Bolívar. Fuente: Catherine Murillo, estudiante del colegio Arborizadora Alta IED.

Expedición pedagógica con alma y cuerpo de mujer: Ciudad Bolívar



Sin embargo, la memoria de la localidad es la memoria del conflicto en Colombia, un vestigio de la llamada “época de la violencia” en el cual convergen muchas violencias; el despojo y desarraigo, pero a su vez la posesión de otras tierras y asentamientos subnormales, que evidencian una profunda desigualdad social, económica y política. Hoy es esta ciudad de Bolívar, un grito de libertad que padece un conflicto armado urbano por la presencia de grupos paramilitares, guerrillas, grupos delincuenciales y de narcotráfico que generan terror y miedo, otra forma de lucha por los territorios. Los jóvenes y líderes sociales con su voz buscan defender la vida.

Aquejada por la mal llamada “limpieza social” con la cual han venido desapareciendo un número significativo de jóvenes y actores sociales, se observa un incremento de prácticas de violencia por parte de organizaciones armadas irregulares. La población más afectada es especialmente la de adolescentes y jóvenes en condición de alta vulnerabilidad socioeconómica; poblaciones socialmente estigmatizadas; quienes han sido objeto de múltiples amenazas contra sus vidas.

Los factores de vulnerabilidad socioeconómica, aunados a las brechas institucionales de prestación de servicios sociales por parte del Estado, permiten la vinculación o utilización ilegal de niños, niñas y adolescentes en sus estructuras, o al interior de bandas o pandillas que instrumentalizan, o bien profundizan la dinámica de cooptación de bandas delincuenciales. Se mantiene la cultura del miedo que ha aumentado por el peligro generado por el incumplimiento y la precaria implementación de los acuerdos de paz firmados recientemente por el gobierno y la guerrilla de las FARC.

Esta situación empeora con el profundo conflicto ambiental que se vive, el cual tiene dos grandes vertientes: el desarrollo del parque minero industrial que aruña y contamina los recursos naturales y la presencia del Relleno Sanitario Doña Juana que sigue avanzando y acabando con la vocación agrícola de la zona rural, además de su nefasto impacto ambiental en la salud de la población, especialmente la de niños, niñas y personas de la tercera edad.

Este contexto geográfico y político nos dispuso a llevar a cabo nuestra expedición pedagógica por Ciudad Bolívar buscando, en medio de sus montañas y escuelas y sitios emblemáticos, esas “lucecitas en la loma” que puedan configurar una ruta de la esperanza.

## Primera estación... esperanza

*“Cuando en el bus del trabajo vengo, hendidas de esperanza, cargadas de ilusiones,  
lucecitas en la loma, veo...”*

*Y a vos Simón Bolívar, en vos ciudad perdida, burlaron tu nombre, libertador.*

*Lucecitas en la loma veo, alza tu frente mujer, hombre Simón Bolívar...”*

*(Canción Lucecitas en la Loma)*

*Wilson Castellanos*

Podríamos decir que esta expedición comenzó para nosotras(os) mucho antes de 2017, pues cada participante, de forma diferente, ha hecho su propio viaje por el territorio. Hay quienes del grupo expedicionario han nacido en esta localidad y otros llevan más de 20 años caminando este suelo de sueños, dolores, llantos, tristezas, alegrías y, sobre todo, de esperanzas siempre renovadas. Más que un viaje físico, es un viaje por la memoria que hace que en los recorridos sea inevitable recordar y volver a sentir las luchas, los procesos, lidias, trabajos, sudores y violencias de un pueblo que existe, resiste y persiste.

Docentes de colegios distritales y universidades, líderes y lideresas de organizaciones sociales promotores culturales, entre otros, conforman el equipo expedicionario. Se diseña nuestra primera ruta llamada *Lucecitas en la loma, la ruta de la esperanza*, haciendo alusión a la canción que, para muchos, es el himno de esta localidad, compuesta por uno de sus hijos, el cantautor Wilson Castellanos.

Este primer viaje se llevó a cabo el 10 de noviembre de 2017 y su propósito central fue reconocer las características y relaciones de tipo social, cultural, político, económico, ambiental y educativo que se establecen en el territorio de Ciudad Bolívar.

Nuestro encuentro fue en el punto conocido como *La Sevillana*. Con ansiedad esperamos a que de manera colectiva nos propusimos juntarnos para caminar, acariciar, admirar y apropiarnos con el alma una buena parte de Ciudad Bolívar. La primera parada fue en Altos de la Estancia, una de las lomas de esta localidad con grandes problemáticas sociales y ambientales, pero

con la presencia de fuertes procesos de articulación y organizaciones sociales como La Mesa Técnica Altos de la Estancia y La Coordinadora Cívico Popular que recogen a muchas organizaciones, como Cuyeca, la Red de Huertas Comunitarias, No le saque la piedra a la montaña, Caimacán, entre otros. Nos contaron de sus procesos comunitarios, basados en la educación popular desde la cultura, la lectura, la historia, el arte, la soberanía alimentaria y la defensa de los derechos humanos, además de la pedagogía de la memoria. Tomamos tintico en la sede de la biblioteca comunitaria de Cuyeca, en donde supimos de su importante proceso de memoria y defensa de los derechos de la infancia del sector. Allí, cada noviembre, se organiza el Carnaval por los derechos de los niños y las niñas de Ciudad Bolívar. Luego, arriba en la loma, escuchamos otras voces. En este lugar denominado Parque Metropolitano Altos de la Estancia una de las sabedoras populares como doña Blanquita nos cuenta sobre el proceso de huerta comunitaria y sobre la mitigación de la remoción en masa más grande de Suramérica donde 500 familias tuvieron que dejar sus casas.

Seguimos subiendo la loma y llegamos al barrio Potosí; casi que podíamos atrapar en ese instante lo que ha sido el colegio ICES, llamado escuela-comunidad por su experiencia de educación sin puertas, muros, ni barreras para el conocimiento, la ciencia, el arte, la agricultura, entre otros; como patrimonio pedagógico nos angustió la situación que enfrenta en la actualidad, la cual amenaza su sostenibilidad. Este edificio azul icono de la localidad, escenario social y político del líder y profesor Evaristo Bernate -asesinado el 11 de mayo de 1991-, hoy está casi vacío; sin embargo, se mantienen las actividades educativas y culturales de siempre como el proyecto de cine comunitario Potocine, en la bella sede construida por el colectivo de Arquitectura Expandida.

Bajando un poco llegamos al colegio Arborizadora Alta, en donde conocimos la magnífica casa cósmica “Kankurúa” (inspirada en los templos ceremoniales del pueblo indígena kankuamo); en ella intercambiamos con estudiantes y docentes sobre las experiencias desde el arte y la inclusión con población de necesidades educativas especiales.

Luego vamos de una loma a la otra atravesando la quebrada Limas, pasando por los

barríos San Francisco y Candelaria; subimos hacia el barrio Juan Pablo II para conversar con integrantes de la biblioteca comunitaria Semillas Creativas y conocer sitios emblemáticos del sector como la escultura del Sapo en la plaza central del barrio y la escultura realizada por el artista plástico Harold Bustos Moreno -hijo de los procesos comunitarios del sector-, donde se recobra la memoria del conflicto desde sus inicios en los 90 cuando se da la masacre de 11 personas, en su mayoría jóvenes menores de edad. Existe una placa de cerámica recordando a las víctimas.

De Juan Pablo nos trasladamos a Lucero Alto y Vista Hermosa; en el colegio Fanny Mickey podemos divisar las canteras y la masacre ambiental de la quebrada Limas que nos recordó el sin número de organizaciones y procesos comunitarios que defienden los derechos ambientales en el sector, como la red Itoco que también se montó al bus. Continuamos por el llamado Parque Ecológico Cerro Seco, donde al igual que hace varias décadas permanecen los procesos extractivos de empresas multinacionales y cuya respuesta es la voz que grita en el desierto de organizaciones como “No le saque la piedra a la montaña”; uno de sus líderes, el profesor Andrey Téllez, quien también hace parte del equipo expedicionario, nos explicó la problemática ambiental. Continuando por esta vía visitamos el colegio José María Vargas Vila compartiendo una agradable charla con un líder comunal quien nos cuenta sobre este lugar en particular. Llegamos a la hermosa e imponente vereda Quiba Baja. Empezamos conociendo su iglesia, uno de los sitios emblemáticos del sector por su arquitectura colonial. Por una carretera destapada seguimos por la zona rural hasta llegar al colegio José Celestino Mutis, ubicado en la vereda Mochuelo Bajo; allí los estudiantes nos compartieron algunos de sus proyectos pedagógicos basados en la problemática ambiental que padecen por cuenta del Relleno Sanitario Doña Juana. Continuamos carretera arriba hasta la vereda Pasquilla, en el camino vimos con desconcierto y angustia el daño que producen las decenas de ladrilleras y el monstruo gigante de la basura. En Pasquilla dialogamos con algunos estudiantes sobre su experiencia pedagógica. Regresamos para hacer nuestra última parada en Anafalco, sector de los Mochuelos, donde se encuentran más de 80 ladrilleras. Eran las 5:30 p.m. y no alcanzamos

a visitar el colegio México. Estábamos cansados, pero llenos de admiración, asombro, con muchas preguntas y expectativas.

## **¿Cuál es la propuesta de la escuela y de las comunidades de Ciudad Bolívar para construir escenarios de paz?**

A partir de esta primera ruta proyectamos las demás rutas de nuestra expedición por la memoria y el conflicto armado desde la escuela para responder a este interrogante. Teníamos una base de datos de experiencias que se habían presentado en el foro local educativo de 2017. De esta manera, se inició el proceso para establecer los contactos con los maestros, hablar un poco de cada iniciativa e invitarlos a compartir su proyecto en un encuentro tipo conversatorio por diferentes zonas de la localidad.

Se llevaron a cabo dos rutas-talleres y cuatro conversatorios entre los meses de marzo y abril de 2018, con la participación de los siguientes colegios:

- Ruta-taller sobre construcción de memoria: experiencias del colegio Nicolás Gómez Dávila.
- Ruta rural: colegio Pasquilla y colegio José Celestino Mutis.

Conversatorios y encuentro de docentes con experiencias:

- Colegio Mercedes Carranza con 5 experiencias.
- Colegio Naciones Unidas con 4 experiencias.
- Colegio Rodrigo Lara Bonilla con 7 experiencias.
- Colegio León de Greiff con 4 experiencias.

Cada conversatorio se convirtió en un espacio de reflexión de los conflictos presentes en su territorio, de cómo ha incidido o cuál es el papel de la escuela en medio de estos conflictos que la afectan y cómo los docentes hacen un esfuerzo y se comprometen con sus comunidades a través de sus proyec-



*Equipo expedicionario en la vereda Quiba Baja.  
Fotografía: equipo expedicionario.*

tos, ya sea desde el caminar el territorio, la montaña, la quebrada; el teatro; la música; proyectos como el reciclaje, las huertas y a partir de ejercicios de investigación, promoviendo líderes y gestores de paz, entre otras.

Finalmente, se visibilizaron y compartieron 31 experiencias entre colegios distritales rurales y urbanos, además de los colectivos u organizaciones sociales comunitarias.

La ruta propició el encuentro e intercambio del equipo expedicionario con una gran cantidad de experiencias que son las “lucecitas en la loma” en escenarios como la escuela pública, los colectivos u organizaciones comunitarias, iniciativas campesinas y rurales con ciertos propósitos y estrategias comunes, cuyos resultados agrupamos en seis rutas diferentes.

## **Ruta campesina-rural**

Ciudad Bolívar tiene una extensa zona rural que corresponde al 72% del territorio; es decir, que la cultura campesina, las actividades agrícolas y la escuela rural juegan un papel importante en este territorio. Comprende las veredas Quiba Baja, Quiba Alta, Mochuelo Bajo, Mochuelo Alto, Pasquilla, Pasquilla, Las Mercedes, Santa Rosa y Santa Bárbara. En la localidad están presentes dos agudas problemáticas ambientales: el Parque Minero Industrial y el Relleno Sanitario Doña Juana. La escuela ha generado relaciones que permiten analizar, entender y aportar a partir de los saberes construidos con los Proyectos de Aula, la investigación del contexto rural-campesino y desde un enfoque de la pedagogía crítica, se han propuesto alternativas frente a las problemáticas del territorio.

En el colegio Rural José Celestino Mutis, ubicado en la vereda Mochuelo Bajo, borde urbano-rural de Ciudad Bolívar; los docentes Blanca Rojas, Julieth Palacios, Nelsy Barreto, Hayder Leguizamón, Pedro Angarita, Constanza Piñeros, Miryam Chacón y los estudiantes, desde el pensamiento crítico, la inter-

disciplinaria y las diferentes líneas de aprendizaje, pretenden aportar a la solución de problemáticas generadas por el relleno sanitario y las ladrilleras, haciendo un reconocimiento del contexto desde varios proyectos y con la investigación en el aula se plantean alternativas que parten de la educación ambiental.

Se piensa la enseñanza – aprendizaje partiendo del desarrollo de proyectos de aula, como procesos que permiten fortalecer la apropiación e identidad de la comunidad educativa desde el análisis, interpretación y transformación del territorio. El Relleno Doña Juana y el Parque Minero Industrial han sido la herramienta de enseñanza – aprendizaje que desborda el espíritu investigativo de los estudiantes, docentes y comunidad educativa en general.

La propuesta pedagógica se fundamenta en la Enseñanza para la Comprensión y la Pedagogía por Proyectos como ejes claves en el Proyecto Educativo Institucional Rural del colegio. Las categorías centrales que se han desarrollado en los diferentes procesos de enseñanza – aprendizaje y que direccionan la investigación en el aula, corresponden a *Territorio, Interdiscipliniedad, Prácticas pedagógicas y Participación*. Lo anterior ha sido producto de la construcción colectiva que refleja una “comunidad de aprendizaje” como proceso que transversaliza el análisis, comprensión y transformación del territorio desde un pensamiento crítico, que contribuye a la consolidación de sentidos y proyectos de vida tanto de los y las estudiantes, como de docentes, directivos y comunidad educativa. Así, la institución se pensó y vivenció una experiencia en el marco de un colegio rural que aprende: reflexiona, actúa y se transforma para una vida digna.

Experiencias como el Jardín Agroecológico, Construyendo el Buen Vivir, la Terraza verde, la construcción de la Línea de Humanidades en la Media, Proyecto de Biotecnología, Símbolos del territorio y otros; han abordado el territorio como herramienta de enseñanza – aprendizaje, la memoria campesina, los conflictos ambientales y sociales. Esta forma de resistencia pedagógica ha logrado que la comunidad diagnostique, analice e intervenga de manera crítica y creativa los problemas de la realidad, frente a la homogeneización de la escuela y del conocimiento.

Mientras en el colegio rural Pasquilla, con el proyecto Sintonizándonos con la democracia, los derechos humanos y la paz, profesoras como Amalfi Cerpa, Alexis Penagos y Francly Gómez buscan la construcción y fortalecimiento de espacios de enseñanza–aprendizaje que promuevan la resolución pacífica de

conflictos, el buen vivir, la vivencia y convivencia de los derechos humanos, como ejercicio fundamental para la comprensión y experiencia vital de la libertad, la justicia, la empatía y la solidaridad. En el marco de la Pedagogía Dialogante se divide el proceso de enseñanza – aprendizaje en cuatro ciclos (exploratorio, conceptual, contextual y proyectivo), logrando desarrollar estrategias de enseñanza –aprendizaje sobre resolución pacífica de conflictos, mediante la conformación de un Equipo de Mediación para la Convivencia Pacífica. Otro logro es el Sendero Pedagógico para el Buen Vivir, a partir de la institucionalización de la Maloka y el Festival del Buen Vivir, por la amistad, la paz y la reconciliación, como escenarios convivenciales, de integración que potencien la resolución pacífica de conflictos. Finalmente, este proyecto busca dinamizar estrategias de comunicación asertiva, a partir de la articulación con otros proyectos transversales e institucionales, que permitan mejorar la formación e incidencia política en el territorio.

En esta ruta de la escuela rural, las reflexiones con los educadores confluyen en que las estrategias pedagógicas trabajan a partir de ejes integradores que intentan unificar áreas del conocimiento desde el análisis de graves problemáticas (Parque Minero, Relleno Sanitario) y necesidades de las comunidades, dando lugar a la organización de proyectos participativos donde teoría y práctica se alimentan. Su afectación en los currículos y la creación de espacios alternativos dentro de la escuela ya sea una maloka, una huerta, un jardín o sendero ecológico, buscan además de una praxis liberadora, despertar una conciencia política de ser y estar. Ambas experiencias persiguen el mismo sueño “el buen vivir” y han brindado herramientas para que los sujetos puedan construirlo. Se podría señalar un proyecto educativo de corte emancipador y de resistencia, desde el uso de modelos de pedagogías críticas y dialogantes.

## **Ruta: tejido comunitario**

Existen más de 200 organizaciones y colectivos sociales, juveniles, artísticos, ambientales que acogen a víctimas del conflicto, desplazados, y promueven la defensa de los derechos humanos y la vida misma. Algunos de estos líderes sociales ha sido amenazados y las relaciones con la institucionalidad o los entes administrativos no permiten el desarrollo libre de sus acciones en pro de las comunidades. En esta ruta solo se estableció el intercambio con cinco de estas organizaciones:

## Corporación Comunitaria Cuyeca a Obsun (Manojo de Semillas)

Equipo: Judith Suárez, Leidy Salamanca, Paola López,  
Daniel López y Oscar Benavides.

Nace el 20 de septiembre de 2001 con la confluencia de personas provenientes de diversos procesos organizativos. Es una organización que desarrolla sus actividades en la localidad de Ciudad Bolívar, específicamente en el barrio de Perdomo Alto; durante este tiempo ha logrado incidir en procesos de exigibilidad por el respeto de la participación de los niños y las niñas. Desde 2005 viene abordando, generando y acompañando temas de memoria local, memoria histórica e investigación social.

El tema de investigación en torno a derechos humanos es fundamental para la corporación y soporta la creación para las muestras artísticas, es así como se cuenta con el proyecto de memoria histórica y territorial, enmarcado en el Carnaval por los Derechos de los Niños y las Niñas y la Caravana por la Memoria y la Resistencia de Ciudad Bolívar.

Durante estos 10 años ha logrado retomar el trabajo con la biblioteca comunitaria IAP Cuyejeveca Jocchugüe y la ludoteca Ramiro y Paola. La biblioteca se ha convertido en el eje del trabajo comunitario, pedagógico, artístico e investigativo de la Corporación, la cual cuenta con un proceso de articulación en formación, encuentro para realizar tareas, consulta en libros, explorar la tecnología desde la sala de cómputo, compartir en la ludoteca y encontrarse en los talleres de literatura, danza y teatro calle, de igual forma en las noches se comparte en escenarios como los cineforos y las lunadas. Se articulan las mingas de Trabajo en la Huerta que fortalecen el trabajo con la tierra y compartir saberes alrededor de la olla comunitaria. Este esfuerzo reconoce los saberes de abuelos/as, personas adultas,

jóvenes y niños y niñas e integra estos conocimientos para trabajar intergeneracionalmente las propuestas.

## Instituto Cerros del Sur (Ices) Escuela comunidad

Docentes populares: Gerardo García, Héctor Gutiérrez,  
Mauricio Sanabria, Maribel Rivas, Doris Rivas, Cristian  
Robayo, Andrey Téllez y Leonidas Ospina.

En 1984 Evaristo Bernate, un joven filósofo, lo fundó bajo la teoría de educación pública popular. “Esta escuela no solo carece de muros físicos, también de muros raciales, religiosos, políticos, económicos y tendencias sexuales”, dice Leonidas Ospina, uno de los docentes fundadores. Muchos jóvenes y niños han podido estudiar gratis en un colegio que, poco a poco, iba teniendo la mejor biblioteca de la localidad, un laboratorio, un salón de artes, un auditorio y salas de cómputo. Aquí no hay manual de convivencia, no hay uniformes, ni puertas que se cierran. En Cerros del Sur los estudiantes visten como quieren y permanecen allí para aprender, y actuar contra los problemas de su vecindario. Tampoco hay muros, ni puertas, ni un vigilante de seguridad.

## Potocine: “Cine Comunitario”

Integrantes: Daniel Bejarano, Carolina, Janeth, Luis,  
Santiago, entre otros colectivos.

Es la primera sala de cine comunitario, autoconstruida y autogestionada en el barrio Potosí, con el acompañamiento de los colectivos Arquitectura Expandida, Instituto Cerros del Sur, Centro Cultural AiruBain, La vereda Films y con

la iniciativa de Ojoalsancocho. Nace como una propuesta colectiva ante el déficit de equipamiento cultural, de espacios y acceso a la cultura. Construida sobre un armazón de guadua, con un revestimiento en policarbonato, Potocine apunta a convertirse en el templo fílmico de la localidad. Tiene funciones gratis todos los sábados de 2:00 pm a 5:00 pm y de 5:00 pm a 7:00 pm para toda la familia. Para 2017, los líderes culturales que crearon Potocine esperan proyectar películas todos los sábados y domingos. Eso para seguir capturando entusiastas del audiovisual y para tratar de llevar más cultura a una zona que, dicen con tristeza y sin resignación, debe recibir más arte y luz para avanzar.

### **Red Itoco - Amauta**

Integrantes: Maicol Ramírez Moreno, Hernán Campos y José Daniel Carrillo.

La Red Juvenil Itoco, como organización popular de colectivos juveniles y organizaciones culturales de Bogotá y la sabana, ha venido constituyéndose mediante esfuerzos autónomos desde el último semestre de 2006, a partir de la configuración de espacios y propuestas de educación popular adelantados en diversos ámbitos de acción social, como la cultura artística, la comunicación alternativa y popular, la economía solidaria y comunitaria y la educación ambiental. En Ciudad Bolívar apoyan los proyectos ambientales escolares, denominados PRAE, de algunos colegios distritales como el Fanny Miché e implementan experiencias de agricultura urbana, huertas comunitarias y de reciclaje, en aras de propender por que se construya territorio desde perspectivas diferentes a la selva de cemento en que se conciben las ciudades.

En este reto se han dado a la tarea de recuperar el territorio caminando, con la implementación de diversos recorridos de reconocimiento ambiental con jóvenes del sector.

Esta ruta del tejido comunitario en Ciudad Bolívar es una luz que guía, ilumina, resguarda, defiende y protege la vida de muchos niños, niñas, jóvenes y mujeres víctimas del conflicto, que sobreviven en este territorio. Una de las fortalezas de la localidad es la capacidad de organización comunitaria, de tener una mirada crítica frente a sus problemáticas, la fuerza del accionar colectivo y el protagonismo de niños, niñas y jóvenes en los procesos sociales, políticos y culturales. La pedagogía popular y comunitaria es una referente para tener en cuenta, como lo dice Cuyeca, hacer “una pedagogía de la memoria, un camino para construir paz y comunidad”.

### **Mesa ambiental**

#### **“No le saque la piedra a la montaña”**

Integrantes: Paola Rendón Rivas y Camilo Arana.

La organización histórica por la defensa del medio ambiente ha confluído en un importante escenario de articulación. Dicho proceso fue iniciado por cuatro organizaciones: el Ices, el Colectivo Popular Al Timón, el Colectivo Soberanía y Naturaleza y el Colectivo de Investigación Popular y Casa Cultural Mayaelo. Hoy, cuenta con ocho colectivos que, a través de acciones populares, plantones y movilizaciones, han logrado la suspensión de casi 100 proyectos mineros; frenar avances de la minería y generar una reflexión sobre la manera como el territorio de Ciudad Bolívar puede tener otra lógica y forma de ordenamiento territorial en clave de comunidad y equilibrio ambiental.

## Ruta por la memoria histórica y los derechos humanos en la escuela

La memoria del conflicto armado en Colombia está distorsionada, coja y muda, en especial en los niveles de educación básica, secundaria y media. En el recorrido por Ciudad Bolívar se hallaron dos experiencias que desarrollan ejercicios para construir memoria histórica y empoderar a los estudiantes desde diferentes proyectos.

En el colegio Nicolás Gómez Dávila IED, el profesor historiador Camilo Arango plantea una estrategia para hacer memoria histórica del conflicto en Colombia, en el nivel de educación media. Esta propuesta metodológica usa las estrategias del historiador para hacer memoria histórica a través de un ejercicio de documentación y de un estudio de caso como es la comprensión de las causas de la masacre de El Salado, en los Montes de María. Desde la metodología de la Enseñanza para la comprensión se determina un conflicto como tópico generador, los hilos conductores son las razones que responden a preguntas como: ¿por qué las soluciones son de forma violenta?, ¿cuáles son las consecuencias? ¿Quiénes son los actores del conflicto? Ello conlleva a la búsqueda de los documentos primarios y a que los estudiantes se conviertan en investigadores sociales. Se problematiza el primer territorio (el cuerpo), se establecen temas y categorías. Se hace énfasis en el testimonio y los relatos, luego se aplica el modelo de documentación e investigación para hacer un trabajo de memoria de un conflicto del entorno, por ejemplo, al caso del Relleno Sanitario de Doña Juana.

Con el mismo propósito, en el colegio República de México IED, con el proyecto “Rescatar la memoria histórica”, la profesora Omaira Eslava propende por hacer un trabajo con la comunidad educativa, que permita el reconocimiento de nuestra historia y la creación de propuestas ciudadanas que alejen de la violencia a nuestros niños y jóvenes. En el reconocimiento del territorio, en la ciudad, se encuentra un rico escenario educativo que guarda un legado cultural y arquitectónico que son nuestra memoria histórica. Esta recobra vida cuando los jóvenes la descubren, resignifican y tienen una historia que escribir y contar. Además, los estudiantes indagan diferentes hechos o sucesos del conflicto armado en Colombia para, con ello, comprender las condiciones del conflicto y socializar con

sus demás compañeros. Por último, en el territorio se encuentra toda una posibilidad didáctica y se han realizado visitas al Cementerio Central, al Centro de Memoria, entre otras, para tener elementos en el proceso de construcción de la historia de Colombia. Se evidencia en estas dos experiencias una propuesta metodológica para una pedagogía de la memoria histórica que parte de la indagación por el conflicto del país y termina en la aplicación de un modelo de análisis y comprensión de una realidad local. La necesidad de formar un sujeto histórico parece ser una tarea muy específica del docente del área de ciencias sociales.

Asimismo, se reconocieron otras experiencias educativas desde un enfoque de pensamiento crítico, con estrategias de afectación directa en el territorio y las comunidades a partir de acciones concretas en comprensión, promoción y defensa de los derechos humanos.

Con la realización del Foro Institucional de Derechos Humanos “Construyendo Modelos de Vida Digna” del colegio Acacia II, un equipo de docentes conformado por Flor Granados Ricardo Díaz, Angélica Arévalo, Aide Villalba, Marta Contreras, Julio Cesar González, Paula Duarte y Deisy Salazar se realiza el trabajo de sensibilización en torno a los derechos humanos, la otredad y la necesidad de una convivencia pacífica entre los distintos miembros de la comunidad educativa. En este sentido, la propuesta tuvo un primer momento en que se realizó un “carnaval de los DD HH”, que reunían a los estudiantes de los tres colegios del sector, para mostrar a la comunidad la posibilidad de una convivencia pacífica y de la existencia de rutas de entendimiento entre los estudiantes. Con el paso del tiempo se vio la necesidad de intercambiar ideas en torno a algún tema de importancia en el marco de los derechos humanos, que fueran discutidas en un foro de tipo académico, donde los estudiantes fueran los protagonistas con la presentación de sus ponencias. Algunos de los temas de los foros han sido los derechos sexuales y reproductivos de los jóvenes, afrocolombianidad y multiculturalidad, 20 años de la Constitución, lo ambiental desde “en paz con la tierra”, mecanismos de participación democrática, memoria y conflicto armado, entre otros.

Finalmente, lejos de un discurso trillado por la defensa de los derechos humanos, se restituyen sentidos de dignidad y libertad, se empodera a los y las estudiantes desde una metodología de investigación que posibilita interrogar el contexto local, social e individual. El intercambio de saberes, las

preguntas y el diálogo entre la comunidad educativa son recursos pedagógicos claves de una pedagogía liberadora o emancipadora.

## **Ruta Escuela - territorio - vida**

El territorio como aula viva desata un reto interdisciplinario. La vida en las calles, el río, la montaña, la casa y la escuela se comprenden caminando y analizando sus entrañas. Esta ruta muestra una serie de iniciativas, cuyo objetivo es reconocer su territorio, su contexto, para convertirse en una praxis, llevar la cotidianidad al aula y volverla pregunta y solución.

El Colectivo de maestros: los locos de otra parte del colegio Nicolás Gómez Dávila, compuesto por Hames Cardona, María Castellanos, Geraldine Monroy, Oscar Meneses y 15 estudiantes; enseñan a pensar fuera del aula, caminando, viajando, relacionándose con el otro, mirando el pasado y el presente. Busca la construcción de memoria y pensamiento crítico a través de actividades o acciones como la conformación de un colectivo de investigación desde IAP, la realización de un foro en derechos humanos, el apadrinamiento de la laguna Encantada o La Trompetica, desde recorridos a fuentes de agua del sector, como la quebrada Limas. La participación en el paro del Relleno Sanitario Doña Juana. La elaboración de un periódico escolar creado por estudiantes. La Marcha del pan por el sector. La realización de una campaña publicitaria para el manejo de las adicciones o problemáticas sociales, como el consumo de drogas, el uso de redes, etc. denominada "Amenaza Zombie". El uso de la emisora escolar y la participación en la mesa ambiental local.

Hacia la otra montaña de Ciudad Bolívar, actualmente, en proceso de sistematización, después de completar el ciclo de educación desde sexto a once, las docentes del colegio La Estancia San Isidro Labrador IED, María Iveth Ortiz, Dora Ladino, Alexandra Granados, Cristina Salcedo y María Margarita Duarte, desde su proyecto Cartografiando el territorio se transforma la realidad, ofrecen estrategias con el fin de empoderar a las y los estudiantes como líderes y lideresas de su comunidad para que intervengan problemáticas dentro y fuera del colegio. Las y los estudiantes de este proyecto ingresaron en 2012 a grado sexto. Desde entonces, cada año han adelantado acciones que van desde la intervención pedagógica en sexto,

pasando por muchas salidas a sitios del sector, localidad y ciudad e incluso fuera de ella para cartografiar problemáticas como la del agua, la remoción en masa, entre otras. Cada estudiante del grado once apadrina a un estudiante de grado sexto para desarrollar proyectos como el de investigación social y de responsabilidad social, y adelantar acciones comunitarias que incidan en el territorio cartografiado socialmente.

Así mismo, en el colegio Minuto de Buenos Aires se plantea el proyecto "Corredor BiOambiental". Desde sus inicios las docentes Carolina Sierra y Silvia Pacheco plantean centros de interés, luego pasó a ser un trabajo por áreas. Más tarde se llevó a cabo una encuesta para determinar los intereses de los estudiantes, entre los que se destacan: reactivación de la emisora, práctica del *Parkour* y la práctica de deportes. A partir del interés estudiantil hacia el *Parkour* se evidencia la necesidad de buscar un espacio adecuado para su práctica; sin embargo, se encontró un lugar que luego terminó convertido en una huerta. Con un trabajo interdisciplinar se involucran varios elementos como el cuerpo desde educación física y otros conceptos desde las áreas de humanidades y de las ciencias naturales.

Desde una perspectiva más artística Fernando Cuervo, Patricia Cardona y Nataly Obando en el colegio Arborizadora Alta, desde la integración de dos áreas (artes y lengua castellana) los docentes y estudiantes cada año construyen un museo en el colegio. Este proyecto, denominado "Museo-Foro Sospqua-Zine", busca sensibilizar y despertar los sentidos para abordar la realidad local, ambiental, corporal y social para luego expresarla desde una creación artística. El museo como un ambiente de aprendizaje, con un enfoque de desarrollo del pensamiento crítico, emplea recursos como la cartografía social, los recorridos por el territorio, las narrativas, las técnicas artísticas, las salidas a museos, la documentación e impulso de proyectos artísticos que conduzcan no solo al desarrollo de habilidades comunicativas y artísticas, sino a establecer procesos de identidad, creatividad y relación con el territorio. Durante la exposición en el museo, donde todo el colegio participa, se realizan foros con invitados de la comunidad para el intercambio de saberes y experiencias sobre el tópico establecido. Algunos de los temas del museo han sido: museo del oro y barro (culturas indígenas), museo del agua, un poco de tierra un poco de historia, museo del cuerpo y museo de la memoria.

Como conclusión de esta ruta, el territorio de Ciudad Bolívar es un aula viva, que posee una cantidad de conflictos no solo de tipo armado, sino ambiental, social y económico fruto del conflicto que ha

vivido el país. La escuela se vuelca al territorio para afectar el currículo y, desde allí, hacer los enlaces cognitivos y generar una praxis (proyectos) que afecten, transformen sujetos y generen proyectos de vida. El territorio es vida y es dolor, y se requiere maestros aguerridos que sigan apuntado a una pedagogía que construya la memoria de sus territorios, que empodere a sus habitantes, que los libere y que posibilite escenarios de paz.

## **Ruta Escuela constructora de paz**

Las escuelas se convierten en los escenarios de encuentro de la diversidad, de acogida, refugio y conocimiento; de resguardo ante las difíciles condiciones que tienen que padecer los estudiantes y familias que han llegado fruto del desplazamiento causado por el conflicto armado interno y la desigualdad social. Las escuelas en Ciudad Bolívar muchas veces actúan como mediadoras del conflicto y promotoras de una pedagogía de paz. Son también alternativa o punto de fuga o una urna para protegerse entre aire frío, drogas, violencia intrafamiliar, desempleo, estigmatización, pobreza y falta de oportunidades.

En el colegio Rodrigo Lara Bonilla IED bajo el nombre de “Pedagogía del loto: respirar, pensar y actuar”, el equipo conformado por: Alexander Rubio, Nelson Josué Garzón, Fabio Alberto Acuña, Guillermo Cuellar y Paola López; trabaja utilizando técnicas somáticas como el Yoga, la percusión corporal, la respiración consciente, siendo una alternativa de trabajo de reconocimiento corporal para mejorar los procesos de convivencia, disminuir la violencia y mejorar las relaciones a partir del autococonocimiento desde el cuerpo. Pedagogía del loto está basada en tres preceptos: respirar, pensar y actuar; estas acciones permiten que niños, niñas y jóvenes reconozcan su cuerpo, generen procesos de alteridad, otredad y empatía; dinámicas fundamentales en la educación socioemocional y la educación para la paz. Ha tenido varios reconocimientos: Récord nacional de yoga en el año 2012, Récord Guinness en Body Percussion Chain en 2014, Récord de yoga a la clase más larga del mundo en 2016 y ser reconocida, además, como una de las 50 mejores pedagogías del mundo por el Global Teacher Prize en 2017, en Dubai, premio equiparable al nobel de educación. Se ha socializado e integrado en 24 instituciones de educación pública de Bogotá y 8300 estudiantes, para reunirlos en un ejercicio de paz en la plaza

de Bolívar y en 2018 llegar desde “educapaz” a la zona sur del Tolima en territorios de postconflicto.

Por otro lado, en el colegio María Mercedes Carranza IED, las docentes Sandra Hernández, Fanny Córdoba y Lina Rocío Ojeda plantean una “Escuela integral autónoma para el cambio”. La gestión social y comunitaria tiene por objetivo formar estudiantes con nivel crítico y ético capaces de incidir en procesos de organización y desarrollo comunitario desde una perspectiva de participación a partir del conocimiento, manejo de herramientas y técnicas de gestión. Se organiza una malla curricular desde pre escolar hasta grado once para este proyecto que es transversal.

Todos los estudiantes abordan contenidos de este proyecto. A partir de octavo grado los estudiantes plantean preguntas de investigación sobre problemáticas dentro y fuera del colegio y hacen trabajos teóricos y prácticos para abordar y en algunos casos solucionar las problemáticas. Las líneas curriculares son comunicación, emprendimiento, desarrollo humano, sociedad y participación ciudadana. Los estudiantes tienen la oportunidad de recibir el énfasis como una asignatura, participar directamente en el desarrollo de contenidos básicos para el Gestor Social, desarrollar prácticas dentro y fuera del aula y desarrollar proyectos prácticos que generen bienestar en sus compañeros y en su comunidad.

En una experiencia particular llamada “Convidarte”, con la participación de tres colegios: Acacia II IED, oficial, y dos colegios privados, el Piscopedagógico La Acacia y el Cofraternidad de San Fernando, los docentes Orlando Carrillo, Yamile Barragán y Nancy Herrera desarrollan estrategias conjuntas que permitan transformar las condiciones presentes del sector a través de acciones de convivencia, vida y arte para afrontar las problemáticas que son comunes en el contexto y así garantizar una comunidad unida y fuerte, donde lo único que los diferencia es el uniforme.

Cada año se establece un cronograma de actividades que integre a las tres comunidades, bajo el liderazgo de las directivas de la institución, docentes y líderes estudiantiles, con el objeto de generar espacios de convivencia en la comunidad educativa del barrio Acacia. Con ello, se ha logrado despertar el interés de los y las estudiantes y de la comunidad en general por la integración de las tres instituciones educativas en acciones de convivencia, vida y arte. Esta estrategia ha permitido identificar y analizar con la comunidad educativa, los problemas que se presentan en el entorno para diseñar posibles alternativas de solución, acordes a las necesidades y características del contexto. Además de la

realización de actividades académicas, culturales, deportivas y convivencia en conjunto desde el año 2009 que ha fortalecido los lazos de las comunidades y de sus líderes desde la mesa de trabajo conformada por líderes estudiantiles, docentes y directivos y el respaldo de la junta de acción comunal.

De igual manera, en el colegio Sierra Morena IED los docentes Mario García, Rosemberth Benavides y Juan Fernando Hidalgo formulan un “Centro de Promoción de Convivencia, RACE”, con el que buscan abordar las situaciones de conflicto en el colegio, creando una red alternativa de convivencia escolar. Sus acciones como la organización de grupos estudiantiles integrados para estudiar y atender situaciones de conflicto, formación de promotores de convivencia y organización de mesas de convivencia, han logrado tejer hilos de convivencia desde la resolución de problemas y construir tejido social.

Los proyectos de convivencia se implementan en cada colegio con diferentes estrategias y enfoques, pero su objetivo es común, restituir sentidos y emociones que impacten positivamente en las vidas de los niños, niñas y jóvenes para permitir a través de la convivencia desarrollarse integralmente o plenamente. Algunos colegios vienen trabajando de la mano de instituciones, como la Cámara de Comercio a través del desarrollo de proyectos orientados desde el Programa Hermes, mediante los cuales se han implementado las mesas de conciliación; como el caso del colegio Villamar IED, en donde las docentes Dassy Monastoque, Patricia Ordóñez y Adriana Fonseca, como integrantes del departamento de orientación, consideraron relevante atenuar las dificultades a nivel convivencial, fomentar y fortalecer la autonomía, la creatividad, la libertad de expresión y la autoestima; generando espacios de esparcimiento, lúdicos artístico-cultural. Por tal motivo, se propone constituir un grupo teatral, cuyos ejercicios teatrales contribuyeran a disminuir el consumo de sustancias psicoactivas, prevenir el embarazo adolescente, el *bullying*, entre otros. Más tarde con Hermes, como programa de gestión del conflicto escolar, diseñado para mejorar los niveles de convivencia en el colegio y las relaciones interpersonales del estudiante con su entorno escolar y familiar.

El programa inicia con capacitaciones en convivencia, habilidades de comunicación y valores a un grado determinado. Quienes participan en el proceso, al final de año se gradúan como gestores de conciliación y, a su vez, se encargan de actividades, como: disminuir el conflicto escolar, mediante la invitación a conciliar a quienes serán atendidos en jornadas de conciliación, por los estudiantes gradua-

dos como gestores de conciliación. Estarán acompañados además por los tutores. Los conciliadores asesorarán también al comité de convivencia en el camino de fortalecer acciones pedagógicas para atender los casos remitidos. Igualmente, alienta a generar acciones institucionales que fortalezcan ambientes más fraternos y solidarios.

Siguiendo esta línea en la búsqueda de soluciones a los problemas de convivencia, en el colegio Sotavento, la docente Ana Milena Pinzón crea “La casita de soluciones”. Este espacio nace luego de que ella percibiera los conflictos que en materia de convivencia hay en la institución. Entonces, para trabajar el tema se crean dos personajes animados de peluche. El Che, un monito y Pola, una muñeca negra. Al principio la casita era de cartón. En la casa se brinda un espacio de diálogo para solucionar los conflictos diarios de los estudiantes, pasando por la mente y el corazón de los mismos para “crear una escuela que sane, cure y repare”.

Trabajando la resiliencia, la docente trata que sus estudiantes puedan tener la capacidad de afrontar la adversidad y que se empoderen de ellos mismos para ser mejores personas desde el afecto, la inteligencia emocional y la resiliencia. La casita de cartón fue una propuesta de un estudiante y hoy es un espacio de 16 metros dentro del colegio.

En el colegio Tesoro La Cumbre, con el proyecto “Construyendo paz de nuestro colegio” la docente Sandra Patricia Núñez, en colaboración de los docentes, desarrolla cuatro ejes: Educación e inteligencia emocional, Educación sexual, Cuaderno viajero y Mesa de resolución de conflictos. El proyecto pretende articular la Cátedra de la Paz para construir relaciones sanas desde la escuela. Vinculando a la familia en estos procesos. Además, se pretende eliminar la estigmatización que hay alrededor de los estudiantes de esta comunidad por estar ubicada en un punto de convergencia de microtráfico y diversos grupos delincuenciales. Finalmente, se pretende impactar a los niños para que no usen la violencia como algo normal y a los docentes para que no opten por la cultura de la desesperanza.

Desde un área tan polémica el profesor Alexander Ávila del colegio Arborizadora Baja IED ha visto necesario un currículo de Educación Religiosa estructurado académica, pedagógica y transversalmente, que respete y se enmarque en la laicidad constitucional y no se confunda con la cátedra de ética y valores, que posee su valor e identidad propios. Un currículo que inserte en la realidad global y multi-

cultural a nuestras nuevas generaciones y propenda por el diálogo y la valoración de la diferencia, por la generación de entornos pacíficos, incluyentes y seguros, por la mirada crítica y siempre respetuosa de las realidades circundantes y reconozca el valor de la dimensión religiosa del hombre, al servicio de una nueva sociedad. Su principal objetivo es apuntar a la reconciliación (marcos pacíficos).

En el proyecto plantea estrategias para la reconciliación (mediación del conflicto por la diferencia religiosa, cultural y al interior de las familias y hogares) y la creación del Plan Curricular Institucional de Educación Religiosa (PCIER) basado en seis pilares: Identidad, Diversidad, Conocimiento, Respeto, Valoración y Convivencia desde preescolar hasta grado 11. Salidas pedagógicas interreligiosas e interculturales (Visita a centro islámico, a la mezquita, a otros templos religiosos). También fomenta el reconocimiento y valoración de todas las diferencias: social, cultural, sexual, económica y religiosa, a través de murales, guías, etc., talleres con padres, jornadas de sensibilización con estudiantes del grado 10 y sus padres de familia. También se lleva a cabo la “Noche de faroles” como espacio de reconciliación entre padres e hijos (se piden perdón mutuamente) para sanar relaciones entre la familia.

En el colegio José Jaime Rojas IED, para hablar de paz y sana convivencia desarrollan el proyecto desde el periodismo, “Investigación y radio escolar”, con el apoyo de los docentes Cesar Ballestas y Cristina Guerrero. El proyecto se basa en la conformación de un semillero de investigación escolar enfocado en el periodismo y la radio comunitaria. Su punto de partida es la necesidad de reactivar y fortalecer la emisora escolar como un mecanismo que contribuya con el conocimiento, el debate y la intervención efectiva de los conflictos que afecten la convivencia al interior del colegio por parte de los mismos estudiantes. De igual modo, el proyecto apunta a que los estudiantes del semillero produzcan programas que incluyan a la comunidad y sus problemáticas, evidenciando de qué manera tales conflictos se viven en el contexto escolar.

Las artes siguen siendo una gran arma para la paz y en el Guillermo Cano IED, la docente Flor Marlén Sánchez con la voz recobra las voces de sus niños y niñas a través del proyecto “Canta Guillermita”. La docente y estudiantes presentan la propuesta enmarcada en el trabajo de la sana convivencia, esto de manera diferencial buscando que en cada ciclo ofrecido por la institución se responda a las problemáticas que hay alrededor de la institución, como el acoso a los estudiantes por pandillas, el

embarazo a temprana edad, el consumo de drogas y las basuras que la comunidad deja. La iniciativa está dividida en líneas que ofrecen a los estudiantes una variedad de acciones; permitiéndoles con recursos explorados desde el arte y el reciclaje, un sano desarrollo. El grupo ha participado en espacios artísticos como concursos y campañas institucionales.

## Ruta de la interculturalidad

Ciudad Bolívar es una compleja región. En ella se conjugan las historias de muchas comunidades. Originalmente fue el territorio de los indígenas muisca; luego por el desplazamiento de sus tierras llega una población campesina y, posteriormente, siguen llegando a las zonas periféricas un buen número de afrodescendientes, como consecuencia del conflicto armado. En este contexto multicultural no solo se apuesta por el reconocimiento de grupos étnicos, sino de población LGBTI, desplazados, reinsertados, con Necesidades Educativas Especiales (NEE), los grupos que defienden una cultura desde el rap, el hip-hop y demás expresiones culturales del territorio.

Encontramos dos experiencias que, desde procesos de inclusión y currículos flexibles, se trabajan con diferentes grupos como la comunidad Wounaan que viene desplazada del bajo San Juan, Chocó. En otro colegio la iniciativa trabaja con estudiantes de NEE.

El colegio La Arabia IED viene desarrollando el proyecto “Tejiendo cultura Wounaan” bajo el liderazgo del profesor Oscar Posada. Este proyecto trabaja la interculturalidad a través de un diálogo de saberes entre culturas. La misma comunidad Wounaan ha gestionado sus propios interlocutores entre la comunidad y la escuela. Se ha trabajado en la sensibilización de los docentes y se ha logrado después de un difícil proceso que algunas áreas integren los saberes de esta comunidad a través del lenguaje propio, mitos, leyendas y danzas.

El proyecto Kanasu / Latá - Latá con apoyo de los docentes Fernando Cuervo, Fabio Vergara y Angie del colegio Arborizadora Alta, viene realizando desde hace dos años a través del arte y el juego, procesos de educación inclusiva con estudiantes de Necesidades Educativas Especiales (NEE) -déficit cognitivo-, con el propósito de eliminar las barreras existentes que aparecen dentro en el modelo de

exclusión y promover el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes para la vida. Cuenta con el acompañamiento de tres docentes (artes, orientación y educación especial) y con el apoyo de estudiantes de aula regular, algunos con capacidades excepcionales, y de estudiantes universitarios que realizan sus prácticas pedagógicas en el proyecto; y de organizaciones culturales y artísticas, como la Casa Mayaelo y el movimiento de fotógrafos de Ciudad Bolívar y Bogotá Grafiti Tour de la Candelaria Centro.

Para el proyecto Kanasü Lata - Lata es claro que en tanto existan miembros que dentro de la comunidad sean discriminados, aislados o no tenidos en cuenta no es posible hablar de convivencia, dado que la paz y el desarrollo del potencial de cada persona, solo es posible entre iguales que reconocen las diferencias. De ahí que, durante los dos años de ejecución del proyecto, el interés se ha centrado en fomentar valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el trabajo colectivo, el reconocimiento y la valoración de la diferencia, la inclusión, la autonomía y el liderazgo.

## Hallazgos y retos

Nuestra expedición por Ciudad Bolívar develó una realidad compleja del conflicto y de la escuela en sus diferentes aspectos, de las cuales se hallaron en la multiplicidad de expresiones que además de constituirse como iniciativas de paz, se trata de experiencias pedagógicas que propenden por la transformación de aspectos como el currículo, los recursos metodológicos desde la pedagogía crítica y la resistencia frente a las políticas públicas. Estas experiencias posibilitan la construcción de una escuela como un escenario para la paz, el perdón, la reconciliación e incluso como escenario terapéutico para las familias.

En los diferentes conversatorios y rutas realizadas se recogieron percepciones frente a la comprensión de lo que está pasando en la escuela de Ciudad Bolívar y ¿cuál es el papel que ocupa en el conflicto social, político y armado de la localidad? Los docentes y estudiantes expresaron que el conflicto armado urbano se expresa muy fuerte en la localidad y, ante este, la escuela se ve casi impotente. Algunas experiencias dan cuenta de una propuesta metodológica para comprender este conflicto desde un enfoque conceptual-teórico e histórico. Solo algunos colectivos y organizaciones han trabajado con víctimas

directas o actores de este conflicto actual. Consideramos que la escuela se ve limitada para abordarlo directamente, como se evidencia con los y las estudiantes involucrados en casos fuertes o críticos en relación con el conflicto que tienden a ser expulsados o excluidos y los docentes se ven amenazados y trasladados.

El conflicto social es otro que hace presencia muy fuerte en la localidad. La escuela ha recurrido a las propuestas desde los proyectos de convivencia para mediar y generar proyectos de vida, centros de interés y posibilidades de soñar con otras formas de ser y estar. En la escuela se proponen alternativas para buscar otros caminos hacia estas violencias, cuando formulan una pedagogía por proyectos, las salidas pedagógicas, se apuesta por proyectos extracurriculares e iniciativas que mejoren la convivencia y empoderen a los estudiantes.

A pesar del esfuerzo que hace la escuela, falta trabajo con las comunidades de los barrios que circundan la escuela. No se alcanza a traspasar o trascender una pedagogía extramuro, algunas experiencias se relacionan con el territorio desde lo ambiental, otras desde la gestión comunitaria. En medio de estas iniciativas, la escuela ha demostrado que puede salirse de su anclaje en los marcos o políticas educativas. Frente a escuelas sin identidad que responden a un modelo educativo que se enajena de sus necesidades, características y problemáticas de su contexto, respondiendo meramente a un plan instrumental al servicio de las finanzas y el mercado; la escuela se ve desligada y ausente del territorio y de su comunidad. Por consiguiente, es necesario propiciar cambios en sus currículos, planes de estudio y formas de evaluación alternativas para una vida digna, no para una educación de calidad. Otra escuela es urgente y necesaria.

La escuela tiene una mirada que articula e integra otros aprendizajes, pero también propone y participa en acciones que generan alternativas al conflicto ambiental que valga aclarar también político y económico; por ejemplo, cuando se habla del Relleno Doña Juana y el Parque Minero Industrial. Es de anotar la lucha permanente de algunos maestros y estudiantes para contrarrestar estos crímenes ambientales. Son elementos que alientan una pedagogía otra, una pedagogía liberadora, emancipadora, una pedagogía de la memoria, la resistencia, donde se establece una relación maestro-comunidad o maestro-territorio.

En torno al ¿por qué hacer memoria del conflicto armado desde la escuela?, los y las docentes plantearon urgente y necesario que la escuela dé respuesta desde la pedagogía para analizar y comprender

la realidad. Abordar el conflicto logra un blindaje y empodera a las comunidades. Sin embargo, en la población de Ciudad Bolívar hay un miedo, un silencio tanto en estudiantes como en docentes. Existe un entorno tan amenazante en su contra que se omite hablar de él. Quien se ha comprometido en la construcción de una pedagogía de la memoria del conflicto debe luchar con ese rompimiento del silencio y el miedo.

La escuela en Ciudad Bolívar tiene un compromiso con la historia del país y, en especial, la historia de su localidad por su conformación derivada del conflicto en Colombia en los años 50. Hacer memoria del conflicto ayuda a comprender el conflicto actual que sufre el país.

Frente a ¿cómo se ha concebido la paz en la escuela?, se plantea que la paz es un concepto abstracto, todavía no consolidado desde la escuela; es decir, para que atienda o se relacione con procesos como los vividos con el fin del conflicto armado. Sin embargo, para hablar de paz se remite a la memoria del conflicto. La paz en la escuela es sinónimo de convivencia y sana convivencia, armonía, respeto por los derechos humanos, tranquilidad, no violencia, resolución pacífica de los conflictos en cuanto a las relaciones interpersonales y la puesta en práctica de valores y principios para convivir. También se habla de paz en términos de sanación, liberación, equilibrio y estado espiritual.

Tal vez la escuela hable de paz desde marcos conceptuales o teóricos, pero los hace débilmente al referirse a prácticas adelantadas en la búsqueda de la paz con justicia social desde la salud, la educación misma, condiciones de vida, bienestar individual y colectivo de las comunidades.

Frente a estas reflexiones y a partir de los conversatorios desarrollados, surgieron diversos compromisos de continuar con la expedición, el diálogo e intercambio de saberes y la consolidación de proyectos para generar salidas creativas y conjuntas a las problemáticas aquí abordadas.

Hemos visto como los proyectos educativos socializados en esta expedición contribuyen a que, de diversas maneras, las formas de vida, la economía, la dinámica social y familiar de los pobladores de la localidad, se articulen a la cotidianidad de la escuela, para entenderla, estudiarla y poder comprender sus dinámicas contribuyendo así a que el territorio sea una fuente de saberes, que a su vez construyan nuevos conocimientos para las transformaciones de su entorno.

