

Sistematización de experiencias educativas de maestros y maestras de
Bogotá-Colombia

LA ESCUELA EN MOVIMIENTO

Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano
desde la Pedagogía del Compromiso

icaurte
ede. A
7-48



GUSTAVO A. LÓPEZ TORRES
DIANA M. LÓPEZ CARDONA
EDITORES
COMPILADORES

**Sistematización de experiencias educativas
de maestros y maestras de Bogotá-Colombia**

LA ESCUELA EN MOVIMIENTO

**Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano
desde la Pedagogía del Compromiso**



**LA ESCUELA EN MOVIMIENTO, Sistematización de experiencias educativas
de maestros y maestras de Bogotá-Colombia. Hacia un Movimiento Pedagógico
Latinoamericano desde la Pedagogía del Compromiso**

Gustavo López Torres, Diana López Cardona. 1a ed,

Red de Maestros y Maestras Clasistas La Roja 2021

280 p; 17x24 cm

ISBN VERSIÓN IMPRESA: 978-958-49-2190-1

ISBN VERSIÓN DÍGITAL: 978-958-49-2191-8

1. Pedagogía. López Torres Gustavo Adolfo

2. Pedagogía. López Cardona, Diana María.

Fecha de Cataogación 08/04/2021

Edición:

Gustavo Adolfo López Torres,

Diana María López Cardona

Autores:

© Martha Lucía Acosta Rodríguez

© John Alexander Aranzazu Portilla

© Henry Leonel Gómez Rodríguez

© Yesid González Perdomo

© Gustavo Adolfo López Torres

© Ángela López

© Cesar Mayorga

© Yeison Andrés Mora Piragua.

© Claudia Marcela Moreno Barrera

© Adriana Marcela Munévar Ortiz

© Karen Muñoz

© Angela Cristina Ortiz Barrero

© Sonia Janeth Páramo Castillo

© Oscar Iván Posada Rodríguez

© Laura Romero

© Yenifer Tatiana Velandia Acosta

© Diseño Original y Diagramación:

© Gustavo Adolfo López Torres.

© Red de Maestros y Maestras Clasistas La Roja

Todos los derchos reservados

Servicio al
PUEBLO DE **TODO** **CORAZÓN**

Trabaja por los recursos Movimiento Estudiantil Rebelde y Popular

RECHAZA LA
Y QUE
PRELON

CAMILO
VIVE

NO obstaculo
en el camino

CONTENIDO

Presentación.....	9
Yesid González Perdomo	
Introducción	13
Gustavo Adolfo López Torres	
Prólogo.....	22
Diana María López Cardona	

1.

La Radio como mediadora en la construcción de ciudadanía.....	46
--	-----------

Martha Lucía Acosta Rodríguez

2.

Avanzando hacia una amistad sin barreras	66
---	-----------

Sonia Janeth Páramo Castillo





3.

La Escuela: Aunque en apariencia plana...

**Profunda. Una experiencia de formación de educadores
populares desde una escuela sin fronteras.
.....82**

Gustavo Adolfo López Torres.

4.

**Entre narrativas y memoria: para la guerra
nada..... 105**

John Aranzazu, Laura Romero, Ángela López, Cesar Mayorga,
Karen Muñoz

5.

**Violencia y juventud: un dialogo de saberes
..... 130**

Adriana Marcela Munévar Ortiz , Claudia Marcela Moreno Barrera

6.

**Enseñanza de la historia y construcción
de memoria histórica en el Colegio Los
Tejares IED..... 146**

Henry Leonel Gómez Rodríguez, Yenifer Tatiana Velandia Acosta



7.

La Interculturalidad como posibilidad de paz en la escuela.....186

Oscar Iván Posada Rodríguez

8.

LA ROJA.Un testimonio de trabajo de hormiga, camaradería y sindicalismo con el corazón.....209

Yesid González Perdomo

9.

Sistematización de la Experiencia educativa y popular del Colectivo Librementemente. La configuración de una práctica pedagógica, política y organizativa.....234

Angela Cristina Ortiz Barrero , Yeison Andrés Mora Piragua.

Acrónimos y Abreviaturas.....270

Bibliografía.....272





Presentación



Yesid González Perdomo
Directivo de la Asociación Sindical
de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación ADE.
Bogotá- Colombia
Miembro fundador y Líder de la
Red de Maestros y Maestras Clasistas La Roja





Presentación

Hace un año estábamos presentando el libro Pedagogía del Compromiso, llegó la pandemia y publicamos la Sopa de Menudencias, pero también quedaba en suspenso la compilación de los ejercicios de sistematización de experiencias de los integrantes de la RED.

El mundo quedó en pausa, pero las vidas continuaron su incesante camino hacia el inevitable destino de la extinción. El virus nos devolvió hacia lo básico, lo primordial alejó de nuestras mentes los distractores y la alienación, como la bruma que se despeja en la mañana después de la lluvia.

En nuestra carrera por huir de la muerte, nos encontramos nuevamente para dejar nuestro legado, las letras que recogen el trabajo diario olvidado por muchos, pero que constituirán la memoria colectiva de un magisterio que pasó por este mundo por algo más que un salario.

Hoy tenemos el gusto de presentar ante ustedes lectores, estu-



diantes, maestros, desprevenidos transeúntes de las letras el resultado de un ejercicio pedagógico y académico hecho con el corazón.

La RED LA ROJA después de 3 años de participar en la dirección del sindicato ha publicado la misma cantidad de libros, dándole voz a quienes quieren ser silenciados desde todos los rincones donde crecen el odio y la reacción.

Queremos demostrar y mostrar nuestro trabajo desde que fuimos escogidos por el magisterio bogotano como sus representantes, gritar a los 4 vientos que el sindicalista no es un parásito o burócrata, sino un activista que puede canalizar las propuestas y necesidades de los afiliados.

Estamos trabajando incansablemente para recuperar la confianza en el otro; en el otro sindicato, en el otro líder, en el otro activista y este libro es testimonio de eso, es la evidencia fehaciente de que no los defraudaremos. Esperamos como RED que este documento sea divulgado y estudiado por el magisterio colombiano, prueba de que las promesas y propuestas se cumplen o estaremos destinados irremediablemente hacia el escepticismo, de verdad que lo disfruten.

Yesid González Perdomo
Bogotá, Colombia
26 de Octubre de 2020





Introducción

Experiencia, memoria colectiva y movimiento.



Gustavo Adolfo López Torres
Activista Sindical del magisterio distrital
Miembro fundador de la
Red de Maestros y maestras clasistas La Roja
Profesor del magisterio Bogotano
Profesor Universitario
Bogotá- Colombia





Experiencia, memoria colectiva y movimiento.

El ejercicio de sistematización que se presenta en este libro tiene que ver con la clara intención de la Red de Maestras y Maestros la Roja, de hacer Memoria Colectiva del discurso pedagógico, y en tanto discurso pedagógico posicionar un discurso político, expresado en las acciones que los integrantes de la Red han realizado desde su práctica docente en sus respectivos colegios y que han impactado a sus comunidades y en sus territorios.

Elizabeth Jelin (2002) expresa que la memoria también es un asunto colectivo que obedece a los recuerdos insertos en una sociedad, “estos procesos, bien lo sabemos, no ocurren en individuos aislados sino insertos en redes de relaciones sociales, en grupos, instituciones y culturas” (Jelin, 2002, p 19) donde como sujetos hacemos parte. Esa memoria construida en relación con las memorias individuales es aquella con carácter social o memoria colectiva, aquí no solo construimos memoria colectiva de la Red de Maestras y Maestros la Roja, sino que contribuimos a la memoria colectiva del magisterio



bogotano y colombiano, y desde allí nos insertamos en la idea de movimiento pedagógico.

Lo que aquí se plasma es la relación intrínseca entre el pensamiento político que se expresa en un sindicalismo hecho con el corazón, con un discurso pedagógico vivo, puesto en acción. Ese discurso es el que aquí se presenta, a través de las múltiples miradas que los maestros y maestras de la Red le imprimen al mismo.

Es parte de pertenecer a un grupo o a un colectivo, que los recuerdos de cada uno de los integrantes se complementen al compartirlos, así construyen un pasado común el cual individualmente comparten, que incluye hechos, momentos, imágenes o historias de las cuales no fueron testigos o participantes, pero que sí son parte de todos como colectivo. Sistematizar experiencias distintas, en diferentes lugares, cercanos o distantes geográficamente entre sí, permite a la Red en el presente, construir un pasado común y una apuesta para el futuro, independientemente de que todos hayan o no vivido cada experiencia, plasmarla aquí, en este libro, sí permite que esa memoria sea de todos y todas.

Para Halbwachs (2004), la memoria colectiva y la memoria individual coexisten en una relación de encuentro y complementariedad en la que ninguna es superior a la otra, cabe señalar que “cada





memoria individual es un punto de vista sobre la memoria colectiva” (Halbwachs, 2004, p. 50), por otro lado “las memorias son simultáneamente individuales y sociales, ya que en la medida en que las palabras y la comunidad de discurso son colectivas, la experiencia también lo es” (Jelin, 2002, p . 37). De allí lo valioso de sistematizar las experiencias, hacen de un ejercicio individual un asunto colectivo.

Todo este trabajo realizado por maestros y maestras de Bogotá se ha desarrollado y aún se mantiene en proceso, en los territorios de los barrios de la ciudad, ubicamos a los colegios en donde los maestros de la Red han intervenido, esto implica que la memoria colectiva de nuestra Red esta ligada a unos espacios y unos lugares desde los cuales se desarrolla la experiencia.

El lugar o lugares, el espacio o espacios, donde se desarrollan las experiencias, en relación con el ejercicio de hacer memoria, para Halbwachs (2004) es un elemento intrínsecamente conectado a la memoria colectiva, porque no podemos considerar una explicación de los grupos sociales y sus actividades en relación con la memoria si los desvinculamos de lo espacial, ya que, es en el espacio donde suceden los hechos y pasan las cosas que permiten generar y crear lazos sociales entre los miembros de un grupo, es donde se da el contexto y se posibilita la producción de pensamiento social



y colectivo, así se afirma que “no hay memoria colectiva que no se desarrolle dentro de un marco espacial” (Halbwachs, 2004, p. 144). En nuestro caso como Red, estamos presentes en varias localidades de la ciudad, en distintos barrios y en distintos contextos, que solo al habitarlos, trabajarlos, han permitido a la Red generar lazos, ha permitido que pasen cosas, y ha posibilitado creación de pensamiento social y colectivo. Ahora queremos compartirlo con la sociedad, para que el ejercicio no caiga en lo contrario a la memoria... el olvido.

Esos espacios territoriales en donde se mueven las experiencias pedagógicas de la Red, tienen muchas cosas en común, nos podemos remontar a la historia de los barrios populares en Latinoamérica en general, que es muy similar según como lo señala el profesor Alfonso Torres (2007), casi todos tienen elementos en común, porque surgen en su mayoría a partir de migraciones campesinas hacia las ciudades en desarrollo, lo que implicó una precaria y desordenada urbanización, que poco pudieron atender ese fenómeno en términos de planeación del espacio y el territorio para el bienestar de sus pobladores. Es decir, que el tema de los planes de ordenamiento territorial no eran la prioridad (no existían) y aun difícilmente lo son, (al menos en lo que tiene que ver con estos barrios), frente a lo que en la realidad ocurría con las configuraciones de los territorios de quienes ahora levantaban la ciudad desde las periferias.





Lo común a la configuración de los barrios latinoamericanos es el de un escenario de carencia, desigualdad y pobreza, por supuesto de conflicto, siempre presente, máxime que en gran medida las razones de la migración del campo a la ciudad en Colombia han estado impulsadas por el fenómeno de la violencia rural en el marco del conflicto armado, y eso ha sido y sigue siendo un fenómeno actual, el cual ha producido entre otras, millones de desplazados, forzados a abandonar sus territorios de los cuales tenían arraigo, es decir, que nuestros barrios en general están conformados por las víctimas de nuestro conflicto armado interno. Es allí dónde la Red ha trabajado durante estos años y es allí que los maestros ponen en marcha sus apuestas.

Las experiencias que aquí encontrarán, van desde el trabajo pedagógico que a través de la radio potencia la libertad de expresión, el pensamiento crítico, la creación literaria e incentiva el lenguaje sonoro y oral, pasando por los esfuerzos por ubicar en primer plano el asunto de la inclusión educativa en el sistema educativo local, sus problemas, pero sobre todo sus aciertos, experiencias propias que marcan caminos de alternativa ante esta importante situación que hoy vivimos con mayor intensidad en nuestro colegios, para la cual los maestros y maestras de la ciudad no estaban preparados y para lo que aún falta un amplio camino de aprendizaje, un debate vivo, al que le seguimos dando alcance.



Encontrarán también experiencias centradas en la formación de maestros en los espacios y territorios de nuestros colegios, en este caso, a partir de apuestas de formación en derechos humanos, en consonancia con ellos, otras experiencias aquí expuestas propenden por el reconocimiento histórico del conflicto armado, de la reivindicación de una historicidad contada desde otras miradas distintas a la historia oficial que ha escondido la realidad nacional, desde allí otras experiencias se suman en la construcción de apuestas de paz con raíz en la interculturalidad en donde la escuela se consolida como territorio ideal para aportar a ese proceso. De igual forma las experiencias aquí presentadas intentan abordar temas complejos a partir del dialogo de saberes en relación con las violencias de distinto tipo, en los jóvenes de la ciudad, de género, entre otras, las cuales aportan apuestas educativas para hacerles frente.

En consonancia con el ejercicio de memoria que engloba toda esta apuesta escritural, tenemos dos experiencias que sistematizan partes de los antecedentes y la actualidad de la Red, una que se centra en lo vivido y lo transcurrido por el colectivo Librementes, y por otro lado, una apuesta del presente que va sumando a la sistematización de la historia propia y la experiencia de la Red.

De esta forma, la Red de Maestras y Maestros la Roja, se llena de alegría al aportar en la construcción de memoria, desde su propia





experiencia colectiva, y así, partiendo de esta, poder aportar a una Escuela en Movimiento, dinámica, viva, que encarna en sus maestros y maestras una Pedagogía del Compromiso. Estamos seguros, seguras, que esto es solo un paso en el camino de seguir aportando al movimiento pedagógico colombiano y latinoamericano, a la transformación del sistema educativo, hacia uno que sea mas consecuente con las realidades de nuestra América, y desde allí un impulso para la transformación de nuestras sociedades. Creemos en la utopía y estamos trabajando para concretarla desde la educación.

Gustavo López
Bogotá, Colombia,
Noviembre de 2020.

Referencias:

- Halbwachs, Maurice (2004) La memoria colectiva. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
Jelin, Elizabeth (2002) Los trabajos de la memoria. Madrid: Siglo XXI.
Torres, A. (2007). Identidad y política de la acción colectiva. Organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá 1980-2000” Bogotá: Colección Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional







Prólogo

LA EXPERIENCIA COMO ACONTECIMIENTO



Diana López Cardona¹

¹ + Dra. En Educación, Universidad de Buenos Aires, Mg. En Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Filósofa, Universidad Nacional de Colombia, Docente Investigadora, Instituto Universitario de la Cooperación, Investigadora Centro Cultural de la Cooperación, Investigadora Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe/UBA, Asesora Pedagógica Asociación de Maestros y Profesores de La Rioja (AMP)



LA EXPERIENCIA COMO ACONTECIMIENTO

Buenos Aires, 22 de Octubre de 2020
En época de Pandemia.

Muchas cosas de la vida cotidiana ocurren de manera inexplicable, por lo que existe un cierto grado de incertidumbre latente en lo que ocurre en nuestras vidas; en ese espacio-tiempo efímero o difuso, se alberga la imposibilidad para explicar la profundidad y complejidad de la vida. Esta ausencia de explicación está anclada en un prejuicio sobre lo que consideramos poco interesante o que “vale la pena” ser mencionado, pero que puede ser significativo en algún momento de la vida. En esa imposibilidad de “decir” está la experiencia previa a ser “evocada”, “vuelta palabra”, oral y luego escrita.

El libro que se presenta a continuación es fruto del trabajo de docentes comprometidos y comprometidas con la educación, con la búsqueda constante de apropiación de sus saberes como producción pedagógica que cobra sentido en la constitución de la Red La Roja en





la Asociación distrital de trabajadores de la educación ADE. Este libro es tan solo una pequeña muestra de las posibilidades que brinda leer, escribir y compartir lo cotidiano en un proceso de reconstrucción de lo que se hace y vale la pena ser puesto en valor, resignificarse y darle lugar en el entramado de la vida, el trabajo y la participación política. Pero a la vez, este libro es el resultado de un proceso que comenzamos en los distintos intercambios con Yesid González Perdomo, que se potenciaron con la publicación del libro *Pedagogía del Compromiso* (2019) y la propuesta del taller en *Sistematización de Experiencias* que realizamos en forma intensiva, en los tiempos extra escolares que los y las docentes de La Red le dedican a su militancia político/pedagógica. Estos encuentros cálidos y comprometidos, nos permitieron el acercamiento al sentido de esta construcción, a partir de un camino y una meta: Apropiarse del saber pedagógico y hacer Movimiento Pedagógico desde el reconocimiento de lo que se hace en la escuela, en vinculación con lo que se hace en el sindicato.

Este camino, corto pero intenso, nos permitió avanzar con la recuperación de maravillosas experiencias que se presentan en este libro y de otras tantas que aun están en los borradores de sus autores y autoras, pero que esperamos emerjan en algún momento. No es fácil para los y las docentes escribir, menos reflexionar sobre sus propias experiencias por muchas razones, algunas externas, condicionantes de su formación y su trabajo, otras internas, de sensación de incapacidad



para expresar y hacer visible el producto del trabajo docente como relevante para producir conocimiento.

Esta continua negación de lo que se produce, es lo que se intenta superar a través del reconocimiento, registro, apropiación y análisis de las experiencias pedagógicas que se dan en las escuelas, a través de un proceso de reconocimiento de la realidad, que al volverse palabra, encuentra el espacio para compartirse y reflexionarse colectivamente. Para ello, la Sistematización de Experiencias se convierte en el vehículo elegido que permitirá circular por la realidad, es una metodología que facilita recorrer el camino de la experiencia.

Un instante en el que salimos de lo cotidiano, de la aburrida y en ocasiones tortuosa rutina de la vida diaria y vivenciamos algo que ha marcado nuestra vida, nuestro cuerpo, nuestra mente, a esto le llamamos experiencia. Una serie de acontecimientos “extraordinarios” hacen que nuestra vida cobre sentido al evocar los recuerdos, sentirlos y reflexionarlos. Al entrar en el plano del recuerdo, de la evocación para analizar, decimos que allí se da un contenido de saber que brinda la experiencia; pero también experiencia es concebida como aquello que ya se conoce y frente a lo cual se puede anticipar. La experiencia entendida como aquello que “ya se sabe”, lo que puede ocurrir tras una serie de hechos suscitados de manera similar a como han sido vividos es lo que constituye la historia (Agamben, 2007).





En cualquier caso, para que la experiencia sea recuperada es necesario que aparezcan los primeros trazos, los primeros diagramas de lo que se está buscando en el pasado, es una especie de arqueología personal que se va decantando en los registros de los y las trabajadoras. Tal vez se deba a que han sido muy pocas las ocasiones en las que la experiencia se retoma para pensar y pensarse como trabajadores/as, por ello, es necesario volver a la experiencia una y otra vez, de la misma manera que se vuelve al registro varias veces, hasta tener una reconstrucción histórica que dé sentido y comprensión a la vida, al trabajo, a la acción política. Esa zona de asombro y de vuelta al sentido propio de la vida cotidiana de las instituciones escolares, se evoca en el recuerdo de la experiencia del trabajo, más allá de la rutina derivada de la cotidianidad y la jornada escolar.

Dicha recuperación se hace desde el registro intencionado de las experiencias de los y las trabajadoras, que luego se analizan, se comunican y entran en diálogo con otras experiencias; sin embargo, la pregunta sobre qué significa la experiencia y qué puede aportar en la producción de conocimiento es interesante y no aparece de forma aislada, tampoco es nueva, de hecho atraviesa muchas discusiones epistemológicas, en las construcciones teóricas de las distintas



ciencias¹, para nuestro caso ha sido discutida por la Sistematización de Experiencias (Jara (2018); Mejía (2014); Barragán y Torres (2017)) y aquí se retoma como algo extraordinario que emerge de la interacción con el mundo.

Es así como este colectivo de maestros y maestras inquietas, convencidas de sus posibilidades y comprometidas con la escuela pública y la organización sindical, están buscando devolverle el sentido al trabajo y a la organización, a partir del saber cotidiano que emerge de la experiencia, en diálogo con otros saberes, lo que les hace avanzar en la recuperación de momentos, espacios, contextos y realidades que son únicos y propios de los y las trabajadoras, de tal manera que, se ponen en diálogo con las concepciones teóricas, para lograr una conexión desde lo personal con lo político, partiendo de lo conocido hacia lo desconocido y regresando a lo conocido para transformarlo.

La manera en que logramos recuperar la experiencia de los y las trabajadoras, fue principalmente a través del reconocimiento de su ex-

¹ A propósito, vemos cómo se trata de una discusión en las ciencias naturales y en las disciplinas emergentes de dichas ciencias que buscan comprender los procesos de los sistemas complejos, lo cual sigue siendo motivo de discusión. Aquí se puede reconocer de manera particular esta reflexión sobre la experiencia en la física: “El mundo es una construcción de nuestras sensaciones, percepciones y recuerdos. Conviene considerar que existe objetivamente por sí mismo. Pero no se manifiesta, ciertamente, por su mera existencia. Su manifestación está condicionada por acontecimientos especiales que se desarrollan en lugares especiales de este nuestro mundo, es decir, por ciertos hechos que tienen lugar en el cerebro. (...) Cualquier serie de acontecimientos, en la que intervinimos con sensaciones, percepciones y quizá acciones, se escapa gradualmente del dominio de la conciencia si se repite de igual modo y con mucha frecuencia. Pero salta de inmediato a la región consciente si el acontecimiento o las condiciones ambientales experimentan alguna variación con respecto a todas las incidencias previas”. Schrödinger, E. (2016). *Mente y Materia*, pp. 11-15. Buenos Aires: Tusquets.





perencia como docentes, de su experiencia personal, íntima, pero a la vez desde su condición de trabajadores y trabajadoras, como de la lectura y la escritura de su realidad, pero también a partir del diálogo y la construcción de espacios de enunciación de dichas experiencias.

En el caso de nuestras autoras y autores, la experiencia individual en sus lugares de trabajo sirvió para pensar críticamente su rol dentro de la escuela y del sindicato encontrando elementos que hacían particular ese trabajo, así como similitudes con otros trabajos y trabajadores. Desde ese lugar, la experiencia emergió como algo extraordinario, que no estaba presente, que se salía de la rutina de la vida cotidiana, pero que fue surgiendo de ella misma, es decir, que apareció de manera asombrosa develando, reconociendo y reflexionando sobre lo que de ella deviene; como un acontecimiento en el sentido en que lo plantean Bárcena y Mélich (2006)², en la medida en que es auténtica, anterior al discurso que le es propio y se recupera en la reflexión sobre lo que ocurre y con la intención de encontrar en esa experiencia elementos para revisar, repensar y transformar el trabajo que se realiza.

A su vez la experiencia es productora de conocimiento de sí, ya que, permite reconocer los elementos más propios de ella, como única

² "A veces nos sobrevienen determinados acontecimientos (pero solo después que ocurrieron sabemos que fueron tales) que abren una brecha en nuestra existencia cotidiana, marcando una distancia entre un antes y un después, entre un pasado y un futuro, y nos instalan en un presente que podemos experimentar como angustia. Tratándose de nosotros –seres de una frágil condición– dichos acontecimientos resquebrajan la idea que tenemos de la historia como continuidad y como progreso." Bárcena, F. y Mélich, J. (2006).



e irreplicable, que entra en diálogo con otros, que permite tener elementos de cruce con la producción de otros, de esta manera emerge la experiencia vincular, sus particularidades y sus posibilidades (Cullen, 2017, 113), pero también emergen las desigualdades, las injusticias, los desequilibrios que hacen de la educación pública un lugar de reconocimiento y garantía de derechos. Los y las estudiantes se convierten en protagonistas de las propuestas pedagógicas, se hacen visibles los aliados/as de las propuestas de maestros y maestras comprometidos, proyectan y llevan a cabo en las condiciones más particulares, superando todos los prejuicios y obstáculos.

A partir de la sistematización y de la evocación permanente de la experiencia en el taller, se lograron encontrar y descubrir situaciones que llevaron al asombro, al fortalecimiento de la identidad personal, a la comprensión y el reconocimiento de los sujetos en las acciones diarias. Poco a poco, la escritura, reescritura, socialización y vuelta a escribir se convirtieron en un elemento de formación de la conciencia personal y colectiva de quienes avanzaron en esta actividad, tal y como lo plantea Jara (1994), a partir de la Concepción Metodológica Dialéctica (CMD) que reconoce la realidad como un proceso histórico en permanente movimiento.

Con la garantía de un espacio permanente de diálogo y reflexión sobre lo que se hace, se reconocieron elementos valiosos de la experiencia





que se pusieron en valor, y aparecieron las dudas, las necesidades de cambio, la incorporación de elementos que no habían sido tenidos en cuenta al comienzo del proceso escritural. Aunque nuestro taller fue corto y yo regresé a Argentina, se mantuvo el contacto y el diálogo a través de los escritos hasta tener los textos que hoy componen como una bella sinfonía esta publicación.

Las experiencias aquí publicadas, se han convertido en la posibilidad de recuperación de una subjetividad individual y colectiva, ya que, al pasarlas al registro del discurso que se analiza, se reflexiona y se comparte en un diálogo con otras experiencias, se recupera la posibilidad de reivindicar el trabajo y poner en valor los espacios de intercambio de lecturas y escrituras que van más allá de lo semántico, incorporándose en el mundo discursivo de las organizaciones (Fals Borda, 1988, 32-33). Hay una apropiación de la producción del trabajo que permite la toma de posición frente a lo que se tiene, lo que se hace y lo que se quiere transformar.