En esta medida se brindan herramientas para una pedagogía emancipatoria que busca superar el horizonte de la educación bancaria o modelo neoliberal. Es posible una escuela con nuevas producciones en un diálogo interdisciplinario y contextual, haciendo referencia al saber propio, saber histórico, saber cultural, saber de disputa, de protesta, resistencia y resiliencia. También, exige una construcción del conocimiento de manera transversal y no fragmentada, así mismo asumir otro tipo de relaciones (liberadora y/o emancipadora, resiliencia) entre los sujetos y los objetos, de manera individual y colectiva, y consigo mismo a lo que denominamos empoderamientos, proyectos de vida, formación de sujetos políticos e históricos, como lo han demostrado algunas iniciativas.

Se debe insistir en el intercambio y la réplica de iniciativas que buscan una pedagogía incluyente, intercultural, campesina y rural; una pedagogía por la memoria histórica y de los derechos humanos, una pedagogía crítica y popular; una pedagogía del perdón, de la resiliencia y la paz, con una apuesta ética y política; sustentada por la democracia y el empoderamiento de sujetos que se reconocen desde sus diferencias y desigualdades; pero que orientan dinámicas para transformar la sociedad, desde la construcción de ciudadanías incluyentes, que develan las injusticias e inequidades y revierten en acciones de aula, en acciones de lucha y resistencia.

Es admirable y loable encontrar como esta dolorida y agobiada localidad, no se cansa de parir, cual mujer llena de fuerza y energía infinita, la esperanza y la alegría que anuncia nuevos y grandes amaneceres que gritan y lanzan libre al aire la cabellera llena de amor y firmeza a los que arrebatan las posibilidades de vida digna, para las y los pobladores(as) que se refugiaron en estas montañas con cuerpo y alma de mujer. La escuela en Ciudad Bolívar persiste, resiste, intenta, crea y lucha.

*“Reflejos tardíos de paz  
que laceran mis sentidos  
en la nocturna de mis días  
inviernos eternos  
y de graves silencios”*

*Blanca Pineda, poeta e historiadora de Ciudad Bolívar.*

# **Caminos de agua y tierra fértil, territorio de transformación y resistencias en Usme y Tunjuelito**

Ángela Patricia Valencia Salas  
Alejandra Piedrahita Suarez  
Jenny Liliana Builes Gaitán  
Lina Vanesa Archila Bueno  
María Cristina Heredia  
Paola Ramírez Suativa  
Tania Fino Celis  
Nathaly Maldonado Cristancho  
María Teresa Acevedo  
Lorena Torres Gómez



## Localidades de Usme y Tunjuelito Territorio 5

### Lugares Expedicionados

#### Colegios Distritales

- ☐ Boquebón
  - ☐ José María Córdoba
  - ☐ José María Córdoba
  - ☐ Ciudad de Bogotá
  - ☐ Ciudad de Bogotá
  - ☐ Diego Montaña Cuellar
  - ☐ Diego Montaña Cuellar
  - ☐ Diego Montaña Cuellar
  - ☐ El Usal
  - ☐ Estanislao Zuleta
  - ☐ Estanislao Zuleta
  - ☐ Gran Yomasa
  - ☐ Técnico Industrial Píloto
  - ☐ Los Tejares
  - ☐ Los Tejares
  - ☐ Luis Eduardo Melo Orozco
  - ☐ Miguel de Cervantes Saavedra
  - ☐ Miguel de Cervantes Saavedra
  - ☐ Rural Chiraca
  - ☐ Rural Glano
  - ☐ Santa Lucinda
- #### Organizaciones
- ☐ Biblioteca Popular El Usal
  - ☐ Biblioteca comunitaria Asociación Primavera
  - ☐ Agrupación de colegios rurales CHACA
  - ☐ Colectivo Yomasa



### Contexto territorial

#### Lugares de memoria ancestral

- ☐ Hekage arqueológico hacienda El Carmen
- ☐ Monumento La Termita
- ☐ Piedras del Virey

#### Espacios para el arte y la cultura

- ☐ Biblioteca de La Marihueta
- ☐ CLAN Usme
- ☐ Biblioteca pública El Tunal

#### Conflictos ambientales y sanitarios

- ☐ Rio Tunjuelo
- ☐ Granadero Doña Juana
- ☐ Industrias extractivas
- ☐ Cuarteles de San Benito

#### Resistencia campesina ante la urbanización

- ☐ Agropecuario los Soches
- ☐ Zona Rural

#### Lugares de encuentro y recreación

- ☐ Parques zonales y metropolitanos

#### Economía popular

- ☐ Plaza de mercado La Aurora
- ☐ Plaza de mercado La Arches

### Legenda

- ☐ Colegios distritales
- ☐ Territorio 5
- ☐ Manzanas
- ☐ Vías
- ☐ Cercados y aguas

0 200 400 metros

### Fuentes cartográficas

BRCA, 2017  
SIG, 2014  
ADM, 2013  
SMA, 2012  
PBA, 2012  
SIG, 2011



## De la experiencia expedicionaria a la sistematización

El territorio, lugar en el que se fijan las huellas vivas de quienes lo habitan, es un espacio donde se teje la vida y, en muchas ocasiones, la muerte. Habitar un territorio significa hacerse uno solo con él, ser parte y eslabón de una cadena con vida propia. Sería imposible hablar de territorio sin hablar de quienes lo habitan, las personas lo transitan, lo configuran; sus huellas se encuentran en cada espacio, la casa, el parque, la calle, el poste; cada cosa, cada lugar cuenta una historia de las personas que lo conforman. La geografía del territorio refleja el modo de habitarlo (Alejandra Piedrahita. Diario de campo. Expedición pedagógica. 5 de abril de 2018).

Este territorio “Usme y Tunjuelito”, cuyos nombres son legado de los primeros indígenas que poblaron estas tierras hace cientos de años, es el que se narra en las siguientes páginas, tras las vivencias, reflexiones, significados y lugares de sentido que han redescubierto las maestras expedicionarias en el camino de los viajes y encuentros en el marco de la Expedición Pedagógica Bogotá, y en el habitar cotidiano.

Las posibilidades de ver la escuela desde otra perspectiva, de romper el silencio sobre temas que son difícilmente dialogados en el espacio institucional; de encontrarse en la palabra y poder verse a los ojos con otras personas que también se preguntan por la memoria, la paz, la educación como derecho, la escuela como lugar de conflicto, transformación y resistencia; han sido algunos de los llamados por los que cada una de las maestras del equipo de trabajo, atendieron sin cita previa al anuncio de la Expedición Pedagógica. Hoy, como resultado del viaje, luego de casi seis meses de reconocimiento, vínculo y caminos compartidos, tejen este primer ejercicio colectivo de sistematización.

Desde aquel 13 de marzo de 2018 en el que 9 mujeres, maestras jóvenes, con diversos saberes en áreas de la educación, con vivencias previas, posturas políticas construidas y caminantes de las localidades de Usme o Tunjuelito, lograron reflejarse en los sueños y senderos comunes, inició esta travesía por un territorio lleno de memoria, tensiones, cambios y resistencias que poco son conocidas por quienes no han transitado sus montañas o le ven desde la distancia bogotana (Tania Fino. Diario de campo. Expedición Pedagógica. 10 de mayo de 2018).

Mediante el intercambio de memorias y saberes previos sobre el territorio y con avances sugeridos en los diversos espacios de formación de la Expedición Pedagógica, surgió el primer proceso de caracterización y a través de él, se diseñaron rutas para el viaje: a) Nido de amor y ruralidad, b) Agua en localidad de Usme, y c) Los caminos del Tunjuelo en la localidad de Tunjuelito.

Una aproximación etnográfica, los análisis conversacionales y las narrativas, fueron los recursos metodológicos para expedicionar por este diverso territorio; mediante entrevistas, diálogos directos con las poblaciones, el uso de diarios de campo y la vivencia propia con el territorio, se desarrollaron las primeras categorías de observación: a) Relación maestro/a y territorio y b) Relación entre territorio y conflicto armado, y c) Relación entre el territorio y el conflicto social. La expedición logró identificar, reconocer y valorar un total de 13 experiencias pedagógicas que desde la escuela y desde los espacios comunitarios construyen acciones, procesos y redes que inciden en la formación de una generación de niños, niñas, jóvenes y mujeres para una sociedad más justa y en paz.

Los encuentros y discusiones sobre dichas vivencias en los viajes, generaron nuevas preguntas y reflexiones que se comparten en este capítulo, mediante los siguientes ejes:

- *Eje 1. Usme y Tunjuelito desde la lectura de la expedición pedagógica.* Reconocer las formas de configuración comunitaria y construcción histórica de estas dos localidades; su relación con el conflicto armado, los conflictos sociales que emergen y las luchas y grupos que se resisten a ellos, y visibilizar aquello que no aparece en los mapas institucionales, es uno de los sentidos y compromisos del grupo expedicionario.
- *Eje 2. Identidad y territorio.* Develar las identidades que se configuran en Usme y Tunjuelito, desde el punto de vista geográfico, cultural y patrimonial; las identidades poblaciones en las que destacan la ruralidad y la diferencia étnica, el hacer del maestro/a y otras referencias culturales propias por su historia y dinámica social.
- *Eje 3. Víctimas y escuela.* Las preguntas por el lugar de las víctimas en la escuela, la visibilización u ocultamiento del conflicto armado, sus secuelas en la infancia y la juventud, en los grupos étnicos, en el maestro/a, la reparación simbólica y el devenir del postconflicto en un territorio de tránsito y acogida son las que orientan esta reflexión.



Minga y olla comunitaria, escuela agroecológica el Uval. Fotografía: equipo expedicionario.

Grupo expedicionario territorio Usme – Tunjuelito, 17 de marzo de 2018. Recorrido por el Grupo expedicionario territorio rural de la localidad de Usme.

Fotografía: Tania Fino Celis.

- *Eje 4. Comunidad.* Relación de las iniciativas de paz con los actores externos a la escuela. Visibilizar los procesos de resistencia que desde las comunidades en relación o no con la escuela, constituyen elementos identitarios y de transformación social; su mirada sobre el territorio, el conflicto armado, el conflicto social y sobre la propia escuela, son fundamentales para dimensionar la apuesta y los retos de la paz en Colombia.

La mirada académica, la procura por la construcción de saber, pero también el reconocimiento de lo “humano” tras lo formal, y la pregunta constante por quién es la maestra y el estudiante detrás de la experiencia pedagógica, hacen parte del enfoque con el que se ha observado el territorio del que hace parte la escuela, y por tanto integran el siguiente texto.

## Eje 1. Usme y Tunjuelito desde la lectura de la expedición pedagógica

La localidad de Usme se encuentra ubicada en el sur oriente de Bogotá, es la quinta en organización de la ciudad, cuenta con una extensión de 21.506 hectáreas, de estas 2.120 ha corresponden a suelo urbano, 902 hectáreas (ha) se clasifican como suelo de expansión urbana y las restantes 18.483 ha constituyen suelo rural (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2002-2012). Este territorio se encuentra tradicionalmente relacionado con las actividades productivas del área rural aunque con el tiempo se han venido transformando. Limita hacia el Norte con la localidad de San Cristóbal, Rafael Uribe y Tunjuelito. Hacia el sur con la localidad de Sumapaz. Al este, con los cerros orientales, con los municipios de Ubaque, Chipaque y Une (Cundinamarca) y al oeste con localidad de Ciudad Bolívar.

La localidad de Tunjuelito, se encuentra ubicada al sur del Distrito Capital, sobre la parte baja de la cuenca del río Tunjuelo. Limita con las localidades de Puente Aranda, Bosa, Ciudad Bolívar, Usme y Kennedy. Tiene una extensión de 1.062,33 hectáreas, lo que la convierte en la cuarta de menor extensión del Distrito (Hospital Tunjuelito, 2014).

La descripción anterior es la forma en que los documentos oficiales suelen caracterizar a este territorio; la mayoría de sus georreferencias ubican los lugares emblemáticos y especialmente los institucionales, como forma de anunciar la presencia estatal o los conflictos sociales como necesidad de esta, especialmente, la seguridad. En cuanto a cartografía, son pocos los mapas donde se dimensiona realmente la zona rural de este sector de la periferia con respecto a la ciudad.

Por ello, el grupo expedicionario, se permite leer el territorio con otras palabras, con narrativas que den un mayor vínculo y calidez a la descripción de territorio tan vivo y dinámico, donde la historia y el olor puedan ser percibidos, y donde la ruralidad, la etnicidad, el conflicto armado y social, las necesidades y las luchas no solo se enuncien fríamente, sino que se comprendan con los ojos de quien lo contempla y los pies de quienes lo caminan.

El territorio Usme-Tunjuelito es un espacio diverso habitado por personas, quienes en busca de un lugar donde vivir fueron llegando poco a poco hasta poblarlo. En Usme, se fue produciendo un fenómeno de población en comunión la vida rural; la mayoría de sus habitantes, desplazados por la violencia desde diferentes lugares del país, de procedencia campesina, otros pertenecientes a grupos étnicos, desterrados con sus recuerdos al hombro fueron llegando al territorio, con el deseo de volver a lo que alguna vez fue su hogar, encuentran en estas montañas nubladas por el frío un sitio donde vivir, además, de un lugar ideal con terreno para continuar con lo que dejaron atrás. Por su parte, los habitantes de Tunjuelito, desplazados también por los problemas internos presentados en la ciudad a principios de los años cincuenta además del conflicto interno armado del país, encuentran en las rondas del río un lugar con oportunidades de vida y una solución a sus problemas.

Al recorrer el territorio Usme-Tunjuelito se ve cómo cada espacio narra su propia historia. Cuando se ingresa al territorio de Usme se observa un hervidero de personas que van de un lado para el otro, con el afán de cruzar al otro lado de la ciudad, en busca del sustento diario; el portal de Usme se

convierte en un espacio de desencuentro, de tránsito y aglomeración, pero difícilmente puede ser un espacio de encuentro, donde se reflejan las identidades, allí parecen desvanecer todas, solo el mundo del trabajo, la producción, la carrera contra el tiempo y contra sí mismos, se perciben como modo de relación. Más arriba, al recorrer el territorio van apareciendo edificaciones construidas de diversas formas, unas hechas por constructoras, otras ensambladas por sus habitantes que paulatinamente van edificando, según van llegando los dineros al hogar. Quizá por esta razón se pueden ver casas a medio hacer, un gran número sin terminar, se puede encontrar un bricolaje de construcciones abiertas a la lectura de un proceso de asentamiento. La protagonista de la localidad es la montaña, el desnivel de su terreno nos muestra cómo tiempo atrás fue un lugar poblado por un gran manto verde que con el tiempo ha desaparecido, y a decir por los edificios así seguirá siendo.

Sin embargo, cada vez más arriba, casi al final, parte del territorio gráfica una ruralidad divisada en un horizonte cada vez más lejano. Aún se pueden encontrar zonas demarcadas por la vida campesina, trochas y personas dedicadas a las labores del campo, una tierra de otro dueño, pero labrada por quien la habita, sin importar se continúa trabajando por un territorio que intenta supervivir o coexistir con nuevas formas de hábitat.

Por otro lado, encontramos la zona de Tunjuelito una localidad que representa un puente de conexión para quienes habitan esta zona de la ciudad y sus zonas más periféricas; por este territorio se ingresa a las localidades de Usme, Ciudad Bolívar y Bosa. La avenida Boyacá es un corredor principal compartido con otros territorios, a su lado está uno de los ríos más importantes de la ciudad, el río Tunjuelito, que parece más un botadero de basuras por donde corren los desperdicios de sus habitantes y en especial de las fábricas instaladas cerca al río para verter en él sus desperdicios. A su oriente se puede ver un gran potrero frontera de la localidad y su vez puerta de la localidad de Ciudad Bolívar, éste lugar separa el portal del Tunal, (otro hervidero...) y el conjunto Ontario que se encuentran cruzando la avenida, en la parte más oriental del territorio (Alejandra Piedrahita. Diario de campo. 12 de mayo de 2018).

Durante los recorridos realizados en la localidad de Usme, percibí la hospitalidad de sus habitantes, comercio de ropa y artículos para el hogar, dificultades en la continuidad de las rutas de transporte



como alimentadores, especialmente en horas pico del día. Las viviendas tradicionales y de la periferia están siendo transformadas por grandes edificios y conjuntos residenciales, las personas identificadas, las actividades productivas de la explotación de la tierra por medio de canteras como un riesgo elevado para su salud y la protección de su territorio, la cual ha dejado a sus montañas de un color beige arenoso.

Se observaron fuentes hídricas, quebradas como Chuniza, Santa Librada, Yomasa, la Requilina y Fucha, que al llegar a la urbanidad de la localidad llevan sus aguas contaminadas por basuras y desechos humanos, producto de la mala manipulación de los mismos por parte de habitantes y empresas que allí funcionan como el matadero y las canteras, invasiones y recolección inadecuada por parte de operadores.

En la zona rural de la localidad se mantiene una visión de lucha distinta por su territorio y por el cuidado del agua, donde los pobladores por medio de sus trabajos y legados desean dejar a sus hijos como misión: la protección, evitando construcciones a grandes escalas.

En el recorrido se evidenciaron situaciones problema relacionadas con la venta de terrenos fuera del área de servicios públicos, contaminación de la mayor afluencia de agua, el río Tunjuelo, producto de los desechos de las curtiembres de la zona, la invasión de terrenos y la mala disposición de basuras del área comercial; la explotación de arena y gravilleras; frigoríficos sin procesos de recolección adecuados (Lina Vanessa Archila Bueno. Diario de campo. Expedición Pedagógica. Abril 25 de 2018).

Ahora bien, al recorrer cada territorio por separado, se leen unas distinciones manifestadas por el fenómeno social que las enmarcan. Usme ha sido históricamente un territorio atravesado por la violencia producida por el conflicto armado colombiano. En él se refleja, por su cercanía al páramo y por

Embalse de Chisacá - representación de las fuentes hídricas y Ladrilleras. Impacto ambiental por la presencia de ladrilleras de Usme, que abastecen a todo Bogotá. Grupo Expedicionario territorio Usme-Tunjuelito. 11 de abril de 2018. Fotografía Julieth Rincón.

ser el camino donde se transita para ir al llano, las consecuencias de la guerra. La vida en este lugar ha sido atravesada por conflictos como el micro tráfico, economías ilegales y la presencia de grupos armados ilegales, sumado a esto existen problemas de seguridad y convivencia y recientemente la poca tolerancia a la migración de ciudadanos venezolanos y conflictos inter-étnicos.

Por su parte, Tunjuelito es una localidad más pequeña, en su demografía y geoespacialidad. De forma simultánea a Usme, Tunjuelito fue habitada, no obstante, el estar dentro de los parámetros urbanísticos de la ciudad produjo una pronta accesibilidad a los productos básicos como agua, gas y energía eléctrica. Las personas que viven en este territorio son de estratos bajos, sin embargo, se puede observar una mayor pobreza en los habitantes de la localidad de Usme. Al igual que Usme, la zona de Tunjuelito presenta dinámicas de microtráfico que generan problemas de convivencia, también está la situación de las barras bravas de equipos de fútbol y los encuentros - desencuentros ocasionados por la cercanía y rivalidad entre jóvenes de los colegios del corredor del centro comercial Ciudad Tunal.

Territorio, población y conflicto social. Las localidades de Usme y Tunjuelito son territorios periféricos en proceso de transformación permanente; construidos como asentamientos de poblaciones campesinas que desde los años sesenta migran a la ciudad debido a las olas de violencia en el país. La población proviene de múltiples regiones del país, en su mayoría mujeres, jóvenes y niños/as; participación de grupos afrocolombianos y comunidades indígenas; familias pertenecientes a estratos 1, 2 y 3 con dificultades para la satisfacción de necesidades básicas.

Se encuentra conectado desde el Páramo de Sumapaz y por el curso del Río Tunjuelo. En medio, se encuentra Usme, una de las localidades con mayor extensión de zona rural y tradición campesina de la ciudad, así como uno de los patrimonios ancestrales más grandes y antiguos del país. Estos recursos ambientales y culturales, que la convierten en sector estratégico para el país, están siendo afectado por el POT (Plan de Ordenamiento Territorial) y las múltiples políticas basadas en un modelo de ciudad neoliberal y excluyente que cada día, mediante las nuevas lógicas de urbanismo y economía violentan la frontera rural, amplían la periferia social, despojan el patrimonio cultural, e imponen nuevos conflictos sociales sin atención estatal integral. (Construcción colectiva. Expedición Pedagógica. Fragmento de caracterización. 21 de mayo de 2018).

## Eje 2. Identidad y territorio: miradas desde Usme y Tunjuelito

*“No soy solo yo, somos muchas más las que estamos trabajando y soñando la paz de este país” Alejandra Piedrahita.*

El abordaje de la identidad no es tarea fácil. En el mundo contemporáneo donde se han debatido las posturas modernas, sociológicas y posmodernas sobre la identidad (Hall, 2014), se abren variedad de caminos para comprenderla como una noción polisémica, dotada de sentido político, cultural, social y económico.

En el trabajo adelantado con Expedición Pedagógica es importante dar lugar a reflexiones donde la identidad se convierte en un elemento de discusión, porque evidencia los cambios y permanencias acontecidos en los sujetos que hacen parte del proceso, además, permite configurar miradas analíticas acerca de lo que se observó, analizó y sistematizó de los territorios, preguntas como: quiénes estaban, qué decían, por qué lo decían, cuáles eran sus gestualidades, por qué narran de determinada manera, qué olvidan y ante qué guardan silencio, son pistas para comprender con quién se trabaja, quién es el sujeto interlocutor y cuáles son sus configuraciones identitarias.

Hablar de identidad es acercarse al “yo” y al “nosotros” y ver cómo se hila, de maneras distintas lo individual y lo colectivo. La importancia del sujeto y de su horizonte narrativo identificable, posiciona la experiencia como aspecto ontológico factible de ser narrado, estructurado, re-estructurado, transmitido y recordado. En este sentido, identidad, experiencia y narrativa son un engranaje que posibilita reconocernos desde lo individual y lo colectivo como parte de un contexto a partir de puntos semejantes y diferentes con los otros.

Bajo estas claridades, no sobra decir que es alrededor de la palabra puesta al servicio del manifiesto de quiénes somos nosotras, las expedicionarias de los territorios de Usme y Tunjuelito, que se describen los hallazgos en términos de la reflexión sobre identidad, a través de dos preguntas generales:

Territorio de transformación y resistencias en Usme y Tunjuelito

Aula agroecológica el Uval. Pedagogía de trabajo para sostener la armonía de la tierra - el territorio. Grupo expedicionario territorio Usme - Tunjuelito, 17 de marzo de 2018.



## ¿Qué identidades individuales configuraron la identidad colectiva de Expedición Pedagógica - territorios Usme y Tunjuelito?

*“Allá hay otros que se parecen a mí y les importa lo mismo que a mí”. Tania Fino Celis.*

Cuando Expedición Pedagógica inició la convocatoria para trabajar en torno a las memorias del conflicto armado y las iniciativas de paz, propició espacios para que personas de diferentes localidades de la ciudad interesadas en el tema, se conocieran e intercambiaran ideas sobre posibilidades de recorrer y cartografiar experiencias pedagógicas significativas en Bogotá, compartir sus intereses, motivaciones y esperanzas en las formas de ver, narrar y accionar de otros.

Las identidades se colocaron en lo público. La construcción identitaria que traía cada una desde su experiencia de vida entró en conversación con otras, ocasionando reconocimientos diversos y empáticos con otras formas de leer el mundo sin distanciarse de claves comunes que las convocaba a ese espacio. Se trataba de nueve mujeres, entre los 25 y 45 años, la mayoría egresadas de universidad pública, maestras de colegios públicos, seis de la localidad de Usme y dos de la localidad de Tunjuelito, y una del Colectivo de Historia Oral, todas con áreas de formación y desempeño variado dentro del universo educativo.

La simbiosis de elementos comunes entre las expedicionarias decantó en reconocer que la temática propuesta por Expedición no era nueva en sus vidas, antes, la memoria, el cuestionamiento por las formas de abordar el conflicto armado en la escuela y la necesidad de la paz con justicia social en Colombia había sido parte de sus intereses. Sin embargo, la confluencia en narrar como la soledad, el cansancio y, en algunos casos, el agotamiento frente a las dinámicas institucionales se reflejaba en distanciamientos del tema y de los esfuerzos que este acarreaba.

Sentir que otros sujetos han vivenciado situaciones comunes dentro del escenario escolar y comunitario, nos coloca en lugares habituales y empáticos, que en cuanto visibilizan dificultades y aciertos pedagógicos son factibles de ser analizados desde diferentes ópticas. En el caso de Expedición Pedagógica Usme - Tunjuelito, las identidades confluyeron en los recorridos por el territorio, la construcción de los mapas y la escritura de las reflexiones enmarcadas en el diálogo teórico-práctico con perspectiva crítica. De esta manera, se concibe que las acciones desarrolladas dieron cabida a una identidad colec-

tiva de quienes hacen parte de este proceso, enmarcado en dinámicas más amplias de un movimiento pedagógico que, por medio de empoderamiento y agencia colectiva, afianza la confianza y el compromiso en la proyección de acciones a corto y mediano plazo, en este caso, para el fortalecimiento de las redes locales y la transformación social de Usme y Tunjuelito.

### **¿Qué identidades que se configuran en Usme y Tunjuelito?**

Esta pregunta es abarcadora y profunda, permitiría hacer un estudio minucioso de los sujetos, contextos y prácticas de las dos localidades, además de definir un corte temporal y un análisis espacial. Sin embargo, las líneas desde donde aquí se desarrolla, recogen parte de los hallazgos sobre las características de los territorios de Usme y Tunjuelito; entendiendo que las "identidades son un producto de juegos entre entidades que, por razones contingentes, definen las relaciones entre sí como relaciones de diferencia que les atribuyen relevancia" (Santos, 2003, p. 29). Intentando desglosar esto, ofreceremos descripciones breves sobre la especialización de las identidades que históricamente se han configurado en Usme y Tunjuelito.

La identidad está especializada en los lugares representativos y significativos; de igual manera que, en sucesos, hechos y acontecimientos que vinculan a los sujetos a estos. En el caso Usme y Tunjuelito, son lugares narrados que "destacan la cercanía con el territorio, como habitantes o participantes de espacios comunitarios o institucionales" (Expedición Usme-Tunjuelito, taller, abril 2018). Dentro de las narrativas emergieron: parque Arqueológico, Hacienda el Carmen, Usme centro y veredas, Agroparque Los Soches, Relleno Sanitario Doña Juana, parque zonal de Villa Alemana, parque de Cantarrana, monumento La Usminia, Río Tunjuelo, plaza de mercado La Aurora, plaza de mercado La Andrea, Biblioteca de la Marichuela, CREA-Usme, Curtiembres de San Benito y la Biblioteca Pública El Tunal Gabriel García Márquez.

Por un lado, se reflejan las identidades de quienes se consideran primeros moradores de los territorios. Por otro, la de aquellos que se han integrado al espacio por motivos laborales, habitacionales, garantía de derechos, entre otros. Con relación a los primeros, la conformación del territorio tiene una conexión con los procesos de migración del campo a la ciudad, presentados en los años 60 y 70 y carac-

terizados por los asentamientos y conformación de barrios con poco nivel planificación urbanística, con población mayoritariamente descendiente de las ruralidades campesinas.

Por otro lado, las personas que con el paso del tiempo han venido asentándose en estas localidades provenientes de diferentes partes del territorio nacional y que traen con sí un conjunto de tradiciones, costumbres, prácticas culturales que en el encuentro con las ya construidas por las personas de estas localidades, entran en conflicto. Es el caso de quienes, llegando de las costas del país, personas de descendencia africana o indígenas, que en el marco de sus valores y prácticas ancestrales tienen con la comunidad relaciones (solidaridad, colaboración, etc.), no son bien recibidas por los habitantes de los barrios y se generan situaciones de xenofobia y racismo en su contra.

Vale la pena decir que el río y los paisajes verdes, especialmente de Usme, se asocian directamente con el campo rural que atrajo a la población migrante que provenía de otras partes del país. Se trata de un territorio atravesado por afluentes hídrica desde el páramo de Sumapaz y el hilo del río Tunjuelo, convertido así, en un corredor estratégico para ciudad, el país y el continente. En este sentido, es también escenario del conflicto social por la propiedad de tierra y el curso del agua, y del conflicto armado. Tanto es que “el equipo de expedicionarias ha logrado identificar características comunes del territorio y articular hitos históricos que con relación al conflicto armado y social han hilado la construcción de las localidades y sus poblaciones hasta la actualidad” (Expedición Usme-Tunjuelito, Acta informe, mayo 2018) por la movilidad de diferentes actores armados que la definen como ruta de tránsito entre la ciudad y las regiones del centro- oriente del país.

Desde esta mirada, lo que se encuentra es una *identidad urbana* construida a la luz de herencias campesinas, indígenas y afro, que se reconstruyeron en una ciudad que aceleró las dinámicas de crecimiento y expansión. Son identidades cambiantes y culturalmente alimentadas por prácticas de organización del espacio y dotación de sentido del mismo, reflejadas en relatos como el de Gustavo Aponte habitante de Usme rural, de vereda El Uval y coordinador del aula agroecológica quien afirma que “el problema en Colombia ha sido la tenencia de la tierra en pocas manos, lo que hizo que muchos campesinos se vinieran”. Por eso el proyecto de escuela que aquí se trabaja es desde una propuesta de defensa de la vida” que pese a los procesos de urbanización el territorio rural productivo aporta a la pervivencia de la cultura campesina.



Mural que representa la cultura muisca ancestral y el hallazgo arqueológico. Proceso de apropiación de identidad cultural del colegio Diego Montaña Cuellar.

Las identidades étnicas también transitan reterritorializando muchos barrios de la localidad de Usme, como lo es el barrio Alfonso López. Esto se evidencia en procesos comunitarios desarrollados por mujeres afrocolombianas en sectores donde hay gran presencia de estas identidades, con el fin de preservar y reafirmar todas aquellas prácticas y tradiciones culturales que constituyen su comunidad. Además de ello, se fortalecen los procesos de autorreconocimiento de niños, niñas y jóvenes afrocolombianos, que se ven amenazados por las dinámicas hostiles y de discriminación presentes en la ciudad. A muchas de estas familias campesinas también les ocurre lo mismo, pero con un componente adicional y es su pertenencia étnico-racial, fundamental en desarrollo de las relaciones sociales.

Situación diferente acontece en la localidad de Tunjuelito, donde las narrativas orales y visuales hablan de procesos de crecimiento urbano y conquista de derechos sociales de una comunidad barrial organizada. Nos referimos a centros de comercio y formas de economía para este territorio con las curtiembres de San Benito, aligeradas con el proceso de integración legal a Bogotá en la segunda mitad del siglo XX, mediante el cual la urbanización masiva y la construcción de las arquitecturas institucionales del Estado contribuyeron a la organización y legalización de barrios en respuesta a las demandas de las comunidades como transporte, cocinol, luz y agua.

Por otro lado, quienes habitan estos dos territorios con fines laborales, como sucede con la mayoría de maestras de esta experiencia, tejen las historias desde otras orillas. De acuerdo con ello, el acercamiento a los procesos ha estado dado por el tránsito de un sujeto foráneo a un agente pedagógico activo y aportante a la configuración de ese espacio desde la escuela. Eso a la vez, conlleva a sentidos significativos y

significantes que subyacen a la creación y transformación de las representaciones que surgen de localidades como Usme o Tunjuelito, en la medida que transcurre el tiempo, pues no es lo mismo un docente que consigue involucrarse con su comunidad desde una lectura de las necesidades, requerimientos y retos, que un docente que sujeta su práctica pedagógica a la permanencia en el aula y el trabajo fijo en ella.

En gran medida, las identidades (de género, étnico-raciales, etc.) de quienes embarcaron el viaje de la Expedición Pedagógica, encontraron un lugar de interlocución, con reflexión pedagógica impregnada de posiciones críticas en las que lo educativo aparece como un ejercicio político de construcción de poderes para: crear, transformar, soñar, resistir y recordar. Se habla de identidades, en plural, porque las maestras posicionaron su voz en la conversación con otros, generaron posturas, leyeron los vacíos y brechas en la escuela y caminaron por propuestas metodológicas y conceptuales que transmutan su ser docente, mujer, amiga y compañera. Hacer memoria sobre el conflicto armado en Colombia, en muchos casos implica primero encontrarse con uno mismo, con otros, anudar esfuerzos, re-enamorarse de lo olvidado, valorar lo que se hace y adentrarse de sí para encontrar lo más significativo y bello que se le pueda ofrecer a los procesos.

### **Eje 3. Víctimas, conflicto armado y escuela**

*“Las huellas de conflicto en las montañas de la ciudad”*

Sistematizar experiencias constituye un ejercicio reflexivo que conlleva no solo al análisis, sino al reconocimiento de las múltiples subjetividades que interactúan en los contextos escolares y comunitarios. Este reconocimiento lleva implícita la emergencia de diferentes interrogantes, para el contexto y la experiencia de la Expedición Pedagógica en el territorio Usme – Tunjuelito, preguntas encaminadas a las víctimas ¿quiénes son?, ¿sómos capaces de reconocerlas y repararlas en nuestra cotidianidad?, ¿cuál es el papel del maestro con respecto a las víctimas?, ¿la escuela cuenta con las herramientas reales y potenciales para repararlas simbólicamente? Es posible generar otros interrogantes, pero la tarea ahora es intentar mostrar lo que fue posible rastrear y configurar como conocimiento a partir de la experiencia de las expedicionarias, los caminos recorridos y las reflexiones colectivas.

Se toma como premisa que las víctimas, como sujetos afectados por el escenario de la guerra implantado por el conflicto armado interno, siempre han estado presentes en el escenario escolar colombiano. Bogotá ha sido uno de los territorios con mayor recepción de las víctimas. Sin embargo, la respuesta con respecto a su reconocimiento como subjetividad concreta ha sido diferente a lo largo del tiempo. En los últimos años y como respuesta a las diferentes demandas sociales se ha incorporado con mayor fuerza la pregunta por las víctimas, su atención en las escuelas, su papel y el de los maestros con respecto a dicha realidad, así como la construcción de una memoria que reúna las diversas versiones no solo del conflicto, sino del momento histórico que se vive, capaz de generar acciones transformadoras de la realidad. Las siguientes reflexiones buscan reconocer estas inquietudes y su realidad en el contexto escolar formal e informal de Usme y Tunjuelito.

### **¿Cuál es el lugar de las víctimas en la escuela de Usme y Tunjuelito?**

De acuerdo con los datos registrados por la Secretaría de Educación del Distrito (2018), para abril de 2018 se encuentran matriculados en colegios oficiales 66.935 estudiantes víctimas del conflicto armado interno. Entre ellos 6.723 estudiantes se encuentran inscritos en la localidad de Usme y 2.894 en la de Tunjuelito.

En consonancia con las estadísticas de la SED, la localidad de Usme se ubica como uno de los territorios de Bogotá con mayor número de estudiantes víctimas. Esto corresponde a algunas dinámicas históricas, sociales, políticas y económicas, en las cuales se erigen las periferias como principales receptoras de las víctimas del conflicto armado interno. En cuanto a estas cifras, es relevante puntualizar que no todas las víctimas se encuentran registradas en el Registro Único de Víctimas, lo cual dificulta su reconocimiento y, por ende, su atención.

Tras los acuerdos de paz firmados en La Habana se estableció que la escuela ocupaba un lugar fundamental en la reparación simbólica de la población víctima del conflicto armado interno. Sin embargo, el reconocimiento y la reparación de estos estudiantes y sus familias responden a una tarea aún pendiente en los diferentes escenarios escolares, evidenciándose un desconocimiento por parte de los entes administrativos de las escuelas y de los maestros, quienes cuentan con pocas herramientas

Conjunto residencial Reservas de Usme. Uno de los 3 proyectos de vivienda de interés social y prioritario, destinado a actores del conflicto armado, por ende, de los/as estudiantes de los colegios públicos. Condiciones habitacionales, reflejo del expansionismo urbano que irrumpe la geografía y dinámica tradicional de la localidad. Grupo Expedicionario

para su atención en el aula y en la cotidianidad escolar. Pese a ello, ha sido notable el esfuerzo de algunos maestros para abordar el tema desde diferentes enfoques (étnico, género, grupos etarios, etc.), esto como respuesta a una demanda implícita de la comunidad que se acerca a la escuela en estas localidades. Se hace propicio mencionar que la relación víctimas – escuela ocupa un lugar trascendental en las realidades locales de Usme y Tunjuelito, ya que en las últimas décadas la población que se ha incorporado en estos territorios son víctimas del conflicto.

Es posible mencionar que la presencia de estos estudiantes no genera una inquietud constante en los maestros como grupo social amplio, se reconoce como una realidad de la escuela, pero no necesariamente implica algún grado de reflexión – acción en la práctica pedagógica cotidiana. Esta presunción parte de las experiencias cotidianas de las expedicionarias, quienes manifestaron que en los contextos escolares de los cuales hacen parte se tiende a invisibilizar esta realidad. Por otra parte, es relevante mencionar que algunos maestros son víctimas del conflicto armado interno, lo cual dificulta el proceso de atención a los estudiantes, así como de construcción de memoria y de los múltiples relatos de la historia reciente.

Es así que la pregunta por las víctimas, su reconocimiento y su reparación es y seguirá ausente pero necesaria en las comunidades escolares y en la sociedad en general. En las localidades de Usme y Tunjuelito es una necesidad reconocer y entender las huellas que ha dejado el conflicto armado, como resultado del conflicto social, político e histórico.

Por su conexión con Sumapaz y los recursos naturales, ha sido un escenario de tránsito del conflicto

armado, utilizado como corredor de guerrillas y como sector de control estatal, mediante la presencia de dos batallones del ejército y una cárcel. Desde 2006, (seguridad democrática) Usme se convirtió en la cuarta localidad receptora de población desplazada, generando asentamientos ilegales en zonas periféricas y la presencia de diferentes actores armados. Así mismo, se vivieron en la localidad asesinatos selectivos.

En la actualidad y con motivo de los acuerdos de paz, Usme es asumido por el Estado como un laboratorio de paz

Caminos para la paz desde las escuelas. Expedición Pedagógica Bogotá



para el postconflicto, mediante la asignación de viviendas a actores en proceso de reincorporación, que no cuentan aún con programas integrales de reparación y garantías de no repetición. (Expedición Pedagógica. Fragmento de caracterización. Construcción colectiva. 21 de mayo de 2018).

### **¿Cómo se visibilizan y cómo se silencian las víctimas en estos dos territorios?**

Las palabras narradas con anterioridad permiten interrogar las experiencias recorridas durante la expedición pedagógica, estas como reflejo del modo que se resuelve la relación víctimas – escuela. En primer lugar, las experiencias permitieron evidenciar una preocupación mayor por la población víctima, desde un lugar de la anunciación y el reconocimiento; sin embargo, no dirigida puntualmente a ellos. Es decir, se reconoce la presencia de estos estudiantes, pero el objetivo central de las experiencias es la reparación del tejido social comunitario en términos amplios, se proponen acciones transformadoras que vinculen a la totalidad o mayoría de los miembros de las comunidades educativas. Este ejercicio es realizado a partir de los trabajos de la memoria, el arte, el trabajo comunitario, el diálogo, las narrativas y diversos proyectos que propenden la transformación de las múltiples realidades que se tejen en estos territorios.

Es posible rastrear la razón por la cual las experiencias dan prioridad a otras temáticas, la necesidad de abordar y transformar las diferentes problemáticas que surgen como resultado del conflicto social colombiano, conflicto presente de manera generalizada en las localidades de Usme y Tunjuelito, territorios donde se es víctima de múltiples carencias y violencias. En este sentido, es posible que se erija una postura en la cual los maestros y sus prácticas conciban como víctimas a todos los ciudadanos colombianos.

Dicho lo anterior es posible entonces evidenciar los fenómenos y conflictos sociales de las experiencias abordadas del siguiente modo: la limpieza social (experiencia de la IED Diego Montaña Cuellar), el conflicto rural – urbano (experiencia Escuela Agroecológica El Uval) y el consumo de sustancias psicoactivas (experiencia Casa Puntual). Con ello se pretende proporcionar alternativas con respecto a las principales problemáticas sociales de las localidades, ocupando así un lugar transformador en los territorios.

En segundo lugar, es promisorio mencionar que durante los recorridos y las intervenciones los participantes enunciaban como los procesos adelantados permitieron concebir de otra forma las víctimas y su presencia en la comunidad; es decir, hace visible su vinculación y las razones por las cuales arribaron a los territorios locales. Sumado a ello se genera un pensamiento crítico capaz de cuestionar las múltiples realidades de las cuales participan dando así lugar a acciones transformadoras. Durante los diálogos emprendidos en la expedición algunos de los participantes tuvieron la capacidad de visibilizar su subjetividad frente al grupo, narrar su historia y reconocer cómo las experiencias han permitido reconstruir su emocionalidad. Manifestado así por una estudiante afrodescendiente, víctima del conflicto armado en el pacífico colombiano y participe del proceso *Fiestas escolares para la transformación de las realidades* en el Colegio Gran Yomasa IED.

Esta expedición por el territorio, permite comprender que persisten secuelas de un pasado que para muchos de sus habitantes hoy se encuentra muy lejano, sin embargo, se escuchan historias entre los habitantes de una guerra que aún no muere. La violencia ha mutado, se ha camuflado con otros nombres, ha modificado su modo de operar, ha utilizado nuevas formas de vivir en la ciudad, se ha enquistado en las calles del territorio y, de manera silenciosa, vive entre sus habitantes, el micrográfico, las pandillas, las fronteras invisibles, las barras bravas, la vacuna para los pequeños comerciantes del barrio.

La violencia territorial la que también es producto de la desigualdad, al igual que el conflicto armado, aún sobreviven y deambulan por las calles y las memorias silenciosas de cada ser.

### **¿Cómo pensar las experiencias pedagógicas como posibilidades de reparación simbólica?**

El último interrogante con respecto a la relación víctimas – escuela plantea las recomendaciones y las enseñanzas gene-

Proceso Yemayá, Comunidad Afro. Colegio Estanislao Zuleta IED. Grupo expedicionario territorio Usme – Tunjuelito. 17 de marzo de 2018



radas en las múltiples experiencias de la expedición pedagógica, esbozando así un escenario posible en los contextos escolares para la memoria, la reparación y la no repetición.

La reparación simbólica procura construir el tejido social fragmentado desde los principios mismos de la guerra, incrustados en nuestras comunidades a partir de las diversas violencias y desigualdades. En tanto, las acciones reparadoras promueven la concepción de la memoria como creadora de otros relatos, contrahegemónicos y enfocados a principios de una justicia más coherente con lo que todos necesitan y con la historia misma. Así la escuela, ocupa un lugar fundamental para la recuperación y construcción de la memoria personal y colectiva.

Pensar y plantear estrategias pedagógicas en esta perspectiva implica una búsqueda por el sujeto mismo, apelando a que solo reconociendo las múltiples identidades, voces y sentidos es posible construir una memoria colectiva en la cual todos ocupen un espacio. El arte como aliada fundamental de esta búsqueda, ya que ocupa un lugar central como promotor de múltiples sentidos, permite la activación de la memoria, así como la narración de los conflictos. En esta línea se debería apuntar a la recuperación de las voces silenciadas e invisibilizadas en las comunidades, voces que evidencian la pluralidad de los conflictos y las violencias, las cuales no solo se remiten al conflicto armado interno, sino al conflicto social colombiano.

Con respecto a los retos es posible identificar: la clarificación y difusión de lo que entendemos por reparación simbólica, para que de este modo la escuela pueda asumir una dirección clara de los procesos de memoria, reparación y no repetición; la incorporación de la pluralidad de las versiones y las voces que narran el conflicto armado interno; el reconocimiento de las múltiples identidades que componen el tejido social; la creación de estrategias que procuren la reparación personal y colectiva en miras a la reconstrucción de la memoria y el tejido social. Así como la creciente necesidad de reconocer cuál ha sido la construcción de ese nuevo paradigma en la escuela, cómo se ha narrado el conflicto y se han reconstruido las memorias de los sujetos víctimas.

### **Consideraciones para una escuela con víctimas**

Para concluir se resalta la creciente preocupación por adelantar procesos anclados en la recupera-

ción de la memoria histórica y territorial que procura la estructuración de identidades más coherentes con su historia y su contexto desde un enfoque para la transformación social. Lo anterior plantea un panorama alentador con respecto a las iniciativas que buscan repensarse las memorias construidas en nuestro país y en el escenario escolar. Es importante seguir rastreando estas experiencias pedagógicas como oportunidades de aprendizaje y de construcción colectiva con miras a la consolidación de una nueva escuela, en la cual caben las voces de todos y todas. Gracias a estas experiencias Usme y Tunjuelito se configuran como territorios donde renace la esperanza.

#### **Eje 4. Comunidad. Relación de las iniciativas de paz con los actores fuera de la escuela**

*“Más allá de los muros de la escuela”*

Pensar en la acción pedagógica implica hacerlo más allá de los muros que establece la escuela tradicional formal, requiere reconocer otros espacios alrededor de los cuales las comunidades se han organizado para resistir a las situaciones cotidianas de vulneración y construir propuestas y agendas comunes que permitan el mejoramiento de estas realidades desde el marco social, cultural, político, ambiental y educativo: los escenarios comunitarios.

Dichos escenarios, hoy en día, constituyen un ejercicio concreto por abordar eso que la práctica educativa formal no permite, ya sea por las políticas existentes, por las posturas epistemológicas de los maestros o simplemente porque no le interesa. La práctica educativa comunitaria es una apuesta de las comunidades por construir tejido social desde el reconocimiento del otro, el diálogo de saberes, la comprensión de realidades y el anhelo de transformación.

Las organizaciones comunitarias tienen una incidencia importante en los ejercicios de memoria, pues desde su hacer permiten retomar en los territorios la historia, confrontar el pasado e intervenir el presente, recuperar la memoria en correlación con el territorio, acopiar la historia en el contexto del conflicto armado y social, y en el contexto de paz, para reinventar y razonar el mundo y la forma como las comunidades se transforman.

Lo comunitario también posibilita entender los cambios sucesivos sobre la concepción del mundo y de la vida, desde una perspectiva personal, familiar y colectiva, que, por lo tanto, define el modo de ser de una comunidad y le permite conservar su diferencia y especificidad.

Para una mejor comprensión de lo mencionado y su relación con la Expedición Pedagógica, es preciso resaltar ¿cuáles son las experiencias pedagógicas que surgen desde la comunidad de Usme y Tunjuelito? ¿Cuál es la relación entre las experiencias pedagógicas comunitarias y escolares? ¿Cuáles son las experiencias pedagógicas que surgen desde la comunidad de Usme y Tunjuelito?

*Casa Puntal.* La Expedición por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela, en los territorios *de Usme y Tunjuelito*, permitió visibilizar aquellas apuestas pedagógicas externas a la escuela, con capacidad para establecer y transformar la realidad, donde se delibera, participa, promueve pensamiento crítico y tejen redes; apuestas que han ganado un lugar importante en las comunidades, para el caso de Tunjuelito en una menor medida, pues en este territorio las experiencias, en su mayoría, responden a prácticas escolares que no salen de la escuela, pero se empiezan a sumar esfuerzos como es el caso de la Casa Puntal, una propuesta comunitaria fundada por una familia habitante de Tunjuelito, cuyos integrantes de manera desinteresada y voluntaria, han dispuesto sus saberes en pedagogía reeducativa hacia el bienestar de niños, niñas, jóvenes y familias desde hace casi 20 años.

Para el caso de Usme, cabe resaltar que es una localidad que se ha caracterizado por los procesos sociales y comunitarios que históricamente han liderado sus habitantes, en busca de condiciones de vida más justas y para contrarrestar las problemáticas a las que diariamente se ven expuestos, como; el consumo de sustancias psicoactivas, pandillismo, delincuencia juvenil, exclusión por diversos factores y otros conflictos abordados a lo largo del presente capítulo. Durante las rutas expedicionarias en este territorio fue posible visibilizar un mayor número de experiencias desde escenarios comunitarios, las cuales es preciso mencionar.

*Centro día del adulto mayor La Fiscala*, aunque surge en el marco de la política distrital de comedores comunitarios, tiene acción directa en defensa de los derechos a la vecindad, a la vejez, al arraigo, al tejido social y a favorecer la vida:

Territorio de transformación y resistencias en Usme y Tunjuelito



derechos que han defendido los habitantes ante la presión del Estado y de empresas constructoras de apartamentos para desalojarlos de sus viviendas y del sector.

*Centro Sociocultural Primavera*, como actor comunitario vincula, de manera extraescolar, a un grupo de familias y estudiantes del programa “Volver a la escuela” del colegio Oswaldo Guayasamín, identificando necesidades que trascienden el ámbito escolar; busca promover procesos de formación humana, social y comunitaria como aporte a la formación integral y garantía de derechos de estas comunidades. Es una de las pocas organizaciones de la localidad que cuenta con una sede propia. El Centro Sociocultural Primavera, cuenta hoy con una Propuesta Pedagógica Comunitaria (PEC) conformada por cinco ejes de acción; Inclusión educativa, Arte y deporte, derechos humanos con enfoque de género, tejido social-comunitario y dimensión interior.

*Biblioteca Popular y Agroecológica El Uval*. Es una red integrada por diferentes colectivos (El viento, Mesa Distrital de Agricultura Urbana, Taracea, entre otras voluntades) que aúnan esfuerzos por vincular la lectura, la agricultura, la defensa de la ruralidad y el territorio, en una propuesta intergeneracional, basada en la Educación Popular y la Investigación Acción Participativa (IAP). Presenta un modelo pedagógico de educación ambiental, privilegiando la participación comunitaria y producción agroecológica, autogestionada, siendo un escenario de articulación de prácticas educativas e iniciativas agroecológicas en la ruralidad como un ejercicio de resistencia a uno de los conflictos más importantes de Colombia, “la propiedad de la tierra”, conflicto que por más de 50 años ha sido el detonante para las problemáticas que aquejan al país.

*Yemayá* es un trabajo pedagógico con niños, niñas y jóvenes afrocolombianos, entre 5 y 17 años, pertenecientes a estratos 1 y 2, cuyo objetivo es generar procesos de autorreconocimiento, liderazgo y construcción de identidad, donde la memoria étnica e histórica son componentes transversales que se reflejan en el trabajo artístico y deportivo. Esta experiencia comienza hace más de cinco años como una iniciativa de mujeres líderes afro de la localidad de Usme que hacen parte de una organización Fusispac, y quienes, en búsqueda de respuestas a las realidades de vulnerabilidad de los jóvenes afro, emprendieron esta propuesta comunitaria.

Es necesario resaltar que además de ayudar a contrarrestar las maneras en que los diferentes conflictos sociales impactan a las comunidades, las acciones pedagógicas comunitarias también posi-

bilitan el establecimiento de nuevas narrativas apoyadas por las expresiones artísticas y culturales para analizar, contar y leer de manera crítica las realidades sociales.

Claramente son cada vez mayores los esfuerzos organizativos de las comunidades en los diferentes territorios, no solo en Usme y Tunjuelito, sino que en muchos otros la pregunta por lo comunitario y su acción educativa cobra mayor importancia. Precisamente por esto es necesario reflexionar sobre la relación escuela, comunidad, territorio.

### **¿Cuál es la relación entre las experiencias pedagógicas comunitarias y las escolares?**

Pensar de qué manera se relacionan las experiencias comunitarias y la escuela, no termina siendo una tarea sencilla, sería una falacia decir que trabajan mancomunadamente y que la una depende y es, gracias a la otra. Esto sería un ideal, pero la realidad muchas veces es distinta.

No es un secreto que actualmente hablar de organizaciones comunitarias y asumirse como parte de ejercicios sociales de resistencia genera temor, apatía y desencadena una serie de estigmas propios de la sectorización política por la que atraviesa el país, lo que genera que en la mayoría de los casos quienes lideran estos procesos se encuentren trabajando solos y enfrentando una serie de obstáculos que interfieren en sus prácticas comunitarias.

Es importante resaltar que las experiencias comunitarias han logrado ganar terreno en los escenarios formales, desde el uso de la infraestructura de los colegios como el caso de Yemayá con el colegio Estanislao Zuleta, hasta generar acciones articuladoras entre los procesos escolares y las organizativas, como ocurre con la Asociación Primavera y la Biblioteca Popular y Agroecológica El Uval.

La apropiación de estos espacios por parte de las acciones pedagógicas comunitarias, el vínculo establecido entre el territorio, las comunidades, los procesos y los gestores es inquebrantable, ya que las vivencias que se gestan día a día permiten establecer relaciones y dinámicas que hacen que esa alianza prospere de una manera incontable, cimentando universos colectivos, políticos y civiles.

Avanzar en la relación entre la escuela y lo comunitario es un gran paso para lograr una verdadera conciencia sobre las realidades de los contextos educativos y sociales, que vaya más allá del mero reconocimiento y trascienda hacia acciones en donde los educadores, sea cual sea su escenario de acción,

asuman posturas que les permitan visibilizarse cómo agentes de transformación y no como simples transmisores de conocimiento.

Así, la educación puede desplegar un proceso de vinculación del sujeto con la realidad, y el resultado no es una simple caracterización de esta, sino que configura una posición ante el conflicto social. De allí que la educación puede ser un proceso para que el sujeto se convierta en agente activo y se inserte en las luchas sociales, este objetivo apunta a romper con la enajenación y, en el caso del hecho educativo, con la tendencia cosificadora del docente (Perez y Sánchez, 2005).

Las problemáticas ambientales y de salud, debido a la convivencia con el Botadero Doña Juana y la explotación minera; la precariedad del transporte público, las difíciles condiciones laborales, la falta de equipamientos culturales, de atención en salud y de educación superior, son las principales reivindicaciones de este territorio donde jóvenes, mujeres, campesinado y poblaciones diversas, tejen lazos para disminuir el impacto de la ausencia estatal y fomentan, por sus propios medios, espacios para la formación social, humana, ambiental, deportiva y artística. La escuela y los maestro/as apropiados del territorio crean múltiples prácticas pedagógicas dentro y fuera de la escuela que contribuyen a la formación de una generación para la paz; sin embargo, son aún grandes los retos de la escuela por comprenderse, sentir, atender y transformar las relaciones desiguales y de conflicto (Expedición pedagógica. Fragmento de la caracterización. Construcción colectiva. 21 de mayo de 2018). Sí, quizá a la escuela formal aún le cueste un poco pensarse en relación con lo comunitario, pero cada vez son más los maestros con una conciencia política y social que se vinculan a las experiencias que se gestan fuera de la escuela, guiados por su deseo de transformación y la necesidad de impactar los contextos.

Se está a tiempo de transformar las escuelas en verdaderas comunidades democráticas, escuelas con las que sueñan los niños y jóvenes y las que las comunidades se sientan representadas, no solamente por la solidaridad, sino por la participación comunitaria en la formación de valores, en la toma de decisiones y en la elaboración de un proyecto que, aunque parezca un sueño, sea futurista, cargado de esperanza. Esperanza en el hombre capaz de recrear el mundo (Perez y Sánchez, 2005).

Agradecemos a todas/os los docentes y líderes sociales quienes nos permitieron, a través de sus testimonios y prácticas, conocer sus visiones sobre la educación y la paz, y ampliar nuestra mirada

sobre este diverso y maravilloso territorio. Hoy más que nunca, uniremos nuestros saberes y voces hacia el movimiento pedagógico que la paz necesita.

## **Referencias**

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2002-2012). Dinámica de la construcción por usos, localidad Usme. Bogotá, Colombia.
- Álvarez Ruiz, A. (2014). *Interculturalidad: concepto, alcances y derecho*. México: XI Legislatura.
- Autores, V. (2012). *Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del SUR*. México: CLACSO, siglo XXI.
- De Sousa Santos, B. (2003). Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, Pós-Colonialismo e Interidentidades. *Novos Estudos*, 66, São Paulo: Cebrap, 2003.
- Hall, S. (2014). La cuestión de la identidad cultural. En Restrepo, E; Walsh, C. Y Vich, V. (2014). *Sin garantías trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Popayán, Colombia, Editorial Universidad del Cauca.
- Hospital Tunjuelito. (2014). *Diagnóstico local con participación social*. Bogotá, Colombia.
- Llorente, J. C. Kantasalmi, K. Y Simón, J. D. (2010). *Aproximando el conocimiento indígena*. Finlandia: Instituto de Ciencias del Comportamiento.
- Mejía, M. R. (2015). *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Sandoval, P. (2010). *Repensando la subalternidad: miradas críticas desde / sobre América Latina*. Lima: CLACSO.
- Secretaría de Educación del Distrito. (08 de abril de 2018). Educación Bogotá. Secretaría de Educación del Distrito. Recuperado el 27 de julio de 2018, de <https://www.educacionbogota.edu.co/es/servicios/estudiantes/bogota-ofrece-educacion-diferencial-a-mas-de-66-mil-victimas->
- Sosa, V. M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: Cara Parens.
- Szurmuk, M. y Mckee, R. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Instituto Mora, Siglo XXI.
- Pérez, E. Y Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: Una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9(2), 324.
- Torres C, A. (2002). Las organizaciones populares y la política. *Folios* (16).

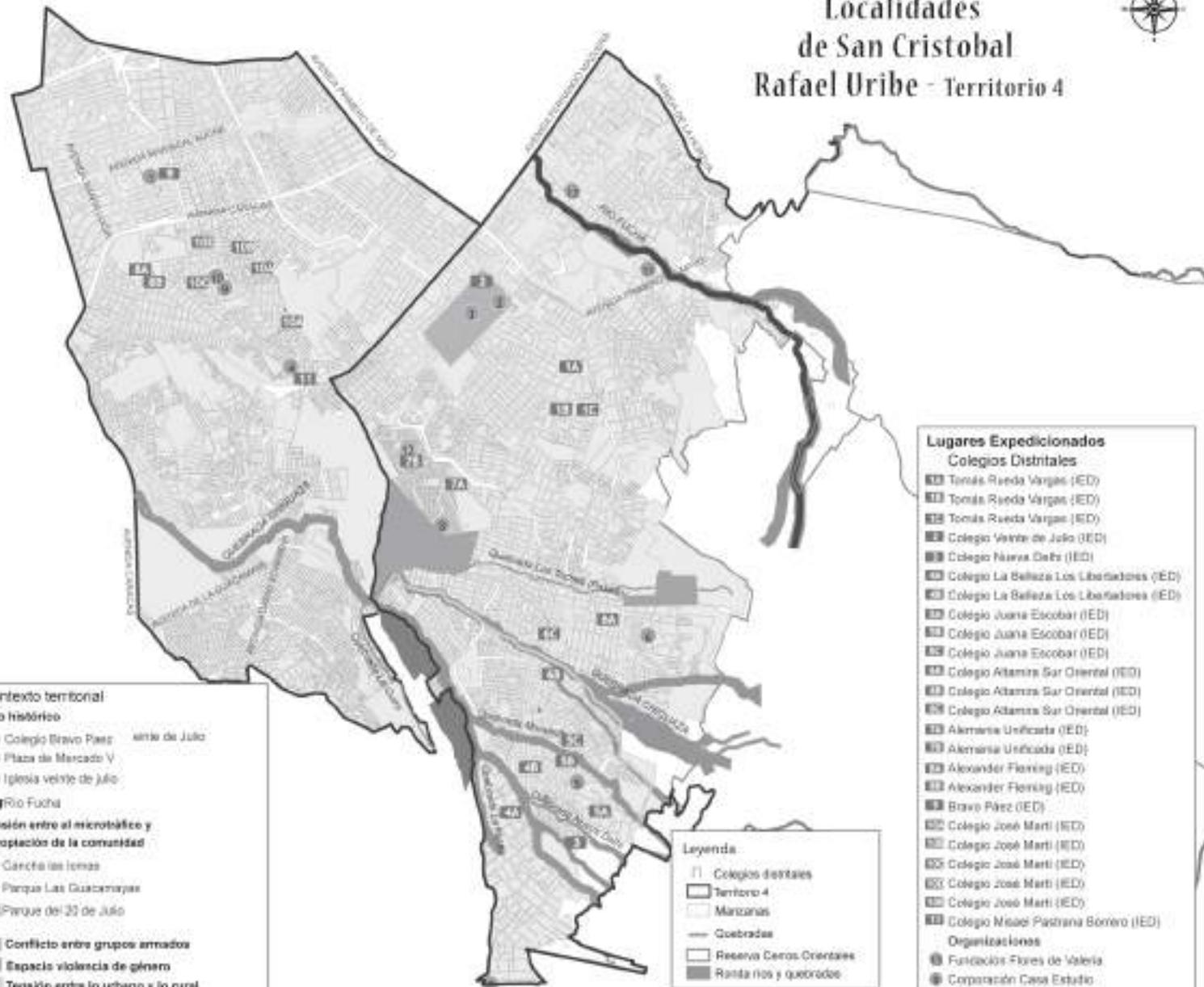
## **Diarios de campo**

- Diario de campo. Expedición Pedagógica. Alejandra Piedrahita. 5 de abril de 2018
- Diario de campo. Expedición Pedagógica. Tania Fino Celis. 10 de mayo de 2018.
- Diario de campo. Expedición Pedagógica. Alejandra Piedrahita. 12 de mayo de 2018.
- Diario de campo. Expedición Pedagógica. Lina Vanessa Archila Bueno. 25 de abril de 2018

**De viajes, memorias y  
expresiones sensibles  
en las escuelas de San  
Cristóbal y Rafael Uribe  
Uribe: el encuentro con  
un darnos cuenta que  
moviliza el pensamiento  
y propone aperturas y  
nuevas rutas**

María Stella Escobar  
Janneth Galeano Corredor  
Yurany Andrea Malagón  
Celia Gilette Medellín  
María Fernanda Mora  
Carolina Silva Cortés

# Localidades de San Cristobal Rafael Uribe - Territorio 4



- Contexto territorial**
- Hito histórico**
- Colegio Bravo Páez - veinte de julio
  - Plaza de Mercado V
  - Iglesia veinte de julio
- Río Fucha**
- Tensión entre el microtático y apropiación de la comunidad**
- Cancha las lomas
  - Parque Las Guacamayas
  - Parque del 20 de Julio
- Conflicto entre grupos armados**
- Espacio violencia de género**
- Tensión entre lo urbano y lo rural**
- Prácticas comunitarias en relación con la escuela**
- Casa cultural los libertadores
  - Colectivo Sazoque
  - Ecocepa Titusque
  - Fundación creciendo unidos
  - Colectivo Loma sur

- Lugares Expedicionados**
- Colegios Distritales**
- Tomás Rueda Vargas (IED)
  - Tomás Rueda Vargas (IED)
  - Tomás Rueda Vargas (IED)
  - Colegio Veinte de Julio (IED)
  - Colegio Nueva Delfa (IED)
  - Colegio La Belleza Los Libertadores (IED)
  - Colegio La Belleza Los Libertadores (IED)
  - Colegio Juana Escobar (IED)
  - Colegio Juana Escobar (IED)
  - Colegio Juana Escobar (IED)
  - Colegio Atalaya Sur Oriental (IED)
  - Colegio Atalaya Sur Oriental (IED)
  - Colegio Atalaya Sur Oriental (IED)
  - Alemania Unificada (IED)
  - Alemania Unificada (IED)
  - Alexander Fleming (IED)
  - Alexander Fleming (IED)
  - Bravo Páez (IED)
  - Colegio José Martí (IED)
  - Colegio Misael Pastrana Borrero (IED)
- Organizaciones**
- Fundación Flores de Valeria
  - Corporación Casa Estudio
  - Jardín Comunitario Melbida
  - Casa cultural los libertadores
  - Colectivo Sazoque
  - Ecocepa Titusque
  - Fundación creciendo unidos
  - Colectivo Loma sur

- Leyenda:**
- Colegios distritales
  - Territorio 4
  - Manzanas
  - Quebradas
  - Reserva Cerros Orientales
  - Renta ríos y quebradas

**Fuentes cartográficas:**

DECA 2011  
 SED 2018  
 JAG 2010  
 SEM 2016  
 IEG 2012  
 SDS 2014

Concejo cartográfico  
 Pedro Pablo M.



El presente artículo nace de los viajes y conversaciones que como maestras realizamos durante la *Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela, en Bogotá* desarrollada en las localidades San Cristóbal y Rafael Uribe Uribe de Bogotá, durante el primer semestre de este año. Su intención no es presentar resultados definitivos sobre un asunto de tal complejidad: cómo las escuelas de este territorio enfrentan las múltiples problemáticas que ha dejado el conflicto armado en las comunidades y las diversas maneras de rescatar las memorias de sus habitantes. Es más bien, un intento por sistematizar algunos hallazgos, haciendo que el tono de voz, las apreciaciones y sensibilidades de las maestras que estuvimos andando este territorio se haga presente, como parte de construir saber colectivo. De ahí que el lector no encontrará un texto unificado. Sonaran entonaciones distintas pero armoniosas, ya que las voces, recogen las conversaciones y el trabajo reflexivo que realizamos colectivamente como parte de un nuevo movimiento pedagógico que nace desde los territorios, sus escuelas y comunidades.

## **Recobrar el decir poético, conversaciones alrededor del fuego**

*A penas nos pusimos en dos pies  
Y vivimos en la sombra de la hoguera  
Escuchamos la voz del desafío  
Siempre miramos al río, pensando en la otra rivera.  
(Movimiento, J. Drexler)*

Expedición es sinónimo de recorrido, reconocimiento, hallazgo y cambio. Entonces, al tener como referente una expedición y adicionar a ésta un carácter pedagógico nos permitimos particularizar el sentido de transitar parte de las localidades cuarta y dieciocho conociendo escuelas y en ellas algunas experiencias relacionadas con la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz. Aquí lo pedagógico está conformado por varios sustratos que se entrecruzan. Cuerpo, sensibilidad y palabra se van tejiendo, hilvanando nuevos sentidos a nuestra comprensión de la escuela y lo que en ella sucede, vamos conformando ese carácter pedagógico. Lo pedagógico en la expedición es algo vivo, que pertenece a

los estudiantes, a los maestros, a la comunidad. Irrumpe el monólogo discursivo de la pedagogía para plagarla de figuras, de pensamiento, de sentimientos y metáforas.

La desestructuración que nos posibilita el viaje en cuanto a nuestras certezas, seguridades y verdades se enuncia aquí en un *darnos cuenta*. No de lo meramente cognitivo, racional. Sino como un ponernos en un filo que cuestiona nuestro grado de conciencia con relación a lo que implica ser maestro. *Darnos cuenta* es visibilizar contradicciones, cosas pendientes, carencias y capacidades al momento de poner en juego. *Darnos cuenta* es recobrar la capacidad de praxis política.

Todas las expediciones son distintas, ninguna se parece a otra. Al describir el recorrido por la localidad comprendemos que el territorio se presenta en muchas ocasiones distante y "carente de sentido". Sin embargo, cuando ponemos nuestro cuerpo en tierra, cuando afinamos nuestra mirada, algo pasa en el reconocimiento espacial que hacemos del lugar. Sumamos a esto las conversaciones y exposición que los otros y otras nos hacen a través de sus prácticas territorializadas, para conformar un *lugar de enunciación* que reconoce la presencia particular de los sujetos y la comunidad. En ese momento se abre ante nosotros las representaciones que intersectan vida, memoria y escuela.

Reconocemos además que esta manera de andar el territorio y visitar algunas experiencias conforma una revelación parcial de mundo. Parcialidad que nos permite establecer que no es posible capturar la totalidad de lo que han sido dichas prácticas. Más bien nos sugieren, nos convocan, nos invitan a... Esta revelación parcial nos indica un "suceder", entendido como aquello que en ese instante, "en ese lugar" y momento nos acontece.

Es este suceder como acontecimiento en el territorio lo que nos permite reevaluar la imagen incompleta o parcial del territorio para completar una imagen con actores que nos sugieren algo. Es algo así como salir de la caverna, simbolizada en el salón de clase y los colegios para permitirnos, como en el mito, reconocer la "realidad". Sobre esto es importante indicar que acudimos a esta figura para poder reflexionar en clave de los recorridos, no porque se desprecie aquello que se hace en el salón de clases. Aclarado lo anterior indicamos que, ojalá el brillo enceguecedor del ego que parcializa nuestro entender y en ocasiones "roba" lo potente de las experiencias se opaque, para que, Los Cuerpos Que Hablan, Las Epistemologías Afros, Círculo de la Palabra, entre otras experiencias potencien el *darnos cuenta*.

El *darnos cuenta* como proceso de reflexividad<sup>1</sup> que nos permite trazar nuevas rutas. Acción de desmoronamiento figurativo de los muros de la escuela para posibilitar el encuentro y desencuentro que confronta las prácticas escolares. Expresión de fisura al marcado individualismo de nuestro tiempo, fisura de lo instituido.

Al implicarnos como sujetos en el ejercicio de trasegar los barrios de parte de la localidad y hablar y pensar sobre lo que vemos, sobre lo que sentimos, los colegios que visitamos ya no son lo mismo, se convierten en escenarios que potencian la pregunta y con ello nuestra opción de plantear caminos con los cuales proponer alternativas frente a los problemas y las necesidades de la comunidad, especialmente de los jóvenes. Así, este trasegar irrumpe la cotidianidad y el plano de las representaciones, asociado habitualmente con una arquitectura, tanto de los colegios como de los sujetos con diseños panópticos y sujetos estandarizados, nótese aquí la estrecha relación que define a priori la función-coerción de lo “material” y el papel de los sujetos, limitando y desconociendo la capacidad tanto del maestro como de los estudiantes de proponer. De este modo, se regularizan casi todas las lecturas de la escuela, generalizando lo que se analiza y observa de lo escolar. Sin embargo, esto puede ser rebatido con el *darnos cuenta* que se dio en la expedición, declarando que la escuela no es necesariamente el lugar en el cual se reafirma exclusivamente los patrones alienantes y oficiales.

\* \* \*

La presencia de lo sensible como parte constitutiva del conjunto de las prácticas de los colegios, nos indica que existe la necesidad de conformar “nuevas” maneras de decir. Lo sensible como posibilidad de creación, por parte de los jóvenes; lo sensible como elemento trasgresor de la relación de los humanos con la naturaleza. Las y los jóvenes, las y los maestros conforman en lo sensible la opción

1 “[L]a reflexividad se entiende como conciencia de la complejidad social, aplicable a todos los aspectos de la vida social (Gleizer, 1997); lo que no significa que se trate de un proceso exclusivamente racional sino, justamente como nos lo muestran los jóvenes, también implican dinámicas de orden emocional, sensitivo y volitivo” (Escobar y Mendoza. Jóvenes contemporáneos: Entre la heterogeneidad y las desigualdades. Revista Nómadas, 23, Universidad Central.

de postularse como sujetos capaces de proponer. Lo sensible como acción cultural que reclama del arte el papel de lo posible, expresión de lo múltiple y diverso. Reclamo que discute la regularización de las artes en el escenario escolar, para indicar que la memoria de los sujetos que habitan la escuela, sus prácticas culturales y las nuevas

expresiones artísticas de lo juvenil son el material con el cual responder a la indiferencia, al sin sentido y la desesperanza que deja la guerra.

Lo sensible perfila la necesidad de una narración poética, entendida como un decir que está por fuera del discurso del conocimiento científico, del conocimiento bancario, es un decir del cuerpo, un hablar del alma. Las líricas raperas de los jóvenes de “Pégate Al parche”, del colegio Alemania Unificada; las memorias narradas de las niñas y niños de la experiencia “Colombia, cómo me dueles no te quiero olvidar”, del colegio 20 de Julio; las bitácoras creadas por los y las jóvenes de la “Experiencia Intersensible desde la Corporeidad en la Escuela”, del colegio Misael Pastrana Borrero; la lectura que hace una niña de apartes del libro *La vida es Rosa* al igual que la lírica de la canción *Mujer Lunar* interpretada por la exalumna Catalina Ruiz, en el colegio Juana Escobar; Los Cuerpos Que Hablan, del colegio Nueva Delhi; “La Feria Campesina”, del colegio La Belleza; “Las Epistemologías Afro”, del colegio Altamira Sur Oriental, “El seminario Memoria y Conflicto en Colombia”, del colegio Misael Pastrana; la fotografía del patrimonio cultural y arquitectónico, realizada con niños y niñas de las escuelas del territorio por Jhon Ruiz, líder cultural, todas ellas conforman un decir, que es decir poético.

Como narración poética conjuga varios aspectos de la existencia, conjuga tiempos, canta dolores pero también es esperanza. Este decir poético aparece como fragmento, en la medida que cada una de las prácticas habilita las expresiones de lo sensible desde distintas búsquedas que bosquejan intensidades y necesidades variadas.

La escuela tiende a excluir esta narración poética, que es la posibilidad en gran medida para que estos jóvenes logren un decir comprensivo. Sin embargo, la escuela no funciona como una totalidad homogénea. La diversidad de maestros que hacen presencia en las instituciones permite que la homogeneidad y regularidad con la que se quiere funcione lo público sea tensionada. Y creemos que el reconocimiento del decir poético permite agrietar el lenguaje del conocimiento con el cual se reafirman los patrones culturales, que sustenta relaciones de poder, machistas, homofóbicas, racistas.

La presencia de este decir poético es además un reto, pues es el reclamo de las jóvenes afro a la escuela tradicional, que de forma soterrada continua asumiendo su presencia como “algo” más. La experiencia del grupo de niñas afro que estudian en el colegio Tomas Rueda Vargas, nos permitió

*darnos cuenta* de la presencia sutil de añoranzas, deseos y apuestas que reivindican las memorias que traen a colación la historia de los territorios de los cuales tuvieron que salir. Son portadores de un ethos que no es tenido en cuenta, que se pretende desdibujar y silenciar. El decir poético, es la expresión del ethos de la maestra Stella Escobar quien recobra la historia del palenque para proponer vínculos con los cuales se subvierten las jerarquías que asignan papeles y roles.

Estas expresiones son las que nos permiten dimensionar las consecuencias de la guerra desde la perspectiva de las exclusiones, de las cuales son objeto los miembros de la comunidad de las localidades que recorrimos. Entonces, el *darnos cuenta* implica dimensionar que los aspectos culturales son de vital importancia a la hora de responder y proponer horizontes de posibilidad territorializados porque “la sociedad colombiana todavía está en mora de reconocer que la memoria la identidad y el patrimonio son derechos culturales y que esos son también derechos humanos” (Medrano, 2018). Dicho de este modo, nuestro recorrido vislumbra que el decir poético representa la lucha que debemos dar por reconocer en las prácticas las señales con la cuales pluralizar y defender las diversas memorias.

## **Las epistemologías afro, una manera de construir memorias desde la escuela**

En el microterritorio de la escuela los y las docentes logramos producciones orgánicamente vivas, que le van dando otro sentido y otro significado a la vida de cada uno de los niños y niñas, en tanto, que aprenden a encontrarse en y a través de su relación con los otros y con la naturaleza.

Aunque en nuestras prácticas pedagógicas se encuentra mucha riqueza metodológica y didáctica, también en las mismas se revelan ausencias, como lo expresa un maestro cuando dice “Yo no sé por qué no lo subimos”<sup>2</sup> para responder a una pregunta sobre porque no habían cuerpos negros en la expo-

sición. Las ausencias que se construyen desde una concepción de la otredad que en “la racionalidad occidental fue interpretando lo que no se presentaba con sus mismas características” (Guglielmi, 2006), hacen parte de los actos inconscientes de las cuales solo

2 En una de las experiencias visitadas la ausencia de cuerpos que representen lo afro nos hizo preguntarnos por qué ni siquiera notamos tal ausencia. Solo es la profesora Stella Escobar, quien llama la atención. La respuesta, de quien lidera la experiencia es “sí teníamos un cuerpo negro, pero no sé por qué no lo subimos”.

se *cae en cuenta* cuando se llama la atención, entonces es cuando lo ausente se hace presente en la memoria.

En este escenario de las ausencias de la memoria, se abre el espectro para introducir la reflexión sobre la relevancia de las epistemologías afro, como un aporte importante que permite mostrar cómo la ausencia de los saberes de la cultura afrocolombiana en el discurso epistémico de las disciplinas ayuda al fortalecimiento de los estereotipos racistas, pero también cómo la presencia del mismo puede re-configurar el saber disciplinar, para derribar las concepciones racializadas que se han construido sobre las personas afrocolombianas o negras en la sociedad colombiana. El racismo no solo afecta a la población negra que habita el territorio y nuestras escuelas, sino a todos, ya que impone una suerte de colonialismo mental, que limita, castra, niega, la posibilidad de pensar la vida y su devenir de manera más integral y holística.

La epistemología “no solo describe, explica sino también reconstruye los hechos, interpreta teorías científicas” (Molongwa, 2017). En el caso de las epistemologías afro, uno de sus propósitos es reconstruir los hechos a partir de explicar las relaciones de poder, que dan paso a múltiples desigualdades sociales, entiéndase raciales, de género, ambientales, culturales, entre otras. Estas relaciones de poder, “impactan en primera medida las corporeidades que comparten con el otro una humanidad que los hace semejantes, pero también diferentes” (Navarro, 1997). Diferencias establecidas por el color de piel, cuerpos blancos/negros, o en las relaciones de género –cuerpos de hombres/mujeres, o por otras características físicas, cuerpos altos/bajos. Todas estas corporeidades están mediadas por relaciones de dominación/subordinación que se evidencian en el territorio, pero que a la vez abordamos como palenque, símbolo de resistencia ambiental, el cual se expresa en las corporeidades y en los espacios de siembras, donde se dan interacciones armónicas entre los seres humanos y la naturaleza.

Y son precisamente estas corporeidades, que aunque con distinciones han sido igualmente violentadas por el conflicto armado, o por la violencia racial y de género, o por múltiples cruces de variables, que encuentran en la escuela a través de sus maestras y

Estudiantes del colegio Tomás Rueda Vargas. Fotografía: Janneth Galeano



maestros una manera de re-componerse para volver a establecer “una íntima unión vital entre el individuo y la comunidad” (Nkemnkia, 2015), pero también con la naturaleza.

Para dar respuesta a estas situaciones producto de las relaciones de poder, maestras y maestros recurrimos a nuestra imaginación, inventiva, estrategias pedagógicas y a muchas otras herramientas e iniciamos un camino que empezamos a desandar y a reandar desde nuestros lugares de enunciación y que van dando origen a otra escuela que se erige con fuerza y desde las fronteras del saber en el seno de la escuela decimonónica, que tiene como epicentro de su enseñanza el conocimiento dominante, hegemónico y eurocéntrico. Este saber dominante, genera rupturas entre la razón y la emoción, instrumentalizando el cuerpo al igual que a la naturaleza y, de paso, a todos los seres que en ella se encuentran.

En las aulas de la escuela emergente regurgitan los saberes de la orilla, de la frontera, lo cual le da un lugar de “ilegalidad”, lo que le permite no ser institucionalizado y permanecer en resistencia, un saber de la periferia que brota como ramas desde las entrañas de la ancestralidad para visibilizar otras formas y modos de conocer, pensar, interpretar y comprender a ese otro y a la naturaleza que han sido reducidos a una situación de inferioridad en virtud de su condición étnico-racial, de género y además de lo natural. Se genera una tensión entre unos aprendizajes que no interpelan ciertas realidades del momento que circundan la escuela y otro saber que busca generar preguntas para, de este modo, explicar ciertas realidades que hacen parte de su cotidianidad y de su comunidad.

## **Algunos aportes de la epistemología afro para superar las relaciones de poder**

Las epistemologías afro aportan a superar el estatismo mental en el cual han quedado inmobilizados en la historia las personas de descendencia africana, ignorando los aportes que han hecho a la contribución de la construcción de nación. Un ejemplo de la historia permite la comprensión de la importancia de introducir los saberes afrocolombianos a las prácticas pedagógicas del aula, para movilizar los atavismos coloniales que aún perduran en las mentalidades de la sociedad mayoritaria y que justifican las ausencias del saber y del otro del escenario escolar.

Un aparte del maestro Zapata Olivella caracteriza como el “realismo mítico” de los africanos, “el cual se manifiesta en su espíritu de insumisión y rebeldía, para no aceptar su condición de esclavos, es por ello que siempre se produjeron levantamientos de africanos de hombres y de mujeres, que prefirieron suicidarse, tragándose la lengua, ahogándose, absteniéndose de comer, defendiéndose con la uñas, antes que dejarse esclavizar y dominar como una bestia salvaje, por la “loba blanca” (Mina, 2003)

Como vemos en el párrafo anterior, hay una noción distinta del concepto de esclavitud o esclavización que se mantiene inmóvil en los textos escolares y en las mentes de las personas y que se queda fijo como un hecho histórico y doloroso que se detuvo en la historia y en las mentalidades, al cual al parecer las personas africanas accedieron por su voluntad como si fueran seres designados por la naturaleza o por la divinidad para cumplir el rol de esclavos al no ser considerados como seres humanizados. Situación que da paso al racismo moderno al asociar color de piel negro a la condición de esclavos, que aún todavía se mantiene inmodificable en la escuela del siglo XXI y en la impronta de la sociedad, manteniendo vivos los estereotipos y prejuicios raciales, los cuales se robustecen y fortalecen cuando de manera inconsciente o consciente se reduce la cultura a solo una o dos manifestaciones, sobre todo artísticas y deportivas, obviando los sustentos teóricos que le subyacen, pero además invisibilizando sus otras contribuciones, entre ellas: los saberes, es decir, las epistemes.

Son otro tipo de historias que, al ser abordadas desde las epistemologías afro, permiten cuestionar las relaciones de superioridad/inferioridad, al movilizar el concepto de esclavitud o esclavización de una historia que ha sido contada por el cazador y no por los leones, desconocida para el sistema educativo, para la escuela, y para el o la docente. Estas y otras muchas historias al ser articuladas a nuestros proyectos, nos invitan a cuestionar las formas de pensar eurocéntricas, y generar tensión entre dos conocimientos que se ubican en lugares de enunciación distintos. Uno que siempre ha tenido voz propia, legitimada y validada y otro saber que aunque también ha tenido voz propia, esta no es legitimada, ni validada pero sí cuestionada en su grado de verdad.

Sin embargo, este saber o epistemología afro se valida y legitima en la medida que permite entrar al aula y desmitificar las verdades absolutas, los mitos raciales, cuestionar el racismo y la discriminación racial, las mentiras de la historia, de las ciencias sociales, de las naturales, el racismo biológico y el reduc-

cionismo cultural. Pero que además permite comenzar a re-descubrir las historias ocultas, las que nos proveen de espiritualidad, conexiones, sentipensamientos, nuevas corporeidades, las que permiten establecer otro tipo de relaciones con la naturaleza, otras formas de organización social, verse en el espejo y encontrarse con el otro o la otra, tejer libertades en espacios donde ya no hay que recordar que el otro está allí, el otro que tiene una corporeidad que pasa por el color de la piel como una identificación propia de un ser humano que se nombra, lo cual ya lo hace sujeto de derechos, porque es poseedor de historias de luchas y de liberación, dotado de voz para contar y cantar sus propias historias de vida y muerte.

Estas personas africanas a pesar de su desnudez física, llegaron cargados de espiritualidad, saberes propios, oralidad, tecnologías y otras formas de hacer ciencia. La participación de las mujeres fue muy importante, fueron trenzadoras de vida, pues en sus pelos trajeron las semillas que más adelante además de tener que adaptarse junto con las personas a estas nuevas condiciones ambientales, les prodigaron alimento y salud, pero también se constituyeron en semillas de libertad.

La epistemología afro es un dispositivo pedagógico importante para la escuela emergente, en una sociedad que debe transformar las condiciones que generan las desigualdades y, para ello, es importante posibilitar en la escuela otros *locus* de enunciación que permitan la localización epistémica de otros conocimientos prácticos que han sido producto de centurias de observación y experimentación de otro tipo de autores portadores de la tradición oral y herederos de un pensamiento, cuyo basamento reposa en la filosofía africana.

En este orden de ideas, aportamos algunos elementos de la epistemología afro que ayuda hacer presencia de un saber que se construye de manera cooparticipativa, todo es un continuo sin rupturas, las cosas no están separadas, ni son casuales sino que más bien están asociadas interconectadas en un modo del ser, como se expresa, "todo se relaciona y se vincula con todo, que estamos hermanados con los animales, con los vegetales, con las estrellas, con las herramientas, con los minerales, con los dioses y con el hombre", de esta manera se construye una visión holística e interdependiente para ver todo dentro de una gran familia cósmica (Mina, 2003).

De igual manera, se atribuye una concepción del tiempo en espiral, en el cual los fenómenos están recíprocamente conectados en la coexistencia compleja entre el espacio-tiempo (Mina, 2003). El saber

poseedor de la cultura afrocolombiana está cargado de espiritualidad, de conexiones, holisticidad, interconexiones, haciendo parte de un todo, y por ende portador de una lógica de la existencia que se opone a la lógica de la acumulación, unas leyes de la naturaleza en contraposición con las leyes del mercado, una racionalidad por la vida que es contraria a una racionalidad instrumental que todo lo cosifica, lo objetiviza lo convierte en mercancía. Las epistemologías afro, son necesarias para superar las ausencias de la historia que reposan en la memoria de maestros y maestras, y que al ser visibilizadas en los diferentes escenarios de la escuela logran poner en cuestión las relaciones de poder entre los seres de la naturaleza, para construir otras formas de relacionamiento mucho más armoniosas y horizontales entre todos los seres del mundo social y natural.

## Vínculo comunitario y construcción de formas comunitarias de resistencia

*‘La paz no es solamente la ausencia de la guerra; mientras haya pobreza, racismo, discriminación y exclusión difícilmente podremos alcanzar un mundo de paz’.*

*Rigoberta Menchú*

Luego de realizar las visitas a diferentes experiencias pedagógicas de las localidades de San Cristóbal y Rafael Uribe Uribe, pudimos notar en muchas de ellas que las iniciativas de paz se conjugan con un enorme deseo de construcción de comunidad, es evidente el ánimo de estar y trabajar con y para los otros. Muchas de las personas que hacen parte de los proyectos (maestros, estudiantes, padres y madres de familia, vecinos, líderes comunitarios) encuentran que tienen en común orígenes, sueños, añoranzas e incluso proyectos de vida. Estas personas aportan desde sus vivencias y relatos, convirtiendo la escuela en un espacio de encuentro e intercambio de saberes.

El concepto de comunidad ha sido objeto de discusión permanente en el campo de las ciencias sociales; de hecho, suele concebirse como un estado ideal de agrupación de las personas, tal como lo afirma Alfonso Torres:

“pueden ser personas malvadas o buenas, tener buenas o malas compañías o se puede tener o vivir en una mala sociedad, pero la comunidad siempre se le ve como buena, como cálida y acogedora; dentro de ella no hay extraños, todos somos conocidos, y podemos contar con una buena voluntad mutua” (2013, p 1).

Definitivamente cuando hacemos mención de la construcción de comunidad no nos referimos a esta visión romántica que exime a los seres humanos de conflictos, por el contrario y siguiendo a Torres “Dicha representación unitaria y esencialista de comunidad, invisibiliza las diferencias, tensiones y conflictos propios de todo colectivo o entidad social” (2013, p. 2).

Dicho esto, es posible hacer referencia a algunas experiencias que denotan la construcción de comunidad desde un reconocimiento de la diferencia y dando por hecho que las tensiones y los conflictos son inherentes a las relaciones humanas. Empezaremos con la experiencia “Paz-Arte” del colegio Tomás Rueda Vargas IED, liderada por la profesora Zulay Guerrero. La primera impresión al visitar el colegio e interactuar con las estudiantes que hacen parte del proyecto es que se trata de un grupo más de danzas; sin embargo, al indagar por sus sentires y emociones frente a su participación allí, se perciben varios elementos en común. Primero y quizás más importante, todas provienen de regiones del pacífico colombiano, son adolescentes que llegaron a la capital junto con sus familias buscando una mejor calidad de vida, ya fuera huyendo del conflicto armado o de la injusticia social que a tantos aqueja en este país. Se puede interpretar, por sus palabras, que si no hubieran conocido del proyecto quizás cada una seguiría por su lado, pero encontrarse fue la excusa para intercambiar historias de vida, coincidir en los gustos por el baile, la música, el disfrute de la lluvia, etc. Les gusta que las reconozcan por su forma “diferente” de bailar, porque saben que detrás de eso también está el reconocimiento a lo valioso de su cultura afro y para ellas eso es motivo de orgullo, el hecho de confluir y de coincidir en este grupo demuestra que se está construyendo comunidad al circunscribirse “a un tipo de vínculos, valores y modos de acción de una fuerte intensidad subjetiva y compromiso, que contrastan con el carácter abstracto e impersonal de esa totalidad social que empieza a llamarse sociedad” (Tonnies, 1887, en Torres, 2013, p. 4). No las une exclusivamente el vínculo institucional, las unen sus historias en común y, sobretodo, su deseo de retornar a su tierra, a sus orígenes.

En la presentación de la experiencia de la profesora Zulay Guerrero, alguien llamó la atención sobre una situación que sucede, muy a menudo, en la reivindicación de lo afro: la creencia de que afro es exclusivamente danza, sabor, armonioso movimiento. Este llamado permite poner en tensión valores culturales que hacen parte de un “sentido común”, que pasa inadvertido y no se cuestiona. *Darse cuenta*, implica, entonces, no conformarse con reivindicar y aplaudir la capacidad de baile de las niñas afro, descontextualizada del saber y la historia de resistencia que trae consigo tales movimientos y sonidos. No ubicar el baile como parte de un saber más global de las comunidades afro en Colombia, puede llevar a profundizar la discriminación y racismo, a pesar de querer hacer todo lo contrario.

Otra experiencia visitada fue “La Feria Campesina” del colegio La Belleza IED, liderada por la maestra Ofir Durán, experiencia muy importante para la comunidad en la medida en que el barrio donde se encuentra ubicado el colegio, es escenario del contraste entre lo urbano y lo rural; sin embargo, en las aulas de clase son pocos los maestros que reconocen la importancia de lo rural, de lo campesino en la vida de los niños y jóvenes. El proyecto busca fortalecer la identidad cultural de los estudiantes a través del reconocimiento de los saberes de los integrantes de la comunidad (agricultura, tejidos, gastronomía, danzas).

El rescate de estos conocimientos permitió ubicar a la escuela en un permanente diálogo de paz, desvinculándola un poco de las dinámicas propias de la sociedad actual enmarcada en la acumulación capitalista, el consumismo, el egoísmo, el individualismo extremo que “genera la desarticulación del tejido social, el incremento de la violencia, la activación o exacerbación de los conflictos sociales... así como de actitudes que favorecen estatus quo, como el conformismo, la indiferencia, la apatía, la desconfianza y, principalmente, el miedo generalizado” (Torres, 2013, p. 3). Los jóvenes que participaron en el proyecto y que lo presentan valoran en gran medida su impacto sobre las relaciones escuela-comunidad, ya que se reconoce al viejo, al campesino, al vecino, como portador de conocimiento y de un saber que no se aprende en el colegio, sino que se comparte en la charla, la anécdota, la práctica. Allí se hace comunidad cuando el maestro deja de lado su conocimiento “científico” y permite que sean otros actores quienes hablen, quienes manifiesten sus experiencias. El rescate de lo ancestral, de lo campesino, construye comunidad en la medida en que se convierte en una forma alternativa de convivencia, en la cual los vínculos solidarios están por encima del interés monetario.

Otra experiencia en la que es posible hablar del vínculo comunitario es la presentada por la IED Juana Escobar, en la cual algunas de las maestras y de los estudiantes pertenecientes al proyecto de derechos humanos manifiestan la importancia de la realidad social, de las problemáticas e injusticias sociales que impactan al barrio y a la comunidad como insumo para generar en la institución formas de protesta y manifestaciones de inconformismo con lo que sigue sucediendo a nuestro alrededor. La vinculación con la comunidad se da en la medida que, de una u otra forma, las personas que viven alrededor del colegio sienten que no están solos, que profesores y estudiantes se unen para rechazar las violencias e injusticias presentes en el barrio, la ciudad y el país. Una gran muestra de ello es la marcha que se efectuó por la violación hacia una niña estudiante de la institución en un potrero de los barrios aledaños. Es decir, el hecho no se dejó pasar como si fuera algo normal, sino que realmente la comunidad en cabeza del colegio, específicamente del proyecto de derechos humanos, sentó su voz de protesta y le hizo ver a los vecinos que la violencia sexual, la violencia de género y la violencia social no son aspectos que deban ser ocultados, al contrario hay que visibilizarlos. Estas ganas de interactuar con las personas del territorio, de hacerlos partícipes y protagonistas de la protesta social reconocen “en estas emergencias comunitarias (...) en estas nuevas formas de sociabilidad y convivencia, cierta potencialidad emancipadora e instituyente” (Torres, 2013, p.10). Estas actividades de colaboración y de gestión pueden hacer que la comunidad se vincule más efectivamente con la escuela, la participación en eventos que necesiten de los saberes de los distintos actores le hará saber a cada uno que su conocimiento es válido y necesario. Ahora bien, el establecimiento de la relación escuela-comunidad no puede perder de vista el conflicto como elemento inherente a la interacción humana, por lo que es importante entender que el debate y el disenso harán parte de estas relaciones que se pretenden tejer.

Por supuesto, lo instituido siempre será más fuerte que lo instituyente. Dentro de lo instituido está el no inmiscuirse en los procesos externos a la escuela, pero en las experiencias pedagógicas visitadas la escuela no le hace el quite a la realidad que se vive afuera; al contrario, es precisamente esa realidad la que alimenta las prácticas pedagógicas de los maestros y son los miembros de la comunidad quienes nutren con sus saberes y vivencias dichas prácticas. Idea que va de la mano de los postulados de Paulo Freire, frente a la relación entre la escuela y la comunidad aledaña. Según el pedagogo es “la propia comunidad

local que, teniendo la escuela como algo suyo, se –hace– igualmente presente en la conducción de la política educacional de la escuela” (Freire, 1994). Se deja atrás la idea de que lo que ocurre afuera (en la vida real) debe quedar al margen, ya que se ha querido presentar la realidad social como un peligro para las instituciones escolares. Por el contrario, es desde allí, que emergen propuestas y soluciones para lo que hoy necesita la escuela y el país, ciudadanos críticos, participativos, promotores del respeto por los derechos humanos y, sobretodo, con la esperanza de que la construcción de una cultura de paz sea posible.

Muchas de las experiencias que implícita o explícitamente abonan en la construcción de paz desde la escuela, hacen evidente un llamado a restaurar el vínculo con la comunidad y a construir formas comunitarias de resistencia. Por tanto, desde la escuela resulta encantador, propiciar alternativas que permitan convivir con el otro/otra en un marco de respeto, de aprecio por la vida y de reconocimiento del otro como ser que aporta no solo en la construcción de saber, sino en la transformación de una sociedad edificada en la cultura de la violencia pero que clama la paz como modo de vida.

## **Los cuerpos, el territorio y la guerra**

*“Por qué ser una zorra es malo y ser un zorro es bueno”*

*Clara Forero (2015)*

Las experiencias que nos compartieron maestros y maestras en los colegios Nueva Delhi y Juana Escobar, ambas instituciones distritales de la zona cuarta a orillas del cerro El Elefante que hace parte de los cerros sur orientales y en el que se encuentra, por su parte posterior, el páramo de Cruz Verde, expresan, mediante un lenguaje artístico y la movilización social, lo que sienten padres, estudiantes y maestros respecto a múltiples violencias. En el colegio Nueva Delhi, la experiencia se ha enfocado en la violencia contra los cuerpos y en el colegio Juana Escobar en la violencia de género, que es una de las líneas de trabajo del proyecto de derechos humanos en el que se inscribe esta experiencia.

Mucho más abajo de donde se encuentran estas instituciones, en el sector de Lomas, localidad dieciocho, se localiza la institución Misael Pastrana Borrero. En esta escuela, las maestras nos

comparten la experiencia intersensible desde la corporeidad; mediante la danza pone en juego los roles de género, que se asumen como una forma normal de relacionarse entre las personas. Estos roles han sido heredados de años de conflicto armado.

En los tres encuentros se logra llegar a tocar fibras de quienes asistimos y evidenciamos parte de los espacios que se han logrado constituir y que han estado buscando reflexionar sobre estas violencias, comprenderlas y trazar algunas rutas que contribuyan, en las palabras de la profesora Mabel Constanza Reyes, del colegio Nueva Delhi, a “reivindicar la vida y buscar transformarla”. En muchos de los casos, estas violencias han sido vividas por estudiantes y padres de familia. En este sentido, estos espacios representan el reconocimiento del otro como un ser que tiene algo que contar.

En la exposición de los “Cuerpos que hablan”, propuesta pedagógica del colegio Nueva Delhi, que se pregunta ¿cómo construir cultura de paz desde las artes plásticas, recordamos, en especial, una de las obras –la exposición la conforman instalaciones a partir de maniqués y otros elementos plásticos–. En esta obra había un ataúd pequeño, un vestido de niña con manchas que asemejaban sangre, sobre todo en la parte de la tela que debía cubrir la zona íntima de la niña, y algunos juguetes. Esta expresión, hecha con mucha dedicación, que se notaba en los detalles que la hacían más cruda y real, producía a quien la veía dolor porque no era inerte, porque hablaba. En esa esquina de ese pequeño salón en el que los profesores pudimos compartirnos una pequeña parte de su experiencia, se expresaba el dolor por los niños y niñas que han sido violados y asesinados. Actos que a muchos no nos caben en la cabeza, pero que pasan y que los hemos sufrido infortunadamente en nuestros territorios, en gran parte por el estado de vulnerabilidad de nuestra infancia. Lo que es consecuencia, entre otras causas que buscamos descubrir y entender, de la inequidad en la que vivimos. Muchos de estos casos nos recuerdan el de la niña indígena Yuliana Andrea Zamboní, ocurrido el 4 de diciembre de 2016. Caso que nos dolió a la mayoría de colombianos como nos debería doler también todos los que pasan de forma soterrada.

En el colegio Juana Escobar entramos a un espacio en el que, en primer momento, leíamos noticias de violencia de género, estadísticas que refieren a la gran cantidad de feminicidios y a agresiones contra la mujer. También, teníamos la oportunidad de ver fotografías en las que se reflejaban las movilizacio-

nes realizadas por la comunidad educativa como reacción a varias de estas violencias y a la indignación que estas generaban en todo el colectivo. En seguida, escuchábamos a una adolescente interpretar una canción que representa el enorme querer y las ansias de romper los estereotipos impuestos para la mujer. Además de su hermosa voz —que era evidente— se notaba la creencia que ella tenía en cada una de las frases escritas por la socióloga, poeta y cantante de rap feminista y anarquista guatemalteca Rebeca Lane. Se trataba de la

canción *Mujer Lunar*, interpretada por la estudiante con voz tierna y fuerte, a la vez. Frases como “Han pedido de mí que sea casta y pura, que no tenga deseos y que no me quepa duda, que mi felicidad está en la cocina, haciendo guisos que engañen mi autoestima” eran entonadas por la estudiante de forma convincente. La canción acentúa claramente en roles que se han impuesto a la mujer y que, deliberadamente, se han instaurado en la sociedad. Tres estudiantes nos compartían algunos fragmentos del libro, *La vida es rosa*, dedicado a Rosa Elvira Cely, asesinada en el Parque Nacional, el 24 de mayo de 2012. Una docente, con voz entrecortada, contaba que en 2013 una de las estudiantes que había sido parte del grupo del que era directora fue torturada en el parque del barrio Canadá, presumiblemente abusada y desfigurada con una terrible marca en la cara que se conocía como “la risa de payaso”.

De la experiencia intersensible desde la corporeidad, de la institución Misael Pastrana Borrero, recordamos la forma en que nos recibieron los estudiantes y las maestras. A lo largo del camino, hasta llegar al auditorio, los estudiantes, a la vez que nos saludaban y nos daban la bienvenida, llamaban nuestra atención por papeles que ellos tenían pegados a su ropa. En estos papeles estaban escritas palabras que se usan muy a menudo para ofender a las mujeres y mensajes que rechazan la cosificación y el trato que se da en contra del género. Este camino y esas palabras y mensajes representan otra violencia contra la mujer, que la escuela y, en especial, esta representación quieren visibilizar. María Irazusta refiere “a la importancia de reabrir el debate en torno al sexismo lingüístico y recuerda la necesidad de reflexionar cuando utilizamos determinadas palabras de las que se desprende una marcada discriminación hacia las mujeres (...). Si insultar tiene el cometido de ofender a alguien, dándole donde más



Instalación de la exposición “Cuerpos que hablan”. Colegio Nueva Delhi IED. Fotografía: Janneth Galeano C.

duele, analizar el sinnúmero de palabras que en castellano sirven para tachar a las mujeres de putas (existen más de 50 términos que van desde fulana a meretriz, pasando por mujerzuela, lumi, ramera o pelandusca) nos ayuda a hacernos una idea de lo que la sociedad espera de ellas. La falta de pureza y decencia son el blanco principal de los improperios dirigidos a las mujeres porque son cualidades que tradicionalmente se les ha exigido poseer” (Irazusta María, en Ferrero, 2015, párr. 2). La violencia de género se extiende así al uso que hacemos del lenguaje y “Aunque el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) ha hecho desaparecer algunas de las acepciones machistas más denostadas en su última edición (lo femenino ya no equivale a débil y endeble; gozar ha dejado de ser “conocer carnalmente a una mujer” y se es igual de huérfano tanto si se ha perdido al padre como a la madre), aún hay infinitas referencias sexistas y palabras discriminatorias” (párr. 5). El lenguaje cambia, así como la sociedad lo hace. Lo que ha reflejado y refleja actualmente esta lengua se vive dentro y fuera de la escuela. Hace parte de las agresiones hacia las mujeres, de lo cotidiano, de “lo natural” entre nuestros jóvenes ¿por qué no buscar que la escuela sea el lugar en el que se intente comprender la violencia para la que muchas veces se usa nuestra lengua, el cambio de acepciones de muchas de las palabras y los debates que aún están pendientes? En la fotografía se alcanza a capturar parte del símbolo que nos invita a pensar sobre el sexismo lingüístico.

Así, las múltiples violencias ejercidas contra nuestros niños y niñas, contra las mujeres y contra todo aquel que cuente con identidad de género diferente, hacen parte de la vida de nuestras comunidades. Se manifiesta con el uso de un lenguaje que marca una discriminación hacia la mujer, con roles deliberadamente impuestos al hombre y a la mujer y con el abuso ante la vulnerabilidad de nuestros niños y niñas.

Existe una sociedad inequitativa en la que se ha marcado muy claramente el imaginario “unos valen más que otros”. En las que los cuerpos son violentados de múltiples formas ante miradas insensibles. Son muchos los que abusan física o psicológicamente de los niños y niñas de la comunidad. El rol de la mujer continúa siendo pasivo, depende económicamente de alguien y debe soportar, a costa de todo, no solo del maltrato hacia ella, también el que se ejerce a sus hijos. Muchas de las estudiantes que pasan por nuestras aulas de clase lo viven ¿qué es lo que estamos dejando de hacer para que siga el estancamiento de pensamiento de una generación a otra? Y es que estas experiencias nos confrontan

con ese estancamiento del que todos podríamos tener una cuota de responsabilidad ¿por qué el general de la escuela sigue aceptando como verdades absolutas muchas de las premisas que son violentas?, ¿cuáles seres críticos estamos formando en una escuela que sigue negando u ocultando lo que pasa afuera de esta?, ¿no se supone que debemos contribuir a que los estudiantes transformen su contexto?, entonces ¿por qué el contexto de los estudiantes, su lengua, sus vivencias se excluyen de la escuela y se tratan en, muchos casos, como indeseables?

Sin embargo, hay pequeños grupos de maestros y maestras de estas tres instituciones, y en general de todas las instituciones en las que hemos realizado el recorrido, que proponen planes de trabajo que tienen por objetivo la búsqueda de la sensibilización y comprensión de lo que sucede. Estos grupos muestran la cara de una escuela abierta y permeable a lo que pasa afuera, que se niega a cerrar las puertas, a ocultar o ignorar lo que nos sucede y que en cambio de eso posibilita que los miembros de la comunidad educativa manifiesten sus realidades, conozcan otras que pasan a su alrededor e intenten comprenderlas, mediante la danza, las artes plásticas, la lectura, las obras de teatro, el canto y la manifestación. Estas experiencias le han dado la importancia que se merece a las mujeres, a los niños y niñas, a quien es homosexual, transgénero o se identifica con otro género diferente y se están convirtiendo en movimiento de resistencia.

Estas experiencias, nos permitieron *darnos cuenta* de que es posible y necesario que estas realidades se intenten comprender desde la escuela porque ésta no es ajena a la violencia, porque toca a cada miembro, porque el soterrar esta realidad solo es otra forma de ejercer violencia contra quienes la han sufrido y porque necesitamos comprender. Las preguntas que hemos ido insertando a lo largo del texto nos indican que la expedición nos cuestiona, nos invita a revisar lo que hacemos y lo que no hacemos.

## **Corporeidades en manifestación de lo sensible**

Una mirada, un acercamiento, un toque, una escucha, una transpiración, una palabra, un silencio, todo se convierte en la posibilidad de contar; de decir, de expresar, de poner en el otro lo acontecido ( ... ) el suceso por nombrar. Un recorrido por distintas aulas y colegios, donde docentes y estudiantes han consolidado un territorio, como lugar íntimo donde las narraciones de historias vividas por estudiantes,

familias, mujeres, maestros han tomado todos los matices posibles para hacer resistencia a la muerte violenta, al acoso, a las violaciones, a las amenazas, al maltrato, a los atracos, a la droga que día a día invade nuestros barrios, casas y centros educativos.

En estas experiencias evidenciamos lo que hemos denominado una *poética de la corporeidad*, en la que se permite que el cuerpo hable desde sus gestos, movimientos, imágenes y sensualidad. A través de esta poética afloraron intersensibilidades de acompañamiento, desde acciones de escucha, de solidaridad. Encontramos que esta misma poética surgió en las personas que participaron como espectadores de algunas de las prácticas, desde sus sonrisas, sus voces, sus melodías, sus lágrimas, sus enojos, sus corporeidades contrastadas con la realidad dolorosa contada. Una poética inspirada en la búsqueda de un mejor vivir.