EL TRABAJO Y LA ORGANIZACIÓN DE LOS Y LAS TRABAJADORAS DE LA EDUCACIÓN

Definirse a sí mismo como trabajador/a de la educación, es posicionarse como sujeto político frente a la realidad social y del trabajo específico, entendido éste como un ejercicio asociado a la



labor diaria de los obreros y como trabajadores de la cultura, en el sentido de producir intelectualmente aportando a la transformación de la realidad a partir de la batalla de ideas, construyendo horizontes de sentido (Tamayo, 2006).

Los y las maestras de La Red se reconocen trabajadores, en tanto son pertenecientes a la clase obrera, es decir, son funcionarios del Estado que se convierten paulatinamente en protagonistas de la historia de lucha por el derecho a la educación pública, con la particularidad de realizar un trabajo intelectual que también es reconocido por su producción concreta de conocimiento. En ese sentido, identifican su labor con la producción directa de un saber que es específico de su trabajo y que se traduce posteriormente en planes de estudio, currículos o políticas públicas.

Lo que se pone en evidencia desde esta perspectiva, es que el trabajo no solo produce mercancías, o saberes técnicos para el consumo de “otros” sujetos; el trabajo que se recupera como saber, saber hacer, saber analizar y saber compartir, es un trabajo que define a las y los sujetos, produce un conocimiento que se traduce en lo político, lo pedagógico y aporta al fortalecimiento de las organizaciones en sus definiciones políticas y de lucha. Esto significa, que la formación está ligada de manera profunda e intrínseca con el trabajo que, a su vez, revierte el proceso de enajenación en el sentido en que afirma a los





sujetos al producir conocimiento colectivo y para las organizaciones (Mejía, 2014).

Las organizaciones sindicales, como otras organizaciones y movimientos sociales, buscan romper con la reproducción del orden social vigente y se establecen en oposición y resistencia a los condicionamientos que ese orden social le imponen. De esta manera, en algunas agrupaciones de docentes, sus procesos de formación político/pedagógica, se convierten en una necesidad y una urgencia. En estos espacios, como los que promueve La Red, la formación se concibe también en un escenario de ruptura, desde el lugar particular de la organización que se constituye en espacio de disputa de las ideas dominantes. A su vez, las organizaciones comprenden que la formación debe hacer rupturas con las formas de educación y pedagogías que reproducen esas ideas dominantes, por lo que deben partir de las situaciones, experiencias y preocupaciones que les son propias a las y los trabajadores, desde su puesto de trabajo, desde su lugar en la sociedad, desde sus apropiaciones culturales y también desde su territorialidad; esto significa, que la constitución de su ser, está profundamente anclada en el estar. Un espacio-temporalidad que le es propia y que a su vez debe ser apropiada por los sujetos y las organizaciones para producir conocimiento (Fals Borda, 1988).

Desde esta perspectiva, no solo se trata de resistir a las fuerzas que



oprimen o a los gobiernos que ensanchan las desigualdades, se trata de comprender dónde se está, qué se tiene, qué se resiste y qué hacer también. No es suficiente resistir a la reproducción del orden social vigente o a las ideas dominantes, en su lugar deben darse acciones que ocupen el espacio de esa reproducción y de la dominación, para ello, hay que pasar de la resistencia a la transformación de esos condicionamientos. Es decir, pasar de la denuncia a la construcción de propuestas que pongan en evidencia la posibilidad de hacer, sentir y pensar de manera distinta. Esto ubica a las organizaciones en un lugar activo y propositivo, lo que le permite una interlocución más protagónica en las negociaciones y las mesas de debate sobre el trabajo y la producción de conocimiento.

Esta afirmación de los y las docentes como trabajadores de la cultura, hecha consigna de lucha por el Movimiento Pedagógico Colombiano (1982) manifiesta la necesidad de constituir la subjetividad de los maestros y maestra, no ya como un sujeto vacío, que se debe llenar con “contenidos” al que hay que decirle qué hacer, sino que se aleja de la idea de capacitar a quienes se encargan de la formación en las organizaciones, por ello, la propuesta de acompañar y dar herramientas para la producción de conocimiento a través de la Sistematización de Experiencias y el reconocimiento de las pedagogías propias, rompe esta idea cuando reconoce a quien orienta el proceso con sus saberes e historia particular, sin pretender poner por encima su condición,





sino que más bien se reconoce como un inspirador/a que invita a conocer a los otros por sus propios medios. En este sentido, los y las maestras no se asumen como menores de edad, ni como infantes desvalidos (Rancière, 2007), tampoco se considera que la formación se da en cada uno y de manera singular e individual, sino en el intercambio constante, allí donde el formador también es formado.

Si bien la formación tal y como se concibe en esta propuesta, reconoce las transformaciones individuales que se dan a partir de la misma, también y especialmente, recupera la riqueza de una propuesta que avanza en la apropiación del reconocimiento de un “nosotros” (Cullen, 2017; Roig, 1981), esto quiere decir que, se va constituyendo una subjetividad de los y las maestras como trabajadores/as, que van constituyendo su ser, mientras “están siendo” (Zemelman en Rivas Díaz, 2005), pero ese “estar” implica una condición particular desde la cual se constituye la formación, se produce conocimiento y se apropia ese conocimiento (Kusch, 1991).

Estos espacios, también muestran que existen otras alternativas a la formación institucional que otorga títulos y créditos, como son los procesos de autoformación que llevan adelante grupos de docentes, formadores en los movimientos sociales, educadores populares y otros tantos que intentan romper la barrera que se impone al reconocimiento de saberes que no necesariamente están



validados por entidades formales. Estos procesos de autoformación, generalmente nacen de la inquietud o de la necesidad de los/as trabajadores/as por comprender su oficio, por entender el contexto, por identificarse con otros que hacen lo mismo y que se enfrentan a los mismos desafíos e inquietudes, en la búsqueda de procesos colectivos de transformación de la realidad (López Cardona, 2016).

La necesidad de que las organizaciones se apropien de sus procesos formativos, el caso de los trabajadores en general, pero en especial de los educadores/as, ha sido una tarea que se ha cumplido en parte. Ha sido así, porque no todo se logra a partir de tener una buena propuesta, voluntad política y tiempo. También se presentan obstáculos naturales, normales en la dinámica propia y de la historia de las organizaciones, así como de la manera en que asumen su papel los trabajadores/as en relación con los objetivos de una organización sindical.

EL SINDICATO EN EL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO

Ha sido un desafío superar la estigmatización -a veces fundada y en otras no tanto- de las organizaciones sindicales. Se han mostrado desde los años 90 como entidades burocratizadas, que terminan negociando los derechos de los y las trabajadoras, que son dirigidas por personas que terminan enriqueciéndose con las contribuciones





de sus afiliados/as, entre muchas otras cuestiones relacionadas con el detrimento de la vida de la organización. Por otra parte, aparecen nuevas manifestaciones sociales, logrando un impacto social y mediático, que ponen a pensar a los cientistas sociales respecto al papel que cumplen estas manifestaciones en la defensa y lucha de los derechos civiles y políticos. Y una tercera situación que hace tambalear la fuerza de las organizaciones sindicales es la idea de que ya no representan al conjunto de los oprimidos o de los sectores más vulnerables, porque no es la clase obrera la que prevalece sobre otras condiciones sociales o del trabajo, precisamente por los cambios en las formas del trabajo y la producción.

Aparecen entonces lecturas y discusiones sobre el papel que cumplen los sindicatos, en un mundo donde el trabajo ha cambiado, la flexibilización y tercerización del mismo no permite que los y las trabajadoras se organicen, pero además las dirigencias de esos sindicatos están cada vez más alejadas de la realidad de los desposeídos y mientras tanto, el movimiento social y popular avanza por otros lados, de forma sostenida y se va agigantando.

Visto desde este lugar, los sindicatos serían una especie de organizaciones caducas, sin ningún sentido y posibilidad de protagonismo social y político, como lo llegaron a tener en otras épocas. Si bien es cierto que han emergido nuevas formas sociales de



protesta y de conformación de organizaciones impulsando cambios significativos, especialmente en el inicio del siglo XXI, esto no quiere decir que los sindicatos no sigan cumpliendo un papel protagónico en la lucha por los derechos de los y las trabajadoras, incluso, que han sido capaces de hacer lecturas de esta nueva realidad y se hayan volcado a trabajar con los demás sectores sociales que hoy generan espacios de lucha y de exigencia de derechos; muchas de estas organizaciones, han ido incorporando dichas lecturas en sus formas organizativas de una forma que antes no estaba presente como la lucha por los derechos de género y diversidad, los DDHH, el tema de juventud, entre otras.

Sería una irreductibilidad decir que, de un momento a otro, se acabó el sentido de organización y lucha sindical, dado que en su lugar son los movimientos sociales los que tienen el destino de avanzar por las grandes transformaciones. En especial, teniendo en cuenta las diferencias que se presentan entre un continente y otro, entre un país y otro; porque los contextos son distintos, como distintas las formas en que los y las trabajadoras, se asumen en formas organizativas; por ello, es innegable que las organizaciones sindicales, siguen siendo un espacio de disputa entre diversas concepciones de la lucha, el trabajo y la producción pedagógica.

Un ejemplo digno de seguir analizando es la construcción del





Movimiento Pedagógico en Colombia, como un proceso de construcción colectiva entre sindicatos, intelectuales, académicos/as comprometidos/as e instituciones que le dieron vida a un proceso que no deja de aportar en el país (Rodríguez, 2013 y 2018), como en la región (Duhalde, 2015); pero poco se ha profundizado en reconocer los enormes aportes que el Movimiento le ha hecho a la educación en Bogotá, desde la construcción de alternativas con propuestas institucionales y aúlicas, hasta la consecución de políticas públicas que nutrieron la propuesta educativa de la ciudad y sus formas de enseñar e investigar. Es muy difícil negar la impronta que han tenido las construcciones curriculares de los últimos 20 años producto de las propuestas desarrolladas por referentes del MP, unas con acierto y otras no tanto, pero hace parte del balance por hacer. En este caso, la Red ha tomado las banderas del Movimiento Pedagógico, haciendo visible el sentir, el pensar, el crear y el hacer de los y las maestras, a través de distintas acciones, entre ellas, esta de publicar las experiencias sistematizadas en un proceso de formación político/pedagógico que sostiene a la Red La Roja como una de las más interesantes experiencias organizativas actuales en la ADE.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PEDAGOGÍA DEL COMPROMISO

En este tiempo de trabajo con docentes del continente, abriendo



y sosteniendo espacios de formación político/pedagógica, donde se reconoce en la apropiación de saberes y en los procesos de autoformación de los y las docentes, un lugar de fortalecimiento de su posicionamiento político frente al trabajo y frente al mundo, se puede afirmar que la formación es importante para liberar la experiencia del trabajo (Thompson, 2012, 28); a su vez, dicha liberación, permite la emancipación de los sujetos, logrando una recuperación del ser del trabajador, desde su puesto y con el producto de su trabajo que para el caso de los y las docentes, será su producción pedagógica. Esto pone de manifiesto que la formación político/pedagógica de las organizaciones sindicales, realizada desde una perspectiva crítica, transformadora, devuelve la subjetividad del trabajo al trabajador y la trabajadora, quienes recuperan su experiencia directa en diálogo y análisis con otros y otras trabajadores/as en el espacio de formación. Una perspectiva del estar, del ser y del conocer se da como camino para la transformación de la realidad individual y colectiva.

Al fortalecer la subjetividad de los/as trabajadoras desde la formación, se logra el fortalecimiento de los sindicatos; esto significa, que sus afiliados/as, se comprometen más con las actividades políticas, asumiendo responsabilidades en los lugares donde se les solicita, porque se va comprendiendo lo que ocurre en la realidad. Hay un develamiento producto de la reflexión compartida y posicionada. Es notorio como los y las trabajadoras, salen de la formación con





el producto de su trabajo hecho sistematización, artículo, audiovisual, memoria o proyecto, que potencia lo que hacen en sus puestos de trabajo (Duhalde, 2015). Aquí se da un conocimiento que es pedagógico en la medida en que reflexiona, enseña y aprende. De esta manera, recupera la producción del trabajo para apropiárselo como saber político, pero a su vez como saber pedagógico que disputa con el saber hegemónico de la reproducción y la sumisión.

Dicha producción de conocimiento es ética porque recupera el sentido y el compromiso (Fals Borda, 2009) de estar en el sindicato; es político; porque posiciona a los y las trabajadoras de una manera particular en la organización y fuera de ella. Tomar los saberes y apropiarlos en la reflexión y el diálogo intersubjetivo, es decir, de reconocimiento del otro como válido, es quizá una de las acciones más evidentes de este proceso.

Avanzar en este sentido ético/político/pedagógico, nos ha permitido reconocer, tanto la necesidad como la emergencia de una construcción pedagógica que parte de la convicción que tienen maestros y maestras para realizar su trabajo y que se va cualificando en la medida en que se apropia de su saber, lo comparte y toma posición crítica frente a la realidad a partir del hacer con otros, del identificarse con otros y del planificar acciones con esos otros que se convierten en sus compañeros y compañeras de lucha. Esa búsqueda que se dinamiza



con las acciones compartidas, genera motivaciones para la acción, lo que abona al compromiso con el que se asumen todas las propuestas (López Cardona, 2019), incluyendo las propuestas de formación y autoformación como las realizadas y de la que mostramos algo de sus frutos en este libro.

Las sistematizaciones que hacen parte de este libro pueden ser leídas a partir de tres tipos de experiencias que nos permiten identificar Cambiaso y Longo (2013), a propósito de la teoría de Thompson:

- i) Las experiencias de explotación, que surgen del propio proceso del trabajo docente, donde se devela la desigualdad, se presentan acciones pedagógicas que recuperan los derechos de los sujetos pedagógicos, donde se realizan acciones que democratizan el saber, que dan espacio a la diversidad de saberes que tienen los estudiantes, al tiempo que se muestra el protagonismo del compromiso docente;
- ii) Las experiencias de lucha, que muestran experiencias más allá del trabajo docente y que se vinculan con procesos comunitarios, de lucha por la consecución de derechos, que ponen en valor el compromiso de las instituciones y las comunidades, que son potenciadas con el apoyo de instituciones y organizaciones que potencian las propuestas de los y las maestras;
- iii) Las experiencias políticas: Que muestran procesos





organizativos de largo aliento, que vinculan procesos del trabajo y de la lucha en objetivos concretos, que cuentan la historia del proceso colectivo y que buscan ampliar la propuesta espacio/temporal de la organización.

Todas ellas, se convierten en el insumo para la consolidación de procesos colectivos. Los y las trabajadoras, sienten que tienen nuevos elementos identitarios que ellas/os mismos han recuperado a partir de la interlocución de sus experiencias, de la misma manera, se teje un vínculo entre sus experiencias y los asuntos más generales que comparten en su espacio colectivo, de tal manera se supera la fragmentación entre las reflexiones y sus experiencias particulares y colectivas, incorporándose conscientemente a sus distintos espacios de trabajo y acción política.

Estos elementos dejan en evidencia la importancia de la formación y del rol que deben asumir las organizaciones en la formación de los y las trabajadoras, pero además permite reconocer cómo se convierten en protagonistas de otras maneras de asumir lo organizativo, haciendo ruptura con el esquema verticalista, burocrático y en muchas ocasiones pasivo en el que se van convirtiendo las mismas, si no tienen procesos de fortalecimiento de la formación de sus miembros, si no recuperan la historia de la acción pedagógica, de la lucha política, de la alegría de las experiencias compartidas, si no se



pone en valor el conocimiento producido.

Mucha reflexión/acción nos queda por hacer en este camino de construcción colectiva, por lo pronto agradezco a este maravilloso grupo humano, de maestros y maestras clasistas permitirme caminar a su lado. A usted que está siguiendo estas líneas, le invito a continuar con la lectura de este hermoso libro, construido con las ganas, el compromiso y la convicción de maestros y maestras que a diario garantizan el derecho a la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes, en los barrios y las calles de Bogotá. Porque estamos convencidos y convencidas que estar, decidir, moverse, analizar, crear, recrear, amplificar, luchar, avanzar y consolidar, son todas acciones que esperamos se gesten en y a partir de las organizaciones y sus espacios de formación, como parte constituyente de una pedagogía del compromiso.

Diana López Cardona

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2006). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Miño y Dávila.
- Barragán, D. y Torres, A. (2017). *La sistematización, como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: El Buho, Corporación Síntesis.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cambiasso, M. Longo, J. (2013). “La noción de experiencia en E.P. Thompson: una propuesta para los casos de alimentación y comercio en la postconvertibilidad”, en: *Revista Rey Desnudo (Suplemento Especial Jornadas Interdisciplinarias: ¿Qué hacer con M.P. Thompson?)*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Cullen, C. (2017). *Reflexiones desde nuestra América*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Duhalde, M. (2015). “Trabajo docente y producción de conocimientos en redes y colectivos de educadores/as”, en *Educación y ciudad*, N° 29, pp. 90-100. Bogotá: IDEP.
- Fals Borda, O. (1988). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Bogotá: Tercer Mundo.





- _____. [Ant.] (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. Antología y presentación de Víctor Manuel Moncayo. Buenos Aires: CLACSO.
- Jara Holliday, O. (1994). Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica. San José: Alforja.
- _____. (2012). "La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles". San José: Alforja.
- Kusch, R. (1991). Esbozo de una antropología filosófica americana. Buenos Aires: Castañeda.
- López Cardona, D. (2016) "Formación para la transformación. Proceso político/pedagógico de sistematización de experiencias y construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano", en Revista Educación y Cultura, N° 113, pp. 63.-70. Bogotá: FECODE.
- _____. (2019) Pedagogía del Compromiso. Construyendo Movimiento Pedagógico Latinoamericano al ritmo de la reflexión/acción organizativa. Bogotá: La Roja. Red de Maestros y Maestras Clasistas.
- Mejía, M. (2014). Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular. México: Instituto Peter McLaren de Pedagogía Crítica.
- Ouviña, H. (2017). "Gramsci y los movimientos populares como intelectuales colectivos". Disponible en: <https://gramscilatinoamerica.wordpress.com/2017/02/14/gramsci-y-los-movimientos-populares-como-intelectuales-colectivos/>
- Rancière, J. (2007). El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros de Zorzal.
- Rivas Díaz, J. (2005) "Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar", en Rieda en Línea, año 27, N° 1, enero-junio. México: Crefal.
- Rodríguez Murcia, V. (2013) "Aportes Del Movimiento Pedagógico Para La Construcción De Proyectos Pedagógicos Alternativos" En: Revista Educación y Cultura. Bogotá: FECODE y CEID.
- _____. (2018) "El Movimiento Pedagógico Colombiano y sus aportes en la construcción de pensamiento educativo latinoamericano" En: Revista Educación y Cultura. Bogotá: FECODE
- Roig, A. (1981). Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano. México: FCE.
- Schrödinger, E. (2016). Mente y Materia, pp. 11-15. Buenos Aires: Tusquets.
- Tamayo, A. (2006) El Movimiento Pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la pedagogía. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.24, p. 102 -113.
- Thompson, E.P. (2012) La formación de la clase obrera en Inglaterra. Madrid: Capitán Swing.







1. LA RADIO COMO MEDIADORA EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA



Martha Lucía Acosta Rodríguez
Magister en Escrituras Creativas.
Universidad Nacional de Colombia
Licenciada en filología e Idiomas, Español, Francés.
Maestra Colegio Nelson Mandela



LA RADIO COMO MEDIADORA EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

LA RADIO EN EL TERRITORIO

El colegio Nelson Mandela I.E.D. es el espejo de la comunidad misma que acoge en sus aulas, cuya población, de ser únicamente de Las Margaritas ha pasado a albergar aquella de los barrios circunvecinos, justamente, por los cambios que ha habido en el lugar. Y, la radio, en ese contexto, ha llegado a ser el medio de búsqueda de su propia identidad, de su lugar en el territorio.

El ejercicio de los reporteros estudiantiles en su quehacer investigativo para la creación de crónicas posibilitó el encuentro con el pasado. Y esta es la historia:

“Es agosto 15 de 2018, Colombia intenta resurgir de entre las cenizas de la violencia, es la etapa del postconflicto, sin embargo, aún las rencillas y los odios carcomen la sociedad, los asesinatos y las amenazas a los líderes sociales son el pan de cada día. ¿Qué será de la paz tan anhelada en Colombia?”

Es en este ámbito en que nos nace hablar de nosotros mismos, de nuestros orígenes, desde el reconocimiento de lo que somos para proyectarnos como escenario en la localidad de Kennedy. Es precisamente del colegio que nos acoge y que nació con el territorio mismo,





el Instituto Distrital Nelson Mandela, su historia y la trascendencia que ha tenido en la comunidad

Se encuentra en el barrio Las Margaritas que hoy alberga a muchas familias, familias que lograron mejorar su calidad de vida al adquirir su casa, muchas venidas de otras partes huyéndole a la violencia, y otras, producto del proceso de arrendamiento que se mueve en la ciudad.

En el marco de la paz es lo menos que podemos hacer, dejarles a quienes vienen detrás de nosotros el legado de la memoria.

Y en medio del trabajo del colectivo radial surgen ideas, anécdotas y curiosidades que queremos contarles. Nosotros, Samuel y yo, quisimos apostarle a la historia y es sobre ella que empezamos a indagar, por los corredores de nuestro colegio con estudiantes, directivos y profesores. Les preguntamos a unos y a otros a quiénes podíamos recurrir. Fueron descubriéndose personajes, datos y hechos.

Aquí surge la historia.

Cortina

En un afán por descubrir algo más, hicimos lo que hace todo estudiante que no sabe de un tema y está en época de evaluaciones, indagamos por internet. ¿Qué encontramos sobre esto? Realmente poco.

Esto nos llevó a descubrir que la Fundación Compartir creó un programa de inversión social, con el ánimo de ponerlo al servicio de las poblaciones más desprotegidas. Así se construyó el barrio Compartir La Margarita al occidente de la localidad de Kennedy y detrás del Portal de Las Américas. Años después por la alta población de niños de bajos recursos y sin acceso a la educación, se construyó el colegio Compartir Tintal con el que se le conoció cuando fue de carácter privado. Inició su labor en el año 2006 con dos jornadas.

A comienzos del 2014, el 21 de enero, el colegio pasó a ser distrital. No encontramos nada más en Internet. Entonces, Indagamos con el personal del colegio que ha estado desde ese entonces. La profesora Martha Acosta nos colaboró con el dato. Y efectivamente, la profesora Ángela López tenía mucho que contarnos. El cambio fue bastante brusco tanto para los profesores nuevos como para los padres, escuchemos...

Cortinillas y entrevista a la profesora Ángela López

La secretaria, Luz, por su parte nos explicó cómo se manejó la problemática desde la parte administrativa, cómo la Secretaría de Educación los dejó solos sin los materiales necesarios para su adecuado funcionamiento y cómo los padres de familia interferían con sus labores. ¡Tenaz!

Cortina, efecto

Pero nos quedaba una pregunta más ¿Quién era el anterior dueño del terreno? Ya que nadie en la institución sabía de esto, había algo más que hacer. Por internet, había leído



que en los Supercedes hallaríamos algo. Y la profe Martha nos alentó a ir, había tiempo durante el taller de radio. Nada se perdería con intentar. Eso sí, guardamos bien celular y grabadora, últimamente ha habido atracos por el sector. Y hasta un muerto por esa razón.

Y nos dirigimos al super cade del Portal de Las Américas a ver qué pasaba.

No contábamos con las dificultades que vendrían. Nos remitieron a Catastro, la entidad encargada de censar los inmuebles de una población. La señorita encargada fue muy amable, pero su compañera no, y nos negó cualquier tipo de información. Habíamos dicho que era una tarea del colegio y... nada. Perdíamos las esperanzas cuando se nos acercó la primera mujer que nos había atendido y nos entregó unos recortes con cierta información... No pensamos que fuera importante.

La verdad, parecía en chino, fideicomiso, englobar, umm... y la profe nos explicó. Era claro que Seguros de vida Colpatria, seguros Colpatria y Capitalizadora Colpatria habían comprado los terrenos a Castro Héctor Manuel y él a su vez los compró a Ana Gutiérrez de Borda quien lo heredó de su familia. La Fundación Compartir, en el 2003, compró los terrenos a diferentes entidades de Colpatria y lo englobó, es decir, incluyó todos los terrenos en una sola unidad. Así llegó a crearse Las Margaritas y, posteriormente, en una parte central del barrio, el colegio Compartir Tintal.

Cortina

Durante la alcaldía de Gustavo Petro, el colegio fue comprado a la Fundación Compartir y pasó a ser sede B del colegio Eduardo Umaña Luna. Así fue como en enero de 2014 pasó a ser distrital. Este cambio fue traumático para la planta de docentes y los directivos porque la población del entorno estuvo en contra, como nos lo comentó la profesora Ángela López, sin embargo, finalmente, lo público se posicionó sobre lo privado. Así duró un año mientras salía la resolución como colegio independiente.

Actualmente se llama Nelson Mandela, nombre que se determinó mediante un concurso en el que participaron padres de familia, docentes, alumnos y directivos. Y el 22 de abril de 2015 se expidió la resolución como colegio independiente.

Satisfechos con el resultado que nos arrojó nuestra investigación nos fuimos a tomar café, cansados pero tranquilos. Habíamos concluido el trabajo que nos habíamos propuesto. Y aprendimos algo, debemos conocer nuestro pasado para encaminarnos hacia nuestro futuro.”

Crónica elaborada por Valeria Moreno y Samuel Labarcés, estudiantes de grado once en el año 2018. Del programa “Crónica de nuestro colegio”, en la radio revista “El relato de nuestra historia”

La institución está ubicada en la Localidad 8ª de Kennedy, en el barrio Las Margaritas, detrás del Portal de las Américas, colindando





con los barrios Dindalito, Tintalito, Brasil y la Ciudadela El Porvenir. Existen unos edificios de apartamentos, Margaritas 1 y 2, entregados a familias víctimas de la violencia cuyos hijos han ido llegando a la institución.

Por tanto, la comunidad mandelista que en su comienzo estaba conformada por hijos de hogares solamente de Las Margaritas, ahora alberga familias de estratos muy bajos de los barrios vecinos, familias desplazadas que habitan los apartamentos del lado oriental de la institución, además de la población flotante, principalmente, en la jornada de la tarde. Estos hijos del territorio son los artífices del proyecto radial quienes con su ejercicio se reencuentran con su historia y con la historia de los otros, de aquellos que han venido de lejanas tierras y que han sido arrojados a la ciudad, sin un atisbo de aprestamiento para vivir dignamente.

En este contexto, el proyecto se encamina hacia una propuesta de construcción de ciudadanía con base en las necesidades y problemáticas del entorno, con una mirada histórica y reconociéndose en su presente para proyectarse hacia el futuro, con reflexión y sentido crítico.

HACIA LA CONFORMACIÓN DE TEJIDO SOCIAL

Los estudiantes que han llegado al proyecto de emisora escolar lo han



hecho por su propio gusto. Esto le da más valor a la práctica que se enriquece con la participación y sentido crítico de los integrantes del colectivo, en aras de consolidar la radio en el ámbito escolar. Ella deviene mediadora en la construcción de ciudadanía, en tanto que el trabajo es producto de la planeación grupal, de acuerdos, de la integración de saberes, de búsquedas individuales que se concretan en logros compartidos. Y, la investigación, es la base, permanente de por sí, que surte la radio de materia prima: Temas de interés, problemas y necesidades del entorno, vida y naturaleza, sujeto y sociedad, lo que permite desarrollar sentido crítico y propositivo en bien de la comunidad.

Es así como la emisora escolar se integra activamente para formar tejido social al fomentar la cultura y la sana convivencia. Los diferentes actores se toman la palabra y la comparten con otros.

El proyecto hace parte de la malla curricular del área de humanidades, principalmente, de lengua castellana. Y son los docentes quienes posibilitan la práctica que se concreta en el proyecto “Emisora escolar: Radio Mandela”, en el cual los integrantes de la comunidad tienen voz, la voz de los protagonistas.

La experiencia nació en la institución en el 2015 con un proyecto escrito que había que ajustar. Su objetivo, “generar procesos pedagógicos de





participación y comunicación desde el uso y apropiación de la radio para la construcción de una comunidad educativa: crítica, creativa y propositiva”. Por esto, es importante resaltar los logros que se han venido dando en su consecución.

PROGRESOS RADIALISTAS

El colegio Nelson Mandela I.E.D., como institución que propende por el liderazgo en procesos pedagógicos, democráticos y participativos a nivel local y distrital, debe encaminar sus acciones a generar espacios de interacción social que redunden en la interpretación de su realidad y la construcción de ciudadanía para fortalecer a los jóvenes como sujetos sociales. Y es aquí donde nuestro rol de docentes toma parte activa.

Apremiaba el desarrollo de ambientes mediáticos, espacios que posibilitaran la expresión con sentido crítico, además de lo que le compete al lenguaje, la aceptación y el aprecio por las diferencias, la espiritualidad común, la responsabilidad por el bienestar de otros, el sentido de pertenencia a una familia humana y a estar profundamente conectados con la naturaleza y el universo. Mi interés era crear un ambiente propicio para eso y había que dar el paso, pues el colegio no contaba con ello.



Es en este marco en el que surge la necesidad de crear un espacio para que los jóvenes puedan ser ellos, se expresen libremente, reflexionar, opinar y proponer. Corría el año 2015 y había llegado al colegio el proyecto C4 “Ciencia y Tecnología para Crear, Colaborar y Compartir”, convenio entre la Secretaría de Educación y el Centro Ático de la Universidad Javeriana. El presupuesto para proyectos en medios por parte de la Secretaría y el Ministerio estaban desapareciendo por lo que había que aprovechar. Así que me di a la tarea de formar un semillero. Se requería un docente acompañante y ese fue el pretexto para consolidar la idea. El Proyecto promovía el buen uso y la apropiación de las tecnologías de la Información y la Comunicación dentro del aula de clase. Allí los estudiantes desarrollaron pequeños ejercicios de página web y radio.

Con respecto a proyectos educativos en medios de comunicación, como el que mencionaba arriba, definitivamente, fueron la base de mi aprendizaje y experiencia. De hecho, mi bagaje en este campo surgió de proyectos como; “Cine al Colegio”, convenio Alcaldía Mayor de Bogotá-SED (2007-2008), taller de “Producción técnica” de la UNIMINUTO (2009), Taller de gestión de proyectos educomunicativos de Paulinas (2009) “Capacitación en Participación para el Control Social y producción Radiofónica”, convenio Alcaldía Local Rafael Uribe Uribe y Voces Nuestras E.A.T. (2010-2012), Taller de “Televidencia crítica y uso pedagógico de la gramática audiovisual”





de la SED-BibloRed (años 2009-2010) y taller de radio de la localidad RUU, La Kalle, 106.4 (2011). Y, la participación en talleres-concurso como la V y VI Olimpiada de Ciencias Sociales y Estudios Literarios “Jóvenes, Ciudad y Convivencia” (2010-2011) que premió al colegio donde me encontraba con un segundo puesto en video experimental. Así, la experiencia era un punto a favor.

Sin embargo, hay que hacer un llamado a los entes gubernamentales que ya no se preocupan por la educación en medios y tecnologías. Con la política pública emanada del gobierno nacional y distrital y la disminución del presupuesto para la educación, los proyectos en medios audiovisuales tendieron a desaparecer. Además, este tipo de proyectos dejaron de tener importancia para la Secretaría de Educación y el MEN, lo que se revierte en la falta de fomento de iniciativas en medios y la carencia de docentes que apoyen estas tareas.

Volviendo a la narración del surgimiento de la experiencia radial en la institución, fue complejo encontrar un espacio para ubicar la emisora. El colegio es de una sola sede y, para colmo, muy reducida, por lo que tocaba esperar. Con un equipo de sonido y dos micrófonos, algo se podía hacer. En cuanto a la planeación, el proyecto se alimentaba de sus primeras ideas.



En el año 2016 intenté organizar un nuevo semillero que pudiera reunirse cada miércoles durante el espacio de dirección de grupo. Sin embargo, los chicos no siempre llegaban, por diferentes motivos: los directores de grupo no los dejaban salir, la comunicación por WhatsApp no les llegaba, olvido de ellos mismos y otros percances. Pese a las reuniones cortas, de casi media hora, cada quince días y a la falta de espacios disponibles, hubo un pequeño grupo de jóvenes que se mantuvo.

El proyecto escrito estaba casi listo. El espacio se logró gestionar con el rector de ese entonces. Recuerdo que medía un metro y medio por dos, solo cabía un par de locutores que colaboraban en los descansos, pero era una fortuna que estuviera alejado del bullicio, lo que favoreció el trabajo. Se logró adecuar con la consola, el amplificador, tres micrófonos inalámbricos, una grabadora de periodista, dos grabadoras para la práctica radial y una diadema. Algunos de estos elementos se habían logrado con los proyectos de inversión. Por lo demás, era cuestión de darle forma a la iniciativa.

En el año 2017 el colectivo radial llegó a realizar pequeños ejercicios radiales en los descansos. Las reuniones esporádicas sirvieron por lo menos para organizar los comités y la parrilla de programación semanal, mientras la consola no sacara la mano. A pesar de todo, nos presentamos en el Foro Institucional con lo poco que habíamos logrado hasta ese momento. El compañero de la mañana, por ese





entonces, César Mayorga, me apoyó y colaboró con buenas ideas. Al final, no fue mucho lo que se logró, pero era un buen comienzo.

Llegó el 2018 y con el nuevo rector logré enrolarme en un taller de radio con la SED para la elaboración de un producto radial en el marco de “La Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana”. Ajusté el proyecto y lo completé con el plan operativo para el segundo semestre. También obtuve el aval técnico de la Dirección de Ciencias, Tecnologías y Medios Educativos (DCTME) para desarrollar la capacitación del colectivo radial en contrajornada. Todo se me dio para consolidar lo planeado, pues sin espacios ni tiempos era difícil conseguir resultados. Sin embargo, solo pude trabajar con los estudiantes de la tarde, en la mañana no había docentes que pudieran realizar el acompañamiento.

El objetivo fue elaborar un producto radial que diera cuenta de los procesos escolares y continuar con esta iniciativa a través de la planeación radial mensual. Así surgió, “El relato de nuestra historia”, una radio revista que en el marco de “Memoria histórica y reconciliación”, recuperó la historia del colegio, las curiosidades de los primeros años, las propuestas actuales y las voces del desplazamiento que ahora hacían parte de la diversidad étnica y cultural de la institución. Y surgieron varios programas, así como promos, pisadores, cabezotes, en fin, pequeños ejercicios de artística



radial.



“Como vemos la presencia del negro marcó la generación mandelista. Tenemos claros testimonios de nuestros compañeros sobre las aventuras de “Negro”, nuestro fiel amigo como, por ejemplo, cuando ingresaba a los salones a dormir como muchos de nuestros compañeros. Nos relataron también que el negrito era todo un galán dejando sus pequeñas crías. La razón por la cual los perros tienen tantos amigos es porque mueven sus colas en vez de sus lenguas.”

Gissel Hernández, estudiante de octavo en el año 2018. Del programa “Huellas de cuatro patas” en la radio revista “El relato de nuestra historia”

Los chicos estaban motivados, no les importaba madrugar los miércoles y los viernes para ver algo de teoría, ejercicios de locución, y luego, el trabajo de campo: realizar investigaciones y entrevistas sobre los temas escogidos por cada comité, elaborar libretos, prepararlos, grabarlos y editarlos. Un colectivo con grandes expectativas que se convertía en el semillero para el próximo año y los estudiantes de once se irían con los mejores recuerdos de su trabajo.





Todo ese esfuerzo resplandeció en la primera maratón radial mandelista del 28 de septiembre de ese año. Su eslogan “Sépalolo y PAZe la voz”, actividad que surgió como inauguración para empoderar la radio en la institución. El colectivo tuvo el apoyo de los docentes a quienes entrevistaban, así como de los compañeros que ayudaron con la publicidad. Y la comunidad en general se aguantó las interrupciones de clase para estas cuestiones.

No	CONTROL/LOCUTOR	INTERVENCIÓN	TIEMPO
1	CONTROL	<i>Intro</i>	
2	LOCUTOR	<i>Próximamente, Radio Mandela emitirá el programa "La voz de la memoria".</i>	
3	CONTROL	<i>Música de fondo y cortina</i>	
4	LOCUTOR	<i>El colectivo radial está investigando la historia de nuestro colegio: el pasado, el presente. Las curiosidades y las anécdotas en las voces de nuestros estudiantes. ¿Dónde? En el colegio Nelson Mandela</i>	
5	CONTROL	<i>Música de fondo y cortina</i>	
6	LOCUTOR	<i>En el marco de la cátedra para la paz, nuestra voz se hace historia. Y recordaremos lo que fuimos para fortalecer nuestra realidad y transformarla.</i>	
7	CONTROL	<i>Cierre musical</i>	

Ejemplo de trabajo colectivo en la producción de artística radial. Año 2018





Durante cuatro horas continuas, tanto en la jornada mañana como en la tarde, el colectivo radial emitió programas relacionados con la historia del colegio y las asignaturas de lengua castellana, tecnología, sociales, filosofía, ciencias naturales y matemáticas. Se trabajaron diferentes géneros y formatos radiales con el uso del lenguaje juvenil y se convocó a la comunidad para que participara con el desarrollo de guías sobre los saberes escuchados. También fue la excusa para la celebración del mes del amor y la amistad y los locutores aprovecharon para leer las dedicatorias que los estudiantes habían dejado en el buzón durante la semana.

Al final de la jornada, la institución vibró con el Himno Nacional en las voces del colectivo. Los estudiantes estaban emocionados y no les importó si sabían cantar o no, o que los escucharan, para ellos fue lo máximo, la cuota de identidad, el amor por lo que hicieron y el deber cumplido. Y, si bien, por aquellos días, el trabajo fue extenuante, los logros fueron mi mayor estímulo.





Y le di vida al enlace de sound cloud, en la página del colegio. Subí la programación que quedó en red con Emisoras Escolares de la SED. Allí están todos los productos radiales para que las familias mandelistas puedan escucharlos, y escuchar a sus hijos, hasta los pequeños de primaria, de ambas jornadas, que contribuyeron con el trabajo. Todo quedó registrado en la página web del colegio como un ejercicio de memoria.

Con todo, esta experiencia de la radio ha cumplido sus objetivos: posibilitar la participación creativa de todos los actores educativos interactuando en los procesos de la cotidianidad, especialmente en aquellos que tienen que ver con la convivencia y la cultura ciudadana; rescatar la importancia de la radio como facilitadora de convivencia social; promover la participación y la difusión de los productos elaborados por los estudiantes del colectivo radial e integrar a toda la comunidad educativa, así sea por momentos, en aquellos en los que la radio cobra vida para construir tejido social.



La tarea no es fácil, si no hay espacios y tiempos, es complicado continuar la labor, y si no hay recursos mucho menos. Todo es cuestión de ganas, pasar proyectos de inversión para obtener presupuesto, abrir convocatorias, capacitar el semillero y, bueno, mantenerlo, lo que también implica un reto.

En el año 2019 estrenamos un lugar más amplio. Lo que era una antigua cocina que hacía parte de la sala de profesores quedó clausurada. Ahora, la puerta quedaba hacia el patio de descanso. Ese lugar se convirtió en el café internet, y la sala de escuchar música de los estudiantes de 1101 que pertenecían al colectivo radial por aquel entonces. Miguel Ángel Galeano era el encargado de entregar las llaves y revisar como quedaba el lugar. Seguirían capacitándose con otros más, mientras terminaba el año, y su legado quedaría en sus voces.

Y con el profesor Santiago Merchán, quien se animó por ese año a ser parte del proyecto, iniciamos en contrajornada la capacitación del semillero para seguir alimentando este proceso y desarrollar la segunda maratón radial en el mes de septiembre. Institucionalizar la maratón es fundamental para visibilizar los productos de este ejercicio.





Hay que anotar, que estas iniciativas tienen actores invisibles, quienes apoyan desde la oficina, la gestión y la diligencia para atender las solicitudes. Y, me refiero, precisamente, al rector Luis Francisco Gallo, quien estableció contacto con la SED para participar en un proyecto radial, ha sido el gestor de un espacio mejor ubicado y con una infraestructura más amplia que es con la que hoy cuenta la emisora. Además, es quien tramita la autorización por parte del DILE para la capacitación del semillero en contrajornada.

Ahora, este engranaje ya no es mío únicamente, sino de toda la comunidad, y está al servicio de las actividades institucionales que lo requieran. Los actores principales son los niños, las niñas y los jóvenes, los que vienen después de nosotros. Si logramos que ellos continúen con el ejercicio de ser sujetos críticos, de reflexionar sobre las dinámicas de la comunidad, de ser forjadores de su entorno,



podremos decir que hemos hecho la tarea.

Así, la emisora, como espacio democrático, creativo, de construcción de conocimientos, de gestión de conflicto y de compromiso con la comunidad, se proyecta como mediadora en los procesos institucionales y en ese sentido ha buscado, además, el desarrollo de la autoestima, la creatividad, la investigación, el aprendizaje sobre diversos temas, saberes sobre la escuela y el entorno, y cómo piensan, viven, sienten, aman, se recrean, los miembros de la comunidad.

Lo anterior, en función de que se concibe la emisora como integradora de voces y silencios que facilita el encuentro personal y colectivo, potencia la socialización de la realidad cotidiana y la reflexión sobre los problemas del entorno. En este sentido, la emisora en tanto medio de comunicación social es un instrumento y un fenómeno sociocultural.

LO QUE SOMOS Y LO QUE SEREMOS

La intención de promover y generar procesos pedagógicos de comunicación y participación desde el uso y apropiación de la radio para la construcción de una comunidad educativa: crítica, creativa y propositiva se está fomentando. La radio deviene no solo vehículo de información, sino medio de educación y diversión. En consecuencia, no solo es un medio de comunicación masiva que controla o maneja





un lenguaje sugestivo, también se reconoce como divertimento y, por tanto, dinamizador de aprendizajes, lo que implica un uso responsable del medio en el ámbito escolar.

Los estudiantes han llegado a ser actores de los contenidos radiofónicos, donde derechos y deberes son necesarios para desarrollar ciudadanía y para ser sujetos críticos de lo que acontece en el ámbito académico y social.

Ya tenemos la emisora virtual a través del enlace Sound Cloud (<https://soundcloud.com/colegio-nelson-mandela-ied>). Aparecen diversos géneros y formatos que hacen de la oralidad la protagonista en la construcción de tejido social. De esta manera se observa el aporte realizado por el proyecto para la construcción de ciudadanía.

En los años por venir, nuestro reto será aumentar los tiempos de la maratón para que otros actores de la comunidad puedan participar y abrir lazos con emisoras comunitarias de la ciudad. Por lo pronto, seguiremos impulsando el ejercicio radial en los descansos y al colectivo de estudiantes como grupo líder. Todo esto con el desarrollo de contenidos relacionados con sus intereses, las dinámicas institucionales, los proyectos transversales, la cátedra de paz y de afrocolombianidad, la convivencia escolar y el reconocimiento del entorno y la ciudad, porque somos Ubuntu.







2. AVANZANDO HACIA UNA AMISTAD SIN BARRERAS



Sonia Janeth Páramo Castillo
Colegio Las Américas IED
Fonoaudióloga
Egresada de la Corporación Universitaria Iberoamericana
Docente de apoyo
Aulas de apoyo Pedagógico especializado (A. A. P. E)
Integrante del colectivo La Roja Red de Maestros Clasistas.
Delegada sindical institucional del Colegio Las Américas IED
desde el 2015 hasta el 2019.



AVANZANDO HACIA UNA AMISTAD SIN BARRERAS

Hace 10 años aproximadamente se realizó un acuerdo entre la Secretaría de Educación del Distrito (S. E. D) y la Fundación Best Buddies Colombia (B. B. C) para implementar un proyecto de voluntariado en algunos colegios del Distrito, entonces, el Colegio Las Américas IED decidió participar y desde ahí en adelante, el proyecto continuó en la institución.

El proyecto Amigos del Alma propuesto por la fundación Best Buddies Colombia¹, nace a partir de la concepción, de que la inclusión es un imaginario cultural que se construye con pequeñas acciones; las distintas clases de inclusión que deben existir para la población con discapacidad intelectual/cognitiva tienen sus orígenes en la aceptación de las diferencias. El proyecto de inclusión social del Colegio Las Américas IED es la cuota inicial para la

¹ Best Buddies Colombia (ONG internacional sin ánimo de lucro con presencia en más de 50 países. Inició sus labores en Colombia en el año 2003 y tiene como objetivo generar espacios de inclusión social y laboral para personas con discapacidad intelectual a nivel nacional. Tiene alianza con más de 80 instituciones educativas entre colegios, universidades e instituciones de educación especial. También tiene alianza con más de 70 empresas con la que se implementa el programa de Oportunidad Laboral)





construcción de un mundo en donde todos tengan las mismas oportunidades para una inclusión deportiva, laboral, cultural, etc.

La ejecución del proyecto se realiza en el Colegio Las Américas IED en la jornada tarde, con la participación voluntaria y activa de algunos estudiantes de los grados de secundaria y media, como también de algunos estudiantes de las aulas de apoyo pedagógico especializado (antes llamado aulas exclusivas) para población en condición de discapacidad cognitiva/intelectual. Con el acompañamiento y direccionamiento de una docente de apoyo (docente no licenciada – en el área de Fonoaudióloga) del colegio, como del coordinador de capítulos de la fundación Best Buddies Colombia (B. B. C) (quienes son profesionales en el área de psicología o educación especial).

Los estudiantes de secundaria y media sin discapacidad cognitiva/intelectual, que generalmente se encuentran en las aulas regulares, asumen el rol de voluntario, permitiendo que la comunidad educativa en general propicie la participación y educación inclusiva hacia la población en condición de discapacidad cognitiva, así mismo, este rol, es una alternativa de ayuda que no nace del trato condescendiente, del pesar o de la caridad, sino que es un acto más filantrópico. En este sentido el Amigo del Alma, es un estudiante en condición de discapacidad cognitiva/intelectual, que permite el acercamiento del otro en las diferentes actividades propuestas.



El objetivo primordial del proyecto Amigos del Alma en colegio Las Américas consiste en generar espacios para el desarrollo de habilidades sociales de personas con discapacidad intelectual (amigos del alma), a través de la construcción de amistades uno a uno con personas sin discapacidad intelectual (voluntarios), mediante el enfoque BioPsicoSocial.

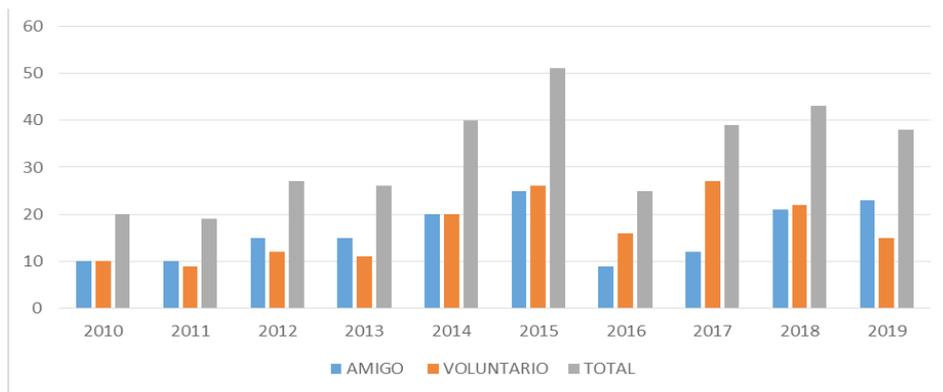
Para entender mejor la dinámica del proyecto, se puede afirmar que este consiste en un grupo de amigos con y sin discapacidad cognitiva, quienes se motivan y participan decididamente en las actividades estructuradas, para aprender sobre los temas sociales relevantes, reconocer, aceptar al otro con discapacidad, fortaleciendo de esta manera las habilidades sociales y comunicativas, impactando de así a la comunidad educativa sobre la percepción frente a la discapacidad cognitiva. Los encuentros de los integrantes del proyecto son una vez al mes dentro de la jornada escolar, tratando al máximo de no alterar el rendimiento académico de los estudiantes, de tal manera que los demás docentes no participes del proyecto puedan ser flexibles en la entrega de los trabajos de los estudiantes.

Desde que inició el proyecto en el colegio, se ha logrado hacer seguimiento con ayuda de una base de datos anual, donde se evidencia la cantidad de estudiantes participantes, como se puede visualizar en





la siguiente gráfica:



El anterior gráfico muestra la participación progresiva anual de los estudiantes del colegio Las Américas IED en el proyecto Amigos del Alma, aspecto muy gratificante porque realmente se evidencia el liderazgo de los estudiantes en hacer actividades divertidas para avanzar hacia una amistad sin barreras. Además, se ha procurado mantener un promedio total de 30 a 40 estudiantes, debido a que solo hay un docente del colegio apoyando el proceso. A pesar de que anualmente se ha convocado a los docentes a la participación, el dilema ha sido el tiempo y el ajuste a los horarios.

Entre las actividades estructuradas y de alto impacto que se han desarrollado se pueden contemplar las siguientes:

- 1.Elaboración y publicación del artículo del proyecto en la página



de la Secretaria de Educación del Distrito en el año 2016 <http://kennedy.educacionbogota.edu.co/component/content/article/49-sitios/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias/3956-colegio-las-americas-y-fundacion-best-buddies-unidos-por-la-inclusion-social> (actualmente está inactivo el enlace). Espacio que se gestionó para visibilizar el proyecto no solo dentro de la institución, sino a nivel distrital. Allí se comenta de manera breve la dinámica del proyecto.



2.Reconocimiento internacional en el año 2011- 2012 por la fundación Best Buddies internacional. De manera sorpresiva fuimos reconocidos a nivel internacional por las acciones que se realizaron durante el 2011 y 2012.

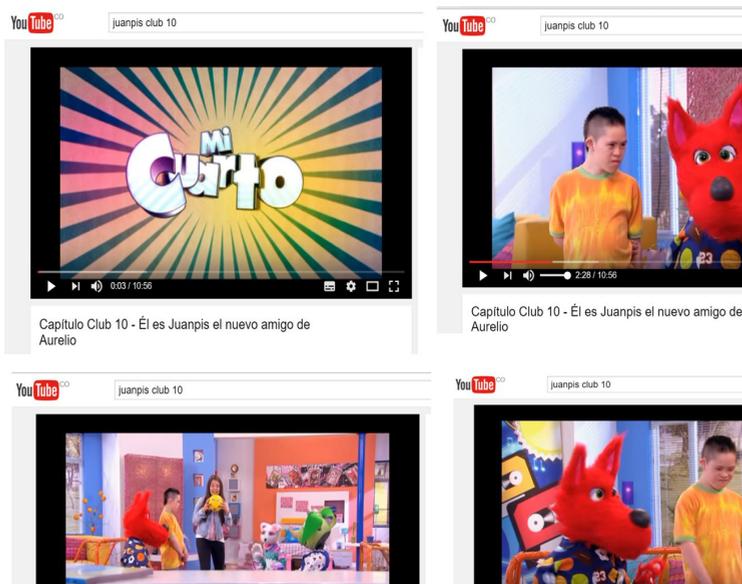


3.En el año 2012 Juan Pablo García, estudiante del aula de apoyo pedagógico especializado (A. A. P. E) (antes llamado programa Aulas





Diferenciales y/o aulas exclusivas) para población con discapacidad cognitiva, participó en la grabación de un capítulo de televisión del CanalCaracol del programa Club 10 (<https://youtu.be/C6j3lqyCYQQ>). Programa muy interesante donde se refleja el trato adecuado que deben recibir las personas en condición de discapacidad cognitiva/intelectual.