Cada acción nos reveló la posibilidad de desprender el dolor sentido, de observar el miedo que retumba en las paredes de nuestras calles, pero también ese soplo de solidaridad que hace que día a día podamos sobrevivir a esas barreras. Cuerpos mal heridos, heridas visibles e invisibles que habitan nuestra piel con formas particulares que se extienden en cada uno de nuestros movimientos y solo cuando se hace conciencia de lo vivido entra en un diálogo entretejido con las melodías dicientes y particulares sentidas por una o varias personas, logrando poco a poco mutaciones donde las sensibilidades afloran, permitiendo ver eso sensible-sintiente que no deja a nuestras corporeidades desaparecer, sino al contrario, nos lleva al profundo reconocimiento de eso que nos hace humanos, esas capas afectadas hasta lo más profundo, llamadas valencias; Rico lo concibe de la siguiente manera:

Así nació la teoría holística o sistémica del cuerpo, que lo reconoce como totalidad dinámica, visible e invisible, movida por y mediante valencias corporales. Con este concepto me refiero a las necesidades naturales que nos impulsan a lo largo de nuestra temporalidad y las capacidades con que estamos dotados para satisfacerlas. Así concebido, el cuerpo es un complejo físico-biológico-socio-personal que se rebela a ser encasillado dentro de los límites sensoriales, que finalmente no son más que una pequeña parte de los recursos de nuestra corporeidad. “Valencias” en lugar de “esencias”, giro de una ontología sustancialista a otra de índole vivencial (2013, p. 2).

Todo pasa por los cuerpos, por nuestras valencias y retumban en nuestro contacto con los otros,

esas huellas dejadas por la violencia vivida de diferente manera hace que reforcemos la necesidad de decirlo a todo pulmón “no somos materia inerte”, el sentir es una acción política asumida desde la interacción cotidiana en ámbitos socioculturales que con el tiempo se va transformando; hay una resistencia de la gente ante la naturalización de la crueldad, la frialdad y el individualismo acunado y desplegado por este sistema económico y político, donde la persona no importa; por lo cual cada acción realizada y convocada desde lo sensible-sintiente le hace contrapeso a esa vida inerte que se quiere imponer; al respecto señala Castillo (2015):

Lo vivido cobra sentido a través de lo sentido, y lo sentido modela las significaciones que dan forma a nuestras subjetividades. El intercambio sensible-sintiente a través del cual ejercemos nuestra existencia corporal, se re-crea y se dinamiza también en la compleja red de manifestaciones que conforman nuestra vida corporal interior: imágenes, ideas, pensamientos, recuerdos, sueños, ensoñaciones, fantasías, etc. Pero esta vida corporal interior está imbricada en el intercambio vital de los modos como se interactúa con los órdenes del sentir, como se valoran y como se comprenden en la vida social. El intercambio sensible-sintiente es, por lo tanto, políticamente situado, contextualizado, encamado. La experiencia de la existencia no es neutra, ni ocurre desde la idealización objetiva, es una experiencia política (p. 136).

Esta experiencia de expedicionarios permitió visibilizar esa tensión entre “cuerpos inertes” y personas sensibles-sintientes que, de diferentes maneras, contribuyeron a entretener los caminos andados, nos preguntamos ¿cuánto tardaremos en recuperarnos, en sanar las heridas dejadas? Decimos: el mismo tiempo que demora el medio y el ser humano en deteriorarse es el que dura en recuperarse, tenemos entonces mucho por hacer.

## **Reflexiones finales: aperturas para el pensamiento y la acción**

Estas notas finales, no constituyen conclusiones cerradas de una propuesta de reflexión colectiva, más bien deseamos que sean aperturas a nuevas preguntas sobre nuestro territorio, las memorias que en

él se entrelazan y las maneras como las prácticas de maestros y maestras comprometidas con la paz se tensionan y transforman a partir del encuentro con otros; tensión que hemos enunciado como un “darse cuenta”, de lo que callamos, de la maneras como nombramos, de las historias y memorias que presentamos como válidas, de la expresión sensible desde los cuerpos, los gestos y las miradas, que posibilita la enunciación de quienes se supone deben guardar silencio porque desconocen o no saben decir.

En ese darse cuenta pudimos evidenciar cómo lo territorial se encuentra representado en las vidas de niños, niñas, padres y madres de familia que transitan nuestras escuelas; un transitar que permite entender las escuelas en constante movimiento y como parte de los territorios locales. La historia del país llega a través de la presencia de los niños y niñas en la escuela, cuyas familias han vivido de una u otra forma la guerra.

Las memorias que se recobran a través de sus voces y la de sus familias son la posibilidad de conocer esa historia. Una historia que no es la oficial, no aparece en ningún texto. Es historia desde la memoria viva que desafía la historia narrada en las aulas desde los libros de texto. Memoria viva porque al narrar los recuerdos se reinventan y actualizan con las nuevas vivencias y sentires, dando sentido a la existencia individual, familiar y comunitaria.

Así, las diversas escuelas emergentes tienen una manera de recepcionar las tensiones sociales y, por tanto, de comprenderlas y trabajar desde allí. Cada experiencia reconocida tiene una apuesta política ligada a la defensa de la vida, la diversidad, los sueños, la expresión y el disenso. Las experiencias se proponen desde cuestiones como la vida en relación con la muerte; los saberes de las comunidades en contraste con el saber homogenizante y estandarizado; lo rural como presencia inocultable en lo urbano; las múltiples violencias que destruyen vidas y vínculos en contraste con la reconstrucción de tejido comunitario.

Sin embargo, nos preguntamos cómo poner en cuestión el asunto de lo que se ha denominado lo *políticamente correcto*, que lleva a la comodidad en nuestras prácticas. Y, en este sentido, cómo potenciar la posibilidad de la incorrección, del desafío de ideas preconcebidas, del juego del lenguaje y la transgresión de las fronteras desde la creatividad y la sensibilidad.

La sensibilidad como asunto pedagógico desde las expresiones artísticas, rebate la idea de que la escuela es transmisora de un conocimiento exclusivamente racional y positivista. Es así que, las expe-

riencias visitadas proponen la enunciación de los sujetos a través de las expresiones que involucran no solo su mente, sino su corporeidad. Estas propuestas insinúan una pedagogía sentipensante, una pedagogía que pone en tensión las formas culturales que proponen corporeidades diversas y en las que la guerra también ha dejado las heridas en los cuerpos y en las psiquis de niños, niñas y jóvenes. Desde estas expresiones artísticas, el cuerpo no es concebido para la normalización y el disciplinamiento. El cuerpo es expresión en movimiento, es historia, es lucha, es territorio, y sobre todo, singularidad.

Queda mucho por saber al respecto, pero algo importante que hallamos en esta expedición es que el arte (las líricas de rap, las danzas, la literatura) ayuda a nombrar lo que para el lenguaje “correcto” o “educado” de la escuela resulta inenunciable. Las palabras o expresiones que encarnan sexismo, racismo, homofobia, generalmente son recriminadas al interior de la escuela tradicional con el argumento que ese es *el lenguaje de la calle*, por tanto, inapropiado para los espacios escolares; sin que estos reproches de por sí, movilicen el pensamiento y la acción a nuevas formas de relacionarse entre los sujetos. Por el contrario, ayudan a construir una falsa separación entre la vivencia escolar y la vida que niños, niñas y jóvenes enfrentan en sus barrios y en la sociedad en su conjunto. El arte, al tomar estas expresiones y manifestaciones violentas y crear un distanciamiento y dislocamiento de lo cotidiano, permite que niños y niñas construyan nuevos sentidos y significados, contribuyendo al desarrollo de un pensamiento más crítico de la realidad.

De otra parte, las narraciones de las historias de vida, las líricas de rap creadas por los niños, los performances, las danzas que tejen acontecimientos violentos nacionales con la vida de los niños y niñas, proponen una manera de trabajar el recuerdo y el sueño. Si bien, en algunas experiencias visitadas no hay una reflexión profunda sobre el asunto, lo que encontramos es que este trabajo artístico permite que los recuerdos de cada quien se resignifiquen desde las vivencias del presente, resignificación

enmarcada en una forma de “volver”, no en el sentido de volver a habitar un espacio que ya no existe, a la presencia de quien ya no está, por lo menos como permanece en la imagen representada en la añoranza, sino un volver sobre lo que ha sido su propia historia de vida, sobre las formas como se presentaron los acontecimientos, sobre las rupturas, sobre la discontinuidad para tratar de reconfigurarla (Martínez, 2013, p. 41).

Esta resignificación se hace posible gracias al encuentro con otras historias narradas y otras corporeidades que se visibilizan desde el arte en el espacio escolar, pero también a la posibilidad de soñar. Todas las experiencias visitadas, de una u otra forma, proponen espacios y formas en que los sueños, entendidos como *lo que vendrá*, lo que *es posible*, en la vida individual y colectiva de las comunidades se manifiesten en nuevas formas de tejer vínculos y de fortalecer identidades.

Queda sin embargo una pregunta que rondó la presentación de varias de las experiencias pedagógicas aquí señaladas: ¿es suficiente y hasta qué punto acertado el trabajo que hacemos para contribuir en la sanación de las heridas que la guerra ha dejado en las comunidades?

Por último, queremos llamar la atención sobre dos cuestiones en relación con nosotras como maestras. En primer lugar, encontrarse con los otros y otras, no es un asunto de poca importancia. Puede llegar a ser más impactante y más transformador que una larga clase de universidad sobre pedagogía. El viaje permitió que quienes trabajamos en el mismo territorio nos viéramos entre sí. Porque en el encierro escolar, propuesto por la política educativa, el otro, no figura, no hace parte del paisaje pedagógico, es simplemente un número o el nombre de un colegio. Conocernos desde nuestras experiencias propició un impacto en las propias prácticas y vidas, es lo que en este artículo hemos llamado *darse cuenta*; los otros tienen una forma de estar, una manera de nombrar, de reflexionar que necesariamente atravesaron las experiencias de quienes los escuchaban.

De otro lado, encontramos que este accionar pedagógico-político de maestras y maestros, los hace líderes culturales de las comunidades. No son solo maestros o maestras de una escuela cerrada, sus atributos se diversifican, cobrando nuevos sentidos y responsabilidades. Son promotores de la cultura, del patrimonio, de los conocimientos ancestrales. Se ligan a los territorios y a las comunidades, participando desde sus prácticas en la recuperación de espacios artísticos, deportivos o ambientales para los niños, niñas y jóvenes. Ese accionar, tiene sus riesgos ya que como lo afirma Díaz (2018), se constituyen en un "obstáculo" para los grupos armados y delictuales que se disputan el territorio, "porque hacen un ejercicio de inclusión y participación social; es decir, (...) todo lo contrario a la criminalidad, que

El territorio de  
Rafael Uribe Uribe.  
Fotografía: Janneth  
Galeano C



es excluyente y disuasiva, y que busca generar miedo y confinamiento”. El asunto es ¿qué tanto hemos dimensionado la importancia de nuestros trabajos en los territorios donde nos encontramos? ¿Cómo tejer redes de maestros-líderes culturales con otros líderes del territorio para que nuestras prácticas tengan mayor trascendencia y fortaleza? Y, por último, ¿cómo dejarnos interpelar por lo que los niños, niñas y jóvenes reclaman para sus vidas y las de sus comunidades?

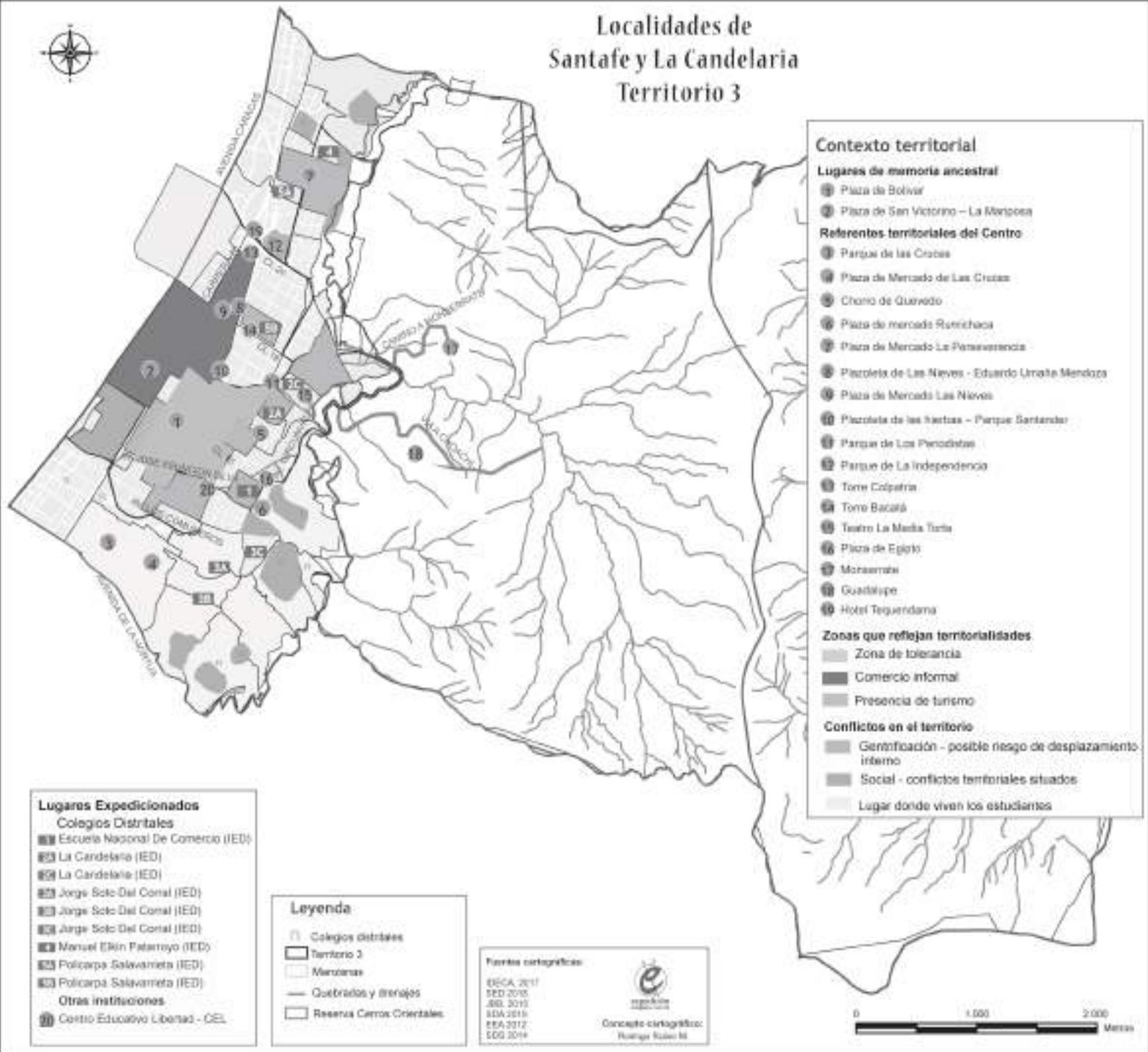
## Referencias

- Castillo, S. (2015) Modos de relación sintiente: bocetos hacia una perspectiva del performance como ruta metodológica para la indagación de subjetividades. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 10(1),129-150. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mavae10-1.mrsb>
- Ferrero, C. (2015). Por qué ser una zorra es malo y ser un zorro es bueno (y otros ejemplos del lenguaje sexista). Recuperado el 1 de agosto de 2018 de <https://smoda.elpais.com/moda/por-que-ser-una-zorra-es-malo-y-ser-un-zorro-es-bueno-y-otros-ejemplos-del-lenguaje-sexista/>
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. Nuevas perspectivas críticas en educación, 83-96. Barcelona: Paidós.
- Guglielmi, F. (2006). Construcción de la otredad en la filosofía contemporánea. Rastreo de sus orígenes en Karl Marx y Friedrich Nietzsche. Universidad del Nordeste. Comunicaciones científicas y tecnológicas 2006 (Tomada de <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/02-Humanidades/2006-H-032.pdf>)
- Gutiérrez, C. Liderazgo cultural y violencia armada. La cultura amenazada. *Revista Arcadia*, (154), 4-9.
- Martínez, F. (2013). Las prácticas artísticas en la construcción de memoria sobre la violencia y el conflicto. *Eleuthera*, 9(2), 39-58. Recuperado de [http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera9\\_4.pdf](http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera9_4.pdf)
- Mina, W. (2003). *El pensamiento afro: más allá del oriente y occidente. Ensayo interdisciplinario del legado afro a la civilización*. Colombia: Universidad del Pacífico.
- Molongwa, J. (2017). Epistemología africana y concepciones teóricas. Reevaluar el impacto de los presupuestos sobre la filosofía de lo real. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/461306/jmb1de1.pdf?sequence=1>
- Navarro, M. C. (1997). *Cuerpos Afrocolombianos. Prácticas y relaciones sociales en torno a la maternidad, las uniones y la salud sexual y reproductiva en la costa pacífica colombiana*. Quito: Abya Yala.
- Nkafu Nkemnkia, M. (2013). Vitalogía. Algunos aspectos en la base de la cultura africana. Colección autores, No. 42. Bogotá: Celam.
- Rico, A. (2013). De cuerpo vivido al cuerpo simbólico: una lectura desde nuestra América. Conferencia, III Congreso Internacional “El cuerpo en el siglo XXI. Aproximaciones minoritarias desde Latinoamérica” Universidad Nacional Autónoma de México. 4,5 y 6 de diciembre 2012.
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad*. Bogotá: El Búho Ltda. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/136124606/El-Retorno-a-La-Comunidad-1>
- Salamanca, M.; Rodríguez, M.; Cruz, J.; Ovalle, R.; Pulido, M. y Molano, A. (2016). *Guía para la implementación de la Cátedra de la paz*. Bogotá: Universidad Javeriana y Santillana.

# **Memorias y huellas del conflicto armado y la paz en el territorio Candelaria - Santafé**

Rosaura Rojas Cely  
Arturo Alejandro Cárdenas Montenegro  
Mireya Leudo Arenas  
Beatriz Elena Ruiz Castillo  
Raúl Ernesto Bohórquez Rodríguez  
Adriana Avellaneda Barrera (maestros-as  
integrantes del Colectivo Territorial  
Candelaria - Santafé)

# Localidades de Santa Fe y La Candelaria Territorio 3



- Contexto territorial**
- Lugares de memoria ancestral**
- 1 Plaza de Bolívar
  - 2 Plaza de San Victorino – La Merced
- Referentes territoriales del Centro**
- 3 Parque de las Cruces
  - 4 Plaza de Mercado de Las Cruces
  - 5 Chono de Guavido
  - 6 Plaza de mercado Ruzichaca
  - 7 Plaza de Mercado La Perseverencia
  - 8 Pícoleta de Las Nieves - Eduardo Urdeta Mendoza
  - 9 Plaza de Mercado Las Nieves
  - 10 Pícoleta de las Nieves - Parque Santander
  - 11 Parque de Los Periodistas
  - 12 Parque de La Independencia
  - 13 Torre Colpatra
  - 14 Torre Bacará
  - 15 Teatro La Mada Tota
  - 16 Plaza de Egipto
  - 17 Monserate
  - 18 Guadalupe
  - 19 Hotel Tequendama
- Zonas que reflejan territorialidades**
- 20 Zona de tolerancia
  - 21 Comercio informal
  - 22 Presencia de turismo
- Conflictos en el territorio**
- 23 Gentrificación - posible riesgo de desplazamiento interno
  - 24 Social - conflictos territoriales situados
  - 25 Lugar donde viven los estudiantes

- Lugares Expedicionados**
- Colegios Distritales**
- 26 Escuela Nacional De Comercio (IED)
  - 27 La Candelaria (IED)
  - 28 La Candelaria (IED)
  - 29 Jorge Soto Del Corral (IED)
  - 30 Jorge Soto Del Corral (IED)
  - 31 Jorge Soto Del Corral (IED)
  - 32 Jorge Soto Del Corral (IED)
  - 33 Manuel Elkin Patarroyo (IED)
  - 34 Policarpa Salavarrieta (IED)
  - 35 Policarpa Salavarrieta (IED)
- Otras instituciones**
- 36 Centro Educativo Libertad - CEL

- Leyenda**
- 37 Colegios distritales
  - 38 Territorio 3
  - 39 Manzanas
  - 40 Quebrados y drenajes
  - 41 Reserva Cerros Orientales

**Fuentes cartográficas:**

ESCA 2011  
 SED 2015  
 JSD 2015  
 SDA 2015  
 SEA 2012  
 SDG 2014

**Concepto cartográfico:**  
 Rodrigo Rubio M



*“La escuela disfruta de la diversidad.  
Los puntos de vista distintos constituyen  
el motor indispensable de la acción educativa:  
ponen de manifiesto contrastes o contradicciones,  
solicitan comparaciones progresivas y  
profundizaciones posteriores”.*  
(Tonucci, 2004)

## Introducción

El centro de Bogotá es un territorio diverso y polifónico en el que se expresa el conflicto armado colombiano, tanto en algunas de sus manifestaciones violentas, como en sus causas y procesos estructurales; puede decirse que el centro de Bogotá ha sido y es en sí mismo un territorio en disputa. Como es de esperarse, esta dinámica tiene implicaciones económicas, culturales y sociales significativas que atraviesan a las comunidades, la escuela y los procesos educativos de múltiples maneras. En este sentido, el propósito del artículo es analizar la forma en que algunas iniciativas pedagógicas e iniciativas de paz, lideradas por maestros(as) de las localidades Candelaria y Santafé y sistematizadas en el marco de la Expedición Pedagógica Bogotá, asumen el conflicto armado, comprenden su territorio y movilizan los procesos educativos de los que hacen parte.

Con este fin, el texto se organiza en tres apartados. Mientras el primero expone brevemente algunas de las expresiones del conflicto armado en este territorio, el segundo explica cómo este conflicto histórico ha dado forma, en varios sentidos, al centro sectorizado, diverso e inequitativo de inicios del siglo XXI. Finalmente, el tercer apartado analiza las lecturas de conflicto, territorio y educación que subyacen a las iniciativas pedagógicas e iniciativas de paz sistematizadas, así como sus apuestas sociales y culturales. En este sentido, este trabajo ofrece una mirada crítica de las prácticas pedagógicas de

los maestros(as), desde sus propias voces; es decir, recoge los frutos de un ejercicio solidario de construcción colectiva de conocimiento pedagógico en el centro de Bogotá<sup>1</sup>.

## Un conflicto histórico nacional que se expresa en la capital

El siguiente texto recoge algunos acontecimientos de conflicto y sus manifestaciones en el centro de la ciudad, que consideramos importantes en esta narrativa.

El territorio Candelaria - Santafé, rodeado por los cerros tutelares de Monserrate y Guadalupe, ha sido históricamente un territorio de disputa desde la llegada de los españoles en el siglo XV. Éstos ejercieron acciones de expropiación territorial desplazando a los habitantes originarios (indígenas Muisca) para asentarse en este sector de la sabana.

Lugar privilegiado que años más tarde fue escogido por el español Gonzalo Jiménez de Quesada, por ser la capital del Zipazgo y que según los cronistas “Era la tierra del más principal señor que hay en ella, que se dice Bogotá” (Historia de Bogotá, Tomo I), para fundar el 6 de agosto de 1538 a Santafé; fundación que daba cuenta de la importancia de esta ciudad a nivel militar, jurídico, político y religioso (ibíd.); y que fue oficializada jurídicamente, el 27 de abril de 1539 (ibíd.).

En este sector de la sabana, se dieron las primeras formas de urbanización organizada (con la plaza de mercado como centro de concentración comercial, casas reales como escenario gubernamental, un templo mayor como escenario religioso y casas principales de carácter residencial) (Historia de Bogotá, Tomo II); urbanización incipiente que daba inicios a conflictos por el territorio para el asentamiento de sus habitantes, haciendo que ésta se expandiera su desarrollo urbano hacia lo que se consideraba eran las afueras de la ciudad (Parque Santander antes Plaza de las Yervas), el cual incrementó hasta mitad del siglo XVIII, de forma que el lugar fundacional y sus alrededores configuraron lo que hoy es el Centro Histórico de Bogotá.

El centro entonces, desde la época colonial (siglo XVI), se tornó



Panorámica sector intermedio Territorio Candelaria-Santafé. Fotografía: Carlos Orlando Santana González, 2017.

<sup>1</sup> Este artículo recoge las reflexiones del Equipo Territorial Candelaria - Santafé, en el marco de la Sistematización de iniciativas educativas e iniciativas de paz en Bogotá, 2017 - 2018.

en lugar propicio para expresar y resolver los conflictos, los primeros ocurrieron entre los antiguos conquistadores y los encomenderos (Historia de Bogotá, Tomo II), así como los originados por asuntos relacionados con la tributación indígena, la legislación de las encomiendas, el trabajo y movilización indígena, las relaciones con el Cabildo y la repartición de tierras en la sabana.

Durante este período también se incrementaron los conflictos sociales consecuencia de la migración de indígenas de otras regiones del país al centro del país y por “el incremento de vagos, ladrones, mendigos y prostitutas”; problemática que el gobierno quiso solucionar estableciendo medidas de control para el ingreso y salida de éstos (ibíd.). Situación que se mantiene hoy con todos los ciudadanos, que se reclama mediante protestas que inician o culminan en la plaza de Bolívar, como se reveló en los relatos de las iniciativas de paz de los maestros(as).

Más tarde, a comienzos del siglo XIX, después de la firma del acta de independencia, en el periodo denominado Patria Boba, el centro de la ciudad fue testigo del fusilamiento del sabio y prócer de la Independencia Francisco José de Caldas en 1816, en la plazuela de San Francisco (parque Santander) y Policarpa Salavarrieta (La Pola), fusilada en 1817 en la Plaza Mayor de Bogotá.

Por otro lado, debido al incremento de los problemas sociales, el gobierno creó un cuerpo de policía con el fin de vigilar a los habitantes del centro y de controlar a los vagos, mendigos, desocupados y forasteros para disminuir los conflictos sociales, la prostitución y las acciones delincuenciales cometidas por niños, jóvenes y adultos; sin embargo, no lo lograron y éstos conflictos se mantuvieron o aumentaron (Historia de Bogotá, Tomo VI). Esta situación ha sido permanente en el centro de la ciudad y aún hoy, en muchos casos, son niños y jóvenes quienes delinquen y son obligados al comercio sexual para sobrevivir, situación develada en el relato de algunos maestros(as) sobre las problemáticas del territorio.

Posteriormente, en 1851 (periodo Republicano), en los alrededores de los barrios La Peña, Egipto y Santa Bárbara hubo combates entre las sociedades Democrática y Popular (Historia de Bogotá, Tomo VII), y luego en 1853 en la plaza de Bolívar hubo una confrontación entre “guaches” (clase popular, los ignorantes, mal hablados, morenos, negros o aindiados, lúbricos, de mal gusto, irrespetuosos, flojos y borrachos) y “cachacos”-virtuosos, letrados, de origen español, católicos, blancos por

encima de las clases populares- (Pereira, 2011), o el “motín del pan”, ocurrido en 1875 en la misma plaza por el conflicto generado entre los panaderos que aumentaron los precios del pan, precio que los bogotanos pobres no podían pagar. Conflictos que dan cuenta de la discriminación hacia una parte de los habitantes y de la inequidad económica y social a la que se han visto sometidos los ciudadanos.

Lo anterior evidencia que la Plaza Mayor ha sido escenario de múltiples protestas ciudadanas causadas por los conflictos estructurales que originan enfrentamientos no solo entre la población, sino también con los representantes del Estado, como el denominado Bogotazo de 1893 (ibíd.) liderado por los artesanos capitalinos.

Siguiendo con el hilo de la historia, más tarde entre los años 1880 y 1885 (época de la Regeneración) se dieron conflictos entre los estudiantes liberales de los centros de enseñanza El Rosario, San Bartolomé y la Universidad Nacional, contra las posturas conservadoras y el control que se quería ejercer sobre estas instituciones educativas (Historia de Bogotá, Tomo VIII).

Mientras estos conflictos acontecían, la ciudad seguía creciendo, cada barrio giraba alrededor de iglesias católicas, así que los siglos XIX y XX dieron cuenta del desarrollo urbano y arquitectónico que dan identidad a la ciudad y, en particular, al territorio Candelaria - Santafé; lo que ocasionó el desplazamiento de los habitantes del sector del llamado Paseo Bolívar -sector comprendido entre la plaza de Egipto y el Parque de la Independencia-, (Historia de Bogotá, Tomo IX), iniciándose así procesos de gentrificación que hoy se continúan realizándose en varios puntos de las localidades Candelaria - Santafé.

Las agresiones se volvieron cotidianas (peleas y muertes en el barrio El Guavio por embriagados con chicha, los robos de automóviles, las acciones violentas, las muertes entre clanes en el barrio Las Cruces y por problemas relacionales aumentaron, así como las agitaciones populares, entre las que se destaca la realizada en junio de 1929, cuando a manos del ejército fue abaleado el estudiante universitario Bravo Páez (Historia de Bogotá, Tomo XI), y 25 años después, el 9 de junio de 1954 durante la conmemoración del día del estudiante en homenaje a Páez, la fuerza pública bajo el mando de Rojas Pinilla, volvió a disparar contra los estudiantes que marchaban con libros y estandartes sobre la carrera séptima con calle 13, dejando doce estudiantes muertos.



El Bogotazo, 70 años del asesinato que cambió la historia del país. 2018.  
Fuente: Publimetro, Pamela López-Ginna Sánchez.

En la primera mitad del siglo XX, los asesinatos políticos se incrementaron, entre los que se resaltan los del general Rafael Uribe Uribe en 1914, en las afueras del Capitolio Nacional y el de Jorge Eliécer Gaitán que originó El Bogotazo, el 9 de abril de 1948 (ibíd.), hecho que originó el enfrentamiento entre sí de ciudadanos y la respuesta de las autoridades fue que soldados y francotiradores disparaban a todo lo que se movía, este hecho se expandió a todo el país en los años 50, y trajo como consecuencia el “surgimiento de guerrillas liberales”, como respuesta a la violencia conservadora. Durante el Bogotazo el centro de la ciudad fue casi toda destruida.

Por otro lado, en el centro la población se vio afectada por enfermedades como la lepra que ocasionó el rechazo y marginamiento a quienes la padecían, hacia el pueblo de Agua de Dios y la epidemia de gripa de 1918, causada por las condiciones de higiene y salud públicas en la capital, resultado de la escasez de recursos de los ciudadanos y la desatención gubernamental (Historia de Bogotá, Tomo XI).

Historias que se repiten con otros actores como la ocurrida en el palacio de Justicia el 6 de noviembre de 1985, por el grupo guerrillero M-19, y en 1989 el centro de Bogotá se ve afectado por el ataque del narcotráfico bajo el mando de Pablo Escobar, quien puso dos bombas en el centro de Bogotá.

Con este rápido rastreo se puede afirmar que el centro de la ciudad ha sido escenario de muchas confrontaciones, segregaciones y discriminación sobre distintos actores de la sociedad, donde ha sido

altamente afectada la población más vulnerable. Formas de violencia que refleja los conflictos sociales de origen estructural y cultural, con un fuerte énfasis político.

Sin embargo, también el centro refleja los conflictos de carácter económico, resultado de la fragilidad de la economía y la falta de oportunidades laborales, que se materializan en el aumento del mercado informal y del rebusque, actividades económicas que son perseguidas bajo el ordenamiento de recuperación del espacio público y que no recaen sobre, por ejemplo, otros vendedores informales (esmeraldas).

Desde la perspectiva del conflicto, con el transcurrir de los años, el centro se ha configurado como el escenario para las manifestaciones populares; a éste llegan las voces de las regiones, de los gremios de campesinos, de educadores, de trabajadores estatales, así como de las comunidades indígenas y grupos de género, de estudiantes, entre muchos otros, quienes reclaman por el cumplimiento estatal de los derechos básicos y fundamentales de la población, poniendo en evidencia la ausencia del Estado en distintos sectores y regiones del país. El centro es entonces epicentro y termómetro de lo que sucede en Colombia.

Un conflicto menos visible, pero que va en crecimiento, es el que resulta del proceso de gentrificación que tienen su base en las políticas de ordenamiento territorial, que busca la renovación urbana, y de conservación patrimonial, para frenar el deterioro del sector, a través de la expropiación de lotes y la compra de viviendas a bajo costo para luego cederlas a quienes tienen mayor poder económico, dando así una nueva cara al centro de la ciudad, mientras que los pobladores originarios y sus descendientes son desplazados a barrios periféricos donde se les aumentan sus problemas sociales.

La gentrificación entendida como “un proceso de reordenamiento territorial, en el que un grupo de menor poder adquisitivo es desplazado por otro con uno mayor” (Luna, 2017), proceso que exponen los maestros desde sus iniciativas, como uno de los conflictos que afectan la vida de la institución escolar.

## **Diversidad e inequidad: el centro hoy**

El centro de Bogotá es uno de los sectores más destacados de la ciudad y es territorio obligado para conocer. En éste se cruzan y asocian múltiples vidas, costumbres e imaginarios. Se pueden ver y sentir el centro histórico y colonial, subir a Monserrate, las marchas por la séptima y las manifes-

taciones en la plaza de Bolívar; los restaurantes, la inseguridad y las drogas, los universitarios, San Victorino, los esmeralderos, los indigentes, los tumultos, el madrugón, los artistas improvisados (...).

Además, el centro es lugar de referencia histórica, económica, política y cultural de la ciudad y del país. Es un escenario de contrastes naturalizados en el tiempo: campo y ciudad, turistas y habitantes oriundos del centro, vendedores ambulantes informales, patrimonio e indigencia, ciudadanos de todos los estratos económicos que por ser tan innegables que se vuelven invisibles.

Mucha gente vive el centro de múltiples maneras, según su necesidad, su conveniencia o su deseo. No obstante, además de ser el reflejo de una zona vibrante y multifuncional, estos contrastes son la expresión histórica de una economía desigual, de inequidad y de disputas territoriales ligadas a distintos conflictos nacionales, incluyendo el conflicto armado.

Además de los cerros, otra cara muy visible del centro es la del centro histórico que integra plazas, casonas, iglesias y sitios emblemáticos que reflejan un territorio habitado y significado en relación estrecha con el poder político, así como con los referentes simbólicos de la historia nacional. Desde antes de la fundación de la ciudad en el siglo XVI, sus calles, plazas y edificaciones no sólo han sido testigos de la historia de Colombia, sino que han expresado sus conflictos más profundos y constitutivos: las luchas de poder político y económico, la violencia y las migraciones.

En la actualidad, esa dimensión política toma una de sus formas en las marchas y manifestaciones de distintos sectores del país que quieren alzar su voz y hablarle al poder en la cara, en la plaza de Bolívar. Con frecuencia, estas manifestaciones recorren los restos del tranvía y pasan por el sitio donde asesinaron a Gaitán.

Así mismo, los museos, los monumentos y las galerías resaltan los valores y sucesos que dan forma a un patrimonio y a una idea de nación colombiana. No obstante, en tiempos de mercado y globalización estas calles y

FOTO Marcha por los líderes sociales asesinados, 6 de julio de 2018. Bogotá.  
Fotografía: INFOBAE.



lugares son apropiados para turistas de todas partes del mundo, que además de historia demandan restaurantes, arte, hoteles y artesanías. Así, los turistas se mezclan con los ciudadanos que hacen trámites en las oficinas del Estado y con los estudiantes de las universidades públicas y privadas ubicadas en el centro. Y aunque sean zonas declaradas y regladas como patrimonio, los grafitis y otras expresiones del arte urbano y juvenil retan el paisaje colonial y denuncian otras formas de vivir los espacios del centro.

Por otro lado, una parte de la gente que circula por este territorio lo hace en función de la diversidad comercial y de servicios que éste y otros sectores del centro también ofrecen. Los electrónicos de la carrera novena, los libros de la calle 17, las ópticas de la 19, las plazas de mercado, la plaza de los esmeralderos, los juguetes, cobijas y ropas de San Victorino, son algunos ejemplos. Tal es la concurrencia de compradores, estudiantes, turistas y ciudadanos haciendo vueltas. El centro también es un epicentro del comercio informal y de las ventas ambulantes. Estas actividades, con frecuencia señaladas y perseguidas por las autoridades, son el sustento de un alto porcentaje de las familias de nuestras comunidades educativas, pues los hijos e hijas de los vendedores ambulantes estudian en nuestros colegios. Eventualmente, los niños(as) y jóvenes ayudan a sus padres por las tardes, los días festivos o durante temporadas.

De hecho, una parte de nuestras familias viven en arriendo en sectores como San Victorino, San Diego, Santa Inés o el barrio Santafé, algunas de ellas integradas por indígenas y campesinos desplazados por la violencia o con la expectativa de una oportunidad económica que sus regiones de origen no les han brindado. Cada vez más, muchas de estas familias trabajan y estudian de día en el centro, pero duermen en Bosa, Usme o San Cristóbal porque tuvieron que desplazarse debido al incremento sensible en los precios de los arriendos. No obstante, este sigue siendo su territorio de subsistencia y de vida.

Otra parte de las familias que atienden nuestros colegios viven en "los bordes" del centro, en barrios del extremo oriental y sur, reconocidos tradicionalmente como obreros o populares; de este grupo hacen parte San Bernardo, Egipto, Los Laches, Las Cruces, El Dorado, Belén, La Paz y La Perseverancia, entre otros. También viven en el extremo oriental de la localidad de Los Mártires, en el barrio Santafé.

Allí, como en otros lugares del centro, las familias se ven afectadas por dinámicas urbanas violentas y delincuenciales, a las cuales les disputan el territorio día a día, pero que afectan profundamente su diario vivir. Sin embargo, estas familias se vinculan de alguna forma con ese epicentro económico y comercial de más abajo (o de más arriba, si miramos hacia Guadalupe o Monserrate, referentes turísticos y culturales que reflejan como ninguno los contrastes y los múltiples significados que los lugares del centro tienen para distintos actores).

En este sentido, el centro de Bogotá en algunos casos es habitado, pero también es un espacio transitorio en el que pasan la mayor parte del tiempo sus vendedores y otras personas que necesariamente deben caminarlo.

En los casos habitacionales podemos encontrar población de estrato económico bajo a estrato económico medio, que arrienda parte de su vivienda para satisfacer la demanda de atención al turismo nacional e internacional, prestando servicios relacionados con el hospedaje, la gastronomía, útiles y accesorios personales y cultural.

El centro además es el escenario nacional que desde el tiempo fundacional ha sido el epicentro desde donde se dan las directrices sobre las políticas nacionales a las que deben atender los distintos estamentos del Estado.

Esta dinámica migratoria, muchas veces forzada, ha caracterizado el conflicto colombiano durante décadas, así como la desigualdad de oportunidades económicas y de acceso a la cultura y al bienestar social. En ese sentido, aunque en este sector no estallan las granadas y ni las bombas, el centro de Bogotá expresa en las dinámicas de su población, en sus actividades y en sus materialidades la inequidad estructural del conflicto colombiano. En este contexto, y sin el ánimo de encasillar la mirada, se puede afirmar que la mayor parte de las familias de nuestras comunidades se asocian más con el centro del comercio popular e informal que con el gran centro histórico, turístico y patrimonial, y que, en este sentido, a diario viven una disputa por el territorio.

Esta disputa, lenta y cambiante, se explica durante los últimos años en el fenómeno de la gentrificación y el desplazamiento forzado que implica para los pobladores con menores recursos económicos del centro. Esto ocurre porque, como se ha visto, el centro de Bogotá es un territorio estratégico no sólo

por su valor patrimonial e histórico, sino por los intereses económicos de empresas inmobiliarias y de todo tipo que ven aquí una gran oportunidad de lucro; es decir, a lo que se denomina -“Obsolescencia económica: originada cuando existen competencias de uso por mayor valor del suelo. Esto hace que se incrementen las presiones para demoler edificios, buscando destinar los terrenos a usos más lucrativos” (Manrique Gómez, 2004)”. Este proceso implica el abandono de ciertos sectores del centro por parte del Estado, especialmente aquellos donde se encuentran las plazas y actividades relacionadas con el narcotráfico, la prostitución, el consumo de drogas, los inquilinatos y actividades económicas informales y de rebusque. A la vez que estos sectores son estigmatizados y se justifica en ellos la intervención de las autoridades, se adelantan proyectos urbanísticos nuevos y costosos (oficinas, apartamentos, vías, parques, alamedas) que incentivan el interés de población con mayores recursos en estos terrenos de la ciudad, centrales y bien ubicados.

Las grandes empresas compran a bajo precio casas en los sectores “deprimidos”. Allí, posteriormente, van construyendo progresivamente edificios y comercios de alto costo que encarecen todavía más los servicios y los impuestos por vivir allí. Esta situación, a la postre, obliga a los antiguos habitantes, de menor poder adquisitivo, a desplazarse a zonas periféricas del sector o de la ciudad. No les alcanza para seguir viviendo en el centro de la ciudad.

Adicionalmente, con la gentrificación se limitan las actividades económicas de barrio y las informales para darle paso a negocios de interés económico y turístico: bancos, hoteles, restaurantes, galerías, boutiques y alamedas comerciales, centros educativos, además de los espacios de renovación urbana, como el eje ambiental de la Avenida Jiménez, entre otros. Aunque en la actualidad esta situación tiene varios focos (barrios Nueva Santafé, La Catedral, La Perseverancia, el Centro Internacional y el Centro Histórico). La gentrificación en su conjunto afecta a nuestras familias, pues, a medida que éste proceso avanza se ven más presionadas. Incluso, algunos de nuestros colegios han vivido en carne propia el desplazamiento interno, como la Escuela Nacional del Comercio, o el riesgo inminente de padecerlo, como el colegio Policarpa Salavarrieta. Estos colegios persisten gracias a la lucha de sus comunidades frente al Estado.

Candelaria – Santafé es un territorio del que se conocen unas caras más que otras; por ejemplo, aunque los cerros orientales son la cara de mostrar y la referencia para no perderse en Bogotá, es poco conocido como borde de la reserva forestal de la ciudad y como territorio que se vincula a una amplia zona rural que es más del 75% del territorio de estas localidades.

Esta es una zona históricamente importante para la ciudad en general, con características heterogéneas a nivel socioeconómico y por constituir unidades geográficas de cerro, cuenca, valle o ladera claramente identificables en el territorio. Además, es un territorio denominado de potencial estratégico por las fuentes hídricas y por la diversidad de flora y fauna propia del páramo.

Sin embargo, ha sido un territorio desconocido y de poca valoración por la mayoría de los bogotanos, incluyendo el sector de Candelaria – Santafé, cuyos habitantes no comprenden su conexión y la importancia de la articulación con la ciudad.

Con respecto a instituciones educativas, tuvimos la oportunidad de visitar el colegio El Verjón

IED, ubicado en el kilómetro 13 vía Bogotá - Choachí, en el barrio Hoya Teusacá. La institución acoge estudiantes del sector e incluso de la zona urbana, brinda educación desde el grado preescolar hasta el grado once, con énfasis en agroecología y medio ambiente.

Aunque no hubo participación de la institución en esta expedición, es importante resaltar que han venido desarrollando un proyecto orientado a la construcción de cultura de paz, desde las actividades deportivas (Ver mapa).

Mapa de georeferenciación del conflicto. Territorio Candelaria - Santafé.  
Fuente: equipo expedicionario, 2017.



## Itinerancia, dislocación y multidiversidad

En el territorio Candelaria - Santafé es un escenario al que llega población de diversas condiciones socioeconómicas y culturales, buscando mejores condiciones de vida y acceso a diferentes bienes y servicios, presentándose una de las dinámicas más complejas de la ciudad: la itinerancia.

Dinámica en la que se manifiesta uno de los fenómenos de la exclusión e inequidad social, ocasionada por la movilidad diaria de los ciudadanos (idas y venidas constantes) se presenta diariamente como se planteó con anterioridad, como se ha expresado en párrafos anteriores). Este fenómeno social obedece a situaciones de inequidad social que obliga a los ciudadanos a desplazarse de su lugar de habitación hacia el centro como un modo de resistencia social, atendiendo a la necesidad de subsistencia y, en otros casos, como consecuencia del desplazamiento por el conflicto armado.

Es así, que muchos ciudadanos permanecen durante el día en el centro de la ciudad y en las noches regresan a su lugar de habitación. Estas dinámicas configuran un paisaje en el cual cohabitan diferentes formas e identidades. Moran definía este fenómeno como *multidiversidad*, que en concreto es cómo estas diversidades de cultura y circunstancias en la interacción cotidiana crean características comunes, nuevas formas de interacción y reconfigura al sujeto y a sus comunidades. Esto hace que la vida en el centro se torne más complejo y distinta puesto que la itinerancia es múltiple y simultánea.

Por otro lado, es paradójico que en pleno siglo XXI, se mantengan marcadas diferencias de segregación social en los barrios de estas dos localidades (pobres, mestizos y residenciales); las cuales se agudizan con la llegada de población campesina, afro, indígena, raizal y del turismo nacional e internacional; quienes buscan en Bogotá, una nueva posibilidad de vida o la manera de salvarla como se expresa en las iniciativas *El arte del amor al saber leer, reconociendo mis raíces, aprendo a vivir en paz, cazador de cuentos y territorio y cultura alrededor de nuestra historia y el amor, caminos hacia la paz*.

La situación conlleva a la coexistencia de diferentes formas culturales, económicas, entre otras, que no solo enriquecen las interacciones y el espacio, sino que los dota de nuevos significados y usos simbólicos y físicos. El espacio del centro está lleno de dicotomías: presencias – ausencias, límites – mezclas, poder – vulnerabilidad, entre otras, que en el marco de la *multidiversidad* configuran esas nuevas forma

de cohabitación y resistencia observables en las luchas de los sujetos por la pervivencia y los procesos de resiliencia, individuales y colectivos.

Igualmente, se presenta el fenómeno de dislocación entendido como la necesidad de los sujetos de movilizarse constantemente del lugar de residencia para ubicarse en otro cuya cultura es diferente a la suya, como el caso de los ciudadanos desplazados de otros lugares del país, o de países hermanos como ocurre actualmente con la población venezolana.

## **Pervivencia y memoria: ejercicio de territorialidad en el centro de Bogotá**

El fenómeno de la *multidiversidad* que se expresa en el centro de Bogotá permite reconocer cómo las muestras populares, económicas, sociales y culturales luchan diariamente por pervivir (durar o permanecer con vida a pesar del tiempo, los problemas o las dificultades) y construir memoria interpelando los discursos ya instaurados, para generar nuevas formas culturales que se visibilizan en las paredes, edificios y muestras culturales cotidianas, ya sea en las tardes o las noches, en las calles del centro en donde las identidades subsisten y dan origen a nuevos relatos de territorio; relatos que dan cuenta de quiénes son los sujetos que cohabitan este espacio.

La escuela, sus maestros(as) y estudiantes, de la misma manera que el espacio y sus actores, dan cuenta de esta interpelación a través de propuestas alternativas que evidencian la necesidad de pervivencia, de memorias y del ejercicio de estas nuevas identidades.

En este sentido, las escuelas que leen (caracterizan su comunidad) y escriben (proponen nuevas estrategias y procesos pedagógicos) promueven estos ejercicios, dan cuenta de realidades barriales, familiares y culturales y le dan un lugar a estas en la cotidianidad y en la identidad de los sujetos que allí se forman; es una posibilidad de revancha que conduce a la visibilización, el reconocimiento, la identidad y diálogo que concibe una nueva estética de lo popular, que, en términos de Barbero, al retomar los conceptos de folklorización y las técnicas identificatorias ampliamente trabajadas por Bajtin, conducen a: familiaridad (sensación de proximidad y contacto), temporalidad (repetición y ritualiza-

ción) y competencia cultural (búsqueda de construcción desde las necesidades culturales, integrando el patrimonio y la colectividad) que como vemos en el centro y en sus escuelas permiten a las comunidades obtener un lugar simbólico de acción que responde la exclusión y a todos los fenómenos que hemos descrito. Las iniciativas desarrolladas en nuestras escuelas conducen justamente a ese proceso y configuran la llamada *memoria mosaico* que es fundamental en la construcción de identidad.

## Iniciativas pedagógicas e iniciativas de paz

En nuestros colegios, la inequidad y la disputa por el territorio se expresan en estudiantes con necesidades básicas insatisfechas, falta de acceso a los bienes y servicios culturales que ofrece el centro, discriminación, no reconocimiento de la diversidad étnica y cultural y dinámicas institucionales distantes de la realidad del centro y sus habitantes.

El tráfico y consumo de drogas, la violencia física y simbólica, el pandillismo y las estructuras delincuenciales afectan de manera directa e indirecta a los estudiantes y la vida escolar en un contexto que, adicionalmente, ofrece pocos espacios de encuentro y recreación para los jóvenes y sus familias.

Importantes elementos de la caracterización de la localidad La Candelaria se plantean en el Atlas de la Salud Pública (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2015), cuando señala, por ejemplo, “ésta dispone de muy pocas zonas verdes las cuales están ubicadas al nororiente, en el barrio Las Aguas, y al suroccidente, en Santa Bárbara. En tal sentido, presenta déficit en la relación árboles por habitante toda vez que el indicador local se calculó para 2014 en 0,57 árboles por cada tres personas (24), mientras la OMS indica que la relación debe ser uno a tres si se quiere un ambiente sano” (p.17).

Por el contrario, la desigualdad estructural, sumada a la diversidad de bienes y servicios que el centro ofrece, así como los miles de personas que lo recorren diariamente, dan pie a la existencia de bandas y redes delincuenciales asociadas con el hurto, el tráfico de drogas y la prostitución.

En este panorama, los maestros(as) anfitriones le apuestan a visibilizar lo que parece invisible. Trabajan en la construcción de memoria e identidad como estrategias fundamentales para la configuración y ejercicio de territorialidades incluyentes y propias de niños(as), jóvenes y familias en este que

también es su territorio. Éste es diverso y, como se ha propuesto, en él operan múltiples actores que ejercen su poder, marcan sectores, construyen significados poderosos que si bien pueden articularse o ser complementarios, no en pocas ocasiones les disputan su lugar a nuestras familias. Hacer memoria, construir identidad e ir al territorio son estrategias que nos permiten reconocernos y reconocer a los otros, construir comunidad y, en últimas, acoger herramientas para apropiarse de estos espacios, defenderlos y construir en ellos un buen vivir.

## La escuela como territorios de paz

*“Trabajar con los niños quiere decir tener que hacer las cuentas con poca certeza y muchas incertidumbres.*

*Lo que nos salva es buscar y no perder el lenguaje de la maravilla que perdura, en cambio, en los ojos y en la mente de los niños”*

*Loris Malaguzzi*

Los maestros(as) anfitriones y expedicionarios(as) vinculados a la *Expedición Pedagógica por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de Paz desde la Escuela* del territorio Candelaria – Santafé, con la intención -entre otras- de reconocer y visibilizar sus propuestas e iniciativas que apuntan a construir paz desde la escuela. En este territorio participaron 18 iniciativas organizadas en las rutas *Centro-arte construyendo país, Raíz-territorio por la Paz, Formación Ciudadana y, Convivencia-arte, mujeres y paz.*

Encontramos cómo el grupo de maestros(as) ha asumido las expresiones del conflicto armado en el centro de Bogotá, a través de iniciativas transformadoras de las realidades escolares cotidianas de agresión y exclusión a escenarios de encuentro, participación y consolidación de identidades, como menciona el maestro Marco Raúl (2001), en su texto, *Construir Educativamente el Conflicto. (Hacia una pedagogía de la negociación cultural)*:

“detenerse a pensar el conflicto con precisión requiere entrar en una mirada más compleja para su

constitución, ya que si bien adquiere manifestación a partir de los intereses, necesidades y satisfactores, su producción se da en el marco de la construcción permanente de los cotidiano y en la esfera de los sujetos en una tensión entre la individuación, entendida ésta como ese hacernos seres sociales desde nuestras particularidades personales. Y de otro lado, la socialización como lugar en el que construimos las representaciones de individuación de la esfera del encuentro con los otros, haciendo posible la existencia de unos referentes que dan identidad a nuestra manera de estar en el mundo” (p.25).

La anterior premisa muestra cómo la escuela es un territorio con dinámicas particulares que contribuyen a formar y transformar las prácticas pedagógicas y las relaciones que instauran una manera de ser escuela y de ser maestros y maestras, para favorecer las subjetividades ideológicas, sociales y culturales actuales, así como de relacionarse con el territorio.

La escuela como microterritorio, por lo tanto, además de formar subjetividades distintas también establece modos de relacionarse con el territorio. En palabras de Vélez Villafañe, Ortega Valencia, y Merchán Díaz (2017)

En diversas microespacialidades del amplio campo social tienen lugar procesos cotidianos de socialización, relaciones sociales intergeneracionales e intergénero, entretrejidas históricamente a propósito de educar y ser educado en perspectiva de habilitar-se para cohabitar un lugar específico de la historia, la cultura (afirmadas en plural), y sus particulares modos de ordenamiento. Lo anterior es posible en razón de que el ser humano es plasticidad viviente, susceptible de ser educado (cultivado) para que afloren –se actualicen– sus potencias. Con esto, la educación se torna en una doble promesa complementaria: formar determinados tipos de sujeto y, paralelamente, generar determinados efectos en cuanto al ordenamiento social (p. 192).