4. Primer puesto en el año 2014 en el evento llamado “show de talentos” actividad organizada por la Fundación Best Buddies Colombia (B. B. C), la cual consiste en hacer evidente una habilidad, bien sea en canto, baile, entre otros, de cada uno de los capítulos de los colegios, universidades y empresas, en donde participaban voluntarios y Amigos del Alma. En esa ocasión, se destacó una estudiante del grado sexto por su habilidad de canto. Los ganadores de este evento tienen la oportunidad de presentarse en la ceremonia de gala “premios Best Buddies 2014”.



5. Ponentes en la capacitación del año 2016 organizada por la Fundación Best Buddies Colombia, donde se seleccionó a un grupo de estudiantes que se caracterizaron por su liderazgo dentro del proyecto. En ese mismo año, recibimos un reconocimiento por las actividades de alto impacto realizadas durante el año.

Las actividades anteriores se lograron no solo por el liderazgo de los estudiantes, sino que también se contaba con un presupuesto anual, y ese rubro era asignado para la movilidad de los estudiantes cuando se realizaban actividades fuera del colegio. Y cuando alcanzaba el dinero, se lograba gestionar detalles para los participantes.

Además, durante los años 2012 hasta lo transcurrido del 2016, se estructuraron actividades conjuntas con la docente del colegio, el coordinador de capítulo y los voluntarios, puesto que durante esa época demostraron liderazgo y empoderamiento para suprimir las barreras de los Amigos del Alma dentro del colegio, estas actividades fueron:

- Voluntario por un día, dicha actividad consistía en que algunos estudiantes de las aulas de apoyo pedagógico (antes llamado programa Aulas Diferenciales y/o aulas exclusivas) asistieran a las clases del curso de su Amigo (Voluntario). Para lo cual fue necesario





hacer los ajustes razonables como la flexibilización curricular necesaria para cada caso, incluido al aula con discapacidad y así lograr su ingreso por un día a los cursos superiores de 10° y 11°.

- Actividad para evitar la segregación, dentro de la izada de bandera del “día blanco” (espacio en el cual se conmemora el día de la discapacidad) se organizó con los estudiantes de grado once, junto con los voluntarios, un homenaje a los amigos del alma.

- Adaptación e implementación del programa Segregator Project, esta actividad requirió bastante planeación, ya que se pretendió hacer sentir por un momento lo que las personas en situación de discapacidad viven a diario: exclusión, trato condescendiente y discriminación, desde la segregación frente a algún tipo de diferencia física. En ese instante se organizaron diferentes espacios del colegio, en donde se tenían restricciones o espacios exclusivos para gordos, flacos, gente con gafas, gente de baja de estatura, entre otros.



Adicionalmente, el colegio Las Américas IED cuenta con un espacio anual que se llama Feria Pedagógica, en donde todos los maestros muestran los proyectos que han realizado durante el año y generalmente el proyecto Amigos del Alma tiene un espacio donde muestra de manera general el proyecto de manera lúdica.

¿CÓMO LO HACEMOS?

Para lograr el objetivo del proyecto hemos generado una metodología, la cual varía de acuerdo a la evaluación de cada año; la presento a continuación:

Planeación de las actividades: labor realizada por los coordinadores del programa, es decir, docentes encargados del programa en la institución y el funcionario asignado por la Fundación Best Buddies Colombia, quienes se reúnen y organizan el cronograma.

Atracción de voluntarios nuevos: Los voluntarios antiguos, con el acompañamiento de un coordinador del capítulo y mediante el uso de sus habilidades orales deberán pasar por cada uno de los cursos de la básica y media, informando sobre el programa y permitiendo así la preinscripción de estudiantes nuevos.

Convocatoria de los estudiantes preinscritos: se realizará una reunión, para la presentación del programa y de la fundación





Best Buddies Colombia. Allí, se entregará el formato K (realizado por dicha fundación), el cual es la autorización de los padres de familia al programa de voluntariado y formato de datos personales. Adicionalmente, el estudiante aspirante deberá ver algunos videos de la página de Best Buddies Colombia, la página de Facebook del capítulo AMIGOS DEL ALMA IED y enviar por correo electrónico su reflexión frente a la información observada y justificar su participación como voluntario. De acuerdo con el impacto del mensaje será seleccionado como voluntario.

Capacitación de voluntarios y amigos del alma: se realiza anualmente de manera grupal, con la participación de todos los capítulos. Esta actividad generalmente la organiza la Fundación Best Buddies Colombia fuera de la institución educativa.

Sensibilización y/o capacitación a los maestros: esta actividad se realiza aproximadamente una o dos veces al año, teniendo en cuenta la programación y disposición de las directivas de la institución. En estas se abordan temas relacionados con la discapacidad como por ejemplo: el rol docente, sexualidad y socialización del programa.

Actividades institucionales: se realizan de manera grupal dentro del Colegio de Las Américas I. E. D, en donde los voluntarios y amigos del alma participan como grupo de amigos en actividades lúdicas que



promuevan la inclusión y el respeto hacia el otro. Adicionalmente, se incluye la actividad de la Feria Pedagógica.

Actividades extra- institucionales: son actividades que organiza la Fundación Best Buddies Colombia, en donde se integran las instituciones educativas públicas, privadas y empresas asociadas a la fundación.

Evaluación del programa al finalizar cada año: ambas instituciones realizan de manera independiente una encuesta con el ánimo de que la población participante evalúe: participación, actividades y sus resultados, impacto del programa en la institución, movilización en las redes sociales; permitiendo generar el DOFA y organizar un plan de mejoramiento para el siguiente año.

ACTUALMENTE

Este año, hemos tenido dificultades, no solo por el confinamiento debido al Covid – 19, sino se ha tenido una variable negativa que nos perjudicó de manera significativa y se encuentra relacionado con señalamientos pésimos a finales del año pasado emitidos por algunos maestros del colegio hacia el proyecto como a la docente y estudiantes del colegio, los cuales influyeron en que el Rector de la institución educativa Las Américas decidiera suspender el proceso. Para lo cual fue necesario crear una mesa de diálogo entre la Fundación Best





Buddies Colombia, el Rector y mi persona. En dicho espacio el Rector como representante legal de la institución, percibe que actualmente no hay ningún documento que le obligue a dar continuidad con el proceso, para lo cual es importante que la Fundación Best Buddies Colombia realice lo mas pronto posible el convenio con la Secretaria de Educación del Distrito (S. E. D); situación que hasta la fecha la fundación no ha logrado concretar a pesar de que hay voluntad de escucha por parte de la nueva administración.

Sin embargo, el proyecto Amigos del Alma continua no de manera voluntaria por parte de los estudiantes participantes, porque se logró que el proyecto estuviese incluido en una de las áreas fundamentales del conocimiento, que para este caso es el área de sociales, quien nos recibió con los brazos abiertos.

En ese acuerdo , entre al área de sociales y el proyecto, consideramos importante aclarar que por parte del área como del proyecto no hay presupuesto; se debe involucrar el proyecto dentro de una area de conocimiento y lo más a fin se encuentra la materia de ética; además se requiere seleccionar al curso participante en el proyecto teniendo en cuenta su nivel académico y de convivencia. Para este caso, fue seleccionado el grado 801, cuya docente de dicha materia estuvo de acuerdo.



Por ende, al principio de este año logramos organizar un encuentro presencial con los estudiantes del grado 801.

Sin embargo, mas adelante, en el mes de marzo, pese a la situación de confinamiento, dificultades de conectividad por parte de los estudiantes y exceso de trabajo dejado por parte de algunos maestros de secundaria han imposibilitado dar continuidad con el proceso, a pesar de que por medio de correo electrónico se han enviado mensaje a los estudiantes, en ese sentido estamos en un break time, sin obviar que continuaremos fortaleciendo las amistades sin barreras.

EN CONCLUSIÓN

Desde el aspecto institucional, durante el tiempo que se ha logrado implementar el proyecto AMIGOS DEL ALMA se hace necesario que este tipo de herramientas sean más integradoras y transversales a las dinámicas institucionales donde no solo sea la participación de algunos, sino de toda la integración de la comunidad educativa en aras de promover acciones significativas estructuradas y lograr a largo plazo eliminar las brechas de participación y estigmatización de los líderes en estos procesos participativos.

Cabe resaltar, que en diversos espacios educativos públicos se permita la libre participación de la población en condición de discapacidad,





sobre todo de las aulas de apoyo pedagógico especializado (antes llamado programa Aulas Diferenciales y/o aulas exclusivas).

Frente a la fundación Best Buddies Colombia (B. B. C), considero que hasta el momento ha hecho una gran labor con la población en condición de discapacidad, puesto que las diferentes actividades que se han realizado muestran las oportunidades que poseen las personas en condición de discapacidad dentro de la educación pública, aunque en otras entidades públicas como privadas apoyan el aspecto laboral.

Y frente al proyecto Amigos del Alma, puedo afirmar que este proceso potencializa las capacidades, actitudes y aptitudes de los estudiantes voluntarios participantes mediante la realización de actividades lúdicas, en la medida que desempeñen el rol dentro del colegio Las Américas IED, puesto que se potencializa en ellos el liderazgo, el trabajo en equipo, el pensamiento estratégico, la comunicación, entre otros, así como también, sembrar semilla de respeto por la diversidad del ser humano y ser gestores sociales, lo cual repercute en su propia vida y en la construcción de tejido social a mediano y largo plazo.







3.

LA ESCUELA: AUNQUE EN APARIENCIA PLANA... PROFUNDA

Una experiencia de formación de educadores populares desde
una escuela sin fronteras.



Gustavo Adolfo López Torres.
Magíster en Educación,
políticas públicas y gestión de sistemas educativos
Pontificia Universidad Javeriana
Polítologo
Universidad Nacional de Colombia
Licenciado en Diseño Tecnológico
Universidad Pedagógica Nacional,
Maestro Catedrático
Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Educación Comunitaria
Facultad de Educación
Maestro del Colegio Class IED.
Localidad 08 Kennedy, Barrios Class y Roma.



LA ESCUELA: AUNQUE EN APARIENCIA PLANA... PROFUNDA

**Una experiencia de formación de educadores populares desde
una escuela sin fronteras.**

Esta experiencia pedagógica surge de la intención de vincular dos (2) espacios de formación, de articular dos (2) escenarios educativos y aportar en la formación de maestros y maestras en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en DD.HH. (LECO), al tiempo que es pretexto para aportar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de la ciudad. Por supuesto del interés propio por despojarme de miedos, de movilizarme como maestro y accionarme como sujeto político.

Uno de los espacios es la Universidad Pedagógica Nacional, el otro es el colegio Class I.E.D (sus tres sedes). La excusa: laborar en los dos espacios. La apuesta: vincularlos por medio de una propuesta de práctica pedagógica orientada a reflexionar con los estudiantes sobre su propia práctica como maestros en formación y la posibilidad de





pensarnos una escuela sin fronteras. Por supuesto como escenario de reflexión de la propia práctica pedagógica, de lo que es ser maestro, en donde tanto practicantes como yo nos re-pensamos la escuela.

La práctica pedagógica planteada y desarrollada durante 2018 en la sede A del Colegio Class IED, en 2019 en su Sede C (Rómulo Gallegos, Barrio Roma), y actualmente (2020) en su sede B (Escuelita Roma) se ha pensado precisamente como la oportunidad de desdibujar esas fronteras a través de una propuesta pedagógica que intenta interrelacionar ese afuera con ese adentro, a través de distintos temas que nos llevan a reflexionar los DD.HH, el cuerpo, el territorio, la memoria, entre otros asuntos que hoy interesan tanto, y en donde sus protagonistas principales son sus habitantes, quienes lo habitan y lo viven a diario más allá de su permanencia en el colegio.

Lo que a continuación se presenta, intenta articular educación comunitaria y popular con educación formal o “tradicional”, da cuenta del desarrollo de dicha experiencia, de algunas de las reflexiones que ha suscitado, de las preguntas que han surgido y de las apuestas que se desean encarar. La invitación es a que puedan conocer hasta donde me sea posible mostrar, un ejercicio pedagógico que pretende evidenciar lo profunda que es la escuela, esa que a veces vemos tan plana al pasar por el frente, o al verla desde fuera como un simple edificio de la ciudad o el barrio.



EL COLEGIO CLASS, LOS BARRIOS CLASS Y ROMA.

Los barrios Class y Roma son dos escenarios particulares de la ciudad de Bogotá. Su ubicación es en la localidad octava (8) de Kennedy, son barrios límite de localidad pues colindan con la localidad de Bosa. Están separados por la carrera 86, conocida como la Avenida Agoberto Mejía, o más comúnmente como la Avenida Abastos. Se miran de frente, mientras entre ellas cruzan todos los habitantes de lado y lado.

El barrio Class es un barrio con muchas caras, la primera de ellas es la comercial, que se ubica sobre la Avenida Abastos, donde diversas empresas, comercio y entidades se configuran como la puerta de entrada, son distintas las actividades que allí se aglomeran; hacia su interior encontramos otra faceta, se trata de una serie de lugares que se dedican al reciclaje, labor que desde siempre caracterizó el barrio pues este surge de un territorio que en un principio era un botadero de la ciudad de Bogotá en la década de los 70. En medio de todas las edificaciones del barrio, entre viviendas y negocios pequeños, se encuentran estos lugares dedicados a tratar con lo que antes era considerado basura. Casi en medio del barrio se levanta como rompiendo con el esquema, el colegio Class, su sede principal edificada sobre la vieja escuela construida por la comunidad, conocida en su momento popularmente como la Matecaña, una manzana completa





que marca una presencia imponente en el espacio y que guarda una historia de lucha comunitaria que hoy la amenaza el olvido. Al sur, el río Tunjuelito y en él los problemas de los que el barrio no quiere hablar, la olla, la muerte, el olvido.

Es un barrio de escasos recursos, nacido como periferia, construido por gentes de distintos lugares del país y la ciudad, desplazados por la violencia que nos persigue, por la desigualdad y pobreza, común a todos los barrios humildes de Latinoamérica. La relación de los territorios y sus habitantes, sus historias, merecen la pena un ejercicio de memoria, a propósito de eso en el marco de esta experiencia se escribió un documento en ese sentido que también pueden conocer¹.

El barrio Roma, tiene una historia similar pero distinta, una parte del barrio tiene una configuración similar a la del Barrio Class, pero por otro lado obedece a un plan de urbanización diferente, que se levantó con la intención de ser una ciudadela, como lo es Kennedy en general, una extensión de la idea de Kennedy central y Casa Blanca, otro de los barrios insignia de la localidad.

Este barrio es principalmente residencial en donde se erigieron esos primeros conjuntos cerrados del sur de la ciudad, novedosos en su momento, modelo de ciudad hoy en día, tiene un componente im-

¹ López, Gustavo (2018). "Barrio Class, de la Basura a la esperanza, retos de una escuela sin fronteras", ver en: https://issuu.com/galopezt/docs/barrio_class__de_la_basura_a_la_esp



portante comercial, al igual que el Class es un barrio vivo y dinámico.

Allí se encuentran dos (2) de las sedes del colegio, la sede C, determinada desde su creación como Rómulo Gallegos, y la sede B, más al fondo del barrio, conocida como la Escuelita Roma.

Las dos fueron adheridas al Colegio Class en un proceso en el que integraron instituciones educativas distritales, de ahí que seamos Colegio Class.

Eso es una característica de nuestro colegio, y de nuestros barrios, porque en la jerga popular, la gente habla de Class-Roma, como sin distinción, como si fueran lo mismo. No obstante, cuando se mira con más detalle, eso que parece no distinguirse en ocasiones, es lo que nos separa.

En el Colegio Class su sede A, la habitan los estudiantes de bachillerato; las sedes del barrio Roma, las habitan los estudiantes de primaria; en la C de Rómulo Gallegos, están los grados 2° a 5°; en la sede B por su parte, de jardín a 2 también. En orden etario, los niños se ubican en primera instancia en la B, pasan a la C y luego a la A, geo-referencialmente, el trayecto es de oriente a occidente. Esa es la lógica que se plantea, que se vive de alguna manera, los chiquis en la escuelita Roma, los niños más grandes en la Rómulo Gallegos,





los adolescentes y jóvenes en el Class. Esa es nuestra población, niños, niñas y sus familias, que abarca dos (2) barrios inmensos, con sus barrios aledaños y sus cercanías con Bosa, Gran Britalia y Casa Blanca, con población de distintos indoles, pero similares en muchas cosas, gentes en su mayoría del pueblo popular, de la clase trabajadora, clase obrera de nuestro país, hijos y nietos del desplazamiento y la violencia, y ahora también migrantes de Venezuela, que han visto en esos territorios un lugar de acogida.

Esos son los espacios a donde las maestras y los maestros en formación se han enfrentado, y a los que se enfrentarán las o los que lleguen, son los lugares de exploración, son sus espacios de aprendizaje, es el territorio, su gente, su historia y sus calles, el escenario vivo de su práctica pedagógica. Es el afuera y el adentro de la escuela, es el lugar donde la reflexión sobre su práctica se ubica. Allí es donde quise llevarlos y llevarlas, a esos barrios similares a donde ellos viven, donde se necesitan, donde hay mucho que hacer, allá es donde importaba que estuvieran, pues mis estudiantes del colegio requieren de otras miradas y otras formas de hacer la escuela, y la presencia de ellos (las y los practicantes) y su relación con nuestros niños, adolescentes y jóvenes era el espacio.



LA PRÁCTICA.

Organización Institucional.

En la Universidad Pedagógica Nacional, en la Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis Humanos (LECO), la practica pedagógica se divide en tres grandes momentos o fases.

•Fase I: práctica 1, 2 y 3.

Trabajo con Movimientos populares, educación de adultos, procesos comunitarios, ONG's

•Fase II, práctica 4 y 5:

En espacios escolares. Escuelas principalmente de orden público en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media.

•Fase III: Líneas de investigación.

Género, acción colectiva y poder local.

Escuela, comunidad y territorio.

Arte, comunicación y cultura.

Educación Conflicto y territorio.

Memoria, corporalidad y autocuidado.

ORGANIZACIÓN DE LA APUESTA PERSONAL.

La experiencia aquí presentada corresponde con la fase 2, practicas 4 y 5, o práctica de escuela.

Está pensada en 2 momentos: La práctica 4 como un momento de contextualización con la escuela, reconocimiento histórico, social y





político como institución moderna, sus retos, desafíos, organización actual, políticas, modelos, entre otros. Se realiza un proceso de indagación, reflexión, reconocimiento bibliográfico, y caracterización territorial y poblacional, se realiza un acercamiento colectivo, unos ciclos de talleres exploratorios y de posibilidad de interacción con los niños y niñas. Esto a partir del reconocimiento de intereses, de preguntas que desde los maestros y maestras en formación surgen en las discusiones de tutoría. Todo para llegar a la construcción de una propuesta pedagógica contextualizada y enfocada en derechos humanos.

La practica 5, pretende implementar la propuesta pedagógica planteada en el momento previo. Implica una adaptación de la propuesta colectiva a un grado, curso y población concreta para la realización de un trabajo más individual, desde el cual se ejecuta la propuesta. Pretende acercar más a los y las maestras en formación a los escenarios de planeación, organización, reflexión previa de los espacios pedagógicos, y en ese sentido una intención en la didáctica para lograr el proceso planteado en la propuesta. Se enfrentan a un escenario concreto, a situaciones particulares con la intención de poner en movimiento una temática centrada en el reconocimiento, aprendizaje, interiorización, entre otras, de los distintos derechos humanos. Es un escenario de reflexión pedagógica, en el marco de un ser sentipensante.



EL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA:

Un cominanzo incierto.

En 2018, se inicia esta aventura, cinco (5) estudiantes mujeres de la licenciatura inician el proceso, Edith, Natalia, Susana, Tatiana y Paola. Llegan a él porque la propuesta les interesa, el ejercicio apuesta por concebir el escenario de la práctica pedagógica en un espacio de acercamiento a la investigación, más concretamente a la Investigación Acción Participativa IAP, desde el enfoque de Orlando Fals Borda, en el que nos acercamos a la realidad para transformar la praxis, allí no solo interesa investigar, sino transformar los lugares, espacios, comunidades donde se investiga, al tiempo que busca la construcción de un saber popular que involucra sujetos que piensan pero que sobre todo sienten.

La propuesta presentada a las estudiantes consiste en tres momentos específicos que involucran: 1. Un reconocimiento de la escuela como institución pública, las lógicas propias, lo que las sustenta, sus aspectos inherentes, sus dinámicas, en relación con un marco de política pública nacional. Contextualización necesaria, que requirió un ejercicio de discusión y de crítica, de reconocimiento de la escuela tal como está planteada, frente a como en realidad funciona. 2. Un ejercicio de reconocimiento del escenario institucional, y del entorno barrial y local, que implica un levantamiento de una caracterización, geográfica, territorial, poblacional. 3. La elaboración de una propuesta





pedagógica en derechos humanos transversal a todas las áreas, que sería implementada en la institución, la cual debía ser construida en principio, a partir del reconocimiento de historias de vida de las y los estudiantes del colegio, de habitantes de la comunidad del barrio y de la vivencia propia.

La primera fase de la práctica se llevó a cabo durante 2018-1 (primer semestre del año), en esta etapa las estudiantes hicieron todo el ejercicio de reconocimiento y caracterización del territorio y de los habitantes del barrio Class, se aventuraron en esa búsqueda a recuperar la memoria histórica del barrio, de su fundación, de su nacimiento y crecimiento, su historia hasta hoy, esa búsqueda les permitió conocer a varios adultos mayores quienes en su mayoría pertenecían a la junta de acción comunal, con ellos, especialmente ellas, pudimos conocer el territorio; digo pudimos, porque me pude involucrar en el ejercicio. En mi caso a pesar de llevar 8 años en el colegio, y aunque había transitado por el barrio, nunca había podido conocerlo, mirarlo distinto, desde otras calles, desde otras miradas. En ese recorrido pudimos ver lo que de otra manera no.

Mientras Edith de brazo de la señora María hablaba de muchas historias, notábamos su nostalgia principalmente, tristeza en ocasiones. Natalia, Tatiana y yo íbamos con la señora Rocío quien también nos decía cosas, nos hablaba de vecinos, del parque, del río,



de sus hijos. Se notaba la necesidad de contar cosas, se evidenciaba el deseo de dar a conocer sus vidas.

Mientras contaban la historias, nos llevaban por cada rincón, podía darme cuenta, que no sabía por ejemplo que en una de sus cuadras fabricaban herraduras de caballo, que en otra fabricaban elementos para parques, que en otras habían microempresas de distintas índoles, incluso no sabía que en una sus calles estaba la fundación de la que alguna vez había escuchado que ayudaba a los niños de primaria cuyos padres no podían estar mucho tiempo con ellos por sus trabajos, especialmente niños de personas dedicadas al reciclaje, con dificultades económicas y de aprendizaje. Cuando pasábamos me vieron y salieron a saludarme, gritando a todo pulmón, profe Gustavo, que hace por acá, venga que aquí es donde hacemos tareas. Me sentí feliz de verlos, pero triste de ver qué condiciones tenían. Eran sentimientos encontrados. El día termino en una cafetería, hablando de la vida, del barrio, del futuro. Allí las estudiantes pactaron poder reunirse de nuevo con las señoras, esa fue la excusa para desarrollar con ellas una serie de talleres que permitirían identificar sus historias de vida, su situación, y desde allí comprender más sobre la historia del barrio y su comunidad. Las estudiantes cada vez se veían más afectadas, emocionalmente por lo que estaban viviendo, sentían, y pensaban. Eso es lo que se esperaba.





Podría quedarme narrando más y más sucesos significativos de lo que ha sucedido en esta primera parte de la experiencia, sin embargo fueron las estudiantes quienes más vivenciaron momentos que les permitió reconocer al interior de la escuela muchas cosas que solo con lupa se pueden ver, llegaron a una profundidad que a veces ni los maestros podemos llegar, tal vez porque las y los estudiantes veían en ellas una oportunidad de contar cosas que a nosotros no, porque sintieron confianza porque se sintieron cercanos.

La excusa para lograr que ellos se expresaran fue tratar los derechos humanos, a través de la propuesta pedagógica que las maestras en formación diseñaron, que consistía en una serie de talleres que trataron, objeción de conciencia, derechos sexuales y reproductivos, acceso a la educación pública, entre otros. Allí reconocieron cosas que nosotros

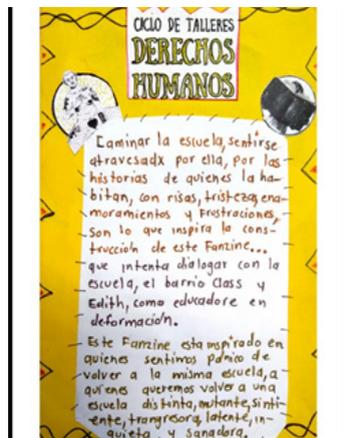


no, diversidades sexuales que no se habían revelado, conflictos personales que no habían conocido, pensamientos políticos que emergían, necesidades afectivas y otras tantas cosas que yo conocí a través de los diarios de campo y de las charlas, los informes y un trabajo de reflexión final de las practicantes. Me impactó uno de ellos,



un fanzine que narra la historia de una estudiante en la cual expresa su vida, su mundo, su visión de la escuela, y revela en ese camino su identidad y orientación sexual.

En el colegio quedó muy buena impresión del trabajo realizado por parte de las estudiantes, además del ciclo normal de su propuesta participaron en el foro de Memoria y derechos humanos del Colegio, allí presentaron para toda la institución un taller de Cuerpo y territorio, varios



comentarios daban cuenta de su buen desempeño. Los estudiantes del colegio con los cuales se realizó la práctica de grados 10° y 11° y quienes asistieron al taller de cuerpo manifestaron un buen desarrollo del ciclo de talleres planteados. Yo me sentí feliz, sabía que valía la pena continuar. Ellas se sentían bien, sentían que la escuela tenía problemas, pero ahora también sabían que desde la escuela también se podía trabajar para ayudar a tramitarlos.

Por supuesto no todo es perfecto, hay muchas cosas por mejorar, las relaciones de poder en la escuela son aún muy evidentes, los problemas de convivencia cada vez son más densos, el afuera cada vez está más alejado del adentro, a veces parece como si no se quisieran. Nuestros





estudiantes que son de los dos lados (que es uno en realidad) son los que sufren eso que día a día sucede allí donde viven. La sociedad parece cada vez más dura para estos chicos, la escuela parece un campo de refugio, pero también un escenario de batalla, para muchos afortunadamente sigue siendo un lugar de la esperanza. Entre estos últimos me incluyo.

NUEVOS RETOS, NUEVAS EXPECTATIVAS.

El 2019 fue distinto, el trabajo se desarrolló con los niños de primaria, en la sede C, la Rómulo Gallegos ahora en el barrio Roma, allí fueron 3 hombres y 2 mujeres quienes asumieron el reto, John González, John Fandiño, Santiago Baena, Lizeth Sotelo y Angie Velandia (poco tiempo después, Santiago no volvió, las dinámicas del trabajo y la universidad lo alejaron del proceso), inician con un proceso en el que lo que más sucede es la pregunta por su ser, por lo que es ser maestro, por lo que hacen y como lo hacen. Según ellos contaban, la escuela los impactó por completo, pues no esperaban encontrar tanta profundidad, no esperaban que en su interior hubiese y sucedieran tantas cosas.

Las fases de la práctica fueron las mismas planteadas para el año anterior, pero ahora adaptadas al contexto de la sede C y su respectiva población. En todo caso era necesario conocer un poco más de ese



lugar, de su barrio, su alrededor y su gente, esa era su tarea, ampliar el espectro de conocimiento de lo que es nuestra escuela, el Colegio Class. En ese ejercicio pudieron ver qué tan distintos son los dos contextos en los que está inmerso el Colegio Class. Uno el del Barrio Class, del cual pudieron conocer por los escritos de sus antecesoras y otro el del Barrio Roma, del cual pudieron conocer por las entrevistas, recorridos por el barrio y por el ejercicio de caracterización levantado. Reconocieron entonces que son distintos en gran medida pues, siendo cercanos, las condiciones de vida del Barrio Roma, aunque humildes en todo caso, eran mejores que las del Barrio Class, y eso se podía evidenciar en los estudiantes que empezaban a reconocer, pues ellos mismos les compartían sus historias y sus carencias, los problemas y los aspectos positivos de esos territorios.

Estos maestros y maestras en formación tuvieron el reto de trabajar con niños de grados 2° a 5°, edades comprendidas entre los 7 y 11 años. Cada vez que estaban con ellos en talleres de comunicación, de cartografía social, de historias de vida, descubrían en ellos (su propio ser), se veían en ocasiones como pequeños tiranos con los que se sentían mal, dejaron emerger ternuras que no sabían que tenían, expresaron sentimientos que dejaron florecer. La reflexión sobre el papel como maestros no solo era teórica, era emocional, y la experiencia los afectaba. No obstante, en ese recorrido fueron encontrando una escuela que desde las rejas no se ve. Los niños y





niñas a su llegada los buscaban, a contarle cosas, a preguntar cómo estaban. Ellos habían vivido la escuela distinta, hace algunos años, hace varios cuando eran niños, ahora de otro lado, desde otro lugar veían lo que fueron.

¡Profe esto es duro!, decían; ¡profe...pobres chinos! exclamaban con preocupación; ¡profe estoy triste! me mostraban con expresiones en sus rostros que manifestaban que en realidad les dolía conocer las realidades de sus estudiantes; ¡profe hoy me fue bien! me decían cuando algo les pasaba y una sonrisa dejaba entrever que así había sido. Sus sentimientos estaban allí todo el tiempo, no era solo una cuestión de la práctica en tanto academia tratando de formar un maestro, era lo que el cuerpo percibía, era lo que la mente pensaba, era lo que el corazón sentía.

Hasta ese momento, todo el ejercicio comprendido entre 2018 y 2019, me había permitido como maestro, en un doble rol, de escuela y como formador de maestros y maestras, entender que definitivamente la apuesta pedagógica por una escuela que incluya visiones más humanas, centradas en temáticas concretas y que propenden por la discusión y el aprendizaje de los derechos humanos, posibilita una escuela más esperanzadora, una educación más liberadora y emancipadora, y a pesar de sus rejas y muros, una escuela con menos fronteras. El proceso aún era corto, pero ya lo que se veía, lo que se



expresaba, lo que se discutía, dejaba entrever que la escuela impactaba a esos nuevos maestros, y la escuela ya era impactada por ellos, y eso lo estaban sintiendo nuestros niños y niñas. Hasta allí ya podía observar, escuchar, ver jóvenes cargados de ganas de ser maestros y maestras, de hecho, ya lo estaban siendo. Veía en ellos posibilidades, veía retos, pero sobre todo veía preguntas; y eso es bueno, una escuela llena de preguntas es una escuela inquieta, exploradora y dinámica.

La propuesta pedagógica que implementaron estuvo centrada en la libre expresión y la comunicación, la diversidad y la eliminación de distintos tipos de violencias en la escuela, la radio se convirtió en uno de los escenarios desde donde abordaron los derechos humanos con los chicos en la escuela, un medio donde se pueden expresar, donde se puede decir. Efectivamente así fue, no solo fue la radio, la escritura y el teatro fueron también los medios para que niños y niñas se expresaran, programas de radio, periódicos murales, permitieron escuchar, leer y elevar las voces de los niños y niñas, el teatro les permitió expresarse también con su cuerpo, sus expresiones, sus sentimientos.

El trabajo también se centró en reconocer y tratar de superar distintas violencias que se ejercen en la escuela y fuera de ella pero que tienen relación, tratar de comprender sus fuentes, y las posibilidades de solucionar conflictos, este trabajo que especialmente fue al que se





dedicó una de las maestras en formación, permitió reconocer que en la escuela hay diversidad de problemáticas que no vemos a simple vista, y que afectan a nuestros niños y niñas. Violencia intrafamiliar, violencias en el aula, que van desde las ofensas más inocentes hasta problemáticas complejas entre estudiantes, todas atravesadas por contextos familiares y sociales difíciles. Esa escuela que allí se reconoció permitió entender lo fundamental del acompañamiento a nuestros niños y niñas, la reflexión pedagógica para superar las violencias, la posibilidad de lograr impactar y transformar las familias de los niños y niñas, permitió entender que la escuela no llega solo hasta al aula, sino que escapa de ella a través de la vida de sus estudiantes, pero también, que la vida de los niños y niñas encuentra refugio en la escuela, y de ese afuera trae todas las problemáticas, a veces no las reconocemos pero allí están, cohabitando todo el tiempo.

LA ESCUELA EN LA PANDEMIA. UNA PRÁCTICA SINGULAR.

El 2020 nos trajo otro contexto, otra realidad, desnudo cosas que, aunque sabíamos no podíamos ver, la desigualdad social, la brecha digital, la injusticia social, las carencias de nuestros estudiantes, en nuestras escuelas públicas y en sus barrios.

La pandemia, ocasionada por la Covid-19, afectó nuestra vida en to-



das sus dimensiones, por supuesto la escuela no se escapó de eso.

En ese contexto se desarrolló la más reciente práctica pedagógica: Una en donde la escuela es a distancia, o virtual. Una donde los niños ya no habitan ese territorio, sus aulas y los espacios de encuentro a los que no hemos venido acostumbrando. Una escuela dónde las aulas ahora se encuentran en distintos softwares de reunión, en un computador o dispositivo móvil, en pantallas de distintas dimensiones.

Ese fue el espacio de aprendizaje de las nuevas maestras en formación a mi cargo. Lizeth, Jhoana y Helen. Ellas asumieron el reto de trabajar con los niños y niñas de la Sede B del Colegio Class, la denominada Escuelita Roma, única sede que faltaba para completar un gran ciclo de formación, que permitirá ahora en esta etapa, aportar a la caracterización general de toda la institución distribuida en los dos barrios y sus tres sedes. Con esta práctica lograríamos un panorama más completo.

El reto fue mayor; fue necesario estudiar, reflexionar, problematizar la escuela, conocer el territorio, su gente, sin estar allí, sin recorrerla o habitarla. La escuela la tuvimos que reconstruir desde afuera, el barrio lo tuvimos que conocer a través de la Internet, las discusiones se dieron por una pantalla. No obstante, estas estudiantes lograron aprender mucho de ella. La apuesta en esta ocasión fue trabajar los





derechos sexuales y reproductivos y no reproductivos, en niños y niñas de grado segundo, un tema aún complejo y tabú en la educación, así no se acepte, un asunto sensible, pues toca muchos aspectos de la vida privada, las creencias y la relación de las personas con sus cuerpos.

La propuesta pedagógica, consistió en que los niños reconocieran su cuerpo, sus virtudes, sus defectos, y a partir de allí se reconocieran, y reconocieran al otro, reconocieran la diferencia, la diversidad, la pluralidad. Trabajaron la emocionalidad, lograron conectar con los niños y algunas familias, aspectos que difícilmente logramos los maestros regulares estando todos los días en las aulas, a pesar de la distancia lograron cercanías. Reconocer el cuerpo es complejo, pero reconocer que hay derechos en relación con él es aun mas complejo, y eso tiene que ver con asuntos de género, cultura, tradición, que se deben superar a través de la educación. En eso veo muy valioso el trabajo de estas maestras, pues van dando la avanzada de lo que es una escuela cada vez más consciente de quienes tienen en sus aulas, más conectada con las realidades actuales y más humana.

Todo este proceso, de tres años ha sido un ejercicio enorme, en donde cada vez intervienen más personas, más estudiantes, más familias, más maestros y maestras, en donde se puede ir comprendiendo cada vez más la escuela, en este caso desde la experiencia del Colegio



Class, desde sus barrios, sus sedes, sus niños y niñas y sus respectivas familias. Se ha podido ir más adentro de ella, más profundo, y en ese proceso se han encontrado problemáticas, pero también alternativas. Las apuestas de las maestras y los maestros en formación son muestra de ello.

Lo que viene para 2021 es un interrogante, lo único que sé es que la escuela y esos muchachos se enriquecerán, y por esa vía yo también. Son muchas cosas las que pasan en poco tiempo, sobre todo cuando como maestros nos aventuramos a hacer cosas que antes no hacíamos, sobre todo cuando observamos un poco y vemos como se mueve, sobre todo cuando nos enfocamos y vemos la profundidad de la escuela.

Más difícil aun plasmar todo eso en unas hojas, muchas cosas se quedan por decir.

He aprendido sin duda que la escuela, aunque plana en apariencia es demasiado profunda, y en esa profundidad seguiré explorando.





4. ENTRE NARRATIVAS Y MEMORIA: PARA LA GUERRA NADA



John Aranzazu,
Laura Romero,
Ángela López,
Cesar Mayorga
Karen Muñoz
Colegio Nelson Mandela I.E.D.
Kennedy, Bogotá D.C.



ENTRE NARRATIVAS Y MEMORIA: PARA LA GUERRA NADA

INTRODUCCIÓN

Fundamentada en la pedagogía de la memoria, esta experiencia aborda el trabajo de aula desde una perspectiva interdisciplinar en la que confluyen las ciencias sociales, la tecnología y la informática, la lengua castellana y las matemáticas. El proyecto tiene como objetivo central generar en los estudiantes aproximaciones éticas, políticas y estéticas al conflicto social armado en Colombia. En este sentido, se persigue la configuración de un sujeto político que reconozca: (i) los procesos territoriales que se desarrollan en el entorno inmediato y en los lugares que han sido escenario del conflicto social armado; (ii) la posibilidad del encuentro con el otro desde la aproximación y comprensión narrativa; (iii) el posicionamiento crítico y reflexivo frente a las formas y los canales productores y difusores de la información; (iv) las tramas históricas que han determinado la emergencia y permanencia del conflicto social armado en el país. La experiencia se desarrolla a partir de la comprensión del pasado reciente, lo que implica el abordaje de problemas con importantes



influencias en el presente y con demandas todavía vivas a nivel de visibilización y justicia. Por tal razón, el proyecto acude a las memorias, en tanto permiten conocer la voz de múltiples actores y por tanto abrir el espectro del diálogo y la interpretación; además de inscribir estos procesos en las memorias individuales, familiares, locales, nacionales y globales. Dinámicas que favorece el proyecto a partir de estrategias como la reconstrucción de historias de vida o del trabajo con artefactos de la memoria para desde allí ir escalando, pero también anclando, las comprensiones en los otros niveles.

De este modo, se privilegian las memorias registradas por expresiones artísticas, como la fotografía, el cine, la música y la literatura en razón a su potencial comunicativo con la integralidad del ser humano. El diálogo así establecido exige el análisis del contexto social y político, y por tanto la intertextualidad con otras fuentes de información. Mientras que las dimensiones crítica y política se fortalecen y se hacen evidentes durante y a través de los espacios de lectura colectiva, las discusiones grupales y, sobre todo, su asunción como sujetos que se apropian de las redes sociales porque tienen algo que decir y encuentran la manera de hacerlo.

UBICACIÓN DEL CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Esta experiencia se desarrolla desde el año 2017 en el colegio Nelson





Mandela I.E.D., ubicado en la localidad de Kennedy de Bogotá D.C., con los grados 8° y 9° de la jornada mañana. Este grupo de estudiantes se encuentran entre los 13 y 16 años, cada curso está integrado aproximadamente por 35 estudiantes y si bien son grupos heterogéneos, se destacan por ser respetuosos, curiosos, dispuestos a escuchar, preguntar, trabajar en grupo y demostrar interés por participar en actividades institucionales. Así mismo, aunque estos estudiantes se motivan frente a situaciones cercanas a ellos que buscan explicar, se ven limitados en el acceso a diferentes y diversas fuentes de información que les permita mejorar su capacidad de comprensión y análisis crítico del conflicto social armado en Colombia, generando o fortaleciendo un imaginario limitado entorno a los actores del conflicto, las características del mismo, así como sus causas y consecuencias en su entorno más cercano y en la manera de relacionarnos con los otros.

En cuanto a sus necesidades culturales y sociales, la mayoría de los estudiantes viven cerca del colegio en la urbanización las Margaritas y algunos otros en Bosa y Dindalito. Su composición familiar en gran medida es monoparental, aunque también los estudiantes viven en familias extensas y nucleares. El nivel educativo de muchas familias generalmente llega hasta bachillerato y el acompañamiento en las actividades escolares es escaso, pocos son quienes están vinculados en sus ratos libres a academias deportivas o culturales. De los aproximadamente 1900 estudiantes matriculados en el colegio,



260 son víctimas del desplazamiento forzado, lo que corresponde a cerca del 14% de estudiantes de la institución (Rojas 2018).

Esta experiencia, permite configurar subjetividades políticas desde la memoria, como referente de reflexión, acción y transformación, ya que toma como fundamento los diversos saberes que convergen en un escenario específico, en este caso la escuela, para hacer frente al olvido, a los olvidos impuestos. La pedagogía de la memoria permite involucrar la recepción del otro desde su dimensión experiencial, de ahí revela la importancia de leer y escribir narrativas autobiográficas, testimoniales, literarias y alternativas, para tensionar las narrativas historiográficas instituidas y poner en juego una serie de memorias sociales que redimensionan la esencia del momento pasado y otorgan voz a quienes han sido despojados de ella. Estos planteamientos han alimentado los avances del proyecto y le han permitido dar un norte a las acciones específicas de aula; las cuales realizan actividades propias del saber específico mientras apuntan a los objetivos del proyecto.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y ANÁLISIS DEL PROCESO

A continuación, se presentan las características de planeación para el desarrollo del proyecto y algunas de las actividades realizadas en las clases de las diferentes áreas involucradas. Inicialmente es importante precisar que al ser un proyecto interdisciplinar, organizar





el trabajo de manera conjunta para definir los temas y actividades implica destinar tiempos y espacios adicionales a los establecidos en la jornada laboral del colegio y exige apertura frente a programas de estudio que han sido definidos pensando en responder a objetivos de enseñanza-aprendizaje propios de cada área del conocimiento, además se inscriben en lineamientos curriculares que no contemplan la historia reciente del conflicto social armado en Colombia.

Por una parte, para definir los temas que se trabajarán desde cada disciplina se tienen en cuenta tres aspectos: (i) interés de cada docente desde el conocimiento de su disciplina y la articulación con el objetivo central el proyecto, es decir, su gusto, afinidad o formación particular que permitirá de manera más directa involucrar su área con el proyecto; (ii) las orientaciones o estándares curriculares de cada área que, al finalizar cada año escolar, se adecúan para integrar contenidos y proyectos; y (iii) la intensidad horaria semanal correspondiente en cada una de las asignaturas, punto importante tanto para el desarrollo teórico de los temas como las actividades prácticas. Con estos tres puntos presentes, entre los docentes se definen los temas que desde cada asignatura y desde el trabajo conjunto se trabajarán.

Por otra parte, a partir del reconocimiento de las necesidades o intereses que evidencia cada profesor en los estudiantes, se plantean iniciativas metodológicas que permitan profundizar conceptualmente en algún



tema y desarrollar actividades, que faciliten la comprensión desde otras perspectivas de análisis. Es así que para definir las actividades prácticas que se desarrollarán, durante la planeación y organización cada docente propone aquellas que considera pertinente realizar y que puede aprovechar mejor desde su asignatura. Algunas de ellas, como otras nuevas, se proponen realizar de manera conjunta, es decir, programando un espacio físico-temporal en el que la mayoría de los docentes del proyecto coincida o le sea más fácil asistir. Estas actividades conjuntas generalmente tienen un objetivo principal de sensibilizar a los estudiantes frente a una situación o tema seleccionado o para socializar algunos trabajos de sus compañeros.

Así, desde el área de tecnología e informática se abordan los medios y las formas de comunicación con tres objetivos: (i) fortalecer la lectura crítica de la información que circula en diferentes canales de comunicación, principalmente en redes sociales y de los medios que se han desempeñado con lógicas de guerra (La conversación más grande del mundo, 2016); ii) visibilizar historias de vida y hechos del conflicto social armado, así como situaciones actuales que se derivan de este, ligados o cercanos a las vivencias de los estudiantes y comunicados de una forma clara, creativa y argumentada, aprovechando las tecnologías de la información y la comunicación; y (iii) aprovechar las redes sociales como medio de difusión de contenidos y visibilización de opiniones y propuestas que aporten al tema, al





tiempo que se empoderan como ciber-activistas e indirectamente, se forman en un uso adecuado y en una sana ciber-convivencia.

En este sentido, la lectura crítica de la información relacionada con el conflicto social armado requiere un trabajo enfocado en la comprensión lectora y en la comparación de diferentes fuentes para caracterizar, filtrar y analizar datos. De esta manera, los estudiantes están en la capacidad de movilizarse, de ser prosumidores de contenidos que transformen el tipo de comunicación hacia el reconocimiento y la reconciliación.

Con relación a las actividades ya desarrolladas en clase, con el objetivo de fortalecer la lectura crítica, se revisaron páginas web relacionadas directamente con el conflicto social armado ; los libros “Los Escogidos” y “Tecnologías de la visibilidad. Reconfiguraciones contemporáneas de la comunicación y la política en el siglo XXI”, fueron seleccionados para realizar lecturas intertextuales entre las diferentes áreas; y diversos publicaciones y recursos de las redes sociales Facebook y Twitter.

Durante este trabajo se evidenció el desconocimiento de algunos estudiantes frente al contexto en el que se encontraban inmersos: un contexto afectado por el conflicto social armado, por lo que consultar y comparar diferentes fuentes ayudó a aclarar dudas y a generar



debates mucho más enriquecidos y argumentados. El análisis desde las redes sociales permitió que los estudiantes descubrieran las formas de manipulación mediática y de qué manera podían aportar en la reconstrucción de significados. Luego del trabajo, ellos fueron más conscientes de la revisión que debían hacer antes de emitir juicios o de aceptar un contenido como cierto.

La comunicación se trabajó inicialmente desde el reconocimiento individual de sus experiencias de vida. En esta etapa, los estudiantes crearon dos nubes de palabras (física y virtual), para expresar, primero, aquellos sentimientos y recuerdos más importantes; enseguida para contar la historia alrededor del conflicto social armado y sus propias historias de vida de forma creativa construyeron mapas geográficos hipermediales a través de la herramienta de Google Maps, en los cuales identificaron sus lugares de procedencia y ascendencia y los lugares cercanos a estos que estuvieran vinculados con el conflicto social armado. De esta manera, se pudo observar cómo ellos integraban el conocimiento construido desde ciencias sociales y utilizaban los recursos hipermediales, con mayor apropiación del contenido teórico y estableciendo relaciones con diferentes actores del conflicto armado.

Otra actividad se centró en la fotografía. A partir de un proceso de formación previa respecto a la parte técnica y una sensibilización





sobre su trascendencia social, los estudiantes realizaron una propuesta individual denominada álbum familiar , que tuvo como objetivo inicial sensibilizarlos frente a la unión familiar y al reconocimiento de su propia historia. Así mismo, realizaron una propuesta grupal con el fin de transmitir un mensaje de paz, memoria, reconciliación o denuncia. Otro trabajo grupal consistió en la creación de una historieta realizada en una herramienta virtual, a partir de la cual presentaron partes del libro anteriormente leído.

Finalmente, realizaron diferentes actividades presenciales que posteriormente se convirtieron en material digital para su publicación en redes sociales y de esta manera iniciar su formación y participación como ciber-activistas. El perfil en la red social Twitter y la página en la red social Facebook se encuentran como @inferenciascnm bajo el nombre “Para La Guerra Nada”.

Desde la clase de lengua castellana se aborda el conocimiento del conflicto social armado a partir de la lectura de crónica, cuento, fragmento de novela y poesía. La lectura se hace en voz alta, cada estudiante tiene acceso a una copia del texto y sigue la lectura mentalmente o en voz baja. El proceso de lectura admite todas las preguntas, aclaraciones e interrelaciones que se consideren necesarias.

“El parque del Renacimiento”, una crónica de Lillyam González, que



aparece en “Los oficios del parque”, publicada en la colección Libro al viento se constituyó en una doble puerta de entrada, por un lado, a los acontecimientos del bogotazo y segundo, a la lectura intertextual. La crónica permite establecer relaciones con las obras de Fernando Botero y José Asunción Silva, con la historia de los cementerios y de las políticas de exhumación de los muertos en el país, con las vicisitudes relacionadas con la construcción de Transmilenio por la calle 26, con las tareas que asume el jardín botánico y, sobre todo, con los sucesos de El bogotazo. La interconexión con este tópico, que además permitió establecer conocimientos previos sobre el hecho, se medió con la obra fotográfica de Sady González.

A partir de este trabajo, se procedió a la lectura de la crónica “Hace 60 abril en Bogotá”, una crónica periodística de Julián Vivas publicada en 2008, en un periódico local llamado *A media cuadra*. Los hechos reales descubiertos en esta crónica: renuncia de Alfonso López Pumarejo a la presidencia, efectos de la violencia bipartidista, gobierno de Mariano Ospina Pérez, transferencia del poder conservador a nivel regional y local, levantamiento liberal en Boyacá y los Santanderes, acciones de la policía chulavita, conflictos de la región del Sumapaz, masacre de las bananeras, marcha del silencio, muerte de Jorge Eliécer Gaitán, bogotazo, entre otras; fueron analizados con detenimiento y estudiados además en la clase de ciencias sociales. A su vez, los elementos literarios evidenciados en las dos crónicas permitieron





compartir vivencias relacionadas con seres «fantasmales» y con la participación de abuelos y bisabuelos en los hechos desencadenados a partir del 9 de abril de 1948.

Posteriormente, la comprensión de los hechos descritos se cotejó con la lectura de algunos capítulos de la novela “Siervo sin tierra” de Eduardo Caballero Calderón, a partir de la cual los estudiantes identificaron los intereses de los políticos y los intereses de los campesinos, el papel del gamonal, las estrategias empleadas para influir en los resultados electorales, el rol de la mujer campesina, y el papel del Estado y los partidos políticos como motores de la violencia liberal- conservadora.

Este periodo del conflicto se cerró con la lectura del cuento “Cenizas para el viento” de Hernando Téllez, el cual abrió a su vez el proceso de lectura inferencial. En este proceso adquieren un papel fundamental dos elementos. En primer lugar, la pregunta como mecanismo que desestabiliza cognitivamente a los estudiantes y, en segundo lugar, la creación de ambientes de escucha y discusión en los que se generen conflictos sociocognitivos y se construyan hipótesis interpretativas en interacción con el otro.

En este momento se propuso a los estudiantes la escritura de crónicas que partieran de un hecho real significativo para ellos, o para su familia.



Se acompañó la caracterización de los personajes participantes en el evento, la descripción de escenarios y el uso de recursos literarios a través de ejercicios sucesivos de lectura y reescritura. El resultado fue la edición de un libro, en la que fue recurrente la referencia, directa o indirecta, a múltiples hechos del conflicto social armado del país.

Por otro lado, el movimiento guerrillero se abordó a partir del capítulo 23 de la novela “Desarraigo” de Eduardo Peláez Vallejo y de los poemas de Gabriela Pinilla compilados en “El ramo de olivo que no germinó”, con las intertextualidades que estas proponen y demandan para su comprensión. En la primera, el autor recorre la convulsionada historia ligada a la geografía del río San Jorge, desde los antiguos Zenúes y Embera Katío, hasta el dominio de las sagradas tierras por parte del EPL. En los segundos, desfilan en versos simples los motivos que vieron el nacimiento de los movimientos Quintín Lame y 19 de abril, las acciones que estos emprendieron y los procesos de paz que los condujeron a su fin. La contextualización sobre las otras guerrillas y los demás actores armados tuvo lugar en las clases de ciencias sociales.