## **Sentido de las iniciativas**

Los discursos generales que circulan sobre la escuela, la han mostrado totalmente desligada de las realidades locales y nacionales; estos discursos niegan y desconocen las realidades escolares, lo

que hacen sus comunidades y sus maestros(as) -que no solo en este caso-, se esfuerzan por luchar por la valoración de la identidad cultural para construir escenarios de paz que visibilicen la diversidad humana al interior de las escuelas y, desde allí, recuperar y cimentar nuestras identidades culturales como nación para afrontar la realidad nacional en el marco del mundo globalizado, recordando los planteamientos del profesor Mejía (2001): “Uno de los problemas centrales con el cual nos encontramos en los procesos de globalización política, social y económica que se dan en nuestras realidades, es la manera como se producen discursos homogéneos donde pareciera que todos somos lo mismo (...)” (pp.25-26). Agrega, “Hemos terminado convertidos en ciudadanos del mundo sin hacer referencia a que también somos hijos de la aldea, y en esa negación se construye una explicación en la cual se ha perdido la cultura que nos daba identidad y unidad” (p. 26).

Los maestros(as) anfitriones en este sentido, permitieron revelar que todas las iniciativas presentadas son, por un lado, una manera de rebelarse a formas instituidas de la violencia estructural del país y, por otro lado, se configuran en apuestas para recuperar y construir identidades propias capaces de superar las violencias culturales y comportamentales desde el escenario escolar.

En este sentido, los maestros(as) tienen un interés particular en que los(as) participantes se vuelquen sobre sí mismos, que se reconozcan y valoren desde sus talentos y capacidades más que desde sus dificultades o carencias, logran aumentar el grado de confianza de cada participante en sí mismos y en los demás al abrir espacios para el encuentro y reconocimiento de las diversidades individuales y colectivas.

Apuestas como *Formación Ciudadana*, *El colegio que soñamos*, *Gestores de Paz*, *convivencia y ciudadanía*, *Festivalores* y *Memoriativas CEL* se inclinan por aportar a la construcción de una ciudadanía capaz de pensar el país desde lo local, lo regional y, lo global, aproximándose así a abordar la experiencia humana en todas sus dimensiones; reflexionar los conflictos nacionales y los que tienen lugar en la institución escolar, en ejercicios de reconocimiento y comprensión sobre los derechos políticos y sociales que todos tenemos como colombianos. Iniciativas que además le demandan a cada uno pensarse como sujetos con compromisos y responsabilidades para sí mismos y para los demás, en el marco de la Constitución Nacional; donde su participación es esencial para la identificación de los

problemas sociales de la comunidad, así como el diálogo con instancias públicas y privadas para la visibilización de los mismos, en la esfera de la política y del debate público con el fin de que sean reconocidos y asumidos como corresponde.

Estas iniciativas favorecen la consolidación de colectividades políticas y sociales que se piensan desde los otros y con los otros, colectividades no subordinadas sino al contrario, capaces de dialogar con los grupos de poder en igualdad de derechos.

Del mismo modo, iniciativas como *Cuenta Candelaria*, *Comparseros Candelaria* y *Círculo de Mujeres* se configuran como escenarios para fortalecer o construir subjetividades políticas capaces de reconocer el conflicto y afrontarlo desde sus propias capacidades, para conocer su historia, la historia encontrando nuevas formas de resignificarlas y narrarlas.

Así mismo, *Reconociendo mis raíces aprendo a vivir en Paz*, *Territorio y cultura alrededor de nuestra historia y el amor caminos hacia la paz*, *El papel de la mujer en la sociedad* y *Eternamente Policarpa*, *Mensajeros de Paz*, son iniciativas que abordan el conocimiento y valoración de los habitantes de la comunidad, de nuestras raíces ancestrales, de las luchas históricas de las mujeres y de su lugar en la construcción de nuevas sociedades, de las luchas sociales en general por la conquista y apropiación de sus derechos en una sociedad que desde la Conquista ha sido violenta, de exclusión y eliminación de la diferencia.

Estas son apuestas que viajan entre el pasado y el presente, en un ir y venir permanente cuyo eje gira alrededor de las voces de los actores, sus relatos, los discursos que han circulado y se construyen, de manera que posibilitan compararlos con el país de los medios de comunicación, con el país oficial y tomar decisiones argumentadas para definir cuáles son las acciones pertinentes y responsables en el camino hacia la paz, desde la institución escolar o desde su ámbito familiar.

Se destacan de manera importante las iniciativas *Círculo de Mujeres*, *El papel de la mujer en la sociedad* y *Comparseros Candelaria* porque reflexionan sobre el cuerpo como territorio de conflicto y de vida; reflexiones que favorecen la configuración de nuevas feminidades y masculinidades a partir de ejercicios y encuentros donde las voces de cada participante se tornaron en la vía propusieron para sanar los dolores individuales y colectivos, para construir nuevas relaciones y entrar a

comprender quién es cada uno y quiénes son los otros en el marco de los conflictos escolares, además de realizar un ejercicio de transposición a los conflictos nacionales.

Iniciativas como *Mensajeritos de Paz*, *Capitanes de Paz*, *Formación Ciudadana y Territorio y cultura alrededor de: nuestra historia y el amor caminos hacia la paz*, dan cuenta del territorio como un área sociográfica y relacional, en la que confluyen diversidad de sujetos con sus historias, y la manera como los participantes se relacionan con el territorio, mostrando la existencia de conflictos heredados, así como caminos para explorarlo y apropiarlo mediante acciones de encuentro y reconocimiento de sus habitantes, así como a través de acciones de sensibilización y trabajo conjunto cimentando en la escucha abierta que beneficia la continuidad de edificar bases que continúen fortaleciendo identidad y apropiación del territorio desde su historia y las posibilidades de vivirlo diariamente.

Estas propuestas se arriesgan y proponen acciones para desaprender algunas memorias y violencias estructurales y culturales instituidas e inscritas en los textos escolares y oficiales, para entrar a configurar memorias instituyentes abiertas capaces de contribuir a transformar las realidades de los habitantes en el territorio y, por lo tanto, contribuir a la superación y modificación de acciones y expresiones agresivas de los conflictos relacionados con el comportamiento de los sujetos.

Así mismo, éstas y otras iniciativas como *El colegio que soñamos*, *Del arte del amor al saber leer*, *Cuenta Candelaria*, *Maestra cartonera*, *Cazador de Cuentos*, *Comparseros Candelaria*, *Círculo de mujeres*, *el Papel de la mujer en la sociedad*, *Capitanes de la Paz*, y *Gestores de paz, convivencia y ciudadanía*, revelan la necesidad imperante de edificar otras formas de ser y hacer escuela. Edificación en la que las manifestaciones del arte son fundamentales y en donde el saber y los conocimientos de los sujetos y los construidos desde la escuela sean válidos y, por lo tanto, puedan ser distribuidos y reconocidos en otros escenarios, dando así un lugar distinto a los maestros(as), a la escuela, al sentido de la educación y su contribución a la paz. Todo esto, llama a comprometerse con la paz, como lo menciona la profesora Stella Urrego, del colegio Policarpa Salavarrieta IED, "implica exponerse, vincularse, tensionarse y ante todo sentir. Pensarnos el país implica la emocionalidad, como una decisión de vida".

Los maestros(as) relatan que el conflicto no es uno solo, sino que son muchos y obedecen a factores de carácter estructural, cultural y comportamental. Esos conflictos, se expresan en las relaciones con

el territorio y sus habitantes, así como en las formas de comunicación entre los sujetos de la comunidad y los de las escuelas, o en el modo de demandar sus intereses particulares y colectivos, e igualmente en las valoraciones que hacen de las actuaciones de los demás - desde la escala axiológica personal-, así como en las relaciones de poder instauradas en las escuelas, y en la posibilidad o no de acceder a la información que se genera o llega a las instituciones educativas.

Algunos conflictos de carácter estructural que afectan a la localidad, como lo muestra la iniciativa *Capitanes de Paz*, se relacionan con la falta de condiciones de acceso a la educación para todos(as), la falta de atención y garantía de los derechos básicos fundamentales para todos(as) los habitantes y las consecuencias de las decisiones gubernamentales frente a las problemáticas sociales como los casos de la intervención en El Cartucho –hoy Parque Tercer Milenio- y en el Bronx, que han aumentado la delincuencia, el expendio de drogas, el pandillismo, los altercados entre familias y los enfrentamientos por el territorio.

Otro sería el expuesto en la iniciativa *Reconociendo mis raíces, aprendo a vivir en paz*, que da cuenta del incremento de población itinerante que habita y transita el centro de la ciudad (habitantes de otros territorios y nacionalidades, ventas informales, frecuencia y diversidad de expresiones sociales y culturales), que causan distintas afectaciones a éste y sus habitantes. Conflicto en el que los ciudadanos y transeúntes que lo habitan cotidianamente, no participan por diversas razones en las decisiones y acciones gubernamentales relacionadas con este territorio, lo que ocasiona que no haya acciones de pertenencia e identidad con el mismo.

Así mismo, en las escuelas encontramos, uno de estos conflictos estructurales que se relacionan con las condiciones de infraestructura, laborales y organizacionales para una educación digna, conflictos que se aumentan con las exigencias de los organismos internacionales referidas a las pruebas estándar de conocimiento que desconocen el contexto de los estudiantes, de todo el territorio nacional, no solo del centro de la ciudad. En las escuelas los conflictos se materializan en las dinámicas institucionales que, en muchos casos, obstaculizan el encuentro docente interjornadas, promueven la enseñanza por contenidos fragmentados y descontextualizados, como se muestra en las iniciativas *Cazador de cuentos*, *Territorio y cultura alrededor de: nuestra historia y el amor caminos hacia la paz* y *Capitanes de*

*paz*. Condiciones que muestran cómo la escuela reproduce las política, cultura del control, la vigilancia, la estandarización, la descalificación y señalamiento -distintas al acompañamiento-, limitando la posibilidad del trabajo reflexivo sobre las prácticas pedagógicas, sobre el accionar propio y colectivo, sobre las formas de ser y hacer escuelas de paz.

Por otro lado, los maestros(as) narraron la permanencia de conflictos de carácter cultural que se legitiman y naturalizan en las escuelas y comunidades, a través del rechazo, la exclusión, y el señalamiento, acrecentando la vulnerabilidad de los habitantes y su respuesta igualmente agresiva, sumadas a situaciones de inseguridad, delincuencia, adicción y violencia, consecuencias de la violencia estructural.

Violencia cultural que también se evidencia y transmite a través de los textos escolares que enfatizan en posturas moralistas y de exclusión que rayan con la ética y los derechos humanos que, al contrario de promover una cultura humanista, incentiva la “pobreza de pensamiento”, expresada por el profesor Hernán Vargas. Condiciones culturales que incrementan el maltrato intrafamiliar físico y psicológico, la intolerancia y la discriminación negativa por el color de piel, el lugar de procedencia, la forma de vestir, de expresarse, etc.

Igualmente, los maestros(as) revelaron cómo estos conflictos de carácter estructural y cultural se materializan en conductas agresivas o dialógicas y de concertación. Las primeras hacen presencia con mayor frecuencia e intensidad. Se expresan en el comportamiento de la comunidad educativa en acciones de rechazo gestual, verbal y físico, la descalificación, en actitudes de desprecio o desdén hacia los habitantes y estudiantes de algunos barrios cercanos al territorio escolar, en el rechazo abierto y solapado a posturas de pensamiento diversas, en las actitudes de indiferencia frente a lo que afecta al territorio y sus habitantes, en actitudes de menosprecio por éste y su patrimonio, en la negación y descalificación de las voces y acciones de los diferentes, como se muestra en las *iniciativas Capitanes de Paz, Mensajeritos de paz, Gestores de paz, convivencia y ciudadanía*.

En las iniciativas *Círculos de mujeres y Comparseros Candelaria* se la importancia del papel de la mujer en la sociedad. El cuerpo, -en particular el femenino- se enuncia allí como territorio de conflicto sobre el cual se concretan las violencias estructurales y culturales. Los maestros(as) revelan cómo se ejerce violencia sobre la mujer en la escuela (bullying), al interior de las familias (maltrato físico,

psicológico), sumado al maltrato recibido por no cumplir con los estándares sociales que se imponen desde el sector económico y que se promueve a través de los medios de comunicación. Violencias institucionalizadas desde el siglo XIX en Colombia, cuando se exigía de ellas un comportamiento social conservador –que aún hoy se exige– de ser quien preserve los valores católicos coloniales (Torres, 2010, p 54).

La situación es generalizada, como menciona Donny Meertens (1995) “Las mujeres también suelen ser, por excelencia, las que sufren los efectos indirectos de la violencia política, por ser ellas las encargadas de la supervivencia de la familia bajo cualquier circunstancia: como viudas, jefes de hogar, familiares de presos políticos o desaparecidos, y sobre toda, como desplazadas ( ... ) (p. 4), igual como ocurría en el periodo de la Regeneración, periodo en el que la “la vida de la mujer a nivel nacional fue afectada por las guerras en las cuales cada individuo defendía su causa; mientras que las mujeres en los hogares respaldaban, amaban, alimentaban y perdían, casi siempre, a sus hijos, esposos, hermanos y padres”. Así mismo las violencias mal llamadas “privadas”, las menos visibles pero más permanentes, las que se desenvuelven en los ámbitos domésticos, no se pueden excluir de un análisis político más general (p. 4).

En estas dos localidades se hace más palpable ya que a esas llega población mayoritariamente femenina, ya sea por cuestiones de trabajo, por estudio o por el desplazamiento, y porque hay en nuestras escuelas muchas madres cabeza de hogar y muchas estudiantes, quienes asumen las labores de casa y el cuidado de sus hermanos(as) mientras sus madres trabajan.

Desde las iniciativas *Gestores de paz, convivencia y ciudadanía, Territorio y cultura alrededor de: nuestra historia y el amor, caminos hacia la paz y, Formación Ciudadana*, los maestros(as) exponen que los conflictos comportamentales también son vistos como una posibilidad de encuentro, de diálogo; se configuran como oportunidad para superar dificultades, avanzar y construir nuevos significados, nuevos sentidos de convivencia. En general, los conflictos como aspectos que nos hacen humanos son fundamentales para pensar en quiénes somos y cuál es el sentido de la vida.

En las iniciativas visibilizadas se ratifica lo que hemos planteado con respecto al territorio Candelaria - Santa fe, como menciona Raúl Piamonte “significa hablar del desplazamiento y la violencia por

el tierra, significa hablar sobre el despojo del territorio”, esta condición la revelan los maestros(as) de las iniciativas *Formación Ciudadana*, *Capitanes de paz*, *Territorio y cultura alrededor de nuestra historia y el amor*, *caminos hacia la paz* y *Mensajeritos de Paz*, quienes lo narran en términos de cercanía –por vivir o por trabajar allí–.

Se narra también como un territorio desconocido en la medida en que existen sectores por los que no se transita, no se interviene y del que no se conocen sus habitantes; como un territorio propio que les es extraño, dado que hoy han sido desplazados a los márgenes del mismo o a otros territorios para abrir paso a la gentrificación de éste en el marco de la modernidad para proyectos de expansión que acuden al abandono y deterioro de los barrios estratégicos, con el propósito de que pierdan su valor comercial y las viviendas pasen a ser apropiadas por otros actores, para construir allí nuevas edificaciones con destino turístico, educativo, comercial y cultural o para vivienda de población con mayor poder económico. Así lo señala Raúl Piamonte (2017):

El proceso de gentrificación, es un proceso discreto, no es perceptible, desplaza a las poblaciones originarias y las reemplaza por aquellas que hacen del espacio “otro territorio”, porque tienen los recursos para habitarlo, con las nuevas condiciones de carestía que se van dando, como el caso de la construcción de la Nueva Santafé, luego de la demolición del barrio Santa Bárbara, barrio emblemático de Bogotá, del siglo XV.

En el caso del centro, añade el profesor Piamonte,

La gentrificación es un proceso que sigue la lógica del mercado; la gentrificación se opone a todo aquello que contradiga las leyes del mercado. El proceso de gentrificación les da lugar a nuevas poblaciones mediante el desplazamiento de otras. En consecuencia, la gentrificación implica disputas por el territorio y convierte el patrimonio en objeto de turismo.

Este proceso de gentrificación se ha dado en cuatro pasos: “Degradación, estigmatización, resignificación y mercantilización” (Piamonte, 2017).



Esto hace, como lo expresan los maestros(as), que el territorio también sea reconocido como un escenario de oportunidades económicas para quienes tienen y para quienes no tienen nada, ya sea que vengan de lejos o vivan cerca. Por otro lado, algunos sectores son enunciados como escenarios peligrosos, hostiles. En ellos muchos maestros(as) y habitantes se sienten amenazados por la inseguridad que provocan los grupos delincuenciales y del

Recorrido río Vicachá o San Francisco.  
Fotografía: Rosaura Rojas Cely, 2015.

microtráfico, como se revela en las iniciativas Mensajeros de Paz y Capitanes de la paz.

Los maestros(as) cuentan también que el territorio está hecho de historias; las que se narran a través de la presencia del patrimonio cultural e histórico y las que se construyen diariamente abriendo paso a otros relatos, a otras significaciones. Es así que, desde las iniciativas *Reconociendo mis raíces, aprendo a vivir en paz, Cuenta Candelaria, Eternamente Policarpa, Territorio y cultura alrededor de nuestra historia y el amor, caminos hacia la paz, Círculo de Mujeres y Festivalores*, se moviliza el pensamiento y las emociones para viajar entre el pasado y presente, para rehacer la memoria ancestral, promoviendo la emergencia de construir nuevas historias, sentidos y horizontes de vida, para reencontrarse con el territorio.

El territorio Candelaria - Santafé también es narrado como un conjunto de lugares donde se ha tejido y se hila la historia del país y sus ciudadanos; territorio en cuyas calles las fuerzas políticas de los ciudadanos y del Estado muestran su poder y donde se cruzan el desencanto y la esperanza de vivir, es un proyecto político compuesto de muchas narrativas territoriales. "Es un escenario que devela la problematización de las políticas públicas con unas intencionalidades constitucionales-administrativas que no se encuentran ligadas a las realidades del contexto, a pesar de que se construyan en los territorios" (Alexandra Prado, Estudiante Expedicionaria de la UPN).

Por otro lado, es importante mencionar que los maestros(as) dan cuenta que este territorio está conformado por microterritorios, uno de ellos es la escuela. Ésta ocupa un lugar central, ya que allí

concorre la comunidad en distintos momentos de su vida. Un territorio que es querido y también rechazado; querido por los logros alcanzados por los estudiantes y sus familias, y rechazado porque no logra satisfacer las demandas de formación humana que los estudiantes requieren y reclama la comunidad.

También revelaron la existencia de territorialidades, resultado de las fuerzas e intereses particulares y grupales legales (comercio formal e informal y, sectores educativo, gubernamental y turístico) e ilegales (microtráfico, comercio sexual, pandillas), expresadas en símbolos y señales (murales, grafitis, zapatos colgados), en ocasiones visibles para todos o invisibles para unos porque son señales tan sutiles que pasan inadvertidas para el común de la población y que solo son comprensibles para las partes involucradas. Territorialidades que establecen sus propias normas de ingreso y permanencia, así como de gobierno y defensa.

Desde las iniciativas los maestros(as) manifestaron que contribuir a la paz, exige de los sujetos reconocerse a sí mismos y reconocer quiénes son los otros, verlos en su humanidad con sus aciertos, equivocaciones y posibilidades de corregirse. Implica pasar de prevenciones fundadas a interacciones y relaciones de cercanía, demanda configurar lenguajes de afecto, apertura y participación.

La paz como construcción social y cultural que se hace entre todos, que se rebela propositivamente contra las múltiples violencias y sus materializaciones. Y ésta se edifica conociendo las historias que están detrás de los sujetos y los territorios, paz que se escribe desde el arte, la palabra, el gesto y la acción cotidiana.

Para los maestros(as) la paz que implica formas asertivas de nominar e incluir a los sujetos, de interactuar con los espacios, exige autodescubrimiento para ser creadores de su propio sentido de vida y pasión por lo que se hace.

Desde la escuela se ha escrito, se está escribiendo y se seguirá escribiendo la paz, a través de las memorias guardadas, sanadas y resignificadas, mediante las movilizaciones afectivas, cognitivas, emocionales de los participantes en las distintas iniciativas y con otros nuevos actores. La paz se erige haciendo nuestros los derechos y compromisos de todos mediante el acompañamiento, la solidaridad, la equidad y la justicia social en nuestros territorios, para que trasciendan a otras esferas del territorio nacional.

Así como los maestros(as) manifestaron sus pensamientos sobre la paz, el conflicto y, el territorio, también expresaron aspectos que consideran deben replantearse, reflexionar y transformar. En este sentido, expusieron frente a las realidades de conflicto, paz y memoria que “Creemos que conocemos, pero en realidad no es así” (Diana Isabel Pérez, maestra del colegio Jorge Soto del Corral IED); por lo tanto, la comunidad educativa, la escuela, requiere dejar la indiferencia y pasar a conocer quiénes son cada uno de sus integrantes y cuáles son las realidades de todos.

Expusieron la responsabilidad de la escuela para ampliar la participación, como lo expresa la profesora Aurora Rodríguez, del colegio Jorge Soto del Corral IED, “La participación de las familias en la educación pública requiere cambiar y en esto los maestros tenemos gran responsabilidad para construir ambientes más calmados”.

Construir paz desde la escuela exige a los maestros(as) “(...) acercarse a movilizar a otros para que busquen sus propios caminos de libertad, articulando la vida escolar con la vida de cada niño en un contexto particular” (Vasco, 1990), es una idea que sólo intenta hacer lo que nos está dado ser y hacer a los maestros: ayudar a pensar (Dewey,2004) y a argumentar lo que se hace o quiere hacer [5], contribuyendo en la construcción de una sociedad que haga parte de una cultura de paz” (en Territorio y Cultura alrededor de: nuestra historia y el amor, caminos hacia la paz, profesora Rosaura Rojas Cely del colegio Escuela Nacional de Comercio IED, exige respetar la diversidad humana, como lo expresa el profesor Hernán Vargas, del colegio Jorge soto del Corral IED, “Yo tengo una forma de ver el mundo particular, y no por ello todos deben pensar como yo. Incluso, considero que no es ético en un maestro imponer su visión de moral desde el ejercicio docente” o considerar que “los problemas son de los otros porque no nos tocan directamente”, como lo expusieron los estudiantes del colegio Manuel Elkin Patarroyo, o que la única verdad es la nuestra, evidenciado en la afirmación “lo que parece tonto a los adultos, puede ser una tragedia para los niños”(Azucena Cortés, docente del colegio Jorge Soto del Corral IED), lo que se constituye en un llamado a los maestros y maestras para que asumamos otras posiciones frente a las posibilidades de los niños y niñas, distintas a las de las carencias, imposibilidades e incapacidades.

El profesor Wilson Celis, del colegio Integrado La Candelaria IED, expresa algunas reflexiones que nos permiten pensar en la esperanza de un mundo mejor, en que es posible una escuela mejor y acorde a los tiempos y momentos históricos y, por lo tanto, también es posible la paz:

Muchas veces como profes encauzamos tanto el ejercicio, que buscamos las respuestas que queremos escuchar de manera inconsciente o consciente, según sea el caso. Debemos tener en cuenta en el ejercicio pedagógico que los intereses de los estudiantes, son distintos de los nuestros. Así mismo, los compromisos y proyecciones son particulares. A veces lideramos ejercicios pedagógicos con miradas dominantes, a pesar de tener perspectivas flexibles, en la práctica entramos en contradicciones.

## Finalmente...

Reconocemos la importancia del trabajo de los maestros(as) en la construcción de nuevas subjetividades que aportan desde otros sentidos, otros significados y con otros símbolos a trabajar procesos de resiliencia en las instituciones escolares, así como propuestas de trabajo en equipo que buscan nortes pacíficos, de encuentro, para los afectos y las historias, individuales y colectivas. Los maestros y maestras tomaron postura en su labor pedagógica cotidiana frente a la situación del país, y esto implicó asumir una ruptura ante a lo que consideran es correcto para el bienestar de todos y en equilibrio con el territorio, postura que refleja las iniciativas que lideran.

Han sido éstos y muchos otros maestros(as), a quienes pudimos visitar y escuchar, los y las han trabajado en medio del conflicto armado en el que ha estado sumido nuestro país; ellos y ellas han construido y puesto en marcha -muchas veces en solitario-, propuestas e iniciativas que han partido desde las particularidades y necesidades de sus territorios escolares, barriales y locales. Iniciativas que ponen en evidencia y dejan en claro que las políticas unificadoras y evaluadoras del Ministerio van en contravía y desconocen las realidades escolares.

Los maestros(as) a través de su trabajo y los conflictos desentrañados en estas iniciativas, permitieron igualmente identificar algunas tensiones que los atraviesan; tensiones, que si bien son propias de las localidades Candelaria - Santafé, pueden aparecer en otros territorios.

Estas tensiones están relacionadas con la incertidumbre frente a la pertinencia de abordar los conflictos con los integrantes de la comunidad educativa, particularmente los estudiantes, quienes han sido víctimas del desplazamiento forzado al interior del país y de Venezuela -país hermano-. Así como las ocasionadas al intentar manejar los conflictos relacionales, causadas por el enfrentamiento entre los habitantes de los microterritorios, o las producidas por la actitud y manera como se expresa la resistencia o las inconformidades ante la vulneración de los derechos humanos básicos, sumadas a las tensiones que acarrearán las exigencias propias de la labor educativa, más las exigidas por el nivel central, frente a las apuestas particulares de los maestros(as) que desean desarrollar los maestros(as) en contexto.

Por otro lado, develaron las tensiones que surgen cotidianamente al interior de las escuelas, producto de sus condiciones y de las ocasionadas por las actitudes de la comunidad educativa frente a la diferencia y la diversidad de pensamiento.

Con respecto al territorio, los maestros(as) permitieron confirmar que el territorio no es un terreno, sino que es fruto de procesos sociales históricos, por lo tanto, es construido por quienes lo habitan y lo transitan. El territorio no es fijo, sino móvil, cambiante en el tiempo de acuerdo con los acontecimientos y luchas de los ciudadanos. Es igualmente un espacio donde se vive, se interactúa y que se significa desde quienes lo usan y por lo que les ha generado emocionalmente. Además, el territorio se forma también desde los recuerdos, las vivencias y el conocimiento del mismo. El territorio es además evidencia de la existencia de formas de gobierno y control particulares.

El trabajo expedicionario visibilizó a las localidades Candelaria - Santafé como un territorio conformado por zona urbana y rural. Lo rural, transita en la memoria de los bogotanos como un escenario para visitar, más no como territorio que también le pertenece y del que hace parte diariamente, al que hay que cuidar y preservar. Esto nos hace pensar que el sector rural es para muchos ciudadanos un área que pertenece a Bogotá y al territorio, pero al mismo tiempo es extraño, toda vez que no lo viven realmente; sólo es un espacio para escapar de la urbe y para conservar, más no un territorio de conflicto por las problemáticas que suscita la conservación del páramo y del agua, sino también por ser parte de nuestra ciudad.

El territorio urbano en cambio se afirma como el que aglutina múltiples expresiones de la cultura nacional y un escenario para visitar turísticamente, como ocurre con las ciudades capitales del mundo, además es epicentro igualmente de la política nacional.

Así mismo, se comprendió la paz como una construcción cultural permanente que se edifica con nuestras acciones, una paz cultural que no solo se refiere a la ausencia de guerra, sino al reconocimiento de la humanidad de todos los actores; es decir, la paz no es un estado, es el camino, en palabras de Gandhi.

La escuela y la educación que brinda, por lo tanto, se configuran como eje central no sólo para los procesos de socialización, sino también para actualizar los modos de lo individual y lo colectivo.

Finalmente, queremos expresar que esta expedición, fue, en general, una oportunidad para el encuentro de los maestros(as) de las localidades Candelaria - Santafé, que devino en diálogo pedagógico, para adentrarnos también en lo que desconocíamos de nuestro territorio y una posibilidad para seguir profundizando en él, en las diversas manifestaciones sociales, políticas y culturales y su relación con nuestras escuelas y la educación. De igual forma, ha generado un proceso de formación e investigación entre pares, ya que nos ha implicado el debate, la lectura y, la construcción colectiva desde el territorio, nuestros intereses, preguntas, realidades y necesidades. Ha sido también una puerta que se abre a la conformación de redes de maestros por el territorio y por la continuidad de las expediciones y del Movimiento Pedagógico, que esperamos seguir transitando.

## Referencias

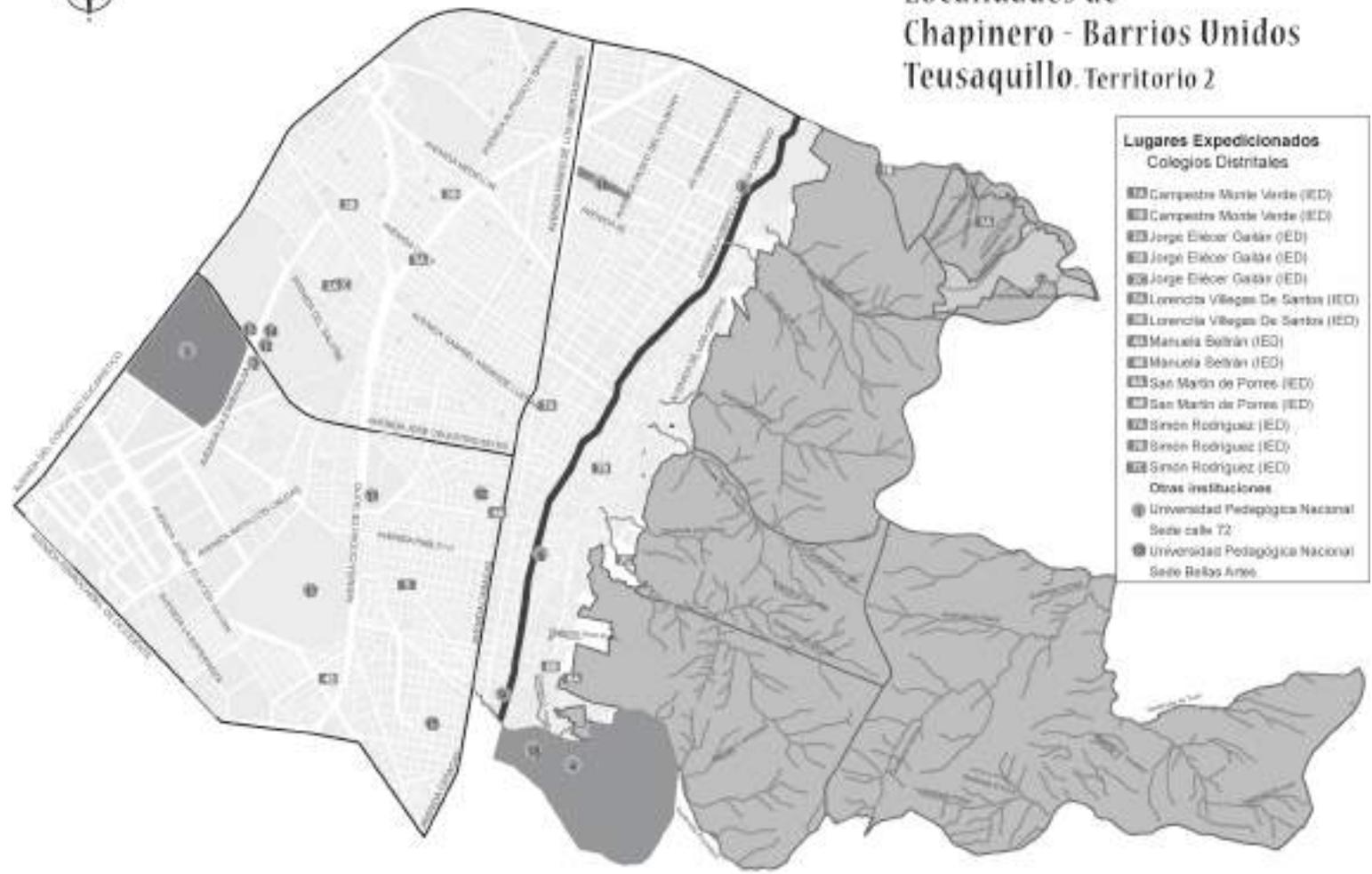
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *Atlas de Salud Pública 2015*. Localidad Candelaria. Bogotá.
- Dewey, J. (2004) *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación* (6ta ed.) Madrid. Ediciones Morata.
- Freire, P. *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI. Recuperado de <http://copiarypegarya.blogspot.com/2015/09/pedagogía-de-la-esperanza-paulo-freire.html>
- González, G. (2002). Educación y conflicto armado. En Isabel Trejos., tomado de Los niños de la guerra. Periódico Altablero, Bogotá: Editorial Planeta.
- Fundación Misión Colombia. (1988). *Historia de Bogotá* (7 tomos). Bogotá, Colombia: Villegas Editores.
- Hurtado H. (2012) La violencia y el desplazamiento en Colombia afectan la educación. El Tiempo. Disponible en El Tiempo.com
- Luna, P. (2017). *La ciudad maquillada. Gentrificación en el barrio La Macarena*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Manrique, A. (2013). Gentrificación de La Candelaria (Bogotá D.C). Agentes y estrategias intervinientes. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Meertens, D. (1995) *Mujer y violencia en los conflictos rurales. Análisis Político*, (24), 1-16. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/39968/1/Mujer%20y%20violencia.pdf>
- Mejía, M.R. (2001). Construir Educativamente el Conflicto. Hacia una pedagogía de la negociación cultural. *Nómadas*, 15, 24-39.
- Vasco Uribe, C. E. (1990). Reflexiones sobre Pedagogía y Didáctica. En Díaz, M. y Muños, J. *Pedagogía, Discurso y Poder* (pp. 7-26). Bogotá: El Griot.
- Pereira, A. (2011). Cachacos y guaches: la plebe en los festejos bogotanos del 20 de julio de 1910. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 38(1), 79-108. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/23182/23918>
- Piamonte, R. (2017). Los colegios oficiales del centro de Bogotá van a desaparecer (conferencia del investigador en el marco de la Expedición Pedagógica). Bogotá.
- Ramírez, M. (2017). *Las mujeres y la sociedad colonial de Santafé de Bogotá, 1750-1810*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/16965>
- Secretaría Distrital de Ambiente, Secretaría Distrital de Planeación, Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). Plan de gestión para el desarrollo rural sostenible. Documento técnico soporte. Bogotá.
- Torres, J. (2010). La mujer en la segunda mitad del siglo XIX. Una sombra presente. *Revista Goliardos*, 12-I, 53-62.
- Vélez, G.; Ortega, P. y Merchán, J. (2017). La escuela en ecologías violentas: entre las políticas y la pedagogía de la memoria. Voces y Silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 8(1), 187-201.

**Viajar a través del  
territorio de Chapinero,  
Teusaquillo, Barrios  
Unidos en busca de una  
“cultura de paz”**

Edgar Moreno  
Olga Lucía Pardo A



# Localidades de Chapinero - Barrios Unidos Teusaquillo. Territorio 2



- Lugares Expedicionados**  
**Colegios Distritales**
- Campeste Monte Verde (IED)
  - Campeste Monte Verde (IED)
  - Jorge Eliecer Galán (IED)
  - Jorge Eliecer Galán (IED)
  - Jorge Eliecer Galán (IED)
  - Lorencia Villegas De Santos (IED)
  - Lorencia Villegas De Santos (IED)
  - Manuela Bolívar (IED)
  - Manuela Bolívar (IED)
  - San Martín de Porres (IED)
  - San Martín de Porres (IED)
  - Simón Rodríguez (IED)
  - Simón Rodríguez (IED)
  - Simón Rodríguez (IED)
- Otras instituciones**
- Universidad Pedagógica Nacional Sede calle 72
  - Universidad Pedagógica Nacional Sede Bellas Artes

- Contexto territorial**  
**Recreación y cultura**
- Biblioteca Virgilio Barco
  - CIAT Centro Integral de Artes, Teatro y Danzas
  - Museo del Chiso
  - Teatro Latino
  - Estadio Nemaxo Camacho El Campín
  - Centro de Alto Rendimiento
  - Museo de los Niños
  - Plaza de las Artes
  - Parque Metropolitano Simón Bolívar
  - Parque Nacional
  - Parque El Virrey

- Universidades públicas**
- Universidad Distrital F.J. de Caldas - sede Calle 40
  - Universidad Nacional de Colombia
- Lugares de producción y comerciales**
- Plaza de mercado del Doce de Octubre
  - Carrera Séptima
- Lugares de atención a población diversa**
- Centro de Atención Integral a la Diversidad Sexual y de Género - CAIDSG
- Riqueza ambiental**
- Quebrados y drenajes
  - Piedras de Las Mojas

- Leyenda**
- Colegios distritales
  - Territorio 2
  - Manzanas
  - Reserva Forestal



La cultura de paz no es un concepto nuevo, pero sí bastante esquivo, dado que aunque son muchas las organizaciones nacionales e internacionales que trabajan en ello y aún no es posible consolidarla y afianzarla en los países que están tratando de salir del conflicto armado, como lo es Colombia. Desafortunadamente, en Colombia nos acostumbramos a vivir sin ella, ni siquiera nos enteramos que se había desdibujado en el tiempo o que hubiera existido. Nuestra historia de violencia, discriminación, enajenación, narra día a día la falta de una Cultura de Paz en todos los niveles de la sociedad, razón poderosa para participar de los nuevos viajes de la Expedición Pedagógica Nacional: Expedición por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela.

Hablar de la conformación de una expedición por Colombia para identificar iniciativas de construcción de una cultura de paz por parte de diferentes entidades gubernamentales y no gubernamentales, evidencia que se vienen movilizando fuerzas desde las distintas dimensiones económica, política, social, y desde sus diversos elementos constitutivos y su institucionalidad.

Este movimiento invitó a recorrer, reconocer y viajar por diferentes territorios, a viajar en el tiempo y a través del mismo, en búsqueda de iniciativas, programas y acciones encaminadas a consolidar una cultura de paz. Un movimiento así requirió de la participación de personas conscientes de la importancia de esa "cultura".

El movimiento también significó delimitar, planear cada viaje, tener claridad en lo que se buscaba e imaginar que hay mucho por develar, pues cada espacio, cada rincón, está habitado por seres humanos que conviven diariamente y forjan un futuro en el territorio. Seres humanos con sus historias, aquellas que narran diferentes razones por las que han llegado a habitarlo. En algunos casos, aunque están ahí, se sienten parte de él, pues han dejado parte de sus vidas en otros lugares. Seres humanos portadores de pensamientos, sensaciones y miedos, pero también de esperanzas, de resiliencia para continuar el camino y conducir a sus familias hacia un futuro.

En este entorno, y a sabiendas de los "asuntos" que nos convocaban, los expedicionarios del *Territorio II: Chapinero, Teusaquillo y Barrios Unidos*, también portadores de historias, iniciaron sus viajes a través de los diferentes espacios. El viaje empezó con la convocatoria a maestros y maestras de las tres localidades. Si bien ya existían algunos profesores de la Universidad Pedagógica Nacional

(UPN) y otros docentes que habían pertenecido al movimiento anterior de la Expedición interesados en participar. Se utilizaron diferentes mecanismos para ampliar la convocatoria a los maestros y las maestras en las reuniones de la mesa de coordinación, a través de los coordinadores de colegios distritales, desde Dirección Local de Educación, en los foros educativos convocados por el Ministerio de Educación nacional (MEN) (últimos cuatro años temáticos: Convivencia), a través de los rectores de los colegios distritales del territorio.

Así inicialmente se contó con la inscripción de catorce personas entre docentes de la UPN, docentes de diferentes instituciones del Distrito y del territorio entre otros, y una expedicionaria del colegio Departamental de La Calera (privado). También, así se inscribieron personas de instituciones como Idiprón

Todo el tiempo desde la Coordinación Expedicionaria se solicitaba se vincularan más personas al equipo, actividad que se realizaba en forma permanente; se llegó incluso a solicitar a la Secretaría de Educación del Distrito (SED) que convocara a los docentes.

Uno de los puntos más críticos fue la construcción de equipo, dado que aunque los maestros y las maestras se postularon, posteriormente se encontraron impedimentos, como salir de los colegios (solicitud de permisos: de la SED no hubo respuesta a tiempo), estaban y no estaban, algunas veces asistían a reuniones otras no, se excusaban con los tiempos de dedicación a la Expedición. Veamos lo que al respecto señala en uno de sus relatos (Miguel Alfonso, 2018) uno de los expedicionarios del Territorio II y profesor de la Facultad de Artes Universidad Pedagógica Nacional:

Una de ellas fue escribir cada expedicionario su vivencia en la Expedición y la otra fue un documento exploratorio del conocimiento de los objetivos y asuntos de la expedición (taller del 11 de marzo, creo). Las citas son escritas de los profesores de la Universidad Pedagógica que estaban en el equipo de trabajo

(...) No obstante, como todo viaje metaforizado por Kavafis en Itaca, un tránsito que se preveía “lleno de aventuras” que nos obligaba a “pensar elevado” con una “selecta emoción que toca el espíritu y el cuerpo”; un viaje sin afanes ni premuras, se ha visto trastornado por los perturbadores impases de las perversas lógicas burocráticas. Asunto que dejaré a un lado, pero que no se puede silenciar ya que ha afectado, en mucho, la itinerancia de todos los viajeros.

Así, el grupo quedó conformado por doce maestros expedicionarios, quienes se dispusieron a averiguar qué era eso que llamaban “cultura de paz” y cómo se construía a través de las acciones de los mismos. Habían oído hablar de diferentes frentes económicos, políticos, sociales que buscaban consolidar una “cultura de paz”, pero su conocimiento acerca de la temática no era suficiente como para reconocerla, valorarla, alimentarla, cuidarla y sostenerla en su crecimiento.

La invitación y el hecho de haberla aceptado, permitió participar en esta construcción de sentido que inicia desde la misma temática, que aun cuando uno se encuentra inmerso en la situación que vive el país, no es consciente de la profundidad y sentido que tiene un proceso de paz como el propuesto desde el gobierno nacional y sus consecuencias en los niveles del área nacional. En su relato, Miguel Alfonso (2018), así lo expresa:

Quizá no se haga visible ahora, pero justo en este momento, cuando amenaza, de nuevo, el miedo, la incertidumbre y el desasosiego, la Expedición puede agenciar el lugar que le corresponde: la ventana para otear un horizonte, desde el cual la paz y la vida sean defendidas, la educación el estandarte y su revisión un desafío para repensar la formación de los profesores.

La expedición por el Territorio II empezó desarrollando dos acciones puntuales. La primera constituir el equipo expedicionario, la segunda, empezar a construir sentido y obtener mayor conocimiento del tema, el cual ya venía siendo analizado y trabajado por los diferentes miembros de la Expedición. Los documentos que fueron entregados como lecturas de análisis y los talleres realizados por el Equipo Coordinador del movimiento sirvieron de insumo inicial, así también el apoyo y la dirección del equipo Expedicionario Central que siempre en las reuniones del equipo coordinador insistía en los objetivos centrales de la Expedición. Otros elementos que emergieron en el proceso y permitieron reelaborar conceptos fueron la visión de cada expedicionario acerca del tema a observar y su experiencia en ese campo y las apuestas diseñadas por los maestros o las instituciones para acoger un proceso de paz, tal y como está concebido hoy, y buscar alternativas para generar también así una cultura de paz que permita crecer y transformar nuestro país.

Tres sitios fueron las sedes de reunión para el debate y la construcción: el colegio Simón Rodríguez, por su localización geográfica y la apertura del mismo hacia procesos educativos, el colegio Campestre

Monteverde, porque la mayoría de expedicionarios trabajaban allí y dos sedes de la UPN, la Facultad de Artes Parque nacional y la sede de postgrados de la calle 57 con carrera novena.

Algunos docentes inscritos no volvieron, pero con la convocatoria abierta en forma permanente, las visitas a los colegios y otros lugares, llegaron nuevos expedicionarios a quienes les llamó la atención pertenecer a la Expedición y profundizar en la temática. La convocatoria a reuniones, talleres y encuentros de construcción de sentido se hacían a todas las personas de la lista, y se trabajaba con quienes asistían.

*“(...) En el caso personal, aún espero que se deje de poner freno a la travesía por cuanto, en lo visto, intuyo una semilla para la modernización del país” (Alfonso, 2018).*

Una vez conformado el equipo, la siguiente acción fue geo-referenciar y caracterizar el territorio. Para esto fue necesario acceder a los conocimientos empíricos sobre el mismo y darse a la tarea de investigar, pues la información inicial era bastante incipiente. Acto seguido preparar el viaje, conocer de cerca el tema a investigar, profundizar conceptualmente a qué se refería y de dónde partía, sus objetivos, asuntos y preguntas orientadoras. En tercer lugar, estaba el diseñar las rutas y las paradas, organizar los tiempos de los expedicionarios y preparar el viaje: manuales de campo, registros de paradas, listados de asistencia, grabadoras, cámaras, lupas, lentes, capas, botas, cuadernos, mochilas, bolígrafos, bolsas de expectativas, maletas de preguntas e interrogantes. Se iniciaron los viajes.

La georreferenciación y caracterización del territorio permitió establecer que el Territorio II representa una confluencia entre el pasado, el presente y el futuro; reúne aspectos económicos, sociales y políticos. Abarca desde los cerros orientales hasta la carrera 60 y desde la calle 26 hasta la calle 100. Es epicentro de actividades comerciales, financieras, bancarias, educativas, políticas (sedes de partidos, embajadas, entidades gubernamentales) culturales y deportivas. Las personas que habitan el territorio van desde las desplazadas de otras localidades, regiones del país o de otros países, pasando por los trabajadores formales e informales, estudiantes de colegios, escuelas y universidades públicas y privadas; hasta los representantes de la clase denominada estrato seis (clase alta).

En su ámbito es posible encontrar toda clase de movimientos políticos y sociales. Se encuentran zonas de tolerancia, focos de distribución de sustancias psicoactivas, lugares y sitios de inseguridad ciudadana.

*Chapinero.* Sector de amplia movilización social, comercial y financiera. Punto de encuentro de manifestaciones, marchas, encuentros deportivos y culturales, casas de reconciliación y refugio.

*Teusaquillo.* Zona de enorme riqueza arquitectónica, histórica, cultural y simbólica para la ciudad. Ha sido el punto de referencia para el inicio de la arquitectura moderna de Bogotá, denominada la “Localidad Cultural de Bogotá”.

*Barrios Unidos.* Zona residencial, comercial focalizada por sectores y cultural de gran envergadura. Cuenta con dos plazas de mercado (iconos de la localidad), centros deportivos, parques (Simón Bolívar), en donde se realizan eventos masivos como el de Rock al Parque, la Plaza de Artesanos y la biblioteca Virgilio Barco. También hay escenarios deportivos, como el Campin, el Coliseo, el parque El lago, el Centro de Alto Rendimiento, entre otros. Los eventos culturales y deportivos permiten la afluencia, para el disfrute y el esparcimiento de personas de todas las localidades de Bogotá.

Inicialmente, se propuso hacer una ruta de reconocimiento del territorio, lo que nos permitiría caracterizarlo, con mayor profundidad; sin embargo, no se realizó debido a los permisos que se debían otorgar a los maestros (acción que limitó bastante la participación de los docentes distritales. “(...) En el caso personal, aún espero que se deje de poner freno a la travesía por cuanto, en lo visto, intuyo una semilla para la modernización del país” (Alfonso, 2018).

Preparar el viaje, no solo requería hacer maletas, también tenía que ver con el camino a recorrer. Saber exactamente qué buscábamos. Eso significó acercarse al tema en cuestión; conflicto, memoria, iniciativas de paz, e investigar y profundizar conceptualmente a qué se refería el tema y de dónde partía, sus objetivos, asuntos y preguntas orientadoras. El equipo expedicionario profundizó inicialmente analizando y reflexionando acerca del documento base “Movimiento Expedición Pedagógica por

la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la Escuela”<sup>1</sup>, el cual orientó a los expedicionarios en su búsqueda al reconocer la importancia de la memoria de la violencia y el conflicto, y sus efectos sobre las personas. Encontró en estos dos elementos eslabones que no es posible dejar de lado cuando se trata de entender el por qué los maestros y las escuelas diseñan iniciativas de paz. Permitió

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

entender una problemática sentida que subyace en la sociedad colombiana y la cual llevamos en nuestros hombros consciente o inconscientemente.

También así, los ensayos presentados por las profesoras Piedad Ortega y Pilar Unda, en el taller de “Conflicto, Memoria y Paz” sensibilizaron a los expedicionarios y propiciaron no solo la reflexión, sino también el debate frente a su rol como educadores y como ciudadanos colombianos. Estas narrativas permitieron que el equipo expedicionario fortaleciera aún más la conceptualización y enriqueciera la mirada expedicionaria. En la mente de cada expedicionario quedó la sensación de, en verdad, pertenecer a un país doblegado por las cuatro A: Amnésico, Afásico, Anestesiado y Aséptico. El hecho de verse desde esa óptica dio la oportunidad de afinar la mirada, hacia las iniciativas visitadas y las próximas a visitar.

No solo se tuvieron en cuenta esos acercamientos conceptuales, también se revisaron distintos documentos conceptuales y normativos<sup>2</sup> en los cuales fue posible establecer que la construcción de una cultura de paz no es solo para Colombia, sino que en muchos estados también se ha propiciado dado que son países que están tratando de salir del conflicto armado a partir del reconocimiento mismo del conflicto y teniendo como elemento muy importante la memoria del conflicto.

Al unísono de la conceptualización, se trabajaba la caracterización, los mapas de recorrido y la ejecución de las rutas y paradas. Para poder hacer las paradas en los distintos establecimientos educativos, fue necesario concertar acciones con los rectores, coordinadores y docentes. Unas se lograron realizar, las otras no, debido a los limitados tiempos de los docentes en los colegios, y a la exigencia de la rectoría de que las visitas y/o entrevistas fueran en tiempos diferentes a la jornada escolar.

Aunque a los docentes les interesa mucho compartir sus experiencias, se dificultó concertar con ellos espacios para hablar y conocer de manera más cercana la experiencia; la idea en ningún momento fue calificarla, ese no es el sentido de la Expedición; se trataba de visibilizar, identificar, saber cómo el maestro desde su rol y su quehacer pedagógico logra un proceso real de inclusión social, se sensibiliza ante las distintas situaciones vividas por las familias y por los estudiantes que provienen de contextos limitantes (violencia, desconocimiento de derechos, exclu-

2 Entre otros los del Centro Unesco para la Formación en Derechos Humanos, Ciudadanía Mundial y Cultura de Paz. La Asamblea General de las Naciones Unidas. Cultura de Paz. Declaración y Programa de acción sobre una cultura de Paz y la 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.

sión). Desde allí, desde el conocimiento de las distintas situaciones, identificar y visibilizar cómo el maestro propone, crea, construye caminos, diseña acciones que, de alguna manera buscan que el otro pueda narrar su experiencia y a través de la narración, compartida con otros, estas situaciones sean superables y encuentren nuevos caminos.

(...) Escribo estas líneas en el momento más crítico del proceso de paz en Colombia. Por eso, cambié la perspectiva de esta pequeña reflexión, ya que he sido testigo de que en varias instituciones los profesores se proponen y desarrollan proyectos con la noble intención de coadyuvar en la construcción de paz. Ello reconforta (Alfonso, 2018).

A medida que se iban realizando las paradas el equipo expedicionario fue descubriendo experiencias de convivencia adelantadas, que en los colegios distritales se realizan; y enfatizando, de alguna manera, en recabar información sobre aquellas que hablaran del postconflicto, la memoria y la construcción de una cultura de paz. “(...) He presenciado unas pocas, pero significativas experiencias con gran iniciativa, que procuran aportar en la superación de la precariedad social y la pauperización cognitiva” (Alfonso, 2018).

No solamente se encontraron experiencias de esta naturaleza en los colegios, también fuera de ellos. En los primeros fue posible identificar los problemas que han vivido los niños, niñas y jóvenes de Colombia y el cómo los maestros, que también han vivido de alguna forma el flagelo de la violencia, buscan maneras de abordar la situación de un país desigual en las aulas.

Así mismo, se han encontrado los efectos de esta situación de violencia en la diferencia de géneros, en la libre elección de las personas de ejercer su sexualidad, en la desterritorialización de muchas personas que han llegado a las ciudades por amenazas o desplazamiento forzado y que, aunque se han ubicado territorialmente hablando, siguen desterrados, no se ubican, no se hallan, se sienten sin tierra, totalmente expropiados; reconstruirse en otro territorio cuesta, a veces como expresan las personas entrevistadas, “no se logra nunca, pero hay que seguir viviendo”.