En el caso del área de ciencias sociales se abordó la memoria del conflicto en tres niveles: la memoria personal, la memoria colectiva y la memoria histórica. Para trabajar la memoria personal se propuso a los estudiantes escribir sus autobiografías a partir de





las preguntas: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿con quién vivo?, ¿cuáles son los momentos más significativos en mi vida y qué más recuerdo?, entre otras. La construcción de sus autobiografías implicó abrir un diálogo con sus familias acerca del pasado reciente, el cual enriqueció las historias con otros aspectos personales como los sitios que han visitado y en los que han vivido, las razones por las cuales salieron de sus lugares de origen, el tipo de relación que tienen con quienes integran su familia, y sus sueños o expectativas.

Este ejercicio permitió reconocer que el origen familiar, en la mayoría de los casos, está lejos de Bogotá, pues las familias de los estudiantes proceden de municipios de Cundinamarca, Boyacá, la costa atlántica, Santanderes, la costa pacífica, Tolima, el eje cafetero, Antioquia y Huila. Asimismo, los relatos evidencian que algunos cambios de vivienda obedecieron a situaciones asociadas con la presencia de diferentes grupos armados en la región; quince de estos estudiantes se reconocen como víctimas directas del desplazamiento forzado.

Para lograr comprender las razones por las cuales operan grupos armados en los lugares de origen familiar, se transitó hacia preguntas que no solo se referían a su historia personal, sino que integraban las historias de vida de los demás. Preguntas en torno a lugares comunes, diferentes versiones de hechos violentos ocurridos, historias compartidas, etcétera; es decir, situaciones o acontecimientos que se



relacionaban con la memoria colectiva, y sobre todo, con la memoria histórica del país.

Por ello fue necesario analizar el contexto social y político de Colombia en los últimos treinta años, y acercar a los estudiantes a historias contadas por víctimas de su edad, mediante la proyección de dos largometrajes, el animado “Pequeñas Voces” y la película “Los colores de la montaña”, además, se realizó una lectura compartida de algunos testimonios contenidos en el libro de Guillermo González, “Los niños de la guerra” y en las crónicas de Alfredo Molano, “Desterrados”.

Tanto las películas como los libros constituyeron fuentes de información que fueron complementadas con la consulta de archivos de prensa e informes del Centro Nacional de Memoria Histórica, y potenciaron el ejercicio de contextualización histórica, permitiendo así identificar y diferenciar tanto a los actores armados que ejercieron influencia en los territorios de donde salieron sus familias y las responsabilidades que tuvieron en diferentes hechos violentos, como a las víctimas del conflicto a través del estudio de casos, como el de lo sucedido en la masacre de El Salado que permite comprender el origen y evolución del movimiento campesino en Colombia. La consulta de diferentes fuentes de información, y el trabajo realizado desde la clase de informática facilitó la construcción de mapas digitales donde ubican su lugar de origen, de ascendencia familiar, los actores arma-





dos que hacen o hicieron presencia en estos territorios y los hechos del conflicto social armado que sucedieron en cada lugar. También a partir de la proyección de videos cortos, lectura de prensa escrita y análisis de estadísticas se realizaron reflexiones, en torno al asesinato de líderes sociales que se han producido desde la firma del acuerdo de paz, teniendo en cuenta los derechos que reivindicaban, las causas que defienden y para quienes constituyen un peligro las denuncias o reclamos que hacen. Así mismo con el propósito de reconocer los principales cambios políticos y sociales ocurridos en el país durante los últimos treinta años, se construyeron líneas de tiempo participativas diferenciando tres décadas (1985-1995, 1996-2005 y 2006-2015).

De este ejercicio los estudiantes elaboraron presentaciones que fueron publicadas posteriormente en YouTube. Un ejemplo de estas presentaciones se puede encontrar en el siguiente enlace: <https://goo.gl/38dn9C>

Finalmente desde la asignatura de matemáticas, el tema se abordó en principio con un trabajo de interpretación de gráficas estadísticas publicadas en el primer módulo del informe Características, dimensiones y modalidades de violencia en el conflicto armado colombiano, del Centro Nacional de Memoria Histórica; el informe muestra la cantidad de víctimas que ha generado el conflicto social armado mediante diferentes modalidades de violencia.



Por grupos, a los estudiantes se les asignaba una gráfica distinta, de la cual debían hacer su propia interpretación, planteando una pregunta que orientó a los demás en su análisis y escribían una reflexión con base en la información presentada. Posteriormente, se expuso el trabajo de cada grupo en el salón de clase, para que los estudiantes, recreando la marcha del silencio, observarían los comentarios y preguntas planteadas por los demás compañeros.

En un segundo momento, con el propósito de conocer aspectos relacionados con su conocimiento sobre el origen del conflicto, los hechos que afectaron a sus familias durante este periodo, los actores responsables y las acciones que desde su punto de vista podrían fortalecer el proceso de reconciliación, se realizó una encuesta con una muestra poblacional de 57 estudiantes de grado noveno. Inicialmente, los estudiantes respondieron dicha encuesta y luego, por grupos, procedieron a la tabulación de las preguntas y representación gráfica de los resultados.

A partir de este trabajo se concluyó que la mayor parte de los estudiantes manifestaron tener conocimiento del origen del conflicto armado y que aproximadamente el 43% de los encuestados reportaron que ellos o algún familiar cercano ha sido víctima de este. Además, los encuestados consideran que los actores armados que más víctimas han





dejado son el paramilitarismo y las fuerzas del estado. Entre quienes se reconocen como víctimas, el hecho que más les ha afectado su vida es el desplazamiento, con un 27%, seguido por las amenazas con un 8%. Por otra parte, los estudiantes consideran que, con una buena inversión en proyectos productivos, en donde participen las personas afectadas por el conflicto y la lucha contra la corrupción se puede realizar un mejor proceso de reparación y reconciliación con las víctimas.

Por último, se realizó un trabajo con el libro *¿Cuánto nos cuesta la guerra?* escrito por Juliana Castellanos quien presenta datos de la inversión que ha hecho el gobierno colombiano en el conflicto armado desde el gobierno de Andrés Pastrana hasta el primer periodo de gobierno de Juan Manuel Santos. En este ejercicio, los estudiantes recibieron la información de una de las tablas de datos presentadas en el texto y la representaron gráficamente. A partir de la información analizada se pudo evidenciar las desproporcionadas sumas de dinero invertidas en el conflicto armado, dineros que podrían haber sido destinados a financiar la salud y la educación pública.

TALLERES DE ENCUENTRO

Aparte de las actividades propias desde cada una de las asignaturas, se realizaron talleres conjuntos en los grados octavo y noveno. En estos se fortaleció el trabajo interdisciplinario y se de-



sarrollaron aspectos conceptuales específicos del proyecto.

En el año 2018 se realizaron dos talleres. El primero, denominado “Los muertos del agua”, tuvo como objetivo generar una aproximación al fenómeno de los desaparecidos en la región del Magdalena Medio y la utilización del río Magdalena como cementerio, con las implicaciones en términos de terror y de silenciamiento que esto trajo consigo, así como el reconocimiento de las formas de resistencia y las luchas de la población contra el olvido. Para la realización de este taller, se utilizaron recursos como la música, la literatura, la fotografía, el video y las redes sociales, generadoras de conciencia y de sensibilización frente al tema, a través de la intertextualidad y la transmedialidad. Dentro del taller se abrieron tres espacios para la participación: una conversación sobre los sentimientos y experiencias propias percibidas en la actividad; la escritura de una carta por parte de cada uno de los estudiantes a una víctima aún no reconocida (NN) de este conflicto; y la socialización en la cual los estudiantes compartieron sus cartas expuestas en un telón simbólico de las lápidas de estas víctimas.

En este primer taller se observó de manera general una gran disposición y atención de los estudiantes, así como desconcierto frente a los hechos presentados: tristeza y opiniones de rechazo frente a los mismos. Sobre las cartas que escribieron, algunas reflejan confusión sobre los responsables, otras expresan amor y solidaridad ha-





cia las víctimas y sus familias, otras se enuncian gráficamente y, en menor cantidad, algunas son la expresión de su propia experiencia. La actividad se caracterizó por el respeto hacia la opinión del otro lo que favoreció el alcance de los objetivos, la sensibilización frente al fenómeno y la construcción de conocimiento. Este taller abrió la puerta para la lectura del texto *Los escogidos* de Patricia Nieto.

El segundo taller se denominó “Artefactos de la memoria”. Con él se buscó indagar en la historia familiar de los estudiantes para encontrar vínculos entre esta y la historia del país. Para ello, se pidió traer de las casas un objeto de cada una de las tres décadas anteriores al año 2015 (1985- 1995, 1996-2005 y 2006-2015). Como complemento, los estudiantes consultaron cómo había llegado ese objeto a su hogar, en qué circunstancias se encontraba su familia en ese momento y qué pasaba en el país durante esos años, teniendo en cuenta además la referencia a un hecho en particular que recordara su familia en cada época.

En este taller, aunque no participaron activamente la totalidad de los estudiantes, el balance es positivo: se pudo evidenciar el vínculo real que existe entre la historia familiar y los hechos del acontecer nacional, muchos de ellos marcados por el conflicto social armado. Como parte de los resultados, por un lado, se pudo evidenciar que algunos estudiantes provenían de familias que habían sido víctimas del conflicto, aspecto que algunos de ellos no conocían.



De igual manera, se evidenció que en muchos casos las familias fueron indirectamente golpeadas por el conflicto; por ejemplo, a causa de la difícil situación de orden público de algunas regiones se generaron dificultades económicas que, unidas a la carencia de vías y oportunidades laborales y educativas, hicieron que abuelos y/o padres emigraran a la capital en busca de mejores condiciones de vida

Como conclusión de este segundo ejercicio se resalta la necesidad de reconocer las relaciones entre la historia colectiva y la historia familiar e individual, así como la necesidad de comprender las difíciles condiciones que deben afrontar las personas que por diversas razones son obligadas a salir de sus lugares de origen.

CONCLUSIONES

La lectura de historia de vida de los estudiantes y sus familias permite diferenciar el impacto que el conflicto armado ha tenido sobre la vida de las familias, desde las amenazas y despojo de tierras que conducen al desplazamiento forzado, hasta la desintegración del núcleo familiar producto del asesinato de algún integrante, pasando por heridas físicas permanentes dejadas por minas antipersonales.

- Los estudiantes reconocen como principales causas del conflicto el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán y la concentración de tierras; la





mayoría identifica a la guerrilla y a los paramilitares, como principales actores armados, mientras relacionan al ELN o a las FARC como guerrillas, no diferencian bien cuales son los grupos paramilitares; pocos relacionan a organizaciones de narcotraficantes o a las fuerzas militares como otros actores del conflicto, y en ningún caso se reconoce la FARC como partido político y a los ex-combatientes como ciudadanos que se han reincorporado a la vida civil.

- Privilegiar las memorias registradas por expresiones artísticas, como la fotografía, el cine o la literatura al abordar el conflicto social armado, ha permitido conocer la voz de víctimas como campesinos, comunidades indígenas, afrodescendientes o activistas sindicales, y en algunos casos reconocerse como víctima directa o indirecta del conflicto.
- La mayoría de los estudiantes reconoce el desplazamiento, los homicidios selectivos, el secuestro y las masacres como las principales formas de violencia, pocos son quienes también identifican el reclutamiento de menores, la desaparición forzada, ejecuciones extrajudiciales cometidas por el Estado, también denominados “falsos positivos”, como formas de violencia producidas por el conflicto social armado.
- Existen dificultades para diferenciar entidades territoriales



de Colombia y se suelen confundir ciudades con municipios y departamentos; los lugares que perciben como escenario del conflicto social armado son Tolima, Chocó, Antioquia, Amazonas y Santander; sin embargo, falta por reconocer al Cauca, Valle del Cauca, Caquetá, Meta o Cesar como otros departamentos fuertemente afectados por el conflicto armado.

- El trabajo interdisciplinar en torno a un proyecto común transforma la práctica docente en un ejercicio constante de reflexión sobre el ser, el hacer y el comunicar, debido a que se generan espacios de encuentro para socializar los resultados parciales, las dificultades propias y la percepción de los estudiantes, de tal manera que se puede realimentar el proyecto durante la ejecución de este. Por otro lado, el trabajo de pares fortalece la pedagogía y didáctica de cada uno en el contexto del proyecto y motiva la contextualización de la práctica docente particular con la realidad social del entorno cercano. Así mismo, hace más consciente y sensible la perspectiva del docente frente a una realidad que nos afecta a todos, además de considerar que el acercamiento al conflicto social armado y posconflicto debe ser una apuesta integral y en el proyecto esta integralidad se logra gracias a la interdisciplinariedad, fortaleciendo así una visión más amplia, contextualizada y enriquecida gracias a la diversidad misma que ofrecen las áreas.





• Referencias Bibliográficas.

-
- Avilés, A. (2013). Por una red más segura. Recuperado de:<https://www.gdt.guardiacivil.es/web-gdt/publicaciones/x1redmassegura/x1red+segura.pdf>
- Bonilla, J. (2017) El sufrimiento a distancia. Visibilidad mediática y política de la atención. En Tamayo, C., Bonilla, J., y Vélez, A. (Ed.), *Tecnologías de la visibilidad. Reconfiguraciones contemporáneas de la comunicación y la política en el siglo XXI* (pp. 41- 63). Medellín: Editorial EAFIT.
- Caballero, E. (1997). *Siervo sin tierra*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Castells, M. (2012). *Redes de Indignación y Esperanza*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castellanos, J (2013). ¿Cuánto nos cuesta la guerra? Bogotá: Editorial Politécnico Granacolombiano. Centro Nacional de memoria histórica (2012). *Características, dimensiones y modalidades de violencia en el conflicto armado colombiano*. Cátedra Basta ya, módulo 1, Bogotá.
- Germano, G. (2010). *Ausencias*. Recuperado de: <http://ausencias-gustavogermano.blogspot.com/>
- González, G. (2016). *Los niños de la guerra*. Bogotá: Editorial Aguilar.
- González, L. (2011). “El parque del Renacimiento”. En: *Los oficios del parque*. Bogotá: Libro al viento.
- Grupo de Pedagogía para la Paz. (2016). *La conversación más grande del mundo: el papel de la comunicación en el posconflicto y la construcción de paz*. Recuperado de: www.laconversacionmasgrandedelmundo.com
- Molano, A. (2016). *Desterrados*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Nieto, P. (2015). *Los Escogidos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ortega, Castro, Merchán y Vélez. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Serie trabajos de la memoria.
- Peláez, E. (2011). *Desarraigo*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Pinilla, G. (2015). *El ramo de olivo que no germinó*. Bogotá: La venganza de la historia 4.
- Rojas A, Moreno C, Ramos H. (2018). *El desplazamiento forzado: un desafío para la educación inclusiva en el Colegio Nelson Mandela I.E.D. Ponencia Foro Institucional Colegio Nelson Mandela I.E.D. Equipo de orientación 2018*.







5. Violencia y juventud: un dialogo de saberes



Adriana Marcela Munévar Ortiz
Licenciada en Ciencias Sociales
Universidad Distrital
Especialista en Gerencia de proyectos educativos
Universidad Distrital
Magister en Educación
Universidad Pedagógica Nacional

Claudia Marcela Moreno Barrera
Licenciada en Ciencias Sociales
Universidad Distrital
Magister en Educación
Universidad Pedagógica Nacional

Colegio María Cano I.E.D
localidad 18 Rafael Uribe Uribe,



Violencia y juventud: un dialogo de saberes

Nuestra experiencia se inscribió en un proyecto institucional iniciado en el año 2018 llamado Reconstrucción de memorias barriales, en el cual confluyeron diferentes inquietudes de varios docentes, quienes en diálogos permanentes y con la ilusión de llegar a un nuevo espacio del colegio considerábamos importante que los estudiantes se apropiaran de sus espacios escolares, empleando el arte como herramienta de expresión; existía una necesidad de fortalecer los espacios públicos, de formación ético-política y reconocimiento de identidad, Buscábamos apuntarle a 3 objetivos, estos eran:

- Apropiar espacios institucionales para la formación ético-político y reconocimiento de identidad.
- Construir procesos de memoria colectiva como posibilidad de enunciación, crítica y reflexión de su comunidad.
- Reflexionar sobre los procesos históricos, sociales y políticos que nos llevaron como nación, a la situación actual.

La construcción de la memoria se convirtió en una excusa, no





solo para evidenciar ejercicios artísticos de los jóvenes, además esta construcción de procesos de Memoria Colectiva posibilitaba la enunciación, crítica y reflexión sobre los diferentes ambientes sociales, culturales y políticos que generan comunidad.

Al integrar un equipo de trabajo donde cada uno de nosotros tiene modos distintos de apropiarse del proyecto, nosotras dos optamos por dialogar sobre ¿Cómo íbamos a abordar los objetivos planteados? ¿Cuáles eran nuestros puntos de encuentro? ¿Cuáles eran nuestras pretensiones? ¿Cómo podríamos trabajarlo con los estudiantes?, esto con el fin de orientar nuestra práctica en el aula buscando pertinencia frente a las necesidades institucionales y los intereses propios, de lo anterior se establecieron los siguientes propósitos:

- Desaprender creencias heredadas socialmente y reflexionar respecto a quien es el otro.
- Abrir espacios para que expresaran sus experiencias cotidianas.
- Reflexionar para que desnaturalizaran la violencia en la que vivimos y reconocieran alternativas de resolución de conflictos y formas de con-vivir.
- Reconocerse como parte de nuestra historia.

Si bien esta experiencia se inscribió en el proyecto, una parte de las inquietudes que lo enriquecieron estuvieron guiadas por nuestro



proceso académico en la Maestría en educación de la Universidad Pedagógica, espacio que amplió nuestra mirada en torno a la educación, pues si bien llevamos varios años como docentes, este escenario nos recordó que la educación pasa por un ejercicio de escucha atenta frente a los jóvenes, a sus inquietudes, sus problemas y sus sueños así como la implicación de relaciones más humanas donde exista indignación, preocupación, reconocimiento del otro, posibilidades de transformación entre otras.

UN PRIMER ACERCAMIENTO AL MARÍA CANO

La historia de este colegio podría iniciarse con la palabra expectativa, desde que se habló del colegio, hace más de 10 años, muchas fueron las inquietudes y esperanzas que construyeron esta institución, pues de una manera atípica, en ese momento, fuimos una comunidad educativa sin hogar propio, casi paria, ya que debido a problemas de diferentes administraciones distritales, tuvimos que vivir en arriendo; muchos de nuestros estudiantes entraron y se fueron siempre con la ilusión de poder conocer aquel espacio que considerarían propio, podemos decir, que en cierto momento nos acostumbramos a vivir de lo prestado, a adecuarnos a lo existente, pero siempre pensándonos en el futuro, sin embargo, el año 2018 fue el momento en el que las expectativas se volvieron una realidad.





Pero bien, en este trayecto fuimos constituyéndonos como comunidad, con un contexto y unas características socio económicas, unas experiencias que nos fueron dando una identidad, dentro de estos componentes podemos mencionar que se encuentra en la localidad RAFAEL URIBE URIBE (18), una localidad con problemas sociales como otras tantas, dentro de los cuales podemos identificar la inseguridad, drogadicción, pandillas, falta de oportunidades, composiciones familiares entre nucleares y extensas, estas últimas constituidas por madres solteras que viven con otros parientes, socioeconómicamente ubicadas entre los ESTRATOS 1 y 3, la mayoría de adultos trabajan como empleados y una pequeña población son trabajadores independientes; El nivel de estudio en general es bachillerato, solo una pequeña franja estudio la primaria o tiene estudios técnicos y universitarios.

Los procesos de acompañamiento familiar suelen ser muy bajos debido a las responsabilidades económicas que existen en las familias que llevan a que la mayor parte de la semana los jóvenes se encuentren solos en casa. También encontramos que esta población tiene altos índices de agresividad e intolerancia.

Elegimos trabajar con jóvenes de grado décimo y once (edades entre los 14 y 18 años) por varios motivos, entre los que se encuentran, una convivencia de años que había contribuido en su formación



académica, en la que se habían tejido lazos de conocimiento y empatía mutuo que nos permitían reconocer las maneras en que respondían a diferentes retos, de lo anterior, pudimos caracterizar e identificar las habilidades, formas de organización internas de cada grupo y de acuerdo a ello ir creando las dinámicas de trabajo.

Si bien la experiencia planteaba unos puntos en común, cada una de nosotras le dio su impronta, atendiendo a las necesidades y formas de trabajo de los grupos, a continuación, mostramos estas dos maneras de entender el proyecto:

DESCONOCIÉNDONOS Y RECONOCIÉNDONOS EN LA VIOLENCIA...

Esta primera experiencia está atravesada por la idea de que debemos nombrar las formas de violencia que nos rodean, para reconocer su impacto en las representaciones, formas de actuar, de ser y de sentir, además asumir la vinculación de estas formas de violencia con las que han atravesado la historia nacional; por ello con las actividades realizadas se buscó identificar las percepciones que tenían los estudiantes sobre la violencia, en este sentido, una de las primeras apuestas era, ser capaces de evocar recuerdos, sensaciones, actores de su contexto, entre otras.





Al describir la actividad puedo decir que se planteaba en tres tiempos la actividad, una de autorreflexión, ejercicio individual y otros 2 de socialización, luego análisis de relatos de manera grupal; frente a la primera parte de la actividad se partió de dos preguntas ¿Qué formas de violencia lo/la han impactado a usted?, ¿Qué significados tienen para usted?, los estudiantes debían realizar un dibujo y escribir su reflexión frente a las preguntas.

La segunda etapa consistía en presentar ante los compañeros sus impresiones y reflexiones y debían pegarlas en una cartelera, buscando asociaciones con otros dibujos elaborados; finalmente la tercera etapa consistía en tomar atenta nota de las participaciones de sus compañeros y en grupo elaborar un análisis en un formato, donde los grupos debían identificar diversos actores presentes en las formas de violencia, reconocer similitudes, diferencias, escenarios de violencia, imaginarios, formas de violencia, quienes infringen la violencia y otros que ellos pudieran identificar.

Muchas eran las inquietudes y expectativas frente a este ejercicio, la posibilidad de hablar, de escuchar al otro, de interesarse por la vida del compañero eran latentes, pero terminada es apuesta pude reconocer que al formularle las preguntas para poder elaborar el dibujo, se generaron diversas reacciones que podríamos agrupar así: aquellos que consideraron que la violencia no hacía parte de su



vida, otros que preguntaron si podían contar experiencias ajenas de violencia, ya que no consideraban que sobre ellos se ejerciera algún tipo de violencia, otros reconocieron experiencias muy traumáticas (muerte de un familiar, atracos, conflicto armado, bullying, violencia de género) finalmente, quienes no le dieron mayor trascendencia, es decir, que asumieron todo con indiferencia.

Otro de los aspectos, implicó la escucha atenta que se le solicitó a los estudiantes para que pudieran socializar su experiencia y la reflexión que de ella hicieron, el reto fue compartir y hacer pública dicha experiencia, se tornó por momentos incomoda, de allí que si bien la mayoría del grupo decidió hablar, algunos se cohibieron de profundizar, limitándose a describir el hecho, pero también estuvieron quienes se atrevieron a valorar el hecho e inclusive se tornó en una denuncia frente a la estructura social vigente.

La herramienta de análisis, era más una excusa, para que pudieran comparar y hallar puntos en común frente a los discursos expresados, sin embargo, para ellos se tornó confusa, considero que por la dificultad de salirse de su zona de confort y saber escuchar a sus compañeros, reconociendo relaciones entre diversas formas de violencia. Algunos se acercaron al muro construido por el curso para poder hacer el ejercicio, inicialmente de manera tímida, pero conforme fue avanzando la clase se iban acercando y otros los seguían.





Nuevamente, una parte del curso se quedó sentada sin acercarse a observar los trabajos de los compañeros, en muchos casos hacían el ejercicio con lo que ellos pensaban, es decir, creo que no se hicieron lectura de los trabajos si no que sus suposiciones tomaban el lugar de la voz del otro.

LA MUJER COMO LIENZO

Para conocer las diversas percepciones que poseen los estudiantes frente al otro, se elaboró un trabajo con siluetas del cuerpo femenino y masculino, donde los jóvenes expresaron a través de símbolos de emociones que pensaban sobre el sexo opuesto, esto permitió evidenciar una imagen definitivamente contraria a la que el imaginario social había impuesto, pues al expresar porque se veían de esa manera y al escuchar esos argumentos, los estudiantes lograron ver la importancia de ver al otro como un ser humano donde los estereotipos o concepciones que la sociedad comúnmente han generalizado pierden validez.

Otro ejercicio que cobro mucha importancia en mi quehacer como maestra, fue la socialización de la vida y obra de varias mujeres en la historia de Colombia y Latinoamérica, pues esto conllevó a que se hablara ya no de una historia escrita por los hombres, sino del papel fundamental de la mujer en la misma, además muchas estudiantes



vieron en estas mujeres un ejemplo de vida y motivación para empezar a construir su proyecto de vida con más fuerza y decisión.

La última apuesta que me permitió explorar los sentires, opiniones y capacidad creativa de mis estudiantes fue trabajar la violencia contra la mujer, donde se pudo lograr un puente entre la teoría y el sentir de estos jóvenes, visibilizado a través de unas imágenes, que daban cuenta de cómo ellos pueden perciben, entienden y rechazan este tipo de situaciones, queriendo que la comunidad educativa a través del arte se sensibilice con estos hechos y sea una manera de generar reflexión, buscando la no repetición de estas situaciones en las nuevas generaciones.

Frente al análisis que hacemos del proceso encontramos que el dialogo se convierte en la pieza clave y fundamental de todo ejercicio pedagógico, pues si bien las formas de llevarlo a la practica en el aula respondieron a las formas de ser y pensar de cada una de nosotras, esto se enriqueció intercambiando perspectivas, ejercicios en aula, errores, nuevas apuestas; sin embargo, esta comunicación no se mantuvo de manera permanente con los demás integrantes del proyecto, lo que limito el avance y la visibilización de los posibles alcances a los que aspirábamos.