Además de esas experiencias ¿qué más se ha encontrado? Seres humanos, sensibles, que han sido y siguen de alguna manera siendo víctimas aquí, en este Estado donde se definen políticas que buscan el

restablecimiento de los derechos a través de una nueva Constitución Nacional; pero que quedan nuevamente en el papel. No se puede negar, cada uno de nosotros consciente o inconscientemente somos parte de eso, hemos colaborado en este sentido por acción o por omisión, pero ¿seguiremos ayudando a que esto se perpetúe?, o el hecho de encontrar experiencias como por ejemplo los “Semilleros de Paz” y otras con el mismo enfoque en la Universidad Pedagógica Nacional, creadas y sostenidas por personas que a partir de la identificación de problemáticas deciden acercarse a la construcción de una cultura de paz desde el dialogo, el encuentro, el afecto, el saberse parte de la situación, serán capaces de movilizar no solo el pensamiento, sino también llevarnos a la acción en pro de una Colombia mejor?

(...) Tenemos ante nuestros ojos un gran desafío que se cuece en las dificultades: formar el profesor para educar el ciudadano, el artista, el intelectual, el gestor de vida. Una enseñanza de la expedición que se puede resumir, si es que esto es posible, es la obligación de mantener y reconstruir la memoria del conflicto y movilizarlos hacia la recreación de un país que espera ser descubierto por nosotros (Alfonso, 2018).

Ahora bien, retornando los propósitos del movimiento expedicionario, encontramos que la Expedición significó y significa impulsar una movilización social por la paz desde la educación. Así lo expresa el profesor José Emilio Ballén en uno de sus relatos:

(...) la expedición se entendió como la oportunidad de rescatar y reorganizar el tesoro cultural que han construido los maestros y las comunidades educativas a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como expedición es un esfuerzo por caracterizar los procesos escolares en la historia de la educación y la pedagogía, recogiendo las experiencias de las diferentes comunidades educativas en torno a los proyectos educativos y su puesta en marcha de cara a la formación de ciudadanos y abriendo caminos para formarnos para tiempos de paz en Colombia (Ballén, 2018).

Los viajes permitieron exactamente el inicio de una movilización social, puesto que en cada escuela visitada se logró establecer que existe un movimiento fuerte hacia la construcción de paz, desde la iniciativas construidas e implementadas por los maestros en compañía de los estudiantes y sus fami-

lias Las iniciativas no se quedan en la escuela, se irradian hacia las familias y las comunidades (como ocurre en los colegios Campestre Monteverde, Manuela Beltrán, Simón Rodríguez, etc.).

En cuanto a la reconstrucción de la memoria del conflicto, fue muy impactante, doloroso y; desgarrador escuchar y conocer narrativas donde se enuncia la violencia, la desterritorialización, la violación de los derechos humanos, en todas sus formas. Se escuchan las voces de los estudiantes y de personas de la comunidad (colegio Campestre Monteverde, Jornada nocturna), pero a la vez es edificante encontrar maestros que utilizan estas narraciones para, desde la memoria, reconstruir vidas y seguir sembrando la esperanza de generar una cultura de paz. Reconstruir la memoria es también comenzar a destruir el miedo y la desesperanza a través del diálogo, la escucha, de crecer y construir juntos; es verse a través de los ojos del otro. La escuela se convierte a su vez en el espacio para hacer catarsis, para reconocer cómo la violencia y el terror no son el camino. El maestro, también sujeto de violencia en muchos casos, crece a la vez cuando se permite escuchar a los otros; acercarse a ellos no solo como estudiantes, sino como seres humanos que tienen historia y la llevan consigo a donde vayan.

(...) me motivo más la idea de caminar tras las huellas de los profesores y estudiantes en los colegios de Bogotá, con el fin de aprender de ellos, todas sus ricas y maravillosas experiencias en torno a la formación para la paz, más allá de la propuesta de la cátedra para la paz y las competencias ciudadanas (Ballén, 2018).

Visibilizar iniciativas de paz, permitió a los expedicionarios reconocer que existe, tras bambalinas un trabajo que ejecutan los maestros en su aulas, no solo de los colegios sino también desde las universidades. Permitted ver cómo los maestros se las arreglan para acercarse desde lo humano a cada niño, niña y jóvenes adolescentes y universitarios, para entenderlos y resignificarlos.

En las tres localidades Chapinero, Teusaquillo y Barrios Unidos fue posible conocer algunas de las iniciativas de paz propuestas por los maestros desde sus disciplinas y áreas. Otras, por el tiempo y las circunstancias no fue posible visitarlas. Es importante destacar que las bases de datos que existen en el Dile de los foros locales promovidos desde el Ministerio de Educación cuyo tema central ha sido la Convivencia durante los cuatro últimos años, evidencian un sinnúmero de iniciativas que vale la pena

rescatar, puesto que buscan resolver de, alguna manera, ese sentimiento de impotencia ante la violencia generalizada, ante la indolencia de muchos colombianos, que no son conscientes de lo que sucede a su alrededor porque tienen los ojos vendados o porque simplemente no se han permitido escuchar las voces de tantos coterráneos que se alzan en búsqueda de reconocimiento e igualdad.

Ahora, estamos en capacidad de asegurar que no solamente existen las iniciativas registradas en las bases de datos (foros temáticos de convivencia), o las que alcanzamos a visibilizar en las visitas a las instituciones educativas, también hay planes y programas de convivencia en cada establecimiento educativo y acciones ejemplarizantes que marcan hitos y están orientadas a generar una Cultura de Paz.

(...) A propósito, para el momento de retomar los viajes por los territorios, en mi grupo de investigación estábamos reflexionando sobre la urgencia de reconocer si en la escuela se estaba formando la dimensión política y ética de los estudiantes en el marco del postconflicto o del postacuerdo (Ballén, 2018).

Retomando las palabras del profesor José Emilio acerca de un grupo de investigación, la visita a la Universidad Pedagógica permitió conocer de cerca un proyecto de investigación que nace en 2012, perfilándose como proyecto semillero, y en 2014 se concreta; con la convicción de que la pedagogía transforma realidades y sociedades, creando conciencia de una nación para la convivencia digna de la sociedad. El proyecto *Semilleros de Paz* abrió una compuerta más para visibilizar un trabajo de un grupo de maestros universitarios que, con sus recursos, trabajan desde la pedagogía crítica y la reflexión de la transición ético, política y económica del país, tema que debe ser esencial en los escenarios pedagógicos. Se articula este trabajo con otras líneas de investigación como proyecto para adultos, las cuatro electivas que se ofrecen al pregrado, el Observatorio de Derechos Humanos, GOAE e Historia Oral.

La construcción de los mapas, rutas, y la identificación y visibilización de iniciativas de paz, permitió cumplir de alguna manera con otro de objetivos de la Expedición: Poner en el escenario público los aportes de los viajes a la definición de políticas públicas educativas y sociales. Identificar iniciativas, visitarlas, vivirlas, pues cada visita se convertía nuevamente en una vivencia, dado que escuchar y

visibilizar la pasión con que un maestro narra su experiencia y los logros alcanzados con ella, y plasmarlos en documentos, actas, registros, escritos, informes, mapas, libros, es anunciar que existe una movilización social desde la educación y la pedagogía que se debe tener en cuenta. Es la voz cantante de un pueblo que se levanta contra todo signo de violencia, desigualdad y; olvido. Se trata de mantener la memoria viva, para que las generaciones posteriores aprendan, valoren la historia y, sobre ella, construyan una nueva sociedad donde en igualdad de derechos se pueda convivir de manera armónica, reconociendo la otredad.

Creemos que este movimiento expedicionario por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela, servirá de pretexto para la definición de políticas públicas educativas y sociales, orientadas a la construcción de una cultura de paz y enmarcadas dentro del respeto a los derechos humanos.

(...) Por éstas y otras razones, siento el compromiso ético y político de reconocer y exaltar los esfuerzos de colegas que, en el día a día, construyen, mantienen y proyectan experiencias ricas de humanismo y de compromiso pedagógico para sembrar en las comunidades educativas la esperanza de la paz, para no sujetarnos a una paz de la élite, sino que por el contrario, construirla desde la historia de los dolientes de la guerra y de la violencia, engendrada desde muchos y variopintos actores armados (Ballén, 2018).

Este viaje expedicionario se ha constituido, de hecho, en un movimiento pedagógico. Solo deseamos expresar que el tiempo fue corto para descubrir y visibilizar toda la riqueza pedagógica que allí existe. No sobra decir, que sí es posible construir una cultura de paz y que estamos seguros de que las acciones realizadas en esta expedición pedagógica contribuirán al fortalecimiento y la ampliación del Movimiento Pedagógico en Colombia.

(...) La paz no sólo se construye desde los relatos del Estado o de las organizaciones internacionales o desde los relatos de países garantes política y financieramente. Se trata de un proceso de deconstrucción y construcción de nuevos sentidos a partir de los relatos biográficos de los actores educativos, que en la experiencia educativa se esfuerzan por reflexionar sobre la memoria y el conflicto que han dejado 50 años de violencia armada en nuestro país. Es lo que queremos

dejar a nuestras nuevas generaciones o por lo menos legar los pilares para pensar una historia sin olvido y más bien en una historia presente que mira hacia adelante; que se rejuvenece y se alimenta con el ejemplo de quienes fueron víctimas directas e indirectas de la guerra, que nos apena y nos entristece; se trataría de revitalizarnos a través de las experiencias de formación para la paz y de proyectarnos hacia una educación que revalúe sus fines desde la plataforma de formar ciudadanos en la dimensión política, ética y axiológica como pilares de una sociedad y una escuela justa y en igualdad de oportunidades (Ballén, 2018).

## **Referencias**

- Asamblea General de las Naciones Unidas. Cultura de Paz. Documentos. Recuperado de <http://www.un.org/es/ga/62/plenary/peaceculture/bkg.shtml>.
- Alfonso, M. (2018). *La expedición por la paz, capítulo Bogotá. Transitar, mirar.. revisar el proyecto de formación profesoral*. Bogotá.
- Ballén, J. (2018). *Mi viaje por el territorio de Barrios Unidos, Teusaquillo y Chapinero*. Bogotá.
- Centro Unesco para la Formación en Derechos Humanos Ciudadanía Mundial y Cultura de Paz. Documentos. Recuperado de <https://www.organismointernacional.org/cultura-de-paz.php>. Actividades 2018-2019
- Congreso de Colombia Ley N°. 1732 del 1° de septiembre de 2014. Colombia.
- Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Resoluciones aprobadas por la asamblea general [sin remisión previa a una Comisión Principal (A 53/L.79)] 53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Recuperado de [http://www.fundculturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES,%20RESOLUCIONES/Declaracion\\_Cultu-radPaz.pdf](http://www.fundculturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/DECLARACIONES,%20RESOLUCIONES/Declaracion_Cultu-radPaz.pdf)
- Expedición Pedagógica Nacional. Movimiento Expedición Pedagógica por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la Escuela. Bogotá.

**Apuesta pedagógica,  
política y ética para la  
construcción de paz en  
el territorio Engativá-  
Fontibón**

Ana María Torres  
Flor Stella Piraján  
Lilia Rojas Espitia  
Deyanira Daza

# Localidades de Engativá y Fontibón Territorio 7

## Contexto territorial

### Hito histórico

- Plaza de mercado del Guineá
- Plaza fundacional de Engativá
- Plaza fundacional de Fontibón
- Estación del Ferrocarril

## Lugares de producción y comerciales

- Sector comercial del Guineá
- Plaza de mercado del Guineá
- Centro comercial Tíbar
- Aeropuerto - Zona Franca
- Terminal de Transporte El Estre
- Centro comercial Itayaquita

## Riqueza ambiental

- Humedales
- Jardín Botánico de Bogotá

## Conflicto social

- Sitios El Mantel y Las Casas Viejas

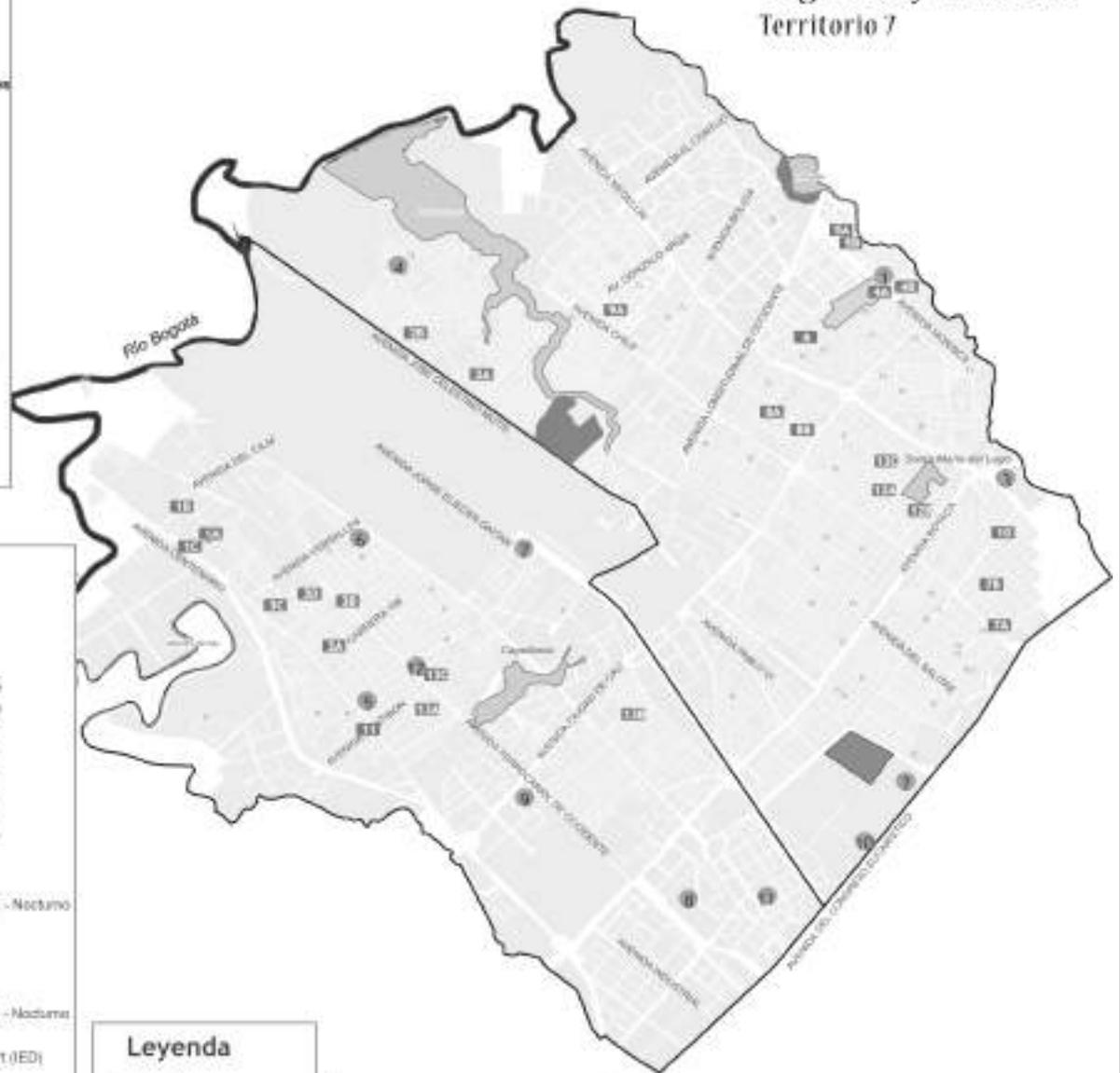
## Recreación y cultura

- Parque El Estre
- Parque Alhambra
- Museo

## Lugares Expedicionados

### Colegios Distritales

- Antonio Van Uden (IED)
- Antonio Van Uden (IED)
- Antonio Van Uden (IED)
- Colegio Antonio Villavicencio (IED)
- Colegio Antonio Villavicencio (IED)
- Integrado de Fontibón ISEP (IED)
- Colegio José Asunción Silva (IED)
- Colegio José Asunción Silva (IED)
- Laureano Gómez (IED)
- Laureano Gómez (IED)
- Colegio Miguel Antonio Caro (IED) - Nocturno
- Naciones Unidas (IED)
- Naciones Unidas (IED)
- Nidia Quintero de Tarbay (IED)
- Nidia Quintero de Tarbay (IED)
- Colegio Nueva Constitución (IED) - Nocturno
- República de Guatemala (IED)
- Colegio Rodrigo Arenas Betancourt (IED)
- Taboza (IED)
- Taboza (IED)
- Taboza (IED)
- Villar al Carmen (IED)
- Villar al Carmen (IED)
- Villar al Carmen (IED)



## Leyenda

- Territorio 7
- Manzanas
- Vías principales

### Fuentes cartográficas:

IDEA 2017  
IGU 2018  
IGU 2019  
IDEA 2012  
IDEA 2014  
IGU 2014



Centro de Estudios  
Cartográficos  
de Bogotá  
Cartografía  
Pública de Bogotá

0 1.000 2.000  
metros

La Expedición Pedagógica emprende un nuevo viaje por las escuelas de Bogotá para visibilizar y reconocer las iniciativas de paz que trabajan los maestros y las maestras en las escuelas y en estos recorridos por las localidades de Engativá y Fontibón denominados territorio 7, en la ruta de las nocturnas "rutas de las pedagogías para la inclusión", dos experiencias se enuncian en el marco del momento histórico que vive el país respecto a los acuerdos de paz; ese horror de la guerra que se consideraba no llegaba a la ciudad se desmorona porque llegan a las aulas estudiantes excombatientes y también estudiantes víctimas del conflicto armado para compartir un aula, unos saberes, conocimientos y hasta afectos. Llegan al colegio de distintas maneras, los excombatientes silenciosamente, tal vez con muchas prevenciones, pero los trámites los dejan visibles frente a sus maestros/as quienes ven en esta situación una oportunidad e inician uno de sus viajes más interesantes que la vida les haya brindado, esta experiencia los cambia de adentro hacia afuera en su ser, como ciudadanos, como docentes, es un reto al que le quieren apostar en la construcción de una escuela como territorio de paz.

En este sentido, las expectativas que trae consigo el viaje, invitan al reconocimiento del lugar, el tiempo y los sujetos que interactúan y las formas como estos lo transforman. Dentro de este contexto, se hace relevante el trabajo pedagógico y de inclusión que han venido desarrollando los colegios públicos en los que todavía sobrevive la jornada nocturna, estos proyectos que adelantan docentes, coordinadores(as), orientadoras(es) y comunidad educativa en general son dinamizadores de proyectos de vida y pasan inadvertidos por cuanto al ser una jornada con tiempos reducidos para el disfrute de actividades lúdicas y sociales no se ve reflejada en escenarios deportivos, culturales y académicos a nivel local y nacional. Lo cierto es que, en la jornada escolar, se asume como espacio donde se viven los fines de la educación y se garantizan los derechos de quienes forman parte de esta comunidad y sus familias.

Es así como, la ruta de las pedagogías para la inclusión propone conocer las experiencias de comunidades educativas que se enfrentan en la cotidianidad a las dificultades en procesos de adaptabilidad y permanencia, observadas en los niños, niñas y jóvenes desvinculados de los grupos armados, como en la parada realizada en el colegio Nueva Constitución (2011), jornada nocturna, y que buscaba en su momento implementar el proyecto pedagógico *Convivencia Dialogante*, el cual proponía a los estu-

diantes víctimas del conflicto armado y estudiantes excombatientes resignificar las representaciones sociales que generan discriminación, exclusión, desigualdad, prejuicios y violencia en las aulas de clase.

Inicialmente, se propone dejar en evidencia que, en la reconstrucción de la memoria como los hechos vividos durante la implementación de la propuesta pedagógica, surgen de registros orales en las entrevistas realizadas a los estudiantes de la investigación y, por otro lado, el desafío de atreverse a reflexionar y poner en práctica alternativas de transformación innovadoras, que redunden en el quehacer pedagógico. Para ello se plantea modificar las prácticas pedagógicas y poner a andar una convivencia dialogante, modelo cuya finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como hace siglos ha creído la escuela, sino en el desarrollo integral de los educandos víctimas del conflicto armado, para su adecuada reincorporación a la sociedad<sup>1</sup>.

La memoria de los profesores que han participado de este proyecto, evoca como a partir del año 2013, las metodologías implementadas en el colegio Nueva Constitución, tienen el carácter interestructurante y están asociadas al diálogo y a la valoración del aprendizaje como un proceso que se realiza por fases y por niveles de complejidad creciente y que reivindican el papel directivo y mediador del docente y el papel activo del estudiante. De allí que combinen la clase magistral con el diálogo desequilibrante, la mesa redonda y otras actividades colaborativas.

A partir del trabajo conjunto de la psicóloga, el coordinador y los docentes de diferentes áreas del colegio Nueva Constitución se evidenció que los niños y las niñas víctimas del conflicto armado no tenían la posibilidad de expresar sus ideas, pensamientos y muchos menos manifestar síntomas de cansancio, eran personas imposibilitadas para acceder al lenguaje, estaban enclaustradas en una selva, no tenían oportunidad de estudio y estaban ausentes del contacto con grupos humanos; eran estudiantes que presentaban, al momento de llegar al colegio Nueva Constitución a realizar su proceso de escolaridad, niveles de agresividad, eran poco sociables y su desarrollo cognitivo marcaba los límites del analfabetismo<sup>2</sup>.

Lo anterior, pone de manifiesto la necesidad de reivindicar la vida cotidiana como objeto de observación, esto significa que la escuela debe estar abierta al mundo de la vida, del contexto histó-

- 1 Tomado de la experiencia “Convivencia dialogante, una propuesta pedagógica de inclusión y permanencia para los estudiantes excombatientes de los grupos armados al margen de la ley”, del coordinador, Carlos Eduardo Martínez Doza.
- 2 Lo anterior es expuesto en el taller Memoria del territorio Fontibón-Engativá, realizado en el colegio Nueva Constitución IED, el 3 de noviembre de 2017.

rico, político, y social. Los hallazgos son expresados en actividades y propuestas pedagógicas que buscan darle significados al saber de los docentes, estudiantes y comunidad. El conocimiento práctico surge a medida que se reconoce en los otros (actores del conflicto) un saber propio con el cual se puede dialogar para facilitar procesos de inclusión en la escuela y la sociedad.

Quienes participaron del proyecto *Convivencia Dialogante* son jóvenes y adultos cuyas edades oscilan entre los 15 y 40 años, estudiantes de los ciclos uno, dos, tres, cuatro, cinco y seis. De los 16 participantes, voluntarios en la investigación realizada en el colegio, 14 estudiantes son menores de edad desvinculados y 2 son adultos desmovilizados de los grupos armados. El punto de partida para el reconocimiento de esta población hizo que la escuela incluyera entre sus contenidos la autobiografía de cada uno de sus estudiantes, con el fin de dotarlos de competencias afectivas, para que se conozcan a sí mismos y para que conozcan y comprendan a los demás; una escuela que cultive no sólo la razón sino también los sentimientos. Este acercamiento buscó el aprender a ser tolerantes y sensibles ante el dolor ajeno, pero que no por ello dejen de indignarse ante los actos de violencia y maltrato ejercido hacia sí mismo y hacia los demás.

Para los actores del conflicto armado niños(as), jóvenes y adultos que llegan a la escuela formal después de su desvinculación de los grupos armados y que han perdido su lugar en una comunidad, la tensión, el sufrimiento emocional y físico, el impacto causado por las pérdidas como los cambios abruptos les genera dificultades en sus relaciones de pareja, familiares y comunitarias. Lo anterior, dependiendo de la experiencia particular y del significado de las pérdidas, de sus recursos personales y de las posibilidades de integración al nuevo lugar en cada uno de los casos. El papel de la escuela se puede ver no sólo como el espacio de interacción, sino que también asume el rol ético y moral en el restablecimiento de los derechos de quienes se han visto afectados por las dinámicas violentas del conflicto armado y que se ven expuestos en la cotidianidad a la exclusión, discriminación y, en muchos casos, a la revictimización.

El tramitar la memoria en la escuela frente al conflicto armado en Colombia, supone el reconocimiento de los/as "otros/as" que han estado presentes, pero silenciados por el dolor de la guerra y de los/as ausentes (víctimas de masacres, asesinatos, falsos positivos, desaparecidos, secuestrados,

exiliados, desplazados), quienes son portadores de saberes y también de una historia, la historia del despojo, de las privaciones y persecuciones a indígenas, afrodescendientes, campesinos y poblaciones diversas. Reconstruir estas memorias e historias permitirá que la escuela convoque y construya escenarios democráticos.

Continuando con el viaje por las nocturnas, la parada en el colegio Miguel Antonio Caro<sup>3</sup>, deja emociones y reconocimientos a quienes se proponen romper con esquemas institucionales, en donde los relatos y las vivencias de algunos estudiantes, familiares y de quienes han sido víctimas del conflicto armado en Colombia forman parte de la experiencia de hacer memoria e historia. El acercamiento a la comunidad educativa se efectúa a partir de la realización de diversas actividades de memoria con los estudiantes de todos los ciclos y finaliza con la puesta en escena de mensajes llenos de contenido y colorido sobre la paz y su sostenibilidad. Los invitados muestran a partir de sus testimonios la crueldad de la guerra: la egresada del colegio que pierde a su hijo, un soldado, en un enfrentamiento con la guerrilla, la madre de Soacha cuyo hijo fue asesinado en un “falso positivo”, el excombatiente que cuenta su historia de vida, el sacerdote que invita a la reconciliación, todos a unísono motivando a la comunidad a la paz, el perdón y a la reconciliación nacional.

Este espacio aparte de invitar al conocimiento y reflexión sobre el conflicto armado, se configura como un ambiente para la escucha y el diálogo, en donde los/as maestros/as, estudiantes, padres de familia y comunidad se sensibilizan frente al dolor y están en condiciones de reconocer a los/as “otros/as” como sujetos de derechos. Pero también en donde se increpa por la actuación y negligencia del Estado y de quienes cometieron crímenes atroces.

Así, mediante esta forma humana y popular de emprender las prácticas de transformación histórica por una sociedad no dominada, es que la escuela territorio de paz permitirá que los niños y las niñas puedan sonreír en condiciones dignas y comprometidas con el medio ambiente y con la vida en paz, abierta a la comunidad, a los campesinos, a los indígenas, a las mujeres, a los jóvenes, etc., porque es una escuela de encuentros en donde la gente se pregunta por los problemas del río, por la historia de la vereda, por la sociedad, por las comunicaciones alternativas (Alvarado et al., 2012).

3 Invitación de la orientadora Ana María Torres, en el marco del proyecto Psicología y Pedagogía para la paz.

Hablar de paz en Colombia, es un imperativo social, ético y político, no solo para los/as actores del conflicto armado en disputa durante los últimos 50 años, sino para el conjunto de la sociedad. En este sentido, es que la paz interpela a todos/as y con mayor razón debe hacerlo con la escuela y sus actores pedagógicos. La paz es la esencia misma de la educación, de la convivencia y la herramienta de construcción de nuevas formas de relaciones y tramitación del reconocimiento de las diferencias de todo orden, ya sea étnico, cultural, social, de género, entre otros, garantizando de esta manera la construcción y apropiación de conocimientos nuevos y alternativos para una educación basada en principios filosóficos, políticos, éticos y epistémicos a alcanzar.

En este sentido, teniendo en cuenta que Colombia ha vivido una de las tragedias humanitarias más duras y dolorosas, a través de los horrores de la guerra, donde se han dado más violaciones a los derechos humanos (DD.HH.) y al Derecho Internacional Humanitarios (DIH) respecto a lo sucedido en todo el hemisferio occidental durante la historia reciente. Dichos acontecimientos deben convocar a todos/as los/as formadores/as de las nuevas generaciones para desarrollar otras formas de tramitación de conflictos y alternativas de interacción.

Por eso es relevante contribuir a que los acuerdos de paz sean un compromiso social, colectivo, reconociendo a la vez que dichos acuerdos están encaminados al esclarecimiento de la verdad histórica del conflicto y a la reconciliación de los/as colombianos/as, por lo cual la escuela y, en este caso el colegio Miguel Antonio Caro, se comprometen a que la paz sea un asunto urgente, relevante de pedagogizar como propuesta para abordar y superar los problemas de convivencia, de desesperanza de los/as estudiantes atendiendo a la vez a la Ley 1448 de 2011 que promueve medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y la Ley 975 de 2005, conocida como la ley de justicia y paz, cuyo objeto es facilitar los procesos de paz y la reincorporación individual o colectiva a la vida civil de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, garantizando a la vez los derechos de las víctimas a la verdad, justicia y reparación para sensibilizar, concientizar y superar la brutal indiferencia de una sociedad que naturaliza y normaliza todos los estragos en los que Colombia como un país en guerra ha dejado innumerables víctimas en la población civil, donde también se afectaron a los/as más vulnerables los/as niños/as y las mujeres que a la vez son hijas,

madres, hermanas, abuelas, viudas que en condición de desplazamiento forzado llegan a la ciudad y a la escuela.

Es así, entre esa población que llega a la escuela, ingresan estudiantes que hicieron parte de los Grupos Armados Ilegales (GAI) a la jornada nocturna, igualmente ingresan estudiantes en condición de victimización por estos mismos actores armados; es decir, la guerra llega a las aulas del colegio, con el mismo silencio cómplice del terror causado en las regiones y campos más apartados de Colombia donde se luchaba militar y psicológicamente con los mismos códigos del "sálvese quien pueda" o de "algo haría para que lo desplazaran o mataran", tal cual.

Es en este escenario pedagógico que la incitar 1078 de la "Bogotá Humana" concreta presupuestalmente en mayo de 2014 el proceso que se denominó "Psicología y pedagogía para la paz", donde se intentó dar atención a esos actores de guerra que diariamente se encontraban en las aulas del colegio, tratando de reconstruir sus vidas, muchos de ellos sin saber por qué les tocó ser actores del conflicto armado, cuáles eran sus causas y menos la razón por la que ellos habían tenido que dejarlo todo atrás en un desarraigo total de sus territorios y sus costumbres culturales, es decir, completamente destruido su tejido social.

Para esta apuesta de apoyo psicosocial y psicopedagógica desde la escuela se hizo pertinente examinar contextos validados desde la psicología social de la liberación, donde Baró presenta tres tareas inaplazables para los pueblos que han vivido conflictos de carácter armado: la recuperación de la memoria histórica, la desideologización de sentido común y la experiencia cotidiana, y la potenciación de las virtudes populares.

Este ejercicio construido desde las *epistemes* de la pedagogía de la liberación propone un carácter terapéutico y liberador del dolor de la guerra sin exclusión, construir saberes desde la memoria histórica para recapitular los acontecimientos traumáticos del conflicto, lo que permite sanar las heridas y hacer cicatrices que alivien el dolor; a la vez que se comprende la ideología y el carácter político dominante para, así, entender las causas, las razones y las motivaciones políticas, sociales y económicas del conflicto armado, sus responsables y potenciar las virtudes populares posibilitando la reconstrucción del tejido social.

Lo anterior, es lo que justamente a través de encuentros frecuentes de trabajo de aula, se ha venido desarrollando desde 2014 con los estudiantes del colegio Miguel Antonio Caro (MAC JN). A la fecha,

2018, ya no hay estudiantes excombatientes en el colegio, pero hay muchos estudiantes que son víctimas del conflicto armado.

En las dos iniciativas de las nocturnas se acude a la memoria histórica para recoger sucesos que pasaron en el marco del conflicto e indagar en la historia permite, a la vez, hacer memoria con aproximaciones a problemáticas vividas durante el conflicto y en el tránsito a la vida civil y contribuye como estrategia de no olvido y repetición.

Una sociedad que no reconoce lo vivido es una sociedad acéfala, sin identidad y sin posibilidad de aprender nuevas formas de relación y de construcción de convivencia. La "memoria viva", aquella que Colombia ha tenido que construir en medio del conflicto, ha sido la tarea más ardua y exigente de aquellos colombianos que le han apostado a la paz como cotidianidad. La memoria y su realización como estrategia pedagógica tiene varias funciones; la más importante es la garantía de no repetición de los hechos violentos de una sociedad y, con ella, la difusión del relato o narrativa de guerra para que su construcción histórica deje de ser un "botín de guerra" que traiga como consecuencia el inicio de nuevas guerras. Por último, y no menos importante, el poder resaltar como elemento de transformación psicopedagógica sobre todo para los actores directos o indirectos con serias afectaciones psicosociales por el trauma de guerra, como la posibilidad y resignificación de los hechos violentos para la comprensión de por qué, para qué y quiénes fueron los artífices de la violencia vivida.

Así, las memorias históricas se convierten en bálsamo y alivio del dolor que libera la culpa, canaliza la ira, mejora la comprensión de su propia historia como individuos y como comunidades y sus arraigos territoriales; en otras palabras, el saber y comprender permite resolver el pasado y afrontar el futuro y construir un elemento que, a la luz de la psicología social, se ha denominado la psicohistoria individual y social. Parte del acervo histórico del devenir de nuestro pueblo es saber y comprender las razones por las cuales no se ha logrado superar el conflicto armado interno, saber por qué pasamos de lo que la historia de Colombia llamamos "la primera violencia" o violencia bipartidista a la violencia insurgente y contrainsurgente; ambas violencias dadas en ciclos de tiempo recientes, saber quién o quienes han hilado fino detrás del poder y, por ende, de la guerra no solo es un imperativo académico sino ético.

Saber qué mecanismos se han usado para la perpetuación de la guerra es otra urgente necesidad, ya que en los territorios donde se desarrolla, gran parte de la población carece de la comprensión y el conocimiento para asumir esta confrontación sin salir fuertemente afectada por ella, la culpa expresada en verbalizaciones como “algo haría para que la callaran” o “por sapo se murió” es parte del impacto psicológico de las cargas que la guerra colombiana deja en sus víctimas.

Hacer y desarrollar apuestas de memoria histórica en la escuela implica necesariamente tomar partido literalmente hablando, implica asumir retos éticos políticos y filosóficos e intentar modificar el formato educativo bancario y repetitivo por un estilo crítico de pensar decir y hacer.

Es asumirse y asumir a los/as otros/as en sentido estricto, es asumir sus luchas, dolores y frustraciones, es asumirnos como víctimas de esta guerra eterna y ser capaces de desarrollar con nuestras comunidades las estrategias necesarias para superar y afrontar, seguir y construir un futuro más digno para las nuevas generaciones de colombianos que diariamente vemos crecer y desarrollar talentos, valores y compromisos de vida.

Por otra parte, según Darío Sztajnszrajber (2013) “Una sociedad que no lleva a fondo la justicia, no puede crecer”. El autor expresa que hacer memoria desde la escuela es preguntarse sobre sucesos pasados, es darle importancia a la historia y a partir de ejercicios de narrativas escuchar a los diferentes actores con sus diferencias, prevenciones y sus miradas parciales, según el lugar que represente o halla estado en el pasado, sumado a subjetividades con sus emociones que se asocian desde los hechos del conflicto real vivido y lo que paso. El ejercicio de memoria reconstruye historia y permite tener la mirada de los diferentes relatos de lo que pasó y conocer, de primera mano, lo que ha ocurrido y tener la posibilidad de no repetición, reconciliación, perdón y nuevas proyecciones que garanticen la paz.

La pedagogía para la memoria es una mirada crítica y reflexiva que contribuye a la construcción de conocimientos históricos para aprender caminos distintos a los violentos en las formas de vivir los conflictos y posibilita la articulación de hechos pasados en el marco del perdón, la liberación, validación de hechos pasados que se traen como múltiples ejercicios. Resistencia construyendo sentidos de vida, producción y sentido de escuela, de esperanza en medio del conflicto.

## No hay propuestas...

La escuela habita el territorio y en ella se reflexionan las problemáticas históricas que han contribuido al desarraigo, despojo, dominación de otros/as, violencia; el por qué se pierde la conciencia social, los saberes ancestrales, la identidad, las tradiciones y la producción de conocimiento propio que podría ser la base de la solución a problemáticas genuinas locales, por ello se hace relevante pensar y hacer encuentros, diálogos, actividades, conversatorios con la población para reconstruir vínculos, afectos e identidades, así fortalecer a la comunidad y contribuir a la reconstrucción del tejido social.

De esta manera, la escuela tendría ese valor en la construcción del sentido de vida. Desde la escuela se deben hacer apuestas a lo propio como alternativas, defensa y proyección social. Nuevas apuestas a posibilidades de la escuela, prácticas culturales que generen valores para la recuperación de la memoria viva crítica, reflexiva, dónde lo colectivo prime sobre lo particular y que los actores tengan proyectos propios realizables en su comunidad. Una escuela que reconozca diferencias, permita reconocer a otros y otras, sea sitio de formación, exija cambios en la forma de relacionarse con disminución de las agresiones verbales y físicas. Cambios culturales que minimicen los conflictos en la escuela con disminución de la agresividad, donde el uso del lenguaje no sea discriminatorio. Trabajo en la creación de ambientes de confianza y en valores como la equidad, tolerancia, reciprocidad, escucha, diálogo con el otro/a, reconocimiento de su territorio.

Desde la escuela es posible evitar los diálogos polarizados y tener una mirada crítica a los medios que nos muestran la inequidad; transformar estados de confrontación con estrategias para el manejo de la ira, reconocimiento desde la diversidad de los/as otros/as y a no actuar impulsivamente.

En la escuela, los hechos sucedidos son puestos en escena; desde narrativas, relatos, lecturas, videos, obras de teatro, el cuerpo como instrumento instrumentalizado y violentado, conversatorios, caminatas o recorridos por hitos, lugares emblemáticos, carteleras, murales, fotos, documentos que permiten reconocer la injusticia social que generalmente ha causado los diversos conflictos vividos en Colombia. A pesar de tener una sociedad polarizada, desinformada y violenta, la escuela debe contribuir a una lectura crítica de la realidad, de los medios de comunicación para desaprender y aprehender del pasado

violento, pasar de la confrontación a dinámicas de diálogo, de reconocimiento desde la diferencia del otro/a, comprensión del otro/a, apuestas, consensos comunes que favorezcan a la comunidad educativa. De esta manera, se construyen otras miradas desde la comprensión de los hechos, de escuchar otras voces, las de los diferentes actores que participaron en el conflicto y que permiten la construcción de mapas mentales, narrativas, relatos, transformación de los imaginarios creados por los intereses de los medios de comunicación para la construcción de saberes otros en la escuela.

Visibilizar la memoria histórica no narrada en la historia oficial, ni por los medios de comunicación, genera nuevas preguntas, análisis de situaciones o casos específicos y hasta la indignación por los hechos violentos sucedidos, garantiza la reparación, sanación, no olvido de las voces silenciadas, el rescate de identidad cultural, garantía de soberanía alimentaria, cuidado de recursos, la riqueza del territorio y, en cierta forma, la justicia social. Igualmente, para los actores de conflicto hacer catarsis a partir de las anteriores estrategias permite sacar el dolor, desahogarse, confrontar la realidad de los hechos vividos de manera asertiva, mediadas por nuevas alternativas pedagógicas que responden a las necesidades de transformación de la sociedad y aprender a confiar en una sociedad que nos ha enseñado a vivir en la desconfianza, como un reto posible.

Así mismo, propiciar formas diferentes de relacionarse, fundamentadas en la equidad, justicia, comprensión, horizontalidad, alteridad y otredad son asuntos relevantes en las nuevas interacciones entre la comunidad educativa para avanzar en la construcción de esa escuela como territorio de paz, donde prime lo dialógico y ético, junto con el respeto a la vida como el bien máspreciado y sagrado que se debe preservar.

En este sentido, para garantizar una atención a todos los actores del conflicto armado en la escuela, las víctimas son también parte de la comunidad educativa y en este contexto la Ley 975 de 2005, diseñó e implementó procedimientos para orientar, informar y atender las necesidades jurídicas y psicosociales de estas poblaciones y, así, acceder a procesos judiciales de Justicia y Paz para hacer exigibles sus derechos a la verdad, a la justicia y a la reparación integral.

El anterior marco normativo es una herramienta para ser pedagogizada con el propósito de que en unos años no tan lejanos se afiance un territorio que asegure la no repetición de masacres, secuestros,

torturas, violencia sexual, reclutamiento ilícito de menores, desplazamiento forzado, pérdida de tierras, afectación de derechos económicos, sociales y culturales, e impactos en la población civil de campesinos, indígenas, mujeres, sindicalistas, población LGBTI, afrodescendientes, pobladores urbanos marginales, sectores universitarios, periodistas, funcionarios públicos locales y regionales, políticos y defensores de derechos humanos para ir avanzando en la construcción de la paz, en un país cuya historia y memoria de la violencia sea el testimonio vivo y perdurable de esa no repetición.

## **La escuela como territorio de paz. Iniciativas de paz**

El término *territorio de paz* nace de esa necesidad urgente y prioritaria de resignificar a la escuela y a otros escenarios de construcción de paz del país como recintos sagrados de construcción de diversas formas de convivencia, es una apuesta ético-política que se desarrolla en diferentes contextos sociales y populares, entre estos, el Centro de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarias (CEI). Esta corporación promueve desde su fundación la construcción y la práctica investigativa, con ello concretando una propuesta de paz desde abajo y para los de abajo, hasta el logro del impacto de la política pública de paz en el país.

Por lo anterior, la memoria del conflicto armado en Colombia en la escuela coadyudará al enriquecimiento de una nueva pedagogía para la paz en las instituciones educativas distritales (IED), las cuales deben ser lugares de consolidación de aprendizajes para la paz y la convivencia, bajo las premisas de diálogo, cooperación, resolución de conflictos de forma pacífica, como base fundamental para la construcción y transformación cultural para lo cual es necesario tener incidencia positiva y directa en los estudiantes y en su formación para que se garantice la disminución de violencia social aprendidas y nuevas formas de interacción en el postconflicto; con posibilidades de negociación en sus formas básicas de comunicación, estrategias que enseñen a exigir derechos, aceptación a la tolerancia y garanticen el alcance de la paz entre los colombianos.

La escuela, entonces, tiene como reto abordar las conductas y comportamientos aprendidos en la familia y la sociedad para encaminarlos a transformar dichas conductas y orientar hacia el manejo de

los conflictos y su resolución de forma asertiva para la construcción colectiva de una nueva cultura de paz. En el documento *La Educación para la paz en Colombia: Estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos*, se observa que es posible avanzar en nuevas significaciones de la paz desde el sector escolar y con garantía de incidencia posible para el alcance de la anhelada paz. Acciones como el reconocimiento a la diferencia, el trabajo cooperativo, la concertación estudiantil, estrategias dialogantes, pluralistas, multiculturales donde el respeto y tolerancia entre compañeros predominen con reflejo en lo comportamental, aptitudes, actitudes y día a día se empoderen de los/as estudiantes frente a la construcción de una cultura de paz.

Así mismo, el lograr un impacto positivo en la convivencia con “El aprendizaje cooperativo, como estrategia de formación y construcción de una cultura para la paz dentro de las instituciones educativas” (Uriz, 2011), es relevante en tanto el trabajar en equipo porque promueve el desarrollo de habilidades psicosociales donde los valores son puestos en práctica en las interacciones colectivas donde la paz se afianza cultural y socialmente. Así mismo, fortalecer la formación de directivos docentes, docentes y comunidad educativa como sujetos políticos con un compromiso de corresponsabilidad en el posconflicto que refuerzan y reafirman sus identidades y su territorio para la consolidación de la paz.

Por lo tanto, la escuela tiene su papel transformador desde el territorio en defensa de los recursos naturales, ambientales, humanos; recuperación de diversos elementos de la cultura ancestral que el progreso y la modernidad colonizaron.

Estas iniciativas de paz de maestros/as implementadas en los colegios de Bogotá, son experiencias exitosas que promueven, impulsan y visibilizan la movilización social por la paz desde la educación, experiencias visibilizadas por la Expedición Pedagógica a través de los viajes por los diferentes territorios realizados en los años 2017 y 2018.

Dichas iniciativas de paz favorecen los procesos de postconflicto, propician el intercambio de experiencias que muestran la capacidad proactiva de maestros/as, directivos/as o colectivos que direccionados en red dan a conocer y muestran esas experiencias que se adelantan en cada institución educativa. Igualmente, en estas experiencias se promueve la cultura y la investigación, donde se logra responsabilidad social desde la escuela, como ejercicio ético-político, enmarcado en estrategias peda-

gógicas que lleven la memoria, las narrativas, el diálogo de actores como testimonio del conflicto para ahondar en la historia del conflicto armado colombiano, a la vez que se construyen saberes y conocimientos desde la recuperación de la memoria histórica narrada por los actores del conflicto armado.

## **Propuesta liberadora de la psicología latinoamericana**

Desde la escuela se contribuye con el ejercicio ético político, enmarcado en estrategias pedagógicas que lleven la memoria, las narrativas, el diálogo de actores como testimonio del conflicto para ahondar en la historia del conflicto armado colombiano y lograr justicia y responsabilidad social. La propuesta de nocturnas para la inclusión del MAC, se enmarca o tiene como referente a la propuesta liberadora de la psicología latinoamericana, con valiosos aportes desde Martín Baró (1986), como respuesta a las situaciones de opresión que libran los pueblos latinoamericanos por sus clases dominantes hegemónicas y como alternativa de construcción para las nuevas generaciones rebeldes que reclaman la esquiua justicia social, siempre tan lejana y ausente de la realidad latinoamericana, expresados en recurrentes e interminables situaciones de tensión, guerra y conflicto armado interno, donde Colombia no es ajena a esta realidad, ha sido escenario de una de las más largas y cruentas disputas, que ha dejado miles o mejor millones de afectados, desaparecidos, desplazados, mutilados, expertos afirman que Colombia vive la más larga confrontación de todo el hemisferio occidental, “último bastión de la guerra fría” denominada así por los “expertos”.

El sacerdote jesuita Ignacio Martín Baró, de origen español, pero de nacionalidad salvadoreña, desarrolló sus enunciados teóricos y pragmáticos, viviendo con el pueblo salvadoreño los rigores de la guerra, sus secuelas, sus desafíos; como sacerdote y psicólogo, de forma permanentemente crítica, afirma categóricamente que, a la Psicología y a los psicólogos latinos les ha quedado grande formular una apuesta teórica y práctica, que más que plagiar modelos foráneos intentando explicar por qué suceden los fenómenos y su explicación, ofrece una alternativa para mejorar las condiciones precarias en que viven nuestros pueblos y a través de un compromiso político personal al margen de la Psicología, cuyos esquemas resultan inoperantes para responder las necesidades populares (1986).

Siguiendo a Baró, invita a desafiar lo dicho a través de la construcción de tres elementos en tanto que ofrecen una posibilidad de sanidad, de cierre del duelo de los traumas de guerra, de reconciliación entre los latinoamericanos y en nuestro caso entre los colombianos, estos son: un nuevo horizonte, una nueva epistemología y una nueva praxis.

La Psicología debe trabajar por la liberación de los pueblos latinoamericanos, un proceso que, como mostró la alfabetización conscientizadora de Paulo Freire, entraña una ruptura con las cadenas de la opresión personal y social. Donde se involucra la confrontación directa con las fuerzas estructurales que les mantienen oprimidos, privados de control sobre su existencia y forzados a prender la sumisión y a no esperar nada de la vida (Martín Baró, 1986).

Una nueva Epistemología. El objetivo de servir a la necesidad de liberación de los pueblos latinoamericanos exige una nueva forma de buscar el conocimiento: la verdad de los pueblos latinoamericanos no está en su presente de opresión, sino en su mañana de libertad; la verdad de las mayorías populares no hay que encontrarla sino hay que hacerla. Ello supone, por lo menos, dos aspectos: una nueva perspectiva y una nueva praxis (Martín Baró, 1986).

La nueva perspectiva tiene que ser desde abajo, desde las propias mayorías populares oprimidas. ¿Nos hemos preguntado alguna vez seriamente cómo se ven los procesos psicosociales desde la vertiente del dominado en lugar de verlos desde la vertiente del dominador? ¿la Psicología laboral desde el desempleado, la Psicología clínica desde el marginado? ¿Cómo se verá la salud mental desde el colono de una hacienda, la madurez personal desde el habitante del tugurio, la motivación desde la señora de los mercados? Este lugar de enunciación desde los de abajo, desde los oprimidos, desde los sin voz, en este caso, desde las víctimas del conflicto armado colombiano, se piensa, se teoriza con ellos/as y desde ellos/as, se construyen saberes "otros", conocimientos "otros que cambian imaginarios impuestos y dan cuenta de la realidad no contada oficialmente.

Para Paulo Freire, la pedagogía «del» oprimido y no «para» el oprimido; era la misma persona, la misma comunidad la que debía constituirse en sujeto de su propia alfabetización conscientizadora, la que debía aprender en diálogo comunitario con el educador a leer su realidad y a escribir su palabra histórica; es decir, cobran vida y sentido las narrativas, relatos de los/as actores del conflicto armado y las

víctimas constituyéndose en protagonistas de su propia transformación, resocialización, recuperación del tejido social, resiliencia, perdón , reparación y reconciliación . Así mismo, la teología de la liberación ha subrayado que sólo desde el pobre es posible encontrar al Dios de la vida anunciado por Jesús, una Psicología de la liberación tiene que aprender que sólo desde el mismo pueblo oprimido será posible descubrir y construir la verdad existencial de los pueblos latinoamericanos (Martín Baró, 1986), solo desde quienes estuvieron inmersos en el conflicto será conocida la verdad , una verdad que fue silenciada por los relatos oficiales impuestos en los medios de comunicación y que en muchas ocasiones alteraban los hechos reales acontecidos en los diferentes territorios creando en la sociedad estigmas y juzgamientos polarizados.

En este sentido, asumir una nueva perspectiva no supone, obviamente, echar por la borda todos nuestros conocimientos; lo que supone es su relativización y revisión crítica desde la perspectiva de las mayorías populares. Sólo desde ahí las teorías y modelos mostrarán su validez o su deficiencia, su utilidad o su inutilidad, su universalidad o su provincialismo; sólo desde ahí las técnicas aprendidas mostrarán sus potencialidades liberadoras o sus semillas de sometimiento (Martín Baró, 1986).

Una Nueva Praxis; Todo conocimiento humano está condicionado por los límites impuestos por la propia realidad. Bajo muchos aspectos la realidad es opaca, y sólo actuando sobre ella, sólo transformándola, le es posible al ser humano adquirir noticias de ella. En este caso la realidad de la guerra es cruel, inhumana porque arrasa con innumerables vidas de la población civil incluyendo menores de edad, mujeres y poblaciones vulnerables, en el caso colombiano esos horrores lo vivieron y sintieron los involucrados en el conflicto y el resto de la sociedad citadina que ve desde los noticieros dicha realidad termina naturalizando y normalizando esta situación desde un lugar de enunciación donde el señalamiento y el juzgamiento no dejan apostarle firmemente a la paz como lo acontecido en el pasado plebiscito donde en el ejercicio democrático se impone un NO a la paz. Lo que se ve y cómo se ve está ciertamente condicionado por una visión subjetiva, por el lugar desde donde se narra la historia oficial; pero está condicionado también por la propia realidad. De ahí que para adquirir un nuevo conocimiento psicológico no baste con ubicarnos en la perspectiva del pueblo, es necesario involucrarnos en una nueva praxis, una actividad transformadora de la realidad que nos permita conocerla no sólo en lo

que es, sino en lo que no es, y en ello en la medida intentamos orientarla hacia lo que debe ser, es decir, cambiar las narrativas y los relatos desde los actores transforma imaginarios y realidades para pensar y actuar distinto en el logro de esa paz anhelada. En el marco de la investigación acción participativa se desarrolló la iniciativa de paz en el MAC donde las comunidades dan solución a sus problemáticas, sólo al participar, pues se produce «el rompimiento voluntario y vivencial de la relación asimétrica de sumisión y dependencia, implícita en el binomio sujeto/objeto». Fals Borda (1985, p. 130) citado por (Martín Baró, 1986).

Por lo general, el psicólogo ha intentado insertarse en los procesos sociales desde las instancias de control. La pretendida asepsia científica ha sido, en la práctica, un aceptar la perspectiva de quien tiene el poder y un actuar desde quien domina. En la escuela los psicólogos han trabajado desde la dirección de la escuela, y no desde la comunidad, generalmente siguiendo directrices globalizadas; incluso los psicólogos comunitarios con frecuencia llegan a las comunidades montados con esquemas y proyectos, desde el saber disciplinar propio de la psicología. No es fácil definir e insertarnos en los procesos desde el dominado sino desde el dominador (Martín Baró, 1986).

El problema de una nueva praxis plantea el problema del poder y, por lo tanto, el problema de la politización de la Psicología. Este es un tema para muchos escabroso, pero no por ello menos importante. Ciertamente, asumir una perspectiva, involucrarse en una praxis popular, es tomar partido y tener consecuencia de unos intereses, más o menos conscientes y derivados de una opción ética. Y mientras todos estemos condicionados por nuestros intereses de clase que parcializan nuestro conocimiento, no todos realizan una opción ética consciente que asuma una parcialización coherente con los propios valores. Frente a la tortura o el asesinato, por ejemplo, hay que tomar partido, frente a la guerra y a la paz, hay que como colombiano/a, como maestro/a asumir un compromiso ético, político para la comprensión de los excombatientes, y sus historias de vida que narran las causas económicas, sociales, culturales que los llevaron a formar parte de las guerrillas u otros Grupos Armados Insurgentes GAI. Así mismo, las víctimas son escuchadas para su reparación, perdón, sanación, justicia en encuentros de dialogo donde en una sola mesa estos actores del conflicto dialogan y son los promotores de la construcción de la paz.