Luego de lo vivido con los grupos de trabajo se generaron unos





aprendizajes que nutren nuestra acción educativa, pues nos permiten reconocer no solo aciertos sino errores que nos cuestionan y nos llevan a transformarnos como sujetos pedagógicos; frente al primer grupo de aprendizajes, encontramos que los estudiantes pueden asumir nuevas posturas y miradas del otro a partir del intercambio de conocimientos y vivencias, a su vez existe un gran potencial en las diversas experiencias de los estudiantes, pues a partir de ellas se generan inquietudes y tensiones que permiten la construcción y apropiación de nuevos saberes. Al referirnos a esos aspectos negativos, podemos decir que nuestros estudiantes se han venido formando con el imaginario de ser receptores de saberes y conocimientos, de esta manera les cuesta asumir un rol más activo y propositivo en su proceso educativo, al llevarlos al ejercicio de la oralidad y de la creación se sienten cohibidos y criticados por sus compañeros, lo que nos lleva a pensar la necesidad de ampliar y fortalecer los escenarios de expresión de sentires y saberes; Entendemos que estas apuestas resultan débiles cuando la individualidad se apodera de estos ejercicios, por lo tanto, se requiere un compromiso real con retos propuestos.

ACIERTOS Y DESACIERTOS

Frente al análisis que hacemos del proceso encontramos que el dialogo se convierte en la pieza clave y fundamental de todo ejercicio pedagógico, pues si bien las formas de llevarlo a la practica en el



aula respondieron a las dinámicas de ser y pensar de cada una de nosotras, esto se enriqueció intercambiando perspectivas, ejercicios en aula, errores, nuevas apuestas; sin embargo, esta comunicación no se mantuvo de manera permanente con los demás integrantes del proyecto, lo que limitó el avance y la visibilización de los posibles alcances a los que aspirábamos.

Luego de lo vivido con los grupos de trabajo se generaron aprendizajes que nutren nuestra acción educativa, permiten reconocer aciertos y errores que nos llevan a transformarnos como sujetos pedagógicos; frente a los primeros aprendizajes, encontramos que los estudiantes pueden asumir posturas alternativas y miradas del otro/a, a partir del intercambio de conocimientos y vivencias. Existe un gran potencial en las diversas experiencias de los estudiantes; sus inquietudes y tensiones llevan a la construcción y apropiación de nuevos saberes, tales como: la identidad con los espacios escolares y por consiguiente, el cuidado de los mismos, la valoración y exaltación de la expresión artística como medio de participación entre los jóvenes y finalmente, y no por ello menos importante, que los estudiantes resignifican la escuela como un escenario propicio para la denuncia de injusticias sociales, para el desarrollo de habilidades y gustos propios que les permiten a su vez liderar procesos de transformación social.

Como avances en el proceso iniciado desde el 2018, encontramos que





los estudiantes de media (10mo y 11) han asumido un rol más activo en apuestas de construcción de memoria dentro de la escuela, al crear espacios de visibilización con propósitos e intenciones propias desde la puesta en escena de ejercicios narrativos, sensibilizando a la comunidad educativa frente a las violencias en nuestro país y reflexionando sobre la naturalización de las mismas.

A su vez, esto les permitió reconocer que las diversas formas de violencia, consideradas muchas veces ajenas, transitan libremente por nuestra sociedad, en la misma escuela, sin que muchos actores sean conscientes de ello, frente a esto, el grupo de estudiantes con el que se trabajó realiza una tarea de reflexión donde se generan diversas preguntas ¿Por qué somos insensibles frente a diversas expresiones de violencia? ¿a quienes de la comunidad educativa afecta la violencia? ¿Qué hacer para que los miembros de la comunidad estudiantil reaccionen o tomen conciencia frente a lo que acontece?

Dentro de esta experiencia, reconocemos el nivel de empoderamiento que han asumido nuestros estudiantes al gestar acciones transformando los espacios de participación, a su vez promueven el fortalecimiento de una cultura escolar y propenden por la formación de sujetos políticos.

Al referirnos a esos aspectos negativos, podemos decir que nuestros



estudiantes se han venido formando con el imaginario de ser receptores de saberes y conocimientos, de esta manera les cuesta asumir un rol más activo y propositivo en su proceso educativo, al llevarlos al ejercicio de la oralidad y de la creación se sienten cohibidos y criticados por sus compañeros, lo que nos lleva a pensar la necesidad de ampliar y fortalecer los escenarios de expresión de sentires y saberes; Entendemos que estas apuestas resultan débiles cuando la individualidad se apodera de estos ejercicios, por lo tanto, se requiere un compromiso real con retos propuestos.

Inquietudes: si bien el proyecto respondía a unos intereses colectivos e individuales, de nuestra parte siempre existió la duda de saber si los objetivos y actividades realmente respondían a las búsquedas del proyecto o hacían parte más de un sentir y querer propio que había nacido desde la universidad, el cual pretendía borrar las vetas que por años han tenido los estudiantes frente al cómo se concibe la mujer y cuáles son sus alcances, como le dan significado a la violencia en su diario vivir tanto hombres como mujeres, que tan despolitizados están frente a la estructura social en la que se van constituyendo como sujetos, cuáles son sus sentimientos, experiencias, desafíos y cultivar en especial, en la mujeres sentimientos de fortaleza, carácter y empoderamiento en escenarios institucionales y cotidianos, base para la construcción social, además que dejaran de preocuparse por responder a los trillados estereotipos, dignificando el papel de





mujeres y jóvenes como grupos sociales que asuman sus voces y las posibilidades de acción que tienen.

IMPACTO DE LA EXPERIENCIA

Consideramos que esta experiencia permitió generar en los estudiantes esa necesidad por visibilizar asuntos que competen dentro de la reflexión en la escuela, pues a la fecha ellos reclaman esos espacios donde se les permita mostrar sus opiniones, además de querer siempre dejar un mensaje donde su compañero tenga la posibilidad de cuestionarse, reflejarse y pensarse.

Con estos ejercicios de expresión, también se hace posible que los compañeros de otras áreas logren involucrarse en este tipo de asuntos que a veces pareciera que no hiciera parte de su quehacer como maestros que forman para una sociedad que no es ajena a la cual pertenecen.







6. Enseñanza de la historia y construcción de memoria histórica en el Colegio Los Tejares IED



Yenifer Tatiana Velandia Acosta
Licenciada en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales
Universidad Pedagógica Nacional
Estudiante de la maestría en educación
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Maestra Colegio Los Tejares

Henry Leonel Gómez Rodríguez
Licenciado en Ciencias Sociales
Universidad Pedagógica Nacional
Magister en educación
Universidad Pedagógica Nacional
Estudios de filosofía en la Universidad del Rosario
Maestro Colegio Los Tejares
Localidad de Úsme



Enseñanza de la historia y construcción de memoria histórica en el Colegio Los Tejares IED

“La pedagogía de la resistencia deja, pues, un lugar al otro, consciente del hecho de que la pedagogía y la educación por sí solas no pueden modificar lo ya existente; además de la pedagogía, están las ataduras morales; las creencias religiosas; las creencias laicas (en el hombre, en la justicia, en el futuro, en la libertad); las creencias políticas. Una pedagogía de la resistencia significa, en Pedagogía de la memoria para un país amnésico 30 primer lugar, aceptación de la propia naturaleza como sujetos, y del angustiante y dulce misterio de la dimensión de inmaterialidad que nos hace ser en el mundo.”

Raffaele Mantegazza

INTRODUCCIÓN

I

El ser humano a través de su vida forma y elabora significados, comportamientos y expectativas que están permeados por factores de tipo político, social, cultural e ideológico; puesto que en las interacciones humanas, se presupone una relación de poder, situación a la que no es ajena la escuela que se ha configurado en un espacio de dominación y de reproducción de discursos hegemónicos y desmovilizadores de conciencia, así un agente determinante en este proceso es el maestro, quien en últimas- se presume- es quien posee un saber y lo transmite a sus estudiantes, el problema radica en el cómo, por qué y para qué lo transmite sin perder de vista las relaciones de poder que se constituyen dentro del aula entre el





estudiante y el maestro. Para iniciar, entendemos que “las Ciencias Sociales siguen siendo un escenario de enfrentamiento ideológico en el que se disputan propuestas sociales, económicas y políticas del presente y el futuro inmediato” (Vega, 2007, p.567).

Por tanto, el área de Ciencias Sociales del Colegio Los Tejares IED nos propusimos generar tímidos cambios en la cultura escolar, mediante la construcción de memoria colectiva e histórica¹ y su configuración como antorcha en el reconocimiento y re- significación de la cultura política. De allí que en la institución educativa en los últimos 5 años se ha tejido una propuesta pedagógica de reconstrucción de la memoria, principalmente en los ciclos IV y V (grados 8 a 11) articulada a la enseñanza de la historia, como un componente fundamental en la formación de sujetos críticos, reflexivos y dialógicos con su presente y pasado.

En ese sentido, el historiador Joseph Fontana (2004) señala que:

“Vivimos momentos de desconcierto ideológico [...] a la tarea de recomponer esta conciencia crítica, de devolver alguna esperanza y de reanimar la capacidad de acción colectiva hemos de contribuir entre todos. Quienes nos dedicamos a la enseñanza, y en especial a las ciencias sociales, tenemos en ello una función esencial. Por desconcertados que nos sintamos, sabemos que nuestra obligación es ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar, mientras que, entre todos, reconstruimos los programas para una nueva esperanza y evitamos que, con la excusa del fin de la historia, lo que paren

¹Entendemos por memoria histórica el conjunto de aquellos acontecimientos del pasado retenidos (lo que conlleva una selección) y mayoritariamente compartidos por los miembros de un país, o de otras unidades de convivencia casi siempre menores, cuyos miembros gocen de un sentimiento de identidad común” (Aguilar:1996).



de verdad sean nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un futuro mejor” (p. 143).

Por ello, la conciencia e identidad histórica se constituyen en factores dinamizadores y eficaces de la generación de conocimientos histórico, social y de memoria. Haciendo uso de la sabiduría popular ¡quién no conoce su historia, está destinado a repetirla! peor aún quien repite la historia de otros, de allí que los saberes deben responder a contextos puntuales, conocidos, y recorridos. En este punto, aparece la escuela, donde finalmente se realizan los procesos de socialización necesarios en el proceso de construcción identitaria. Retomando algunas ideas del maestro Estanislao Zuleta en “la educación y democracia: como campo de Combate” (1995) “es necesario que la educación está ligada al contexto, al entramado de realidades que la acompañan y la moldean: Una educación humanista, que vaya de la mano de la participación y la investigación, como pilares fundamentales en la construcción paulatina de nuevas sociedades, donde irremediabilmente se procederá en contravía de los requerimientos establecidos”. En otras palabras, consideramos la educación como un espacio que las sociedades democráticas disponen para producir sentidos, conocimientos, saberes y prácticas que ayudan a construir sociedades más justas, igualitarias, solidarias, humanas y con un fuerte arraigo a sus memorias.

Se ha trabajado en dos líneas de acción: En primer lugar, la





reconfiguración del plan de estudios de ciencias sociales, como un ejercicio de reacomodamiento de contenidos, propuesta de saberes que trascienda las ideas meramente coyunturales, ligeras y reactivas y le apueste más bien a la generación de pensamiento crítico en nuestros y nuestras estudiantes encaminados a procesos de seguimiento y articulación con el contexto de los mismos, a sus sentires, experiencias y significados y en segundo lugar a través del proyecto de democracia de la institución educativa, se apunta a la construcción de memoria colectiva a partir de algunas fechas conmemorativas como son: el día del estudiante revolucionario (08 de Junio) y la reivindicación del día de la mujer trabajadora (8 de marzo). Desde luego, tal empresa lleva tras de sí un trabajo pedagógico de sensibilización, diálogo de saberes, reconstrucción histórica y posteriormente puestas en escena agenciadas por los y las estudiantes en compañía de sus maestros y maestras titulares del área de Ciencias Sociales.

En las siguientes líneas, daremos cuenta de las apuestas del área de ciencias sociales del Colegio Los Tejares IED de Usme para los ciclos IV y V respecto a la enseñanza de la historia y el proceso de construcción de memoria colectiva a partir de los dos días de conmemoración ya mencionados.



¿ES POSIBLE CONSTRUIR MEMORIA EN EL COLEGIO LOS TEJARES?

Entendemos la reconstrucción del pasado como un acto de oposición ante la mitificación intencionada que se ha configurado alrededor de las memorias de los distintos grupos sociales, particularmente en el establecimiento de fechas conmemorativas como medios de difusión de la historia oficial; pero la sola recuperación del pasado o recordar hechos no indica cuál será el uso que se hará de él, es allí donde radica la importancia de las políticas de la memoria (emisores) y las memorias de la política (receptores) (Jelin, 2002) y la escuela se constituye en un medio de difusión, reconstrucción y conservación de la memoria, por ello es indispensable tejer lazos entre los grupos sociales y sus orígenes, no como un ejercicio de anclaje al pasado sino como una oportunidad de evidencia y revelación de múltiples miradas que han sido silenciadas, censuradas o modificadas por la memoria dominante² constituyendo la historia oficial. Así “el pasado se convierte por tanto en principio de acción para el presente” (Todorov, 1995, p. 31) se convierte en memoria ejemplar³ o memoria liberadora.

² La memoria dominante se genera a partir de la existencia de diferentes visiones y distintos sentidos que producen luchas por ocupar un espacio hegemónico en la narración del pasado de una sociedad. Elizabeth Jelin (2002) al respecto manifiesta “Entiendo por memorias dominantes (en plural, si estamos en regímenes democráticos) las que más representadas están en los medios de comunicación, las que cuentan con los mayores y mejores medios de difusión” (p. 24).

³ “La memoria ejemplar generaliza, pero de manera limitada; no hace desaparecer la identidad de los hechos, solamente los relaciona entre sí, estableciendo comparaciones que permiten destacar las semejanzas y las diferencias” (Todorov, 1995, p. 45)





De este modo, se pretende que los estudiantes sean sujetos activos en el proceso de construcción de memoria, a partir del acceso al pasado para explorar un pasado común, que será tejido en la formación de identidad individual y colectiva encaminada a la identificación y pertenencia a una clase, a un género, a una red de significados o simplemente a encontrar un lugar en el mundo, mediante ejercicios, diálogos de saberes, puestas en escena que interroguen el pasado, comprendan el presente e interaccionen con el eventual futuro; eso sí teniendo en cuenta que el campo de las interpretaciones de la historia (pasado) se encuentra en constante disputa y conflictividad política. Necesariamente las memorias vivas son unas memorias conflictivas.

Y ENTONCES ¿PARA QUÉ ENSEÑAR HISTORIA?

La enseñanza de la historia, como espacio escolar es uno de los escenarios privilegiados para la construcción del ámbito colectivo de la memoria, en él la interpretación histórica que se realice del pasado juega un papel definitivo. Adicionalmente, elementos como la construcción social de la tradición y los valores son también significativos para entender la manera particular como opera la memoria en el espacio escolar. Por tanto, “la enseñanza de la historia cobra importancia al “asegurar” la construcción de memoria colectiva y el fortalecimiento de uno de los rasgos distintivos del hombre: su carácter histórico” (Domínguez, 2008).



Una de las dificultades más grandes en la enseñanza de la historia -además de la desaparición forzada que hizo el MEN como disciplina escolar específica- es que se trabaja con el imaginario en los estudiantes de que se está estudiando un objeto que carece de vida, está en el pasado y no le encuentran funcionalidad. Así las cosas, esta asignatura es poco significativa para los estudiantes, se hace difuso el objetivo y el sentido de estudiar la historia se ennubla. En ese sentido, no es un asunto de innovación didáctica, esto es, cambiar el libro de texto por videos y programas en internet de manera acrítica; porque el asunto del sentido y el horizonte pedagógico no cambian sustancialmente, puesto que, el estudiante observará con el mismo desinterés el video que el libro de texto. El quid del asunto reside en que los estudiantes logren darle “carne y hueso” a la historia enseñada mediante la recuperación del pasado y la relación con su entorno.

¿CÓMO LOGRARLO?

Todo proceso educativo tiene tres componentes. El primero de ellos es el pedagógico. Pedagogía viene del griego *paideia*, significa “quien conduce al niño a la escuela”. Los romanos tradujeron esta palabra como *humanitas*, que traduce “decencia humana”. Por lo tanto, el componente pedagógico es el más importante, por cuanto al decir de Paulo Freire: “Quien enseña no lo hace de manera neutral, sino que está involucrando un proyecto de sociedad de manera implícita”.





En consonancia, el área de sociales considera que la enseñanza de la historia es el escenario para analizar y construir un proyecto colectivo de sociedad y comunidad; esto va más allá del segundo componente que es el académico. En éste se trata de la socialización de un contenido que a su vez hace parte de un contenido mucho más complejo y amplio, una parcela de la realidad. Esto quiere decir, que cuando enseñamos química no estamos formando químicos, sino enseñando los contenidos fundamentales de esa área. Por esta razón, debemos ser conscientes de los límites que tiene la enseñanza de estos conocimientos. No es el centro del proceso educativo, sino que esta parcela de la realidad le debe permitir a los y las estudiantes adquirir herramientas para saber ser, saber hacer y saber estar en contexto. El último componente es el didáctico, relacionado con herramientas que impregnen de sentido y hagan más amena la enseñanza. No se trata de convertirse en recreacionistas de los chicos y chicas, sino de generar experiencias educativas eficaces, que lleven al estudiante a trabajos de pensamiento y trascienda la adquisición de conocimientos sin ninguna incidencia.

De este modo, ha sido actualizado el plan de estudios en ciencias sociales, economía política y filosofía en consonancia a las disposiciones ministeriales pero también a la luz de los debates que actualmente se están gestando en distintos movimientos sociales u organizaciones sociales, por ejemplo, los asuntos sobre



género, patriarcado y diferentes prácticas excluyentes, que se hacen necesarias las discusiones en la escuela y a temprana edad. Así, el diálogo de saberes responde a un contexto puntual, próximo a los y las estudiantes, quienes pueden asumir una posición propia y crítica frente a aquellas discusiones, debates o temas y tender puentes comunicantes con el pasado, en palabras de Paulo Freire “No todo lo nuevo es bueno por ser nuevo, y no todo lo antiguo es malo por ser antiguo”. Lo que no puede suceder, es que los debates y los problemas actuales estén por fuera de la escuela pues el estudio de la historia es el estudio de la vida humana misma.

En este orden de ideas, en el ciclo IV los contenidos destinados a la enseñanza de la historia, en grado 8, giran en torno a los siglos XVII y XIX, y en grado 9, siglos XX y XXI, por lo general, se abordan desde una mirada global- en su mayoría eurocéntrica- y la historia colombiana, contenidos que son abordados de manera somera en quinto de primaria. Como hemos venido mencionando el estudio de estos periodos de larga duración implicarían en un programa formal de historia varios semestres y cursos, pero el componente académico en la secundaria, trata de una parcela de la realidad y algunos esbozos históricos articulados a la memoria.





FECHAS CONMEMORATIVAS, COMO EJES DE MEMORIA.

el único ser que puede ser comprendido es el lenguaje.

Gadamer

La memoria colectiva es entendida como el “conjunto de huellas dejadas por los acontecimientos que han afectado al curso de la historia de los grupos implicados que tienen la capacidad de poner en escena esos recuerdos comunes con motivos de fiestas, los ritos y las celebraciones públicas” (Ricoeur, 1999) , por ello desde la oficialidad han surgido relatos del pasado, narraciones, ejercicios de memoria que buscan legitimar ciertas coyunturas históricas, ideologías y formas de concebir el mundo; ejemplo de ello, la conmemoración del 20 de Julio- día de la independencia- y desde una mirada comercial el día de la mujer. De allí, que la memoria se constituye en una necesidad objetiva en la construcción de cualquier sociedad, ya que, con sociedades analfabetas, sin recuerdos se atisba un futuro altamente inestable, manipulable y sin identidad.

Sin embargo, la memoria colectiva es uno de los elementos más importantes de las sociedades respecto a la lucha por el dominio del recuerdo y la tradición y el surgimiento de lugares de memoria: “: «Lugares topográficos, como los archivos, las bibliotecas y los museos; lugares monumentales, como los cementerios y las arquitecturas; lugares simbólicos, como las conmemoraciones, los peregrinajes, los aniversarios o los emblemas; lugares funcionales, como los manuales,



las autobiografías o las asociaciones: estos monumentos tienen su historia». ” (Le Goff, 1977, p.38). En otras palabras, la escuela, en nuestro caso, la institución educativa se configura en un lugar de la memoria no sólo mediante la difusión de la historia oficial sino por los procesos de construcción que se pueden generar a partir de las dinámicas académicas que se tejen al interior de ésta articulado a la voluntad e interés de los y las maestras por proponer o vislumbrar otros escenarios entorno a la memoria.

Ahora bien, la enseñanza de la historia articulada a la memoria; se configura como una reconstrucción retrospectiva que vincula pasado-presente en concordancia con el contexto en el cual se desarrolle el proceso, se busca que la escuela (en este caso nuestra institución) abra las puertas hacia el reconocimiento del otro y la otra, de los otros y otras que han sido censurados por la aplastante maquinaria de las memorias dominantes. Esperamos que nuestros y nuestras estudiantes terminen siendo participes de unos hechos no vividos y des sacralicen fechas o eventos amañados.

II

UBICACIÓN DEL COLEGIO LOS TEJARES IED

Se encuentra ubicado en la localidad de Usme al suroriente de Bogotá. Hasta mediados del Siglo XX la localidad fue considerada





como municipio anexo a la capital⁴, la mayor parte de su territorio era rural – situación que se mantiene en la actualidad⁵ -, paulatinamente y debido a efectos de la violencia se ha generado una acelerada urbanización legal e ilegal en el territorio usmeño.

La localidad presenta estratificaciones socioeconómicas oscilantes entre la 1 y 3. De esta manera:

Estrato 1	41.70%
Estrato 2	35.50%
Estrato 3	22.70%

Figura 1: Estratificación de la localidad Usme (<http://enda.atarraya.org>).

Desde luego, las dinámicas de crecimiento y (des)ordenamiento territorial de las grandes ciudades en Colombia, han sido construidas en gran medida por la lógica y desarrollo del conflicto armado a nivel nacional, así como por el interés del capital por generar política pública centralizada en circuitos productivos que beneficien a las clases dominantes (Herrera 2008). Para la década de los ochenta Usme era aún un territorio con dinámicas armónicas con su cuenca

⁴ “En 1972, mediante el Acuerdo 26 se incorporó el municipio de Usme a Bogotá pasado a convertirse en Localidad y por ende a pertenecer al mapa de la ciudad de Bogotá con la expedición del Acuerdo 2 de 1992” Fuente: <http://www.usme.gov.co/content/historia-la-localidad-5a-usme>.

⁵ “Esta localidad tiene una extensión de 21.506 hectáreas (ha), de estas 2.120 ha corresponden a suelo urbano, 902 ha se clasifican como suelo de expansión urbana y las restantes 18.483 ha constituyen suelo rural. Usme ocupa el segundo lugar entre las localidades con mayor superficie dentro del Distrito Capital, en primer lugar está la localidad de Sumapaz” Fuente: <https://www.catastrobogota.gov.co/sites/default/files/20.pdf>



hidrográfica del río Tunjuelo, sin implicaciones de mayor relevancia de crecimiento desmedido sobre los bordes naturales de la cordillera sobre la que se posa su población en la actualidad. Sin embargo el proceso de desplazamiento forzado de comunidades organizadas políticamente en torno a la Unión Patriótica de departamentos como el Meta (junto con otras poblaciones no organizadas) van a consolidar un asentamiento considerable de población en la década de los ochenta, así como población proveniente de Armero luego del terremoto de 1985 (el barrio Olivares es uno de estos casos).

Es así como llegan sujetos históricos con lecturas críticas y transivadas sobre el territorio de Usme, sumado a la búsqueda de tierra, de un número importante de población urbana que venía adelantando una lucha por acceso a la vivienda digna, y que venía utilizando como estrategia la toma de predios de manera masiva, para desplegar una lucha por su legalización. La mayoría de dicha población eran personas que aunque vivían en Bogotá no tenían vivienda propia. Estos dos elementos darán un anclaje de cultura política alternativa en la localidad, pero también lo convertirá en un escenario de conflicto armado velado, y en ocasiones abierto. Así lo señala uno de los líderes de una organización popular:

En la década de los ochenta llegaron personas muy pensantes y luchadoras sociales que venían de diversos departamentos, principalmente del Tolima y del Meta, entre ellos el compañero Arquímedes que era del Partido Comunista y que contribuyó mucho a la legalización de los barrios la





Andrea y Buenavista entre otros. Estas luchas también tenían como contenido los servicios públicos, las vías y las escuelas. Pero de la misma manera al momento apareció la presencia paramilitar, para oponerse a estas luchas sociales (Entrevista a Israel, junio de 2012).

Usme, al igual que Ciudad Bolívar, se construye en una contradictoria mezcla de memorias, se construye a partir de

un enfrentamiento de dos memorias, la memoria de la trashumancia de adultos que expresa un imaginario campesino: La tierra en la lejanía, frustración por los sueños perdidos y en su mirada una reciente mezcla explosiva urbana; por otro lado miles de niños que crecen y viven su experiencia de niñez en el contexto de una ciudad que no les pertenece porque físicamente son excluidos ya que son mirados como sospechosos y advenedizos (Alape 2006 p. 21, citado por Herrera 2008)

Las tasas de crecimiento intercensal de 1973-1985 1985-1993 hacen visible un crecimiento poblacional desmesurado en Usme. El primer salto se sitúa entre los años ochenta y noventa cuando el número de habitantes se multiplico casi 26 veces en el lapso de una década. El segundo se registró entre mediados de las décadas de los ochentas e inicio de los noventas. En conjunto el cambio poblacional entre 1964-1993 registra que la población se multiplicó 65 veces en el término de 40 años; este nuevo proceso resulta excepcional en contraste con su anterior desarrollo, pero sobre todo, frente al crecimiento relativamente sostenido de otras localidades como Bosa, Ciudad Bolívar e incluso Suba. (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011).