De toda esta crítica contundente al ser y al hacer del Psicólogo latinoamericano y, en especial, al colombiano queda como desafío la consecución de tres tareas urgentes que Martín Baró nos delegó, estas tareas para los pueblos que han vivido conflictos de carácter armado son inaplazables y son: la recuperación de la memoria histórica, la desideologización de sentido común y la experiencia cotidiana, y la potenciación de las virtudes populares.

Recuperación de la memoria histórica. La difícil lucha por lograr la satisfacción cotidiana de las necesidades básicas fuerza a las mayorías a encontrar las raíces de la propia identidad, tanto para interpretar el sentido de lo que actualmente se es como para vislumbrar posibilidades alternativas sobre lo que se puede ser.

Recuperar la memoria histórica significará “descubrir selectivamente, mediante la memoria colectiva, elementos del pasado que fueron eficaces para defender los intereses de las clases explotadas y que vuelven otra vez a ser útiles para los objetivos de lucha y concientización” (Borda, 1985, p. 139, citado por Baró, 1986). Se trata de recuperar no sólo el sentido de la propia identidad, no sólo el orgullo de pertenecer a un pueblo, así como de contar con una tradición y una cultura; sino, sobre todo, de rescatar aquellos aspectos que sirvieron ayer y que servirán hoy para la liberación. Por eso, la recuperación de una memoria histórica va a suponer la reconstrucción de unos modelos de identificación que, en lugar de encadenar y enajenar a los pueblos, les abra el horizonte hacia su liberación y realización. La memoria histórica del conflicto armado, en la escuela, contribuye a la construcción de un territorio de paz y a la vez de una cultura de paz afianzando las identidades tanto individuales como colectivas que reivindiquen los saberes, prácticas propias, los valores, tradiciones ancestrales, el cuidado por la tierra, la naturaleza, el respeto a la vida, el amor por la humanidad.

Desideologizar la experiencia cotidiana. Sabemos que el conocimiento es una construcción social. Nuestros países viven sometidos a la mentira de un discurso dominante que niega, ignora o disfraza aspectos esenciales de la realidad. Se va conformando así un ficticio sentido común, engañoso y alienador, pábulo para el mantenimiento de las estructuras de explotación y las actitudes de conformismo. Desideologizar significa rescatar la experiencia original de los grupos y personas y devolvérsela como dato objetivo, lo que permitirá formalizar la conciencia de su propia realidad verificando la validez del

conocimiento adquirido. El hacer lecturas críticas de la realidad colombiana, el conflicto, los medios de comunicación, la institucionalidad, las estructuras sociales, permiten transformar y dar soluciones a problemas locales, reconocer los entornos violentos para potenciarlos en territorios seguros, agradables, ricos en recursos naturales y a usarlos en condiciones de equidad, cuidado y preservación. Esta desideologización debe realizarse, en lo posible, en un proceso de participación crítica en la vida de los sectores populares, lo que representa una cierta ruptura con las formas predominantes de investigación y análisis (Martín Baró, 1986).

Potenciar las virtudes de populares. La historia contemporánea de nuestros pueblos ratifica, día tras día, su insobornable solidaridad en el sufrimiento, su capacidad de entrega y de sacrificio por el bien colectivo, su tremenda fe en la capacidad humana de transformar el mundo, su esperanza en un mañana que violentamente se les sigue negando. Estas virtudes están vivas en las tradiciones populares, en la religiosidad popular, en aquellas estructuras sociales que han permitido a los pueblos sobrevivir históricamente en condiciones de inhuma opresión y represión, y que le permiten hoy mantener viva la fe en su destino y la esperanza en su futuro a pesar de la pavorosa guerra civil que ya se prolonga por más de seis años (Martín Baró, 1986).

Ahondar y reflexionar en la profesión que dignifica y engrandece la vida por haberse escogido como elemento de práctica permanente en pro de sí mismo y de los otros/as no es tarea fácil y menos en un país con vocación de servidumbre donde a los que levantan la voz para disentir o criticar se los acalla a "sangre y fuego"; sin embargo, se hace una apuesta ético-política por tratar de contribuir lo que con la más aberrante indiferencia hemos ayudado a construir un país con el conflicto social, político y económico más degradado del continente, expresado en el conflicto armado más largo del hemisferio.

En medio de esta guerra, la escuela es el lugar natural para la construcción de procesos; allí se construyen poderosas ideologías, valores, historias, vivencias. La escuela es el escenario propicio para sembrar los cimientos de la sociedad y de una nueva Colombia. Esa siembra debe hacerse como propone el docente Martín Baró con nuevos horizontes, nuevas epistemologías y una nueva praxis. Está visto que el viejo horizonte, el viejo episteme y la vieja praxis, no hizo otra cosa que sembrar muerte, dolor destrucción y guerra. Los aportes desde la práctica pedagógica de las instituciones nocturnas

de Bogotá se tienen como una apuesta crítica desde la Psicología y la pedagogía para comprender lo que ha sucedido en Colombia en los últimos 60 años y contribuir a la superación del dolor por las pérdidas y los traumas de guerra de los/as estudiantes que fueron actores del conflicto armado colombiano, también a los estudiantes en calidad de estudiante regular de la jornada nocturna lo enseña a ser reflexivo, crítico, a asumir posturas dialogantes, divergentes que cambian las dinámicas de convivencia en las nocturnas.

## **Referencias**

- Areiza, M. (2014). La Educación para la paz en Colombia: Estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos. *Ra Ximhai*, 10(2), pp. 313-336. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Aristizábal, L. (2013). Devenir civil/ devenir mujer: una mirada a las subjetividades de mujeres excombatientes en procesos de reincorporación. En *Desafíos para la reintegración, enfoques de género, edad y etnia*. Bogotá: Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Beltrán, M. (2013). La vorágine del conflicto colombiano: una mirada desde las cárceles. Bogotá: Desde Abajo.
- Caicedo, L. P., (2009). Procesos de desarme, desmovilización y reintegración género sensitivos. En UNIFEM. *¿Justicia Desigual? Género y derechos de las víctimas en Colombia*. Bogotá: Pro-offset.
- Chaparro, L. (2009). Ley de justicia y paz. Se perpetúa la impunidad de los crímenes sexuales y de género cometidos contra las mujeres. En *¿Justicia desigual? Género y derechos de las víctimas en Colombia*. Unifem.
- Cifuentes, M. (2009). La investigación sobre género y conflicto armado. *Revista Eleuthera*, (3), pp. 127-164.
- Decreto 4975/11, por el cual se establece la Planta de Personal de la Agencia Colombiana para la Reintegración de Personas y Grupos Alzados en Armas y se dictan otras disposiciones.
- Defensoría del Pueblo, Unidad de Atención Integral a Víctimas. (2012). Protocolo de Orientación Psicojurídica en Audiencias de Incidente de Reparación Integral y Sentencia. Bogotá, Colombia.
- Guzmán Rodríguez, D. (2011). *Justicia transicional y perspectiva de género*. En *Justicia transicional y género: un acercamiento desde las mujeres*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Kunak, K. (2014). *Una metodología participativa para trabajar nuevas masculinidades*. Cuenca: Ministerio de Inclusión Económica y Social. Recuperador de <http://causas.laincre.com/wp-content/uploads/2018/05/Kary-Kunak.pdf>
- Lesmes, G. (2016). Historias de mujeres excombatientes en estado de reclusión. Tensiones socio- jurídicas en torno a la ley de

- Justicia y Paz (tesis de grado). Repositorio Universidad del Rosario. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/12157>
- Ley 975 de 2005 (Ley de Justicia y Paz), 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 y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. Artículo 8, decreto 3391.
- Martín, B. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1(2), pp. 7-14. San Salvador, El Salvador: Universidad Centroamericana.
- Moreno, T. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Diálogo de saberes*, (46), pp. 125-142. Bogotá: Universidad La Gran Colombia.
- Pineda, T. (2012). Atención psicojurídica a víctimas: experiencia de Organizaciones No Gubernamentales en la Ley 975 de 2005 (Tesis). Universidad Nacional Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, M. (2010). La educación para la paz en Colombia: Una responsabilidad del estado social de derecho. *Vía Luris*, 9(2), pp. 141-160.
- Uriz, N. 2011. *Aprendizaje cooperativo*. Pamplona: Fondo de publicaciones de Navarra.

# Mochilas y alpargatas en el camino de la memoria, el conflicto y la paz. Territorio Bosa y Techotiba (Kennedy)

Ingrith Esperanza Acosta Rubio,  
Roiman Amed Badillo Bejarano,  
Adriana Marcela Castro, Nubia  
Carmenza Forero Martinez, Flor  
Ángela Gutiérrez Castro, Giselle  
Alejandra Joya Zamora, Ludy Lucía  
Lázaro Correa, María del Pilar Marín  
Esquivel, Blanca Fanny Martínez  
Contreras, Blanca Lilia Medina,  
Fabiola Moreno Cañadas, Edith  
Constanza Negrete Soler, Germán  
Preciado Mora, Fanny Elizabeth  
Villar Castro.

# Localidades de Bosa y Kennedy

## Territorio 6



### Contexto territorial

#### Lugares que evocan los pueblos originarios y sus resistencias

- Plaza Centenario de Bosa
- Centro indígena Huysa de Bosa
- Cantaderos tradicionales de Bosa

#### Lugares de activación de memoria histórica

- Plaza para conmemorar a Nemesio
- Plaza Centenario de Bosa
- Monumento de Santander
- Plaza del Hospital de Bosa
- Parque Insular Gibraltar

### Lugares reconfigurados por los conflictos

- Monumento a Manuel Cepeda Vargas
- Parque Barrios
- COHABITOC
- Zona Pico de Nemesio
- Las Pájaras (Centro Gabriela Román)
- El Corballo en el barrio María Pía

### Lugares de lucha contra la estigmatización social

- Barrios de Bosa y Kennedy

### Lugares de movimiento cultural y juvenil

- Parroquia cultural Claretiana

### Lugares constituidos desde la organización y lucha de las comunidades

- Barrio Nuevo Oro
- Barrio COHAB
- MEM Francisco De Paula Santander

### Lugares de disputa entre lo ambiental y el negocio de la urbanización

- Residencial
- Ciudadela El Total
- Urbanización Dorco
- Barrios de Bogotá y los Tiempos
- Promesas

### Hitos

- Colegio Centenario de Bosa
- Universidad Católica - Sede Bosa
- Politécnico de La Pájaras
- Hospital de Kennedy II Nivel
- Casa de la Juventud
- Biblioteca Claretiana
- Biblioteca pública El Templo
- Parque recreativo Toribio
- IBEROC - Parroquia de San Antonio

- Colegios distritales
- Territorio 6
- Río
- Parque

### Lugares expedicionados

- Colegio 6007460
- Alfonso Reyes Echandía IED
- Cedeo San Pablo IED
- Cedeo San Pablo IED
- Cedeo San Pablo IED
- Ciudadela Educativa De Bosa IED
- Fernando Maquera Villegas IED
- Fernando Soto Aparicio IED
- Fernando Soto Aparicio IED
- Francisco De Miranda IED
- Gabriel Beltracourt Mejía IED
- MEM Francisco De Paula Santander IED
- MEM Francisco De Paula Santander IED
- La Cruzeta IED

- Las Américas IED
- Manuel Cepeda Vargas IED
- Pablo De Tarso IED
- Pablo De Tarso IED
- Pájaros VI IED

- San Bernardino IED
- San José IED
- San José IED
- San José De Castilla IED
- San José De Castilla IED
- San José De Castilla IED
- Otras instituciones
- Colegio Claretiano - Bosa

### Áreas cartográficas

- 2012-2017
- 2018-2019
- 2020-2021
- 2022-2023
- 2024-2025



*“El mal sufrido debe inscribirse en la memoria colectiva,  
pero para dar una nueva oportunidad al porvenir”*

*TZVETAN TODOROV*

Este capítulo presenta los primeros hallazgos de los viajes realizados por el territorio y algunas instituciones educativas de las localidades<sup>1</sup> de Bosa y Kennedy (en adelante Bosa-Techotiba<sup>2</sup>) que conforman el territorio seis. Maestras(os) de instituciones educativas públicas, convocadas(os) por el Movimiento Expedición Pedagógica Bogotá, se constituyen como equipo para planear y desarrollar algunas rutas con la intención de reconocer y visibilizar prácticas pedagógicas que apuntan a la reconstrucción de la memoria del conflicto armado y a la construcción de paz desde la escuela.

El viaje como metodología expedicionaria, las diversas formas de sistematización empleadas y la construcción colectiva de saber, cruzadas por la formación en colectivo y la investigación, son elementos claves de este proceso. El viaje permite que las maestras(os) del equipo –las expedicionarias(os)– salgan de la insularidad del aula y el encerramiento de la escuela para buscar los elementos que constituyen el territorio Bosa - Techotiba; y para compartir saberes con pares y otros actores –las anfitrionas(es)–, en el mismo lugar en que desarrollan su práctica pedagógica permitiendo una comprensión de las situaciones que la motivan, generalmente ligadas a las problemáticas de sus estudiantes, familias y comunidades; y a las posibilidades y conflictos que se presentan en el entorno inmediato. En este ejercicio las maestras(os) anfitrionas también abandonan la insularidad del aula y, en el encuentro con los y las expedicionarias, dan valor a su práctica, la confrontan y enriquecen.

El viaje, además, permite escuchar diversas voces y ver las tensiones que cruzan la cotidianidad de la escuela que vuelven, en muchas ocasiones, el trabajo crítico del maestro(a) un ejercicio aislado y poco valorado. Tensiones compartidas por las expedicionarias(os) en sus propias instituciones.

Acciones como el ejercicio de caracterización del territorio, a partir de los conocimientos que de éste tienen las expedicionarias(os) y de otras fuentes; los pre recorridos por el territorio, acompañados por los saberes de líderes y lideresas; la planeación de las rutas; el uso

1 La localidad es la forma como se ha dividido administrativamente la ciudad debido a su gran extensión.

2 Nombre muisca dado al territorio que hoy se conoce como Kennedy. Se cambia Techotiba a Kennedy en conmemoración de este presidente norteamericano en 1963.

de la cartografía, las galerías, las narrativas y otras formas de sistematización; exigen indagación, análisis y puesta en discusión de las miradas sobre el territorio, la escuela, la memoria, el conflicto y la paz; de posturas políticas y saberes pedagógicos; se constituyen en elementos claros de formación para el equipo. Como también los son: la colectivización de la propuesta, la comunicación y gestión que implicó.

En el equipo se define, a futuro, continuar profundizando en lo encontrado en el viaje y realizar un ejercicio introspectivo frente al ser maestra(o) viajera y equipo expedicionario: lo que propicia su realización y las tensiones que se viven en muchos colegios al concebir al maestro(a) como un mero dictador de clases, dependiente y neutro; y a la escuela como un espacio desterritorializado donde solo circulan saberes institucionalizados; dificultando la comprensión de propuestas alternativas y complicando los permisos y apoyos para su desarrollo. Por ahora, el ejercicio realizado de investigación in situ, permite plantear algunas preguntas, reflexiones y conceptualizaciones iniciales que se plasman en este escrito a través de la metáfora de la mochila, la alpargata y el tejido que las componen.

Las alpargatas y las mochilas, para la cultura occidentalizada han pasado a ser elementos decorativos o del folclore, que generalmente se usan solo con fines estéticos. Poco o nada dicen de su sentido ancestral, práctico y simbólico; es por ello que se quiere, como equipo expedicionario del territorio Bosa-Techotiba, dar un reconocimiento a estos dos elementos y asociarlos con el proceso vivido. Ruíz Barajas (2014), expresa el sentido de la metáfora que se pretende:

La identificación de la comunidad rural con su herencia indígena mantiene aún el desarraigo sembrado con la colonización. Sin embargo, el tejido del ser cultural se encuentra en constante construcción, rupturas, herencias y transformaciones. Es en este espacio donde los objetos revelan matices de los paisajes que los enmarcan, de las cotidianidades de las cuales hicieron parte. En una especie de lectura arqueológica, cada hilo, cada puntada, va reconstruyendo relaciones (p. 7).

En este caso, esos tejidos reconstruyen el viaje y sus hallazgos. Las alpargatas simbolizan las largas caminatas por el territorio, así como lo

En el camino de la memoria, el conflicto y la paz. Territorio Bosa y Kennedy

La formación en el viaje. Talleres de caracterización y sistematización, viaje y reunión equipo territorio. Fotografía: Pilar Marin.



hacían los primeros pobladores muiscas; y las mochilas el espacio para llevar lo necesario para el viaje y traer de regreso lo encontrado para tejer nuevos saberes. En ella no solo van objetos físicos, también se lleva lo que constituye a la maestra(o) viajera: su saber y experiencia, sus propuestas, expectativas y sentires.

Alpargatas y mochilas son el reflejo del trabajo expedicionario. Las dos se construyen con fibras de un tejido intencionado al igual que el equipo expedicionario. Equipo que es tejido de numerosas y diversas fibras humanas que tienen que ver con la manera como se dio la cadena de hechos sociales y políticos en cada ruta y experiencia pedagógica; y en la forma como se interrelacionan en medio de los viajes y con las experiencias visitadas.

Durante el viaje las alpargatas se van ajustando al pie, se vuelven más cómodas; la mochila adquiere diversos colores y formas, pues el contenido va aumentando a medida que se avanza y se produce el encuentro con otras(os). Por esa razón, se da fuerza al territorio como un espacio que se recorre, se teje y se desteje. En esta interacción, entre viajeros y anfitriones, desde sus saberes y vivencias, logran profundizar en sus apuestas para abordar problemáticas que afectan a los y las estudiantes, sus familias y comunidades. Problemáticas que permean la escuela y exigen la transformación de las prácticas, dejando al descubierto el compromiso ético y político de numerosas maestras(os) que se la juegan, en muchas ocasiones, a pesar de las políticas y dinámicas educativas que tienden al encerramiento de la escuela, desde el discurso de la seguridad, desligándola de la realidad. Territorio, memoria y Sujeto Maestro son tejidos de saberes que se entrecruzan a lo largo de este capítulo.

La primera puntada en este tejido hecho texto es el territorio, *lugar de destino* del viaje. En él se encuentran huellas que permiten leerlo y voces que expresan sus sentires y deseos. Se llega a través de los viajes realizados y el ejercicio de caracterización que permiten reconocer en las dos localidades lugares comunes, desde las problemáticas sociales que afectan a sus habitantes; lo histórico, geográfico, cultural y educativo; y en relación con la vivencia del conflicto armado.

En el primer apartado se desteje el viaje y sus sentidos. En el territorio se planean y realizan seis rutas que se nombran, de tal forma, que permiten dar cuenta de la intencionalidad de las prácticas identificadas y profundizadas en ellos: *Viajando por el ayer y hoy de nuestro territorio Bosa – Techoyiba*;

*Sembrando vida y construyendo relaciones de paz; De las prácticas pedagógicas para un buen vivir; Tejiendo memoria y saberes ancestrales; La convivencia, los derechos humanos y el arte: hilos para alcanzar la paz; e Itinerarios culturales en la construcción de paz.* Y se visibilizan 26 experiencias pedagógicas. El viaje implica salir para ir a otro lugar, *recorrer*, pero no de una forma desprevenida sino intencionada, dejar la certidumbre para reconocer y *recoger* cosas nuevas y en esa acción renovarse; luego, con estos elementos del viaje, los saberes propios y los de otras(os) *tejer nuevos saberes*. En este caso desde la relación dialógica entre lo que emerge en el territorio seis, el conflicto, la escuela y la práctica pedagógica.

Al llegar del viaje se desempaca la mochila y se desandan los caminos recorridos para reflexionar sobre la *memoria, el conflicto y la paz*. En el segundo apartado, las prácticas encontradas, el contexto donde se desarrollan y el diálogo con sus autores, permite realizar unos primeros acercamientos a la forma como se evidencia el conflicto en las escuelas del territorio, pues tiene diversas expresiones, a veces tan sutiles que es difícil establecer su relación. La guerra y los efectos que causa en las personas, en su entorno y en su propio cuerpo causa dolor, temor y rabia, por lo que tiende a silenciarse, pero muchas de las prácticas encontradas animan la voz para expresar, contar y, en algunas, intentar sanar a los actores directos o indirectos del conflicto que están en la escuela como estudiantes, padres de familia o familiares de estos. A partir de estas prácticas, se intenta reflexionar sobre el papel de la escuela en la reconstrucción de la memoria y la construcción de paz, el lugar desde dónde se hace y las posibilidades que ofrece este ejercicio.

Al final del camino, en el tercer apartado, la mirada se centra en las expedicionarias(os) y anfitrionas(es); *las maestras(os)*. Se ubica al maestro(a) como un sujeto político que reflexiona sobre su práctica, y su relación con el territorio y las comunidades que lo habitan. Que al comprender e interpretar la realidad social es sensible y propone más allá de los contenidos y las políticas educativas de turno. Aquí emergen prácticas que apuntan a transformar lo que la guerra ha implantado en la cultura, la forma en que las personas se relacionan y tramitan sus diferencias; y a reconstruir la memoria del conflicto con la intención de comprender sus causas y evitar su repetición y olvido. Se devela una apuesta por un proceso, primordialmente, para las nuevas generaciones.

La metáfora del tejido, en la mochila y la alpargata, es muy pertinente para comprender cómo se teje este texto, que es escrito a muchas manos y expresa las voces y sentires de muchos maestros(as), sus reflexiones y prácticas; en distintos momentos del viaje. Por esto, es necesario expresar agradecimientos a todas las maestras(os) que hicieron parte del equipo expedicionario; a todas(os) las que nos permitieron ingresar a sus escuelas para dialogar y reconocer sus prácticas; los y las líderes comunitarias, padres y madres de familia y estudiantes. Lo que se expresa en este capítulo surge de reflexiones realizadas a partir de los hilos de muchos colores que nos proporcionaron, sin ellos no habría un tejido elaborado.

## Equipo expedicionario territorio Bosa – Techotiba

Ingrith Esperanza Acosta Rubio, Adriana Marcela Castro, Yoiseth Patricia Cabarcas Morales, Flor Ángela Gutiérrez Castro, Ludy Lucía Lázaro Correa, Sindy Lisette Vanegas Garzón, Roiman Amed Badillo Bejarano, Carmen Elisa Cárdenas Ruiz, Omaira Soto Zúñiga, Yolanda Gómez Poveda, Giselle Alejandra Joya Zamora, Blanca Fanny Martínez Contreras, Blanca Lilia Medina, Fabiola Moreno Cañadas, Edith Constanza Negrete Soler, Germán Preciado Mora, María Magdalena. Coordinación: María del Pilar Marín Esquivel, Nubia Forero Martínez y Fanny Elizabeth Villar Córdoba Montoya.

### Anfitriones territorio 6

Prácticas pedagógicas visibilizadas en el territorio Seis	
Bosa	Techotiba
Colegio Alfonso Reyes Echandía IED, jornada mañana El Ritual de la palabra y el mentidero afro (Danis Cueto). La escuela hace memoria (Ella Ramírez, Diana Paola Figue, Liliana Saavedra y Yenny Rodríguez).	Colegio Gabriel Betancourt Mejía IED Colombia cuenta un cuento de paz (Blanca Lilia Medina, jornada mañana, sede A). Notas de paz: Una sinfonía de crecimiento personal y social (Raúl Poveda Casas, jornada mañana, sede B)

<p>Colegio CEDID San Pablo IED Gestión de la convivencia a través de la danza, una estrategia pedagógica de aprovechamiento del tiempo libre (José Ángel Lombana Colorado, jornada tarde). Desarrollo de la argumentación y fortalecimiento del aprendizaje en ciencias sociales simulación de las Naciones Unidas CENUSI (Diana Carolina Acero, jornada mañana).</p>	<p>Colegio Fernando Soto Aparicio IED Todavía hay esperanza (Luis Alberto Garzón, director del grupo de teatro CATARSIS; Pedro Amézquita, director del grupo de música andina ANCHICAYÁ; Braulio Moreno, director del grupo de danzas TANGARÉ y Javier López, director de Luces y Sonido, jornada tarde).</p>
<p>Colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED Explorando el tesoro de la literatura infantil afrocolombiana y ancestral para fortalecer el aprendizaje intercultural de convivencia y paz (Ludy Lázaro, jornada mañana). Cartilla de ética y valores: “Ciudad lista, virtudes cardinales” 2014-2015 (Jackeline Mercado Bejarano). Proyecto educativo Ingeniartes (Ana Doris forero, Edwin Guzmán, Esteban Muñoz y Holanda González). Prácticas de paz en el aula (Javier Quiroga). La imagen en la cultura visual, subjetividad y jóvenes. Otras prácticas pedagógicas para el buen vivir (Flor Ángela Gutiérrez, jornada mañana). Jornadas de reflexión por la paz (Luz Cristina Rodríguez Pérez, Blanca Sofía Bohórquez Gómez, Juan Antonio Bonilla, Ángel Serrato, Yeimy Leguizamón, Brigitte Becca, Jairo Forero, Fermín Enciso, María Arévalo y Yaneth Pinilla, jornada mañana). Mujer negra identidad. Yo, tu, nosotros (Yoiseth Patricia Cobarca Morales jornada tarde). Danzando en ciudadela por la paz (Nancy Rodríguez Roa, jornada mañana).</p>	<p>Colegio Las Américas IED Ayurveda: Pedagogía para transformar nuestro legado cultural violento y construir la sociedad de la imaginación de la paz (Carmen Elisa Cárdenas y Omaira Soto, jornada mañana).</p> <p>Colegio San Bernardino IED - Pedagogía y nuevas ancestralidades. Con-jugación de tres antiguas cosmogonías o juegos de pelota maya, practicados hoy como arte, deporte, educación y espiritualidad (Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes).</p> <p>Colegio Pablo de Tarso IED Tejiendo vidas, construyendo Ciudadanías. Ejes: Aprendiendo a leer mi localidad y comité infantil de derechos humanos (Edgar David Fernández Pérez, jornada tarde).</p> <p>Colegio San José de Castilla IED El cine foro como mediación pedagógica para la construcción de una cultura de paz y perdón en el postconflicto (Boris Camilo Dimaté y Ányela Adriana Lozano, jornada mañana).</p>
<p>Colegio Fernando Mazuera Villegas IED School 'S Peace Buillders Jt. (Sindy Lissette Vanegas Garzón J.T.)</p>	<p>Colegio La Chucua IED Cátedra de derechos a través del arte (José Orlando Martínez Triana, jornada tarde).</p>

Colegio San José IED Construyendo aulas territorio de Paz (Nubia Forero y Natalia Alarcón, jornada mañana).	Colegio Manuel Cepeda Vargas IED Ciudad educadora para la paz. Mágicos Pensamientos (María Magdalena Córdoba Montoya y maestros de las sedes B y C, jornada tarde).
<b>Otras instituciones y organizaciones</b>	
Colegio Claretiano de Bosa Aula Ambiental – Huerta (Marcela Rodríguez, jornada mañana). Tejiendo nuestras raíces para la cultura de paz (Christian Alape y docentes de quinto de primaria, jornada mañana).	Cabildo Indígena Muisca: Forma de visibilizar y recuperar tradiciones y defender el territorio (Gobernadora Mónica Cobos, personas de la huerta y Qusmuy).  Humedal La Tibanica. Aula ambiental y recuperación del humedal (Líder Tina Fresneda Cortés).

## Lugar de destino: El territorio Bosa – Techotiba (Kennedy)

El territorio lo conforman las localidades 7 y 8 de Bogotá. Ubicado al sur occidente de la parte urbana de la ciudad, con una extensión aproximada de 6.300 hectáreas y una población mayor a 1´600.000 habitantes.

Bosa y Kennedy hicieron parte del territorio muisca que durante la colonización española y, posteriormente, por la rápida expansión urbana fueron disminuidos y despojados de sus territorios. Hoy, la expresión más visible de esta población es el cabildo indígena, ubicado en la vereda de San Bernardino de Bosa, que recoge a 750 familias. Además de la población muisca, en el territorio se encuentran indígenas de otras etnias del país, afrocolombianos, población Rom y raizales, que por diversas razones, la principal el conflicto armado, han tenido que abandonar su territorio. Según la Secretaría de Educación del Distrito (2016) en los colegios oficiales de Bosa hay 445 niños(as) y jóvenes afros y 245 indígenas; y en los colegios de Kennedy 416 afros y 84 indígenas.

3 Personas con necesidades de vivienda y sin recursos económicos, se organizan para tomar terrenos, habitarlos y defenderlos; generalmente en medio del conflicto con la fuerza pública.

La historia de la urbanización del territorio se acelera, a principios de los 70, a partir de invasiones<sup>3</sup> colectivas de terrenos y a las

realizadas por urbanizadores piratas<sup>4</sup> o terreros. Estos nuevos asentamientos se caracterizan por no contar con aprobación oficial, vías de acceso o servicios básicos. Fueron impulsados por la segregación, la falta de oferta de vivienda y el desplazamiento, principalmente por la violencia y pobreza del sector campesino. En Kennedy se impulsa la urbanización a través de la fundación Alianza para el Progreso, para evitar la expansión de la revolución cubana e inaugurar el intervencionismo de Estados Unidos en América Latina.

La causas que han impulsado la urbanización, ligadas al desplazamiento que ha propiciado la violencia en el país, no han sido resueltas y hoy el territorio sigue siendo receptor de esta población, según el plan de desarrollo distrital, la población víctima del conflicto armado que reside en la localidad de Bosa entre 1998 y 2011 es de 44.872 personas con respecto al Distrito que es de 320.518 (2012-2016). Y las instituciones educativas de Bosa y Kennedy ocupan el 2 y 3 de atención a estudiantes víctimas del conflicto armado en sus aulas. De los 66.935 estudiantes víctimas Bogotá; Bosa atiende 10.344 estudiantes y Kennedy 10.135, solamente sobrepasados por Ciudad Bolívar con 11.305 estudiantes.

En el territorio se encuentran los ríos Bogotá, Tunjuelito, Tintal y Fucha que presentan graves deterioros de sus cuerpos de agua y rondas, ya que han sido urbanizadas en condiciones de precariedad por personas que no tienen otra alternativa de vivienda. También se encuentran humedales como el de la Tibanica y la isla en Bosa; y el de la Chucua, La Vaca o El Burro en Kennedy, reducidos por la desecación intencionada también para ser urbanizados por personas de la comunidad o por otras como negocio. Incluso, el Estado ha propiciado o aprobado la construcción legal en estos espacios, como en el caso de Metrovivienda. Ante esta problemática las comunidades se organizan para recuperar y proteger estos espacios.

Las condiciones socioeconómicas del territorio son comunes, más del 95% de la población se encuentra ubicada en estratos<sup>5</sup> que van de cero a tres y una minoría llega hasta el cuatro. Según el estudio de segregación socioeconómica en el espacio urbano (2013), la localidad de Bosa ocupa el primer lugar de segregación en Bogotá y Kennedy el cuarto, al presentar

4 Personajes que se apropian de grandes terrenos, los dividen en partes llamadas lotes y los venden ilegalmente para enriquecerse, generalmente con la mirada cómplice de las autoridades.

5 Forma de estratificar la población de acuerdo con su situación socioeconómica.

situaciones difíciles en su entorno como la inseguridad, el hacinamiento, problemas de accesibilidad y ambientales; déficit de equipamientos urbanos como hospitales, parques y vías. Esta segregación deja ver el desinterés y abandono estatal y explica la fuerte organización y movilización social en la historia del territorio. En Bosa se puede destacar el movimiento cultural y juvenil, y en Kennedy el estudiantil.

La violencia es una de las primeras causas de muerte en jóvenes en el territorio. Los enfrentamientos constantes entre pandillas y los efectos del narcotráfico, además, crean un ambiente de inseguridad en los espacios públicos. La falta de oportunidades en formación y laborales, y la segregación social y económica, son la mayor causa de esta situación. Otras formas de violencia en el territorio se dan por condiciones de género, sexo o etnia. Un elemento a tener en cuenta es el conflicto armado, puesto que no es una situación ajena a las ciudades. En el territorio, según la Defensoría del Pueblo, hay presencia de bacrim<sup>6</sup>, paramilitarismo y milicias urbanas, que impactan, principalmente, reclutando y violentando a la población y provocando desplazamiento intraurbano.

El conflicto se mapea y se territorializa, entra a la escuela, la permea y afecta y la escuela responde con propuestas pedagógicas contextualizadas. A partir del viaje y el diálogo con estas prácticas, se organizan los elementos que caracterizan el territorio Bosa - Techotiba en categorías que dan cuenta de lo que emerge:

- Lugares que evocan los pueblos originarios y sus resistencias
- Lugares de activación de memoria histórica
- Lugares reconfigurados por los conflictos
- Lugares de lucha contra la estigmatización social
- Lugares de movimiento cultural y juvenil
- Lugares constituidos desde la organización y lucha de las comunidades
- Lugares de disputa entre lo ambiental y el negocio de la urbanización e Hitos

6 Después del proceso de “Justicia y paz”, promovido en el gobierno de Uribe Vélez con los paramilitares, expresiones de estos grupos empiezan a denominarse genéricamente bandas criminales o emergentes Bacrim.

## Recorriendo, recogiendo y tejiendo saberes entre caminos

*(...) Caminar el territorio, como lo expresan los indígenas del Cauca, es conocer. No existe para ellos otra forma de conocer su territorio ancestral sino recorriéndolo a pie, por los lugares por donde generaciones enteras los han recorrido; ya que andar posibilita ver, oler, escuchar, es decir, percibir, lo que las generaciones pasadas han dejado escrito en el territorio, pero, a la vez, lo que las nuevas generaciones, las que lo habitan y construyen actualmente, narran desde sus voces y sus acciones cotidianas, pocas veces escritas en los libros (Expedición Pedagógica Nacional, 2006-2018).*

El viaje por el territorio Bosa-Techotiba que habitan, laboran y caminan diariamente las maestras(os) del equipo expedicionario, dotó de un texto en letras mayúsculas para ser leído al dedillo, desde su realidad histórico-cultural, ambiental, educativa y política. El acercamiento a lo que fueron sus primeros pobladores, lugares emblemáticos, liderazgos sociales, transformaciones del territorio y las formas de habitarlo; los contrastes entre el barrio que se construye de forma comunitaria y las nuevas urbanizaciones; los lugares concebidos desde la perspectiva socioeconómica hegemónica y que hoy se reconfiguran por las nuevas dinámicas de su uso; la multiplicidad en el origen de sus habitantes; las problemáticas sociales, económicas y ambientales que los aquejan; las diversas expresiones del conflicto; y las luchas sociales que han tenido que librar para lograr sobrevivir a una realidad de inequidad con relación a la vivienda, al trabajo y el acceso a los servicios públicos y educativos; son características comunes en las dos localidades del territorio, por lo que ponen en cuestión la división institucional y administrativa del territorio, que no responde a las dinámicas o a las necesidades de las comunidades.

El territorio se enuncia a partir de su historia y configuración; sus características geográficas; sus problemáticas y luchas para

En el camino de la memoria, el conflicto y la paz. Territorio Bosa y Kennedy

Expedicionarias(os) por la ronda del río Tunjuelito, localidad de Bosa.  
Fotografía: Fanny Villar.



enfrentarlas; de lo que abordan las prácticas pedagógicas encontradas; de las voces de sus diversos actores; y las huellas encontradas. El viaje permite a las expedicionarias(os) establecer conexiones significativas con la cultura del territorio y la vida escolar, rompiendo la idea de una escuela incrustada herméticamente sin reciprocidad con la realidad del contexto. El encuentro, la conversa, los aportes de cada expedicionario, fueron reconfigurando ese territorio y develando lo que lo constituye.

## **Categorías que emergen en el territorio seis**

### ***Lugares que evocan los pueblos originarios y sus resistencias.***

El cabildo Muisca que lleva a las maestras(os) y, obviamente, a la comunidad a volcar la mirada hacia un proceso de sensibilización frente a lo ancestral e indígena y a valorar su aporte cultural en la construcción del tejido social. Esto se evidencia en dos aspectos: las luchas de las familias que conforman el cabildo frente a los nuevos procesos de urbanización que afectan sus tierras y su entorno ambiental, como sucede con la contaminación del río Tunjuelito y la desecación de los humedales. El segundo, el cabildo ha logrado mover la escuela, llevando a cabo procesos que han hecho posible el reconocimiento de los estudiantes pertenecientes a esta y otras etnias, destacando su importancia en la construcción de comunidad, reconociendo la diversidad cultural en las aulas, promoviendo la diferencia, luchando contra el racismo y la colonialidad y, lo más importante, llevando a cabo, de la mano de las maestras(os), iniciativas de paz que recuperan la memoria y fortalecen la interculturalidad.

### ***Lugares que activan la memoria histórica***

Viajar, habitar y detenerse en estos lugares permite evocar la historia de un territorio con marcas de colonización, autoritarismo, violencia y opresión, que desplaza a sus habitantes y los despoja de su cultura. Uno de ellos es la plaza fundacional de Bosa, en la que se encuentran las huellas de los primeros pobladores Muisca y de la violenta colonización española que redujo, casi hasta el extermi-

nio, esta población; la despojó de sus tierras y construyó una mirada estigmatizante sobre lo indígena que perdura hasta hoy. Allí también se encuentra la casa donde Federmán, Quesada y Belalcázar se repartieron el botín de las tierras muiscas. En Kennedy, caminos indígenas como el que comunicaba Hyntibá (Fontibón) con Bosa, el Salto del Tequendama y la laguna de Bosachía, lugares de culto, hoy es la avenida Agoberto Mejía y el que comunicaba a Teusaquillo con Funza, la avenida de Las Américas. (Secretaría de Cultura, 2008, p. 19). El monumento en conmemoración al líder Manuel Cepeda, asesinado como parte del genocidio realizado contra la Unión Patriótica. La primera casa del barrio Kennedy que da cuenta de la injerencia de Estados Unidos en los países latinoamericanos. El monumento de las Banderas y la Diosa del agua construidas con motivo de la IX Conferencia Panamericana, que da origen a la OEA y sería inaugurada el 9 de abril de 1948, mismo día del bogotazo (Carrizosa, 2012, p. 229).

### ***Lugares reconfigurados por los conflictos***

Los parques barriales concebidos anteriormente como espacios recreativos y de disfrute familiar, hoy son percibidos por las comunidades del territorio como lugares inseguros y violentos. Corabastos, institución distrital creada con el propósito de ser despensa para la ciudad con los productos provenientes de las diferentes regiones del país; con el tiempo se transformó en lugar de disputa de las mafias, inicialmente de las esmeraldas, luego por organizaciones de narcotráfico, grupos armados insurgentes y el paramilitarismo, según Ariel Ávila de la Corporación Nuevo Arco Iris<sup>7</sup>.

### ***Lugares de lucha contra la estigmatización social***

Estos lugares recuerdan que el alcance de los derechos a la vivienda, la educación y el trabajo siempre ha sido producto de la organización de las comunidades, cuyos líderes generalmente han sido perseguidos, incluso, por el Estado. Barrios como el Amparo y María Paz, ubicados en las inmediaciones de Corabastos, en la loca-

<sup>7</sup> Fundación que dirige León Valencia, analizando aspectos del proceso de paz. Ariel Ávila es su representante.

lidad de Techotiba, se originan alrededor de las dinámicas y problemáticas de la central. Los barrios Manzanares, La Paz, los que conforman la UPZ<sup>8</sup> 86, en Bosa; o los barrios de Bella Vista o Palmintas, de Patio Bonito en Kennedy; que alojan gran población de personas desplazadas o en situación de extrema pobreza; donde las condiciones socio económicas se convierten en caldo de cultivo para la violencia y la delincuencia. Y es desde esta mirada que se les reconoce y estigmatiza, sin que se cuestione la responsabilidad que tiene el Estado en esta situación o se visibilice la organización social existente. Estos lugares, junto a otros del territorio, se debaten entre la inseguridad y el estigma; y la resistencia de las comunidades por superar sus problemáticas y reivindicar sus derechos.

### ***Lugares de movimiento cultural y juvenil***

La fundación cultural Chiminigagua, en Bosa, cuenta con reconocimiento a nivel nacional e internacional por su trabajo cultural y político. La Casa Caracolí, la Casa de la juventud, el Movimiento Techotiba, la Fundación Asovida, Juventud sin ataduras y las barberías, que permiten la congregación de grupos afro, en Techotiba. Todos ellos son movimientos y organizaciones culturales emergentes que promueven prácticas de sana convivencia, cultura ciudadana y ambiental, aprovechamiento del tiempo libre y sensibilización frente a situaciones de conflicto que amenazan su entorno.

### ***Lugares constituidos desde la organización y lucha de las comunidades***

La organización social, su movilización y lucha se puede leer en algunos espacios del territorio. Barrios como Dindalito, Socorro, Class, Britalia, entre otros, han sido el resultado de la lucha de sus habitantes por consolidarse en medio de un proceso de urbanización ilegal. O Nuevo Chile y Asovivir, en Bosa, producto de la organización comunitaria. El colegio INEM, elemento clave para la construcción de identidad de sus estudiantes, a partir de la firme manifestación de sus planteamientos políticos, y la movilización para reivindicar situaciones que les afectan directamente o a su comunidad.

8 Forma administrativa de dividir las localidades de Bogotá.

Lugares de disputa entre lo ambiental y el negocio de la urbanización. La expansión de la ciudad y la falta de terrenos para la construcción de nuevos proyectos de vivienda, unidos a la gran demanda de vivienda y la ambición desmedida de muchas empresas constructoras han llevado a que se afecten los humedales y rondas de los ríos del territorio. Proceso apoyado por el Estado a través de licencias de construcción. Un ejemplo en el territorio es Metrovivienda, que a partir de la intermediación estatal compra terrenos para venderlos a constructores de vivienda de interés social y varios de sus proyectos han sufrido graves inundaciones al estar por debajo de la cota del río Bogotá.

### ***Hitos***

Transitar el territorio como expedicionarias(os) permitió reconocer lugares de trascendencia histórica, social y cultural. Algunos de ellos como el monumento a Banderas en Techoyiba que además de su carga histórica es un referente geográfico. La Universidad Distrital en Bosa que responde a la movilización y exigencia de la comunidad y a la voluntad política del gobierno distrital del momento. El Aeropuerto de Techo, hoy convertido en parque de diversiones y estadio, el centro comercial Plaza de las Américas y el sector de rumba a su alrededor, transforman el espacio y desplazan muchos de sus habitantes. El portal de Banderas, de Las Américas y del Sur, que transforman el territorio y cambian la dinámica de movilidad de sus habitantes.

## **Relaciones escuela – territorio en las voces de los maestros(as) y los (las) estudiantes**

La escuela está inmersa en la realidad de las comunidades de su entorno, como lo afirma Marco Raúl Mejía, del equipo coordinador de la Expedición Pedagógica Nacional “No hay propuesta pedagógica sin comunidad, (...) no es una escuela en un territorio sino el territorio que habita en una escuela”<sup>9</sup>. Por lo tanto, es un espacio de encuentro en el que convergen estudiantes, familias, maestras(os) apoyadas por organizaciones

<sup>9</sup> Taller de sistematización. Colegio Camilo Torres IED. Bogotá, marzo de 2018

comunales, sociales y el sector productivo, interactuando a través de iniciativas y proyectos pedagógicos, que resignifican, en gran medida, la vida de la comunidad.

El conflicto y las formas como se expresa en el territorio cruza la escuela y esta responde con iniciativas de maestras(os), donde los estudiantes, víctimas directas o indirectas del conflicto, reflexionan “que el mundo familiar, escolar, local y mundial está atravesado por una serie de situaciones adversas: violencia, maltrato, corrupción, inequidad; necesarias de reconocer, denunciar y atacar”, como lo expresa la maestra Flor Ángela Gutiérrez, expedicionaria y anfitriona del colegio Ciudadela de Bosa.

A las instituciones educativas ingresan estudiantes de población afro e indígena, personas en situación de desplazamiento, reinsertados y víctimas de reclutamiento forzado, donde son recibidos para dar cumplimiento a la cobertura y la norma. Es aquí donde las maestras(os), individual o colectivamente, involucran a estudiantes y sus familias en diversas actividades para romper el silencio y el encerramiento de la escuela, para que no continúen siendo extraños en un contexto en el que se sienten presionados a adaptarse y callan sus experiencias dolorosas, quizá porque temen ser revictimizados. Como lo expresa la maestra Paola Figue del colegio Reyes Echandía

(...) El conflicto nace desde la negación del otro, desde la intolerancia y el no reconocimiento de la diferencia (...). Todos participan, los papás, los niños, la profe para que todos hagan los ejercicios de cartografía de memoria (...) Hay que poner a dialogar las realidades de cada uno de estos autores sin juzgarlos y sin revictimizarlos.

Algunos estudiantes no han vivido la crudeza del conflicto de cerca, pero por medio de la memoria y la construcción de relatos colectivos en actividades como el “Círculo de la palabra”<sup>10</sup>, generan vínculos entre sus familias, sus compañeros de clase y maestros(as), que los ayuda a sanar y a comprender que la guerra no es algo lejano, por el contrario, a todos afecta e incumbe.

10 Proyecto “El ritual de la palabra y el mentidero afro” del maestro Danis Cueto. Colegio Reyes Echandía IED. Bosa.

En cada territorio escolar hizo presencia lo humano a través de los lenguajes del arte (danza, música, literatura, cine), lo ratifica

la voz del maestro Raúl Poveda, del colegio Gabriel Betancourt Mejía, y la de sus estudiantes (...) *El valor simbólico del arte musical está presente en todos los estudiantes, la música los une y permite que defiendan lo que creen y piensan (...) la música nos libera de muchas presiones (...) la música hace parte de todos.* Vygotsky (s.f.) afirma que en la *praxis* se le da sentido humano a la realidad y se crea la conciencia y la subjetividad que tienen como característica su naturaleza social. El arte emerge con mucha fuerza en las apuestas pedagógicas encontradas como posibilitador de la expresión de los sentimientos, de investigar y reflexionar, de denunciar y de conectarse con la cultura de sus territorios, esa que se tuvo que abandonar.

El conflicto ingresa a la escuela a través de sus actores, sus vivencias, dolores, temores y experiencias. Traen su territorio auestas y deben adaptarse a uno nuevo. Las prácticas de las maestras(os) anfitrionas conectan a los demás estudiantes con esa historia que, en muchas ocasiones, es conocida desde el sesgo de los medios de comunicación, propician una comprensión de que es parte de su propia historia como país y que le corresponde también aportar, desde su lugar, a buscar salidas.

## **Sentidos y sentires en el viaje**

Los viajes por el territorio Bosa - Techotiba represen para las maestras(os) expedicionarias un cambio del constructo que se tiene de las diferentes dinámicas de las dos localidades y de lo que se cree conocido al respecto:

(...) El caminar por cada ruta se convirtió en la gran posibilidad de experimentar desde nuestros sentidos y volver la mirada afinada hacia unas realidades que transformaron la vida de quienes viajaron, en dos sentidos, como habitantes y como maestros(as), es decir que la experiencia del viaje y las rutas, definieron un antes y un después en la vida de los viajeros<sup>11</sup>.

Las prácticas en las diferentes instituciones educativas vislumbran particularidades de la comunidad que permitieron alimentar la caracterización territorial con

11 Nubia Forero. Maestra expedicionaria. Territorio Bosa - Techotiba.

elementos aterrizados y viscerales, si se pueden llamar de esta forma, que potencian ese reconocimiento, complementado por las consultas documentales.

Estos reencuentros con la realidad, con las problemáticas ambientales, sociales, económicas y culturales de cada localidad, logran que se resignifiquen imaginarios que inciden ampliamente en nuestro quehacer como maestros(as), que nos confrontan como ciudadanos y que nos transforman como seres humanos<sup>12</sup>.

Dialogar con pares desde las prácticas, es un proceso de formación que activa las iniciativas y las ganas de hacer en las expedicionarias(os), que regresan a su territorio empoderadas, habiendo logrado una apropiación de las singularidades de la población con la que viven la escuela a diario; dispuestas(os) y decididas(os) a afectar positivamente su contexto y participar activamente como agentes políticos, que luchan contra la despolitización<sup>13</sup> en la suma la normatividad y políticas educativas actuales; que por medio de su labor despierten la conciencia de estudiantes y padres de familia, que deben resistirse a la construcción de desigualdades a las que conlleva la configuración territorial desde el Estado<sup>14</sup>, y que arremete silenciosamente contra la paz.

## Evocar para reconciliar y transformar nuestro territorio

Los trabajos de memoria son una necesidad imperativa en nuestra sociedad para romper con los ciclos de violencia sociopolítica en que se ha visto envuelto el país. Estos trabajos tienen un alto valor simbólico, afectivo y político en cuanto evoca unos hechos del pasado de forma objetiva en sus causas y afectaciones, cuyo fin principal es la resiliencia; seguir adelante, sanar, perdonar, exigir justicia

reparación y garantías de no repetición. La memoria social es una deuda con las víctimas de la violencia y la sociedad colombiana para poder cambiar la página del dolor y el odio y comenzar una nueva era de reconciliación y paz.

En las escuelas del territorio Bosa-Techotiba se aporta a la recuperación de la memoria social desde distintos enfoques que

12 Fanny Martínez. Maestra expedicionaria. Territorio Bosa Techotiba.

13 María del Pilar Unda. Movimiento Expedición Pedagógica Nacional. Taller sobre Memoria. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, septiembre de 2017

14 Rodrigo Rubio. Expedición Pedagógica Bogotá. Taller de formación Territorio, conflicto y escuela. Instituto Pedagógico Nacional. Bogotá, septiembre de 2017.

buscan la formación de nuevas generaciones de niños y jóvenes que sean capaces de ser solidarios con las víctimas, críticos de las condiciones que conducen a la violencia y propositivos en la construcción de una nueva sociedad.

### ***Importancia de la memoria en el territorio Bosa – Techoyiba***

La incursión de la memoria social en las escuelas ha posibilitado resignificar la presencia de las múltiples voces “(…) de quienes han sido olvidados en la historia y en los informes oficiales” (Galeano, 2018, p. 46), reconocer el lugar a las víctimas y otorgarle visibilidad a las narrativas testimoniales de los niños, jóvenes y padres de familia; no solo para recordarlos, sino para darle nuevos significados. Los testimonios recogidos y la actitud de escucha resiliente se han ido convirtiendo en una responsabilidad educativa y pedagógica, un compromiso ético y político con la sociedad y con las actuales y futuras generaciones de estudiantes y maestros de los campos y las ciudades de Colombia.

Los trabajos de la memoria y sus múltiples miradas sobre el pasado también evocan el conflicto desde la diversidad y la multiculturalidad, en la manera como se tejen las relaciones interpersonales en la escuela y la comunidad, en donde convergen las vivencias, las experiencias, las expresiones, los testimonios; los saberes e incluso prácticas de discriminación naturalizadas como consecuencia del conflicto y el desplazamiento.

Evocar desde la diversidad, implica mirar todos estos matices en las relaciones de la comunidad educativa desde lo cultural pero también desde lo social y conflictivo. Se valora la memoria como un mecanismo esencial de las relaciones de significado del sujeto, como aquella construcción simbólica y subjetiva y como un ejercicio de evocación del pasado y representación de lo ausente (Ricoeur, 2003). Estos trabajos se configuran como un eslabón que conecta el pasado con el saber y la sociedad con la escuela, logrando ser parte del currículo y de la producción de saber en contexto; no es la mera transmisión de conocimientos para su posterior olvido, es la reconstrucción de los saberes y experiencias para la transformación del sujeto en lo individual y lo colectivo.

El equipo reconoce y da valor a la responsabilidad de la maestra(o) como sujeto político y productor de saber, en el reconocimiento del papel de la memoria y su recuperación para la construcción de una nueva sociedad. En consecuencia, la mediación de la escuela ocupa un lugar privilegiado en la memoria para pensar y analizar las presencias y sentidos del pasado, pues entender la memoria como procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales, es reconocer a las memorias como objeto de disputas, conflictos y luchas que juegan un rol activo y productor de sentido, por ello visibilizar cambios históricos, es asignar un lugar a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas (Jelin, 2001).

El maestro(a), el(la) estudiante, las familias y la comunidad en la colectividad, construyen la memoria a partir de reflexiones para la construcción de paz dentro de las instituciones educativas, son sus opiniones y expresiones las que justifican la existencia de estas prácticas pedagógicas, que no pretenden limitar el papel transformador que tienen hacia la paz, ni ceñirse a la realización de ejercicios de cátedras implementadas en un currículo y en una clase<sup>15</sup>, por el contrario, las prácticas pedagógicas, como sujetos políticos y expedicionarios, buscan incorporar y entremezclar las necesidades y realidades propias del contexto, de los estudiantes y las percepciones que dentro de la escuela se tejen.

Aquí es importante detenerse para reflexionar también sobre la voz de los y las estudiantes, generalmente silenciada en las escuelas, desde una mirada *infantilizante* que considera no tienen una comprensión de la realidad, no poseen argumentos o propuestas válidas o no desean hacerlo por pereza o desinterés. Pero las prácticas encontradas contradicen estos planteamientos y muestran un(a) estudiante que comprende la realidad, que expresa posturas frente a sus causas y hace propuestas; incluso que está organizado. Muchas(os) narran las prácticas en las que participan en sus colegios y dejan ver sus propios planteamientos. Esta infantilización no solo se da en la escuela, sino también desde las políticas del estado para no dar una reparación integral, como lo plantea Carolina Caballero en su trabajo de investigación. (2011).

15 Jornadas de reflexión por la paz. Proyecto del colegio Ciudadela Educativa de Bosa IED, jornada mañana.

## ***Tensiones entre la cultura de la guerra y los trabajos de la memoria en las escuelas***

Para hablar de la construcción de paz en un país como Colombia, es necesario dar un lugar significativo a su trasegar histórico, al conflicto mismo, a las memorias y a las voces de las víctimas y de la sociedad misma. Lo que implica pensarse no una paz que represente la ausencia de violencia sino más bien esa paz multidimensional que trasciende transformando desde dentro, es decir; desde la educación, desde las historias de vida, desde una cultura de paz creada por la misma colectividad basada en el respeto por el otro, sus cicatrices de la violencia, y en la consolidación de sus identidades, sus saberes y tradiciones.

La Expedición Pedagógica Nacional en sus aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela (2018) ha encontrado que las expresiones y huellas de la violencia son múltiples. Que son múltiples las formas de violencia que han padecido nuestros niños, niñas y jóvenes: muertes violentas, violencia sexual, prostitución forzada, desplazamiento, reclutamiento y vinculación forzosa como combatientes a los ejércitos enfrentados. A eso hay que agregar los procesos de desescolarización masiva en momentos de alta conflictividad y el cierre de muchos centros educativos (p. 30).

La escuela es un escenario donde convergen causas y efectos del conflicto armado, cuyas víctimas resultan ser estudiantes, familias y las mismas maestras(o). Algunas de las consecuencias del conflicto armado que se reconocen van desde el reclutamiento forzado, el desplazamiento, la amenaza y muerte; y otras que se relacionan con este como el microtráfico, la delincuencia y la violencia de género, etnia o política. Otras expresiones del conflicto no son tan evidentes para las(os) expedicionarias, pero la intencionalidad de muchas prácticas, enunciadas por sus autores, permiten establecer la relación entre la guerra prolongada y su impacto en la cultura. En la escuela se evidencia ese impacto en la forma como los y las personas tramitan los conflictos, en la intolerancia, la discriminación y la negación del otro(a). Hubo que hilar muy fino para entender porque la escuela a través de sus prácticas se empeña en cambiar estos efectos de la guerra.

Dentro de las prácticas pedagógicas encontradas, surge con fuerza el arte como una forma de sensibilizar e intervenir estas realidades, allí se involucra la familia, el estudiante y la maestra(o). En una de ellas se hacen narrativas testimoniales desde la oralidad, con abuelos y abuelas para la recupe-

ración de la memoria, el entender ¿por qué las familias se desplazaron?, ¿por qué llegaron a Bogotá?, ¿por qué buscan nuevas oportunidades? y ¿por qué huyen de la inseguridad de otros territorios? Se produce el reconocimiento de sí mismos, de su identidad y su cultura. Se ubica la técnica de murales como una forma de reparación de los jóvenes y estudiantes que han sido víctimas del conflicto, exclusión cultural, exclusión racial y discriminación; el arte en el dibujo y la pintura de las novelas gráficas y videoartes, para afrontar de manera sensible las problemáticas vividas, que reconstruyen la realidad y la transforman, por medio de la práctica “La imagen en la cultura visual, subjetividad y jóvenes. Otras prácticas pedagógicas para el buen vivir”. La danza, otra forma de abordar los conflictos y ofrecer a las(os) estudiantes otras alternativas para relacionarse consigo mismo, con el otro y el entorno. Se recurre a ejercicios de construcción de memoria a partir del diálogo familiar que plasma, a partir de imágenes, una cartografía de la memoria; también se expresa lo que surge en la memoria individual, familiar o histórica a través de una puesta en escena, como ejemplo la obra “Somos bichos” que narra la experiencia de una estudiante del colegio Alfonso reyes Echandía o “Todavía hay esperanza” del Fernando Soto, que combina el teatro, la música y la danza.

Se recurre al arte como posibilitador de la expresión de las vivencias y sentires frente al conflicto. Hacer catarsis de lo que se lleva dentro, pues permite expresarse, narrarse y dar a conocer a otros(as) sin ser señalado, denunciar y dejar ver la realidad sin ponerse en evidencia. El arte toca la condición humana, aparece lo sensible y afectivo. La estética está relacionada con el ser humano y los contextos reales. También, porque el arte permite espacios de formación para quienes participan en el diseño y desarrollo de la obra artística y para quienes la conocen.

Pero el abordaje de la memoria se recorre desde diversos caminos. Desde la práctica “Explorando el tesoro de la literatura infantil afrocolombiana y ancestral para fortalecer el aprendizaje intercultural de convivencia y paz” se conforma un semillero que permite reconocer la diversidad cultural, desde el rescate de la sabiduría de los abuelos; crear una escritura y una lectura contextualizada para la paz (no caperucita ni cuentos de hadas) permeando la escuela para contar su propia historia. Se descubre, se construye y se trabaja la paz en la escuela desde el currículo, cambiando la forma de abordar el conflicto desde un diálogo reflexivo con la comunidad.

*La huerta*, como práctica agroecológica, busca vincular la escuela con la madre tierra y el campesino e indígena, con relación a la seguridad y soberanía alimentaria, desde el territorio. Estas prácticas involucran a madres y padres de familia, estudiantes y familias que han llegado del cabildo indígena del territorio de Bosa y de otras regiones, que aportan su cosmovisión y sabiduría ancestral.

Prácticas ancestrales afro e indígena, como el círculo de la palabra y el mentidero afro; otras de activación como el corotero, el árbol de la memoria; y algunos más formales como la entrevista y la construcción de líneas de tiempo; son estrategias que surgen en la escuela para intentar recuperar la historia desde sus actores y hacer más pertinente el saber y el trabajo pedagógico.

### ***Los trabajos de la memoria, pasos para construir territorios de paz en las escuelas de Bosa y Techotiba.***

Creo la paz

Si saludo; creo la paz,

si hago amigos; creo la paz,

si digo gracias; creo la paz,

si ya no hay más guerra, creo la paz

*Autora: Carolina Páramo. Los niños hablan de paz. Grado segundo colegio Ciudadela Educativa de Bosa.*

Las niñas(os) y jóvenes han ido cambiando su perspectiva de la guerra y el conflicto a través de los trabajos de la memoria. Logran comprender las realidades sociales y pugnas políticas que conducen a la violencia e identifican las causas del desplazamiento forzado en Colombia, el racismo, la violencia, el reclutamiento, la pérdida de identidad, entre otros, pero también evidencian la importancia del rescate de las tradiciones, del proceso de reparación, restitución, resiliencia, fortalecimiento y aceptación de la diferencia. Estos aprendizajes crean actitudes de paz en las relaciones y potencian el pensamiento crítico.



Notas de paz. Colegio  
Gabriel Betancourt,  
sede B.  
Fotografía: Fanny Villar.

a los derechos humanos, al fortalecimiento de identidades, a la interculturalidad, a escribir una nueva historia empoderando a la infancia y juventudes para hacer de la escuela un territorio de reconocimiento social de derechos, hacia el restablecimiento del tejido social.

La escuela es, entonces, un agente fundamental en este proceso de paz, por lo cual es importante tener en cuenta y visibilizar: prácticas, experiencias pedagógicas e iniciativas de paz que proyecten procesos, fortalezas, dificultades, voces y saberes emergentes. Es desde esta idea que la expedición pedagógica dando respuesta a ¿cómo las prácticas pedagógicas aportan a la construcción de paz en la escuela?, en sus caminares reconoce en el territorio vivencias de las maestras(os), estudiantes, familias, comunidades que cambian el paradigma de un país violento desde el uso de la cultura, el buen vivir, el respeto y el buen trato, la diversidad y la interculturalidad. Como en la práctica “Notas de paz” del maestro Raúl Poveda Casas, víctima del conflicto armado, que a través de la pedagogía musical lleva a sus estudiantes a ser críticos y creadores de voces y sueños, que los aleje de la violencia de culturas actuales.

Las voces de los maestros expedicionarios plantean que desde las experiencias y prácticas pedagógicas se aporta a:

- La paz desde el ejercicio de reconstrucción de memoria en la escuela, lo que lleva a la construcción de la verdad y el no olvido como lo plantea la maestra Diana Fique desde su experiencia, que hace con otras maestras, “La escuela Hace memoria”. Y como se vivencia en los círculos de la palabra “el ritual de la palabra y mentidero afro” del maestro Danis Cueto “Los chicos aprenden a través de la palabra a sanar sus heridas”.

- La formación de nuevas generaciones para que se piense diferente el mundo y se transforme la forma de relación, que hoy está cruzada por la intolerancia y la violencia. Así como lo plantean los jóvenes del colegio Ciudadela Educativa.

“El arte ha permitido liberar toda mi carga, sea negativa o positiva, me ha permitido vivir; expresar lo que siento le da un sentido absoluto y diferente a mi vida”; “desde mi punto de vista el arte es una forma de protesta, y de solución porque hoy en día hay intolerancia y violencia, en cambio la imagen de cierta forma es un medio de comunicación, la idea es comprender e interpretar y reflexionar a través de una imagen”.

- A romper el silencio y permitir que se conozca realmente al otro(a), se comprenda y valore. Con diálogos interculturales, aprendiendo a reconocer la diversidad y a valorarla, como lo expresa maestra Ludy Lázaro: “los legados ancestrales permiten que las nuevas generaciones reconozcan, re-existan, re-vivan lo propio, sus identidades y al ponerlo en práctica tendremos una Colombia sin racismo, ni discriminación gestando la paz para las nuevas generaciones”.
- A abordar los conflictos de forma colectiva permitiendo un mayor análisis y diversas propuestas de solución; como lo propone el proyecto “Construyendo aulas territorio de paz”, planteado por las maestras Nubia Forero y Natalia Alarcón, del colegio San José, donde la experiencia es hablada por los propios niños

(...) nosotros somos los animadores a la lectura, hacemos asambleas de aula donde promovemos la resolución de conflictos, el respeto, la escucha, la valoración de la vida, la naturaleza y los sentimientos de los niños y las niñas. Y tenemos un círculo de padres lectores, donde ellos son también parte de nuestro colegio y entre todos nos ayudamos.

No sería la escuela un territorio de paz sin el protagonismo de los maestros y las maestras. Aquellos(as) que asumieron este reto, “han hecho de la escuela, un territorio como desafío de lo posible”, siendo consolidados como sujetos históricos para la paz; son quienes motivan, recrean los escenarios con prácticas pedagógicas, para potencializar y motivar las subjetividades de los niños,

niñas, adolescentes, familias, comunidades, siendo así constructor de la Colombia de la esperanza. Barco (2015).

## **Maestras y maestros terciando la mochila expedicionaria multicolor**

A pesar de la conciencia reflexiva de las maestras(os) sobre su compromiso social y político, muchas concepciones de la educación institucionalizada responden más a requerimientos administrativos que a la misión de educar en medio de lo que sociológicamente está sucediendo. Una maestra(o) crítica, desde la mirada expedicionaria, ha comprendido su rol social frente a la realidad macro o micro de su entorno educativo y no es indiferente; por el contrario, es un lector(a) analítico del contexto donde desarrolla su quehacer.

La Expedición Pedagógica consolidada como práctica pedagógica emergente, que se da en un proceso en movimiento, ocurre en medio de unas características que precisan su significado y sentido en sus discursos, sus actividades y la forma cómo se relacionan con otras prácticas materializadas en los diversos saberes. Este capítulo describe lo que las maestras(os) han tejido y guardado en su mochila expedicionaria por el territorio. Los mayores aprendizajes recogidos han sido 1. La importancia de las redes de maestros con sus saberes diversos, también llamados micro prácticas (relaciones de saberes). Y 2. La importancia de ser Sujeto maestra(o) en contexto o, macro prácticas (relación entre individuo y sistema siendo a su vez una lectura de las relaciones políticas educativas versus la realidad sociopolítica del contexto).

### ***Importancia de las redes de maestros en la construcción de saberes. Micro prácticas –relaciones entre saberes***

Uno muchas veces en el trabajo de aula ve que los esfuerzos son en espacios aislados y se siente desaliento de la misma práctica, se tiende a perder la esperanza en el país y en la propia labor



Muestras del saber didáctico y pedagógico de maestras(os) innovadoras. Fotografías: Pilar Marin.

docente, al llegar a expedición pedagógica vi una recuperación del sentido de la labor docente, una revitalización que se va haciendo en el caminar con otros y en la construcción de redes, salí con una maleta vacía y hoy la abro y veo los aprendizajes y experiencias para mi vida que me aportaron las prácticas y realidades de otros maestros<sup>16</sup>.

La práctica de Expedición Pedagógica comprendida en medio de experiencias significativas y transformación comunitaria permite comprender que, en la construcción de saber, la maestra(o) no solo lo hace de manera individual, sino que se sustenta del saber construido por otros, estableciendo la conexión de redes de conocimiento sobre la práctica pedagógica aplicada y contextualizada en su territorio.

En la sistematización de cada una de las experiencias que comprenden los viajes, la maestra(o) se vuelve investigadora de su propio quehacer. A partir de la investigación acción participativa (IAP) como enfoque aplicado a estudios sobre realidades humanas, “aprender a investigar investigando”, con el ánimo de tejer red, aprender y desaprender y a su vez construir conocimiento pedagógico en las reflexiones que evocan las prácticas alternativas contextualizadas en tiempo y espacio. Este enfoque implica la interrelación de la investigación, de la acción, y de la participación. Se le da un valor a la acción en cuanto praxis (resultado de una acción reflexionada, es la investigación permanente sobre la realidad abordada no solo para conocerla, sino para transformarla), y es participación porque no es solo realizada por los expertos externos, sino con la participación de la comunidad involucrada en ella (participación colectiva para la conciencia transformadora). “Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento”.

<sup>16</sup> Ingrith Acosta. Maestra expedicionaria. Participación en jornada de formación para maestros expedicionarios. Universidad Pedagógica Nacional.

La sistematización de las prácticas pedagógicas devela la necesidad de la articulación de las maestras(os) para su enriquecimiento profesional y su impacto social, que sale al encuentro de otros pares, aprende de ellos y va comprendiendo su rol social y transformador en su propia comunidad educativa. Las maestras(os) son conscientes que, “todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre”, como establece Paulo Freire (1985). Allí con los demás es que la maestra(o) logra ser crítica de sí misma y de su rol social, logra actuar y evaluar conforme propósitos claros.

El encuentro con otros(as) le hace comprender lo nocivo que es el encerramiento de sí mismo, de la escuela y del propio estudiante frente a la comunidad y que en ocasiones es el objetivo de políticas educativas; que las maestras(os), las escuelas y los estudiantes no generen un impacto directo y transformador del entorno.

Yo soy residente de la localidad y creí conocer la localidad séptima de Bosa, pero me di cuenta de que por mi encerramiento no veía mi entorno con sus riquezas y problemáticas y sobre todo de tantos maestros inquietos que trabajan por la localidad, me llevo mucho conocimiento y un enamoramiento nuevamente por la labor docente que va más allá de una clase estructurada para cumplir con los Deberes Básicos de Aprendizaje. Me ha transformado como docente (Ibíd.).

La maestra(o) y sus prácticas alternativas y sistematizadas está en constante tensión con las circunstancias que promueven la violencia y la muerte; sin embargo, busca romper dichas condiciones para lograr cambios significativos en la sociedad. Los saberes materializados en el lenguaje, las matemáticas, las artes, las ciencias naturales y sociales son también conexiones en red que teje la maestra(o) crítica y empoderada de su saber pedagógico para alcanzar un mayor impacto social y enriquecimiento profesional. No solo es tejer entre maestras(os), sino entre saberes disciplinares, maestros-estudiantes, o, maestros y demás comunidad. En la interconexión saber-saber, se tejen relaciones intersubjetivas entre sus participantes; encuentros que favorecen la comprensión del pensar bien, actuar bien y relacionarse bien.

## ***Importancia de ser maestra (o), como sujeto que transforma y es transformado. Macro prácticas – relaciones entre políticas educativas/realidad sociopolítica***

*Las maestras(os) tienen que abrirse a sus estudiantes, hay que poner a dialogar la realidad de cada uno de los actores educativos sin juzgarlos o sin revictimizarlos<sup>17</sup>.*

Dentro de las experiencias observadas en el territorio Bosa – Techotiba (Kennedy), se identifica a la maestra(o) crítica que ha podido leer las necesidades y problemáticas de su contexto escolar inmediato. Las maestras(os) visibilizadas en los viajes expedicionarios mostraron en común la apertura hacia el diálogo entre estudiantes, pares, padres de familia y comunidad y esta actitud de escucha sensible y resiliente permitió que identificaran problemáticas como ausencia de memoria histórica que hace que se vuelva sobre los mismos ciclos de violencia que ha vivido el país; condiciones de desplazamiento y victimización; discriminación por raza, cultura, dificultades económicas y sociales; falta de cuidado del medio ambiente y exclusión social que conllevan a otras situaciones problemáticas como el consumo de estupefacientes entre otras vulneraciones.

Cada una de estas condiciones sociales, se convirtieron en pistas claves para un currículo contextualizado. Es una nueva mirada que permea la sensibilidad del maestro, que lo lleva a sacar desde adentro lo mejor de su saber disciplinar y pedagógico para buscar alternativas de solución y convertirse así en un líder social.

Las alternativas de solución están dadas por prácticas dentro y fuera del aula que re-crean el currículo a pesar que existan o no los recursos y tiempos para la generación de proyectos alternativos. Las maestras(os) no se limitan a lo estrictamente establecido por el plan de estudios convencional, sino que terminan generando un nuevo plan de estudios y unas nuevas reflexiones institucionalizadas que a la larga crea una nueva cultura educativa; logran pasar del currículo oculto a un currículo institucional. No en vano se posicionan espacios como carnavales, salidas pedagógicas, etc., donde antes no las había.

En las experiencias visitadas, fue posible evidenciar a maestras(os) críticas y transformadores en su capacidad de gestión institucional

<sup>17</sup> Diana Fique. Maestra anfitriona. Colegio Alfonso Reyes Echandía IED, localidad de Bosa.

que les permitió posicionar sus propuestas. Esta maestra(o) que es crítica de su entorno, sensible a sus estudiantes, líder en la gestión y organización institucional y que además es productora de saber pedagógico, es quien logra plantear a las diferentes problemáticas observadas de su entorno y aquellas surgidas del encuentro con sus estudiantes, asuntos tales como: el rescate de la memoria social en la solución de conflictos para el reconocimiento y empoderamiento de las víctimas; trabajos con huertas escolares como una manera de acercar la reflexión sobre el cuidado del entorno desde unas prácticas cotidianas en los hogares, la calle, la escuela; círculos de la palabra para sensibilizar sobre la tierra como madre y abuela e invitan a los abuelos de los estudiantes para aprender prácticas sobre el buen manejo de los residuos orgánicos y el reciclaje como una forma de armonizarse con la tierra y la vida; recorridos por el territorio para identificar su riqueza ancestral y cultural; manualidades, comparsas, obras de teatro, danzas e interpretaciones musicales para expresar conciencia, solidaridad y alternativas de transformación y de comunicación de los estudiantes. Convertir incluso el tiempo libre de los estudiantes en un espacio para construir sociedad, lejos de situaciones que vulneren sus derechos y potencialidades.

La praxis como actividad humana de cooperación, es una experiencia significativa que envuelve tanto a las maestras(os) con sus prácticas, como a las maestras(os) expedicionarios en acciones analíticas y reflexivas sobre su quehacer y su rol social, que crea un lenguaje propio de trabajo y construye relaciones de poder, lenguaje y trabajo como los tres fundamentos a ser considerados en una práctica transformadora Fuente especificada no válida..

Las diferentes experiencias destacadas en los viajes expedicionarios y el acto mismo de salir a su encuentro por medio de la expedición han permitido posicionar estos dos planteamientos sobre 1. *La importancia de las redes de maestros y sus saberes, así como 2. La necesidad de un maestro contextualizado para lograr impactar positivamente su comunidad.* Estos planteamientos están ampliamente abordados en la reflexión de la deliberación de Elliot Fuente especificada no válida., las *prácticas emancipadoras* de Freire (1998), y *la sociología de la liberación* de Fals Borda Fuente especificada no válida., nacidas en medio del campo de la historia de la educación y la pedagogía, que permiten comprender la tensión generada entre las prácticas pedagógicas desde las prescripciones agenciadas

de la administración, y las nuevas prácticas que encierran la reflexión en el proceso pedagógico en unas condiciones sociales, políticas y culturales dadas.

Para comprender donde situar a la maestra(o) crítica de sí mismo y de su entorno, basta posicionarse desde el rol social y profesional en la lectura y transformación de las problemáticas del entorno educativo. Son las situaciones problema, la base curricular del conocimiento científico pedagógico que conlleva a la praxis y motiva a las maestras(os) a salir de su estado de confort para generar prácticas alternativas.

La Expedición Pedagógica por Bosa y Techotiba logra ver a una maestra(o) diferente en la aplicación de acciones instrumentalizadas para el logro de un aprendizaje que provoca nuevos desafíos pensados en los fines de la educación; la expedición logra visibilizar a unas experiencias que van más allá del conocimiento por el conocimiento, sino que convierten el saber disciplinar en un saber que es instrumento y fuente de inspiración para otras maestras(os) incluso con diversidad de saberes.

Estos son los mayores hallazgos guardados en la mochila expedicionaria; reconocer que la maestra(o) es un sujeto político capaz de entender su rol social, comprender las condiciones sociales del entorno y a la vez ser un sujeto transformador de realidades adversas a través de sus prácticas. Prácticas con una intención determinada más por el contexto que por el texto disciplinar y que propende por un currículo escolar más contextualizado con una didáctica alternativa y creativa que fomenta el espíritu crítico y reflexivo en los estudiantes, ha potenciado a una nueva maestra(o) en las escuelas; aquel que entiende que la transformación del entorno es también su tarea y aporte profesional y no simplemente la transmisión de un conocimiento específico.

## ***Referencias***

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2018). Más de 66.000 víctimas del conflicto armado reciben educación diferencial en Bogotá. Recuperado de <http://www.bogota.gov.co/temas-de-ciudad/educacion/mas-de-66000-victimas-del-conflicto-armado-reciben-educacion-diferencial-en-bogota>
- Ávila, A. (2012). La historia Oculta de Corabastos (1 parte). *Razón Pública*. Regiones. Recuperado de <https://www.razonpublica.com/index.php/regiones-temas-31/2837-la-historia-oculta-de-corabastos-1o-parte.html>

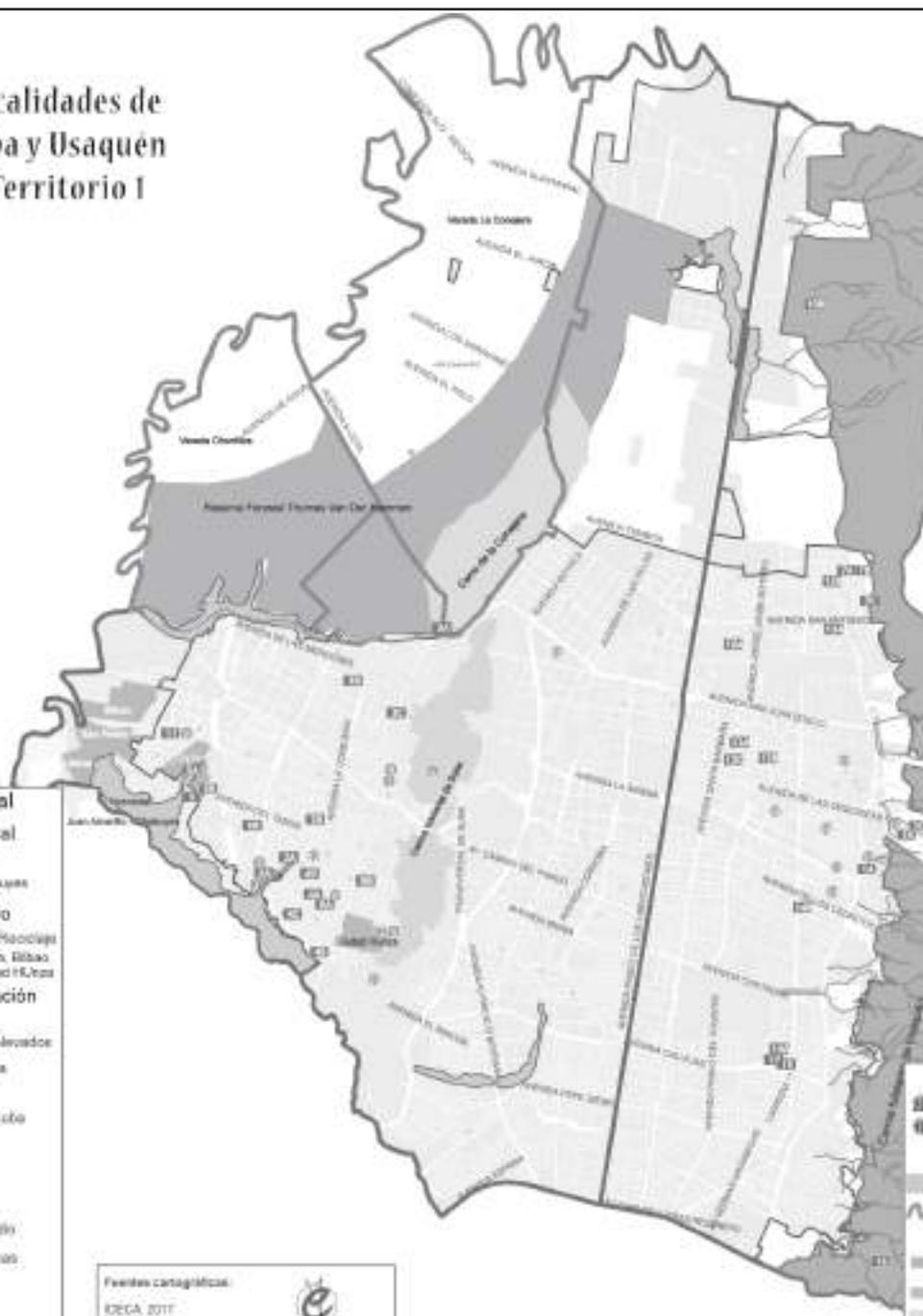
- Barbero, A. (2006). Construyendo paz en medio de la guerra: Colombia. Recuperado de <http://escolapau.uab.cat/img/programas/colombia/colombia020e.pdf>.
- Barco, H. (2015). La escuela como territorio de paz. Las dos orillas revista digital. Recuperado de <https://www.las2orillas.co/la-escuela-como-territorio-de-paz/>
- Caballero, A. (2011). La infatilización de los niños en desplazamiento y su derecho a la reparación integral (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Carrizosa, D. (2012). El monumento a las Banderas en la avenida de Las Américas en Bogotá. *Poliantea*, III (14), 225–242. Recuperado de <file:///C:/Users/Personal/Downloads/Dialnet-ElMonumentoALasBanderasEnLaAvenidaDeLasAmericasEnB-4784650.pdf>
- Centro de Recursos para el Análisis de Conflictos, CERAC. (2014). Violencia juvenil en contextos urbanos. *Opciones Gráficas*, 46-48. Recuperado de [https://issuu.com/cerac/docs/libro\\_violencia\\_juvenil](https://issuu.com/cerac/docs/libro_violencia_juvenil)
- Del Pozo, F.; Martínez, J.; Manzanares, M. Y Zolá, A. (2017). “Pedagogía Social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades vulnerables de la región Caribe Colombiana”. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2), 15-39.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2017). Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela. *Nodos y Nudos*, 4(40), 154-155. Enredes. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fals Borda, O. y Rodríguez Brandao, C. (1987). *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Galeano, J. E. (2018). Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela. En Expedición Pedagógica Nacional, *Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Kemmis, S; Eduwards- Groves, C; Grootenboer, P; Wilkinson, J. (2014). *Critical Participatory Action Research*. Recuperado de [http://ips.gu.se/digitalAssets/1508/1508496\\_pep--cpar-hkie-keynote.pdf](http://ips.gu.se/digitalAssets/1508/1508496_pep--cpar-hkie-keynote.pdf)
- Kemmis, S; Wilkinson, J; Hardy, I; Eduwards- Groves, C; Grootenboer, P; Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Springer Science – Bussiness Media Singapore. Heidelberg New York Dordrecht London. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=\\_QrFBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=changing+practices+changing+education&ots=PhjWSpaFoh&sig=nlSnJGhxgPZZnf3zkTFS7l36gMQ#v=onepage&q=changing%20practices%20changing%20education&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=_QrFBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=changing+practices+changing+education&ots=PhjWSpaFoh&sig=nlSnJGhxgPZZnf3zkTFS7l36gMQ#v=onepage&q=changing%20practices%20changing%20education&f=false)
- Kemmis, S; McTaggart, R; Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Springer Science– Bussiness Media Singapore. Heidelberg New York Dordrecht London. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=GB3IBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR5&dq=the+action+research+planner&ots=cN9OUgNoj8&sig=C6IGV40at7U64dBfQZJoxhNjv68#v=onepage&q=the%20action%20research%20planner&f=false>
- Le Blanc, J. (2013). *Cultura de paz y reconciliación, Desarrollo y paz territorial, con dignidad, participación y solidaridad sabemos cómo*. Redprodepaz, Cinep, programa por la paz, prosperidad social, todos por un nuevo país, unión europea.
- Ortega, P. (2018). *Pedagogía de la memoria para el país de las cuatro A: Amnésico, Afásico, Anestesiado, Aséptico*. En E. P. Nacional, *Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela*. 1-170. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Restrepo, J.; Correa, M.; Palomino, M.; Rojas, G. y Rey, B. (2016). Escuelas territorio de paz. Colombia: CEID, Escuela Sindical, Derechos Humanos.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid, España: Trotta.
- Ruiz Barajas, C. (2014). Las alpargatas memoria de los caminos, tejido de identidades. Artífices. 7. Recuperado de [http://www.academia.edu/25636903/LAS\\_ALPARGATAS\\_MEMORIA\\_DE\\_LOS\\_CAMINOS\\_TEJIDO\\_DE\\_IDENTIDADES](http://www.academia.edu/25636903/LAS_ALPARGATAS_MEMORIA_DE_LOS_CAMINOS_TEJIDO_DE_IDENTIDADES)
- Secretaría de Educación del Distrito. (2016). Caracterización del sector Educativo. Recuperado de [https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR\\_EDUCATIVO/ESTADISTICAS\\_EDUCATIVAS/2017/Caracterizacion\\_Sector\\_Educativo\\_De\\_Bogota\\_2016.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/ESTADISTICAS_EDUCATIVAS/2017/Caracterizacion_Sector_Educativo_De_Bogota_2016.pdf)
- Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes. Observatorio de culturas (2008). Localidad de Kennedy Ficha básica. Recuperado de <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/observatorio/documentos/localidades/kenedy.pdf>
- Secretaría Distrital de Planeación de Bogotá. (2013) Segregación socioeconómica en el espacio urbano de Bogotá. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/transparencia/informacion-interes/otras-publicaciones/segregacion-socioeconomica-espacio-urbano-de>
- Secretaría Distrital de Salud. (2014). Diagnóstico local con participación social. Bogotá.

# **De Usaka a Sua-Sue apuestas de vida desde las escuelas**

Gloria Escobar  
Flor Alba Vanegas  
Ruth Albarracín  
Olga Lucía Tejada  
Adalgiza Luna  
Ana Roperó  
Miguel Ángel Franco  
María del Pilar Unda

# Localidades de Suba y Usaquén Territorio I



## Contexto territorial

### Territorio ancestral

- Corporación Bakata
- Laguna Sagrada de Tibabuyes

### Tejido Comunitario

- Huertas comunitarias - Páscaros
- Barrios La Gaitana, Linceo, Ribazo, San Pedro, Corinto, Ciudad Nueva

### Lugares de recreación y encuentro

- Parque Mirador de los Nevados
- Polideportivo La Gaitana
- Parque de Tibabuyes
- Plaza Fundacional de Suba
- Parque Gloria Lara
- Parque La Sonora
- Parque Centro Golf
- Tanque y parque del Indio
- Salón Comunal Barrancas
- Parque Alta Blanca
- SERVITA
- Parque de la Vida
- Rotonda Cerro Norte

### Fuentes cartográficas:

CECA 2011  
SDO 2018  
JOS 2018  
SDA 2015  
EPA 2012  
SDS 2014



Geógrafo cartógrafo:  
Rodrigo Riba M.

0 1.000 2.000  
Escala



## Lugares Expedicionados

### Colegios Distritales

- Agustín Fernández (IED)
- Agustín Fernández (IED)
- Agustín Fernández (IED)
- Álvaro Gómez Hurtado (IED)
- El Solitre - Suba (IED)
- El Solitre - Suba (IED)
- El Solitre - Suba (IED)
- Gerardo Paredes (IED)
- Gerardo Paredes (IED)
- Gerardo Paredes (IED)
- Gerardo Paredes (IED)
- La Gaitana (IED)
- La Gaitana (IED)
- Nueva Colombia (IED)
- Nueva Colombia (IED)
- Nuevo Horizonte (IED)
- Nuevo Horizonte (IED)
- Nuevo Horizonte (IED)
- Nuevo Horizonte (IED)
- Ramón de Zubiria (IED)
- Ramón de Zubiria (IED)
- República Dominicana (IED)
- Saluscoop Norte (IED)
- Saluscoop Norte (IED)
- Tibabuyes Universal (IED)
- Tobarín (IED)
- Tobarín (IED)
- Tobarín (IED)
- Unión Colombia (IED)
- Unión Colombia (IED)
- Usaquén (IED)
- Usaquén (IED)

### Otras instituciones

- Instituto Pedagógico Nacional
- Escuela Pedagógica Experimental - EPE
- Centro cultural y educativo Reyes Católicos

### Organizaciones

- Cabildo indígena
- Casa de la Paz
- Jardín Comunitario CORPOUNZA

### Economía y cultura

- Plaza de mercado del Rincón
- Biblioteca Julia María Sandoval Domínguez

### Un territorio de aguas

- Humedales La Conejera, Tibabuyes, Córdoba, Guaymaral y Torca
- Quebradas

### Un territorio de Naturaleza y vida

- Reserva Forestal Thomas Van Der Hammen

### Cerros tutelares de Usaquén

- Cerro La Conejera

### Veredas

- Chorrillos, La Conejera

*“La expedición (...) es una estrategia y una forma de construir nuevas miradas sobre la vida escolar y las prácticas pedagógicas (...) no se trata de un diagnóstico o de una evaluación. Se trata de una mirada abierta, flexible, holística (...) que da cabida al asombro, a lo inesperado para reconocer la diversidad (...)”*

Pensar la escuela y sus prácticas es un tema que viene ocupando la atención de maestras y maestros, directivos y miembros de las comunidades. Sumado a ello desde 1999, la Expedición Pedagógica Nacional viene reconociendo la riqueza de ser maestro y hacer escuela en nuestro país, evidenciado en múltiples prácticas que permiten dar luz a esas búsquedas y que han llevado a recuperar el asombro frente a lo propio, el reconocimiento de las prácticas, los saberes y conocimientos de la comunidad de educadores.

En clave de estos sentires pedagógicos, el Movimiento Expedición Pedagógica Nacional propone a los docentes de las veinte localidades de Bogotá, emprender un nuevo viaje, en el que se resalte las experiencias que se han tejido entorno a las memorias del conflicto y las iniciativas de paz. La metodología consistía en conformar equipos expedicionarios por localidades y preparar el equipaje colectivamente para caminar y co-aprender con las comunidades. Es así como, las localidades de Usaquén y Suba nos organizamos y constituimos unas rutas que tenían al agua como gramática transversal. En este escrito vamos a dar cuenta de lo que ocurrió en el territorio, de las rutas trazadas, los caminos recorridos, por las experiencias conversadas, soñadas y compartidas.

Mural en la localidad de Suba, barrio Corinto.

Fotografía: Daniela Andrea Medina

Nota. Las tomas conjuntas desde los murales permiten mostrar la apropiación y resistencias de las comunidades por sus territorios.



## Puntos de partida: los primeros trazos de la brújula expedicionaria

### *Localidad de Usaquén*

En Usaquén no se partía de cero, debido a que un recuento histórico lo habían relatado los expedicionarios en el libro *Caminantes y caminos Expedición pedagógica Bogotá*, en el cual narran “un viaje en tranvía hacia el sol”:

Viajar significa abrirse a nuevos mundos; es llegar y encontrarse cosas diferentes. Es desplazarse, es movimiento de sentimientos, de acción y de pensamiento; es tomar decisiones en cuanto a dónde, cómo, cuándo y con qué hacer el viaje; es encuentro con quienes viajas y con quienes vas a encontrar, es enriquecimiento porque aprendes del conocimiento de otros y otras; es sorprenderse ante la expectativa creada y lo encontrado; es aventura porque propicia nuevos encuentros; es reconocerse y diferenciarse de otros y con otros, en fin viajar invita a SER.

Para 2016, los expedicionarios comprendieron el territorio en términos de movilización y trazaron rutas para visibilizar el trabajo de los maestros y las maestras respecto a la convivencia escolar. Desde las secuelas de los conflictos barriales, armados, familiares, entre otros y la construcción de paz, conectado con la discusión nacional. El año siguiente se amplía la convocatoria para transitar las experiencias educativas y establecer diálogos entre los diversos actores.

### *Localidad de Suba*

Desde 1996, maestras y maestros con distintas búsquedas en las áreas disciplinares trazan las primeras rutas para tejer colectivamente un proceso de transformación social, desde el escenario educativo. Dos expresiones de este movimiento por la educación fueron: la Red Tejiendo Sueños y Realidades y el grupo expedicionario que realizó los primeros viajes entre 1998 y 2001, denominado:

“Rutas, retos, ritos y ratos en Suba y Barrios Unidos”, en el reconocieron la potencia pedagógica que habita en el territorio escolar:

(...) la escuela descubierta en los viajes, no es otra que aquella que pone en juego regímenes de signos muy distintos e incluso estados de no-signos, no se deja reducir ni a lo uno ni a lo otro ni a lo múltiple, no está hecha de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes, siempre tiene un medio por el que crece y otro por el cual se desborda, constituye multiplicidades. Esta escuela como el rizoma, está hecha de líneas, de segmentariedad y estratificación como dimensiones, y también de líneas de fuga como dimensión máxima. La escuela procede por variación, expansión, conquista, captura e inyección, permitiendo con ello la superación de su comprensión estrecha y su topología limitada a un espacio y un tiempo lineal.

## **Latitudes colectivas para trazar las primeras rutas**

Luego de la convocatoria por las dos localidades, se establecen los equipos de trabajo, con el fin de dialogar sobre el tema de la paz, la relevancia del momento histórico, el conflicto social y armado, las dinámicas y tensiones políticas, las transformaciones asumidas por la escuela, el desplazamiento, entre tantas otras situaciones que se vive en los territorios. Luego se establece el acuerdo de proponer la ruta del agua, porque confluían una serie de conflictos que se expondrán más adelante. Además, el agua permitía descubrir, movilizar, ritualizar, recibir y sistematizar aquello que ha sucedido en medio del conflicto y las acciones o experiencias desde las escuelas. Para emprender el viaje se tuvieron en cuenta los siguientes momentos:

### ***Pensando el viaje***

Se realiza la caracterización de los territorios en lecturas colectivas de la cultura y entornos escolares, adelantando la tarea de describir cómo es el colegio, los espacios de conflicto, de convivencia, la historia del conflicto que con diferentes rostros ha llegado a las comunidades, a los portones y rejas de la escuela. El contexto que rodea la escuela para muchos en clave del micro tráfico, pandillismo,

vulneración de derechos, la estigmatización social, el desplazamiento, el empleo informal, las políticas asistencialistas, entre otros.

Partiendo de estas realidades y teniendo en cuenta a los anfitriones y expedicionarios del equipo se trazan las diversas rutas para el viaje por las dos localidades. Para ello, se elaboran mapas que georreferencian y contextualizan las realidades de cada escuela y sus comunidades.

R1. Laguna sagrada de Tibabuyes	Colegio Gerardo Paredes IED, Brazo de la laguna Sagrada de Tibabuyes, Colegio Nueva Colombia IED, Casona de la paz y Fundación.
R2. Cerros tutelares	Colegio La Gaitana IED, Colegio El Salitre IED, Colegio Ramón de Zubiría IED, Colegio Agustín Fernández IED, Colegio Nuevo Horizonte IED.
R3. Hunza	Colegio Hunza IED, Colectivo Loma Verde, Jardín Comunitario – Ciudad Hunza, Reciclaje Corpohunza, Terrazas- Huerta comunitaria.
R4. Proyecto fronteras	Colegio Usaquén IED, Colegio Reyes Católicos, Instituto Pedagógica Nacional.
R5. Encuentro de experiencias	Colegio Toberín IED, Colegio Unión Colombia IED, Colegio General Santander IED, Colegio Friedrich Newman IED, Escuela Pedagógica Experimental, Colegio República Dominicana IED, Colegio Saludcoop Norte IED, Colegio Tibabuyes Universal IED, Colegio Agustín Fernández IED, Colegio Nuevo Horizonte IED.

### ***Preparando el equipaje***

En la segunda etapa, se diseñan las herramientas a utilizar para el viaje, se hacen lecturas y conversatorios sobre los temas que hacen parte de la ruta propuesta, se producen escritos y se asiste a seminarios que alimentan y preparan a los expedicionarios con su maleta de viaje para llegar a los sitios definidos.

### ***Realizando los viajes***

En un tercer momento, se realizan los viajes por las diferentes rutas trazadas, se hace el encuentro a donde llegan experiencias que no fueron visitadas, y se destinan espacios para el encuentro en foros, conversatorios y recorridos por diferentes exposiciones. En ellos se organizan seis mesas de exposiciones, donde se presentan las experiencias, y se conversa acerca de las temáticas de los viajes que, vale decir, no sólo son físicos, sino que nos ubican en un sentir colectivo y fortalecen la necesidad y la urgencia de unirnos para seguir reconociéndonos y para definitivamente entender que no estamos solos ni solas.

Se discutió sobre las intencionalidades, el sentido, las expresiones de cada experiencia, de los relatos y hallazgos, de los asuntos emergentes y de las líneas a seguir para organizar lo encontrado. Posteriormente, se siguió en un segundo momento al que denominamos sistematización, para llegar a la producción de saber.

Es de resaltar lo que ha significado esta experiencia viajera para los maestros que decidieron emprender este viaje. El equipo ha estado conformado por maestras y maestros que llevan una buena trayectoria de viaje con Expedición Pedagógica, redes y por aquellos que se enamoran de esta travesía, por lo que no solo hay satisfacciones por conocer lo que hacen las maestras y maestros desde sus aulas, sino por conocer diversos grupos comunitarios que también le apuestan a resolver los conflictos desde sus acciones diarias, además que como viajeros nos reconocimos desde nuestras expectativas y formas de ver el ejercicio pedagógico, ya que estos viajes también nos brindan muchos aprendizajes sin importar el tiempo, las tensiones, los sacrificios, los obstáculos propios de la dinámica institucional.

### **Transformaciones de las prácticas de las miradas otras: un campo para los co-aprendizajes**

En el proceso de andar la escuela fuimos desanudando el hilo de la memoria, caminando el territorio, siguiendo las huellas que el agua, la planicie y los cerros de Suba y Usaquén nos fueron trazando en los recorridos para encontrarnos, reconocernos y valorar que tenemos preocupaciones, intereses, y

proyectos semejantes, hallando en las diferentes experiencias una inmensa pasión por el reencuentro con los otros, con la madre tierra desde la mirada ancestral, académica y comunitaria.

De esta manera, encontramos diversas formas de hacer escuela en nuestro territorio, por lo cual arriesgamos unos agrupadores de temáticas que recogen y resignifican esa apuesta pedagógica por mantener la esperanza y la vida frente al conflicto en sus diferentes manifestaciones, especialmente, en relación con el conflicto armado.

### ***De la guerra a la esperanza: la escuela trabaja el tema del conflicto armado y la paz***

Desde distintas aproximaciones estas escuelas convierten el fenómeno de la guerra y la paz en Colombia, en asunto de trabajo, que vincula distintas disciplinas como aporte a la configuración de nuevas subjetividades políticas de respeto a las diferencias y de la vida en todas sus manifestaciones. Algunas son iniciativas de los mismos estudiantes, que se convierten en padrinos de la convivencia, para que los estudiantes diriman los conflictos de forma amigable, o la intervención de las madres y los padres de familia, quienes a través de talleres y conversatorios promueven la reflexión en los estudiantes sobre el conflicto del país, una apuesta a realizar un trabajo de memoria sobre el conflicto armado y con la posibilidad de construir una convivencia más amable, en donde cabe la tolerancia y el diálogo.

#### DERECHOS HUMANOS Y NUEVAS CIUDADANÍAS

Cristina Ordóñez  
Colegio El Salitre IED

#### TALLERES DE PAZ

Omar Castillo, Sandra Quintero  
Colegio Escuela Pedagógica Experimental, EPE

#### RESOLUCION DE CONFLICTOS

Omar Castillo y Piter Forero  
Colegio Escuela Pedagógica Experimental, EPE

#### SEMILLERO DE PAZ

Karen Johana Peñuela

Profesora, apoya la iniciativa de semillero de los estudiantes  
Colegio Instituto Pedagógico Nacional (IPN)

CREANDO AMBIENTES DE CONVIVENCIA Y PAZ  
Lucy Torres  
Colegio Nueva Colombia IED

REDES DE PAZ  
Carolina Cárdenas y Jazmín Rocío Cruz  
Colegio Agustín Fernández IED

CARNAVAL ESCOLAR POR LA PAZ...”OIGA SUBA-SE A LA PAZ”  
Jairo Rosero, Victoria castro y Henry machado  
Colegio Tibabuyes Universal IED

### ***Conflictos en la escuela, semilleros de paz***

Se aprovechan los conflictos sociales y los conflictos internos del aula a manera de laboratorios de aprendizaje en donde se ensayan diversas formas de abordar los problemas, respetando las diferentes maneras de pensar. Reconocer y resolver los conflictos de manera no violenta, derribar muros invisibles, convierte estas iniciativas en una contribución a la construcción de una cultura de paz y reconciliación, que permita derrotar los odios y los miedos.

CONVIVIR SIN INVADIR  
Luz Dary Gómez y Saida Elizabeth Castro  
Colegio Instituto Pedagógico Nacional, IPN

SIMONU EN EL AULA  
Martha Farfán  
Colegio Toberín IED

PAPEL DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS DE PAZ  
Claudia Aponte  
Colegio Saludcoop IED

PROYECTO FRONTERAS

Flor Vanegas

Colegio Usaquén IED

Participan en el proyecto: maestros, maestras, rectores y estudiante de los colegios Usaquén, Reyes Católicos e Instituto Pedagógico Nacional

CONCILIAR ES LA ALTERNATIVA

Olga Lucía Tejada y Angie Sáenz

Colegio La Gaitana IED

SEMILLERO ESTUDIANTIL DE INVESTIGACIÓN

Ramiro Sánchez

Colegio El Salitre IED

***Memorias que suenan y retumban contando la otra historia***

Narrar la historia rescatando la memoria de acontecimientos barriales, locales y nacionales; mediante diversas actividades como encuentros, caminatas y festivales, estas prácticas vinculan la escuela con las comunidades, para reconstruir sus historias y las del territorio, de los nacimientos, arroyos y quebradas, de las escuelas construidas por su propia iniciativa, de las amenazas que sufren por el proceso de urbanización y de las luchas por los acumulados de sus tradiciones y culturas.

RELATO HISTÓRICO

Jorge Herrera

Colegio El Salitre IED

CONOCER LA HISTORIA DE LA LOCALIDAD A TRAVÉS DE LAS CRÓNICAS

Magda Álvarez

Colegio Unión Colombia IED

LIBROS CARTONEROS

Ingrid Ruíz

Colegio Álvaro Gómez IED

LECTURA PARA LA PAZ

Emma Cruz

Colegio Gerardo Paredes IED, sede C

CARTAS PARA LA PAZ  
Ruth Albarracín  
Colegio Agustín Fernández IED

### ***La paz está hecha del cuidado de la naturaleza***

Estas prácticas plantean que la paz está hecha del cuidado ambiental en la apropiación de los territorios por parte de sus habitantes, enfocándose al cuidado del agua, de la tierra, de los cerros, de la siembra como una expresión de amor al propio ser. Allí se vinculan proyectos que tienen que ver con el rescate de la sabiduría ancestral, la participación de mujeres, madres de familia y otros miembros de las comunidades, con la finalidad propiciar la seguridad alimentaria y enseñar prácticas de cuidado de la naturaleza a los más jóvenes.

ECOTURISMO PARA LA PAZ  
Cecilia Barrera  
Colegio El Salitre IED

LA HUERTA FAMILIAR  
María Victoria Páez  
Colegio Agustín Fernández IED

LA HUERTA: UNA EXPERIENCIA DE VIDA  
María Eugenia Rodríguez y Patricia Aranguren  
Colegio La Gaitana IED

CLUB DE ORNITOLOGÍA GERARDISTA  
Ana Roperó  
Colegio Gerardo Paredes IED

CLUB ESCOLAR DE CIENCIAS “FURACHOGUA”  
John William Barreto  
Colegio La Gaitana IED

MUROS VERDES

Dora Cristina Salazar, Sebastián Pire  
Colegio El Salitre IED

LA ECOLOGÍA HUMANA DESDE LA QUEBRADA LA SALITROSA  
Hugo Fernando Reyes y Hermel Norberto Barrero  
Colegio El Salitre IED

### ***El arte, celebración de la diferencia***

Toda una vida de violencia armada en Colombia, que ha afectado principalmente los campos, ha generado la llegada a las ciudades de grupos humanos que traen consigo sus miedos y dolores, pero también sus distintas culturas. Las escuelas se dan a la tarea de abrir espacios de reconocimiento y de encuentro de la diversidad y la diferencia en todas sus expresiones, a través del arte como una apuesta de creatividad e imaginación, como un antídoto contra el odio.

LA CULTURA Y SUS DIFERENTES MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS  
María del Pilar Herrera  
Colegio Nuevo Horizonte IED

SALVARTE. EL SALITRE VALORA EL ARTE.  
Alba Filomena López  
Colegio El Salitre IED

TEATRALIZANDO LA ESCUELA  
Dora Isabel Herrera, Alexander Rincón y Diyer Cáceres  
Colegio República Dominicana IED.

### ***Cuerpo, territorio de paz***

El cuerpo habla y da cuenta de las huellas de cada historia, de los sentimientos emociones que producen. Estas prácticas se convierten en escenario de reconocimiento de lo que somos en su complejidad y profundidad y, a partir de ello, se recrea la vida y se abren otras posibilidades de ser con nosotros mismos y con los otros.

A CRECER CON DERECHOS

Rudolf Márquez, Carolina Cárdenas y Ruth Albarracín (se incorporan otros maestros al proceso)  
Colegio Agustín Fernández IED

CUIDADANÍA SEXUAL

Luis Miguel Bermúdez  
Colegio Gerardo Paredes IED

CORPOGRAFÍAS DE LA EMOCIÓN A LA PALABRA

Liliana Rey  
Colegio Ramón de Zubiría IED

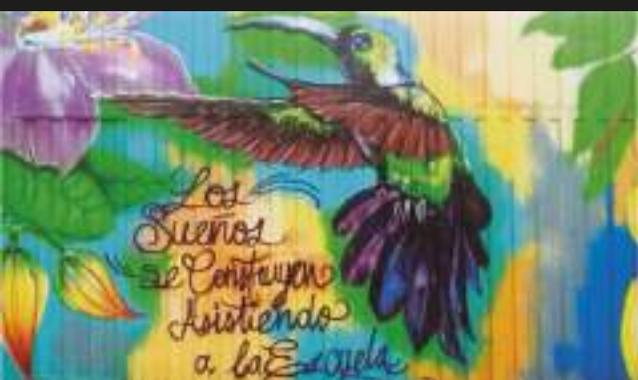
CARNAVAL ZUBIRIANO: “EL CUERPO COMO PRIMER TERRITORIO DE PAZ”

Sandra Patricia Alvarado  
Colegio Ramón de Zubiría IED  
COMPARSA TEJEDORA DE VIDA  
Ruth Albarracín y María Victoria Páez  
Colegio Agustín Fernández IED

Finalmente, este diálogo de saberes nos ha permitido reconocernos distintos y desmarcarnos de los olvidos que en ocasiones nos proponen algunas políticas macro. Por ejemplo, las cátedras de paz no están ancladas exclusivamente a las pautas legales, sino los equipos pedagógicos escolares las han releído en clave de territorio y construcción de culturas de paz. Esto implica aislarse de las tensiones dicotómicas de la escuela, como: incluir/excluir o paz/guerra memoria/olvido, puesto que ellas están siempre enmarcadas en conceptos totalizadores de normalidad o el deber ser. Es así como a lo largo de las rutas hemos visibilizado prácticas que dan cuenta de escuelas vivas y con compromisos ético-políticos, no solo desde las meras acciones cotidianas, sino procesos de largo aliento que tienen como perspectiva aportar a la construcción de una paz con justicia social.







La presente publicación ha sido producida gracias al apoyo financiero del Fondo Sueco - Noruego para la Cooperación con la Sociedad Civil Colombiana, FOS.