Según testimonios recogidos en la comunidad y de docentes que trabajan y trabajaron en la localidad, a mediados de los años 80 y principios de los 90s también emergen la presencia de milicias guerrilleras de las FARC-EP y de paramilitares que controlaban territorios, y tenían lógicas diferenciales, pues mientras la presencia guerrillera, operaba bajo lógicas de propaganda y visibilización de la organización y el control de la población por medio de las requisas y persecución a la delincuencia común, los paramilitares en principio operaron como victimarios de los líderes sociales, que hacían presencia en la localidad, así como castradores de procesos alternativos, y por otro lado funcionaron y funcionan con lógicas predatorias de recursos económicos, por medio de vacunas por sus “servicios de seguridad” (limpieza social), recomposición de las redes del micro tráfico (cobro de impuestos a las “ollas” o expendios de droga, o destrucción de las mismas para la consolidación de las propias) y protección de territorios geoestratégicos de la localidad para los intereses del capital transnacional⁶. En la década del 90 y con el crecimiento desaforado de la población en la localidad que pasó de 6394 habitantes en 1973 a 200892 habitantes en 1993, y con el recrudecimiento de la violencia a nivel local y nacional, sucedieron dos procesos territoriales importantes:

⁶ En el caso de Usme se protegen terrenos que son propiedad de grandes capitalistas nacionales, como Víctor Carranza, para que se valoricen, no sean “invasados” por la población, y luego sean vendidos para proyectos urbanísticos mineros, o de explotación de canteras.





- a. Una inclusión excluyente del Estado, pues comienza la legalización masiva de barrios y la ampliación de servicios públicos, y educativos en el territorio pero anclado en dinámicas de exclusión, pues no hay planificación sobre el ordenamiento territorial, y por lo tanto no hay desarrollo del aparato productivo, ni desarrollo en la localidad, por lo que la pobreza y la falta de oportunidades concretas en términos de trabajo, siguen reproduciéndose.
- b. Pérdida de significación política de las luchas económicas por el avance del capital, y debilitamiento de las organizaciones sociales más influyentes en el territorio (Unión Patriótica y del Partido Comunista) por su persecución y estigmatización, lo que conllevó a que las organizaciones populares se repensaran y tuvieran que construir otros referentes de sentido. Uno de los líderes sociales lo expresa de la siguiente forma:

Evidentemente las luchas sociales y los actores han cambiado de manera, que lo que como organización social hemos procurado hacer es pensar que las luchas, que siguen siendo necesarias, deben tener en cuenta cosas y personas que antes no teníamos presentes, porque la urgencia era la legalización de los barrios y los servicios públicos. El estado ya hoy en día nos da eso a todos los barrios, pero no hay vivienda propia para muchas personas, el desempleo es muy fuerte y la educación en universidades no es para todos los jóvenes. La pobreza sigue siendo una de las causas de nuestras luchas y buscamos caminos para que se acabe (Entrevista a Israel, junio 2012).

En la actualidad Usme ha crecido de manera desproporcional, se estima que cerca de 270000 habitantes se encuentran en Usme, lo que ha generado varias dinámicas nuevas, entre ellas podemos



señalar: El acercamiento cada vez más voraz de la ciudad a los límites con las reservas naturales, la construcción de barrios de una manera acelerada y desordenada, que generan nuevos conflictos sociales como la delincuencia común, el pandillismo, el microtráfico y la violencia sexual e intrafamiliar, la emergencia de diversas expresiones juveniles debido al crecimiento progresivo de la población.

Así entonces en la década de los 90s la presencia de milicias guerrilleras y grupos paramilitares invisibilizaban un poco las dinámicas de violencia intrafamiliar, sexual y los niveles de lumpenización social, mientras que con entrada de la década del 2000 y la política estatal de guerra frontal contra la guerrilla de las FARC-EP, hizo que estas presencias se difuminaran, y que la presencia paramilitar se recompusiera; por otro lado las dinámicas territoriales han cambiado; según una caracterización elaborada en un informe del año 2007 nos señala que

Usme es una de las localidades conectadas con el sistema de los cerros orientales y del páramo de Sumapaz. Ambos constituyen las estribaciones de la cordillera oriental de la Sabana de Bogotá, junto con las formaciones de Doña Juana, Juan Rey y la Cuchilla del Gavilán y el río Tunjuelito que sobresale como un eje ordenador conformando un valle al occidente, que contrasta con el paisaje montañoso de la zona de ladera oriental. A saber, el río Tunjuelo ha unido a Usme con otras localidades del sur del distrito. En épocas recientes ha servido para desarrollar estrategias de apropiación cultural para la configuración del sur de Bogotá como territorio, a través de la construcción de lenguajes, imaginarios y referentes que permitan el desarrollo humano sostenible en oposición a las actividades económicas que han degradado buena parte de lo que hoy las organizaciones ambientales, sectores sociales y culturales comienzan a identificar como el patrimonio natural del sur.





De ese sistema natural de sustentación, emerge una zona rural que comprende 17 veredas que conforman un sector con una extensión de 11.904 hectáreas. Como otras zonas rurales del distrito o aledañas a él. Las veredas usmeñas se encuentran en zonas de alta montaña, sometidas a bajas temperaturas, evidenciando procesos de ocupación campesina que por mucho tiempo ha abastecido de alimentos a la urbe, al tiempo que ha enfrentado relaciones hostilidad y exclusión con la misma. Hoy día esas poblaciones reflejan una cultura de resistencia a la urbanización y a la penetración cultural, aunque se quejan del aislamiento, de la pérdida de identidad como población campesina y de los riesgos que se derivan de la ubicación geoestratégica de sus territorios, que constituyen áreas con alto valor de conservación y aprovechamiento ecológico, por los servicios ambientales que se derivan de ella. (Alcaldía mayor de Bogotá, 2011, p. 46).

Las actividades económicas más relevantes son el comercio y pequeñas industrias, la zona tiene amplias extensiones de áreas verdes que se usan generalmente para la explotación minera (ladrilleras) generando un alto impacto ambiental. Administrativamente se divide en siete Unidades de Planeación Zonal (UPZ). Así, el Colegio está ubicado en el barrio Los Tejares, UPZ 57 “Gran Yomasa”, localizado al noroccidente de la localidad de Usme. Tiene una extensión de 535,8 hectáreas, conformada por 94 barrios en donde su participación en términos de superficie dentro de la localidad es del 17,73%. Esta UPZ limita, por el norte con la UPZ Danubio; por el oriente con el Parque Entre nubes, Cuchilla Juan Rey; por el sur con la UPZ - 58 comuneros y UPZ - 59 Alfonso López de la localidad y por el occidente con el Río Tunjuelo y con la UPZ El Mochuelo de la localidad Ciudad Bolívar⁷

⁷ Tomado de <https://www.catastrobogota.gov.co/sites/default/files/20.pdf>



Allí los riesgos de deslizamientos y remoción son altos debido a la erosión de los suelos y a la explotación inadecuada de los mismos. “El nivel de pobreza es bastante alto. Estas condiciones determinan que la UPZ no tenga importantes actividades económicas que puedan beneficiar actualmente a sus habitantes, llevándolos a un estado de marginalidad. Esto, sumado a las deficiencias en la infraestructura (vías, parques y servicios públicos), los déficit de servicios sociales y de espacio público y la baja calidad de las construcciones (Alcaldía Mayor, 2006)”

III

¡EN TEJARES HACEMOS MEMORIA!

El Colegio Los Tejares IED, cuenta con una población entre 950 y 1.000 estudiantes, habitantes de los barrios cercanos en la localidad de Usme. Al vivir en la gran urbe, los estudiantes en su mayoría desconocen las dinámicas de la Colombia rural y normalizan los episodios de violencia que se presentan en sus barrios. Hace algunos años en plena época de los diálogos de Paz con las FARC, recordamos haber preguntado a los estudiantes de grado sexto sobre la importancia de la paz en el país, la respuesta fue desalentadora y avasalladora, ellos veían en la confrontación armada la forma de garantizar seguridad y en las estrategias bélicas del gobierno contra los grupos armados la manera más efectiva de controlarlos y eliminarlos, en otras palabras, la solución al conflicto dependía de la capacidad militar del Estado.





Como maestros hemos comprendido que nuestros estudiantes han vivido la guerra desde los informes del combate a modo de titular, en su mayoría como tele-espectadores desde la burbuja bogotana que no conoce el impacto directo de las ametralladoras, el terror de caminar en medio de minas antipersona o “quiebrapatatas” o el silencio estruendoso de las masacres y el dolor de la guerra.

En este sentido, cobra vital importancia una formación pedagógica escolar que propicie la alteridad y la ética en “una escuela abrigadora, humanizada, cercana, resistente y atenta al diálogo de saberes y experiencias”. (Ortega et al, 2018, p. 25). Donde los estudiantes puedan conversar sobre sus orígenes, trasegares, sueños, complejidades y derechos, una escuela que desarrolle fundamentalmente la formación para la vida y no se reduzca a la preparación de resultados para las pruebas Saber y o el acceso de sus egresados a instituciones de educación superior.

Los niños y jóvenes colombianos que aprenden matemáticas, geografía y ciencias naturales en las escuelas y colegios pertenecen a una generación afectada por el conflicto social y armado ya sea de manera cercana o lejana, también la generación de sus padres y maestros está vinculada a las dinámicas de la guerra. En otras palabras, la violencia estructural y simbólica alcanza estos espacios educativos,



y allí es preciso, educar para la paz, para los derechos y para que los ciudadanos contribuyan a tejer solidaridad y comunidad en medio de tanta fragmentación social. La escuela se asume en su papel de emprendedora de memoria y paz, un nicho de resistencia, circulación de saberes y emociones y también de esperanza, así, es “una escuela que no educa para la complacencia de regímenes autoritarios, sino para la libertad”. (Ortega et al, 2018, p.26)

Así entonces, la lucha por la palabra que anuncia, por la palabra de vida, por la palabra liberadora implica una lucha por la cotidianidad, por las prácticas de poder que hacen de la escuela un lugar de reproducción. El “éxito” educativo pasa por 4 elementos : contexto, capital cultural de los padres , motivación de los estudiantes, y trabajo de los y las maestras. cumpliendo con nuestro ejercicio etico y politico hemos avanzado en tres estrategias de pedagogía para la emancipación.

1.La clase magistral se debe transformar:

Se suele afirmar que un buen docente, una buena maestra es quien habla durante dos horas, y los estudiantes permanecen callados y en estricto orden, como si solo se les depositara conocimiento. Lo paradójico es que los resultados académicos en este tipo de estrategias no mejoran porque como señala Paulo Freire en Pedagogía del oprimido (1968), “la educación es diálogo” en el cual el proceso de





enseñanza-aprendizaje se da entre sí, entre iguales, entre saberes y conocimientos complementarios. Así entonces, hemos emprendido un camino de transformación de la tradicional clase magistral, que no encarna en sí misma un atraso educativo si no la intención con la cual se utiliza, es decir, consideramos que la clase magistral debe servir como un medio para entablar diálogos efectivos y eficaces con nuestros estudiantes desde nuestra formación académica e intelectual con sus formaciones empíricas, experienciales y enriquecedoras formas de ver y leer el mundo. Como señala Mario Carretero (2013) la clase magistral con un sentido puede desarrollar la capacidad en los estudiantes de analizar un discurso, descomponerlo y comprender sus hilos argumentativos.

2. Pedagogía de la pregunta

Según Jurjo Torres (1998) “Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e institutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política. Al contrario, gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen están condicionados o mediados por acontecimientos



y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad y alcanzan su significado desde una perspectiva de análisis que tenga en cuenta esa intercomunicación”. (p 17).

Por tanto, a partir de preguntas conductoras se busca que el o la estudiante hile fino para generar un tejido que dé cuenta de un contenido pero en mayor medida que logre interrogar el pasado, brinde sus propias interpretaciones valiéndose de sus contextos, sus memorias, sus experiencias ubicados en un tiempo y espacios históricos comunes; se busca que tengan acceso a hechos que no experimentaron, en ocasiones que ni han escuchado pero que les genere un aprendizaje político; entendido como la modificación de creencias, ideas políticas y la generación de nueva cultura política

Desde luego, es un proceso lento, con altas y bajas; ya mencionamos líneas arriba que se pretende generar cambios en la enseñanza de la historia y la construcción de memoria bajo la indisposición, incredulidad y serias dudas de nuestros estudiantes. Lo interesante del ejercicio es que la pregunta va escudriñando segura y firme, preparando el camino en la voz y en las prácticas de los estudiantes, donde está inmersa la ideología y las formas de comprender el mundo, solo a través de la pregunta constante podremos deconstruir las formas de estar en el mundo

.



3. Acciones colectivas

No basta con enseñar la historia en las aulas y propiciar espacios de interrogación al pasado si nuestros estudiantes no logran ser parte activa del proceso, por ello, se han generado puestas en escena, galerías, diseño y elaboración de murales dirigidos a que logren expresar por un lado, las conclusiones de los ejercicios de memoria y por otro manifiesten sus propias expresiones, formas de concebir el mundo o por lo menos su realidad. Se busca que sean ellos y ellas quienes manifiesten de manera explícita las distintas relaciones entre pasado y presente valiéndose de sus conocimientos, saberes y experiencias.

IV

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA Y DE MEMORIA

La propuesta de diseño y ejecución de ejercicios de memoria está articulada a las necesidades de los actores institucionales; y busca que los estudiantes logren identificar los conceptos básicos relacionados con la memoria, identifiquen los distintos tipos de narrativas y comprendan porqué somos sujetos históricos.

La propuesta nace en primer lugar, a raíz de la identificación de



falencias o contenidos faltantes en la malla curricular; de allí el reacomodamiento de los contenidos que se ajustaran a los estándares básicos planteados por el MEN y al tiempo se constituyeran en pretexto para abordar el pasado en un dialogo efectivo con el presente. Las preguntas que guiaron el proceso fueron ¿Qué contenido? ¿Para qué ese contenido? Y ¿Cómo abordarlo con nuestros y nuestras estudiantes?

En segundo lugar, las fechas conmemorativas que según organización institucional deben ser desarrolladas por el área de ciencias sociales, particularmente, el día de la independencia. En este punto reflexionamos sobre cómo la memoria oficial sigue teniendo un lugar en la escuela, sigue constituyéndose en la piedra angular en la construcción de identidad política y cultural en los y las estudiantes; ¿Entonces, podríamos subvertir tal situación? ¿Cómo hacer para desacralizar hechos históricos abordados desde la nostalgia, el patriotismo y heroísmo hace varias décadas? ¿Cómo evidenciar las experiencias y voces de esos otros actores inmersos en los hechos históricos conmemorativos? ¿Era posible incluir esos otros hechos en nuestra institución educativa?

De este modo, nos dimos a la tarea de brindar respuesta a tales interrogantes y resultó una propuesta pedagógica que al inicio fue difícil de explicar a nuestros estudiantes, debido a que no encontraban





interesante conocer el pasado; su participación era prácticamente obligatoria guiada por la valoración (calificación).

¿CÓMO REALIZARLA?

Buscábamos acercar a nuestros estudiantes y compañeros de trabajo a un espacio académico, reflexivo y didáctico en medio del aula en nuestra institución con la participación de algunos de nuestros estudiantes alejándonos sustancialmente de las izadas de bandera institucionalizadas desde años atrás.

Consideramos que las izadas de bandera tradicionales se constituyen en agentes reforzadores de esa memoria oficial auspiciada y difundida desde la tecnocracia educativa, además de ser una tarea desgastante en cuanto a planeación y ejecución, así mismo, los y las estudiantes por lo general pierden la atención o no identifican de manera eficaz la intencionalidad de la misma, termina siendo un acto protocolario estéril.

En este punto, hay que enunciar que a raíz de procesos administrativos (traslados, nombramientos y permisos) durante el año 2015 el área de ciencias sociales no estaba completa, lo que se traducía en una seria ruptura en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, durante el año 2016, se genera el reacomodamiento curricular mencionado



líneas arriba y a partir de las clases de Ciencias Sociales se da inicio a un proceso de sensibilización y acercamiento a los distintos hechos históricos desde una proximidad al presente al entorno de los y las estudiantes.

2017: Nuestros primeros pasos



Por tanto, desde el año 2017 le apostamos a dibujar una propuesta de conmemoración del día de la mujer, enfocada hacia la reivindicación de la mujer trabajadora no sólo en el mercado laboral sino en los espacios no remunerados como lo es el hogar, mediante un evento público de reconocimiento a la labor de las señoras

de servicios generales, guardas de seguridad y algunas madres de familia.

Seguido de ésta actividad y como hilo conductor nos dimos a la tarea de diseño y montaje de la primera galería de memoria, denominada “historia mutilada”, allí se abordó las distintas



visiones, participación y experiencias de indígenas, campesinos y mujeres en el proceso de independencia, al tiempo que se interrogó



acerca de la veracidad actual de nuestra situación de independencia, cuando las multinacionales y políticas exteriores siguen teniendo incidencia en los destinos del país; para orientar la visita se diseñó una pequeña guía que fue desarrollada por los y las estudiantes de grado 6 a 11 y socializada en clase en compañía del docente de Ciencias Sociales. (Véase anexo 1).

2018: Seguimos caminando



En el año 2018 (marzo) se lleva a cabo el primer panel denominado “Mujer sin ti nada es posible” dirigido a estudiantes de grado 9 a 11, nuestro objetivo era insertar en la reflexión colectiva, en primer lugar, qué significa ser mujer en la sociedad actual, en segundo lugar, alejarnos de la concepción comercial y consumista que cobija actual el 8 de marzo y en tercer lugar, escuchar a nuestros y nuestras estudiantes que desde sus experiencias, vivencias, saberes y emociones nutrieron ese encuentro. Logramos dar pasos lentos pero seguros en la identificación de las ideas circulantes en nuestros y nuestras estudiantes, fue notoria su pasión/contrapasión, rebeldía “sin causa” y carga emocional ante el machismo, la naturalización de prácticas de violencia en espacios familiares y el estereotipo de feminidad que se teje socialmente. Ahora el objetivo es



generar espacios que lleven a construir conocimientos, argumentos y reflexiones.

En Junio de ese mismo año, por primera vez en la institución educativa se constituye un espacio dirigido al estudiante revolucionario. El 8 y 9 de Junio son fechas conmemoradas usualmente en



el ámbito universitario, pretendíamos que nuestros estudiantes conocieran el contexto histórico, las implicaciones sociales y políticas que ha tenido “ser estudiante” en un país como Colombia y su férrea defensa de la educación pública colombiana; se llevó a cabo mediante una cortísima exposición y contextualización histórica y la muestra fotográfica de los líderes asesinados hasta el momento. Es válido anotar que en medio de algunos compañeros se dibujó un halo de desconfianza y burla ante nuestra propuesta, ya que, consideraban de poca importancia tal fecha en medio de un colegio público. (Véase Anexo 2)

Ahora bien, sin cortar el hilo conductor para el mes de Julio desarrollamos (2 actividad) muestra teatral (personificación) de distintos actores sociales en la búsqueda de la independencia real en la actualidad acompañados de letreros y mensajes encaminados a la



reflexión en los visitantes a la actividad.

2019: Nuestros primeras carreras

Durante el año 2019, el eje conductor siguió siendo la mujer o mejor las mujeres entendidas en todas sus formas de ser y pertenecer al mundo, así se dio a cabo el segundo panel institucional “Mujer: Política y educación” enfocado a las mujeres como tejedoras de memoria, reconstructoras de sociedades y sujetos políticas activas. Fueron invitadas madres pertenecientes al MOVICE, docentes universitarias y estudiantes de la institución articulado a ello, el día del trabajo denominada “Qué camello es trabajar!” tuvo un tinte femenino al evidenciar cómo han sido insertadas en el mercado laboral y se constituyen relaciones de poder. Un factor importante fue la participación activa de los y las estudiantes de primaria, particularmente 3, 4 y 5, quienes además de ser espectadores de las muestras teatrales y performances de sus compañeros de bachillerato, también dieron cuenta de las fechas conmemorativas a partir del diseño de guías por sus maestras titulares y el producto que arrojaron: Murales.



Así mismo, para el día del estudiante revolucionario le apostamos a la realización de un mural al interior de la institución por parte de los y las estudiantes de grado undécimo, quienes participaron en el diseño y elaboración del mismo. Los objetivos del mural eran:

- Constituir un lugar de memoria en la institución
- Propiciar un espacio de diseño, creatividad e ideas entre los estudiantes.
- Configurar lazos de solidaridad entre los y las estudiantes de grado undécimo, ya que, fue una actividad institucional.
- Generar una oportunidad educativa, ya que, el mural sirvió para realizar un recorrido histórico de manera eficaz y concisa a los y las estudiantes de los demás cursos.
- Aproximó a nuestros compañeros docentes y comunidad educativa a los distintos hechos que han llevado al asesinato de estudiantes en nuestro país.



Respecto al día de la independencia, el eje central fueron las mujeres y su participación en el proceso de emancipación, a raíz del panel desarrollado en el mes de Marzo y la

galería de día de trabajo, ya se tenía un ambiente propicio acerca de los distintos escenarios en los cuales se desenvuelven las mujeres.



Concretamente, se desarrolló una exposición fotográfica y de arte, en el cual se evidenciaba la participación de las mujeres de clase popular y otros grupos subalternos. Fue diseñada y ejecutada por los y las estudiantes de los grados 9, 10 y 11. (ihiah

ORGANIZACIÓN

La propuesta y sus diversas aplicaciones mediante las actividades o ejercicios de memoria son planeados por docentes de ambas jornadas pero al momento de la aplicación se hace según las dinámicas propias de cada jornada.

IMPACTO

En el primer año (2017) de aplicación buscábamos el acercamiento a nociones mínimas por parte de nuestros estudiantes en cuanto a la memoria, poder, independencia y relaciones de dominación, de allí la importancia de las guías y la socialización dirigida por los y las docentes del área, es decir, fue un ejercicio intencionado.

En el segundo año (2018), pretendíamos darle mayor complejidad a las reflexiones de nuestros estudiantes, ampliar el espectro de sus apreciaciones para que llegasen a construir argumentos.

En el caso de grados 6, 7 y 8 han presentado un tímido acercamiento, que va marcando un paulatino interés pero no ha configurado argumentos o reflexiones de gran alcance. Continúan en la opinión –



sólo si se les interroga-.

En el caso de 9, 10 y 11, en algunos estudiantes ha sido notoria tal incidencia, han logrado establecer relaciones entre pasado-presente, interrogar cuál es su papel en la sociedad actual y sobretodo comprender que todo hecho histórico responde a intencionalidades concretas; muestran interés por las actividades, les agrada ser partícipes o coautores de las mismas, inclusive las impregnan con sus experiencias y formas de ser.

Los ejercicios propuestos han sido nutridos con visitas a espacios universitarios, muestras fotográficas sobre el conflicto armado en el país y asistencia a foros externos.

En el tercer año (2019) la apropiación institucional ante la conmemoración de ambas fechas es notoria, no sólo por la aparición en el cronograma institucional sino por la participación de los y las estudiantes y de nuestros compañeros docentes. Concretamente, en el caso de los y las estudiantes de grado 10 y 11, logran dar cuenta de los hechos históricos de manera concisa y con un marco histórico y social claro, tales resultados se pueden evidenciar en su participación en clase, reflexiones escritas e intervenciones en espacios extracurriculares como foros o seminarios; respecto a los estudiantes de grado 8 y 9, los ejercicios de memoria no le son ajenos, ya que, los





han observado desde que iniciaron su bachillerato y logran insertarse en estos a partir de las dinámicas de la clase de ciencias sociales.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El camino apenas comienza en la medida que interrogar el pasado no es una tarea fácil ni de respuestas inmediatas, a raíz de la fuerte difusión y reforzamiento de ciertas versiones de la historia sumado al bombardeo mediático que nuestros jóvenes y niños son objeto, una historia unidimensional, blanca, eurocentrada. pero es una tarea posible y urgente por seguir tejiendo en medio de la comunidad educativa.

La memoria y la historia están íntimamente ligadas y han sido funcionales para justificar o explicar las distintas acciones humanas a lo largo de la historia. Ambas son campos de disputa que se tejen en medio de las interacciones humanas y sociales, por ello, la importancia de su control y difusión por parte de las élites y grupos sociales privilegiados, quienes se han endilgado sus propias versiones de la historia y siempre aparecen desde miradas eurocéntricas, masculinas y profundamente clasistas. Consideramos que es necesario continuar con los objetivos propuestas por la Escuela de Annales en los años 70: Evidenciar las historias y memorias de los grupos subalternos, de las clases populares, de los hijos e hijas del olvido intencionado. Es



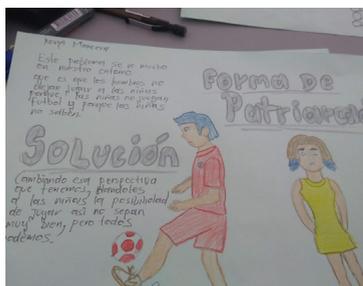
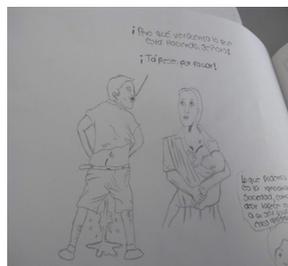
necesario que la memoria y la historia tomen cuerpo y alma en los cuerpos y almas de las nuevas generaciones, para tal fin la educación y la pedagogía se constituyen en las mejores herramientas. Retomamos de manera inexorable las palabras del educador popular Marco Raúl Mejía (2010)” ¿Qué puede ser más político hoy que la pedagogía?.

Las victorias populares, en ocasiones se tratan de caer luchando, de despertar, de elegir., de ser nosotros mismos la contradicción viviente y denunciar (Sartre 1967). Pero también anunciar. nuestras y nuestros estudiantes son testimonio de diálogo y libertad.

ANEXOS

AÑO 2017 (Anexo 1)

Ejercicios de sensibilización.





Día de la independencia. Galería “historia mutilada”



Ejercicio de memoria (Terrorismo de Estado)



Año 2018 (Anexo 2)

Día de la mujer. Panel “Mujer sin ti nada es posible”



Día del estudiante revolucionario Junio de 2018



Año 2019: (Anexo 3)

Día del trabajo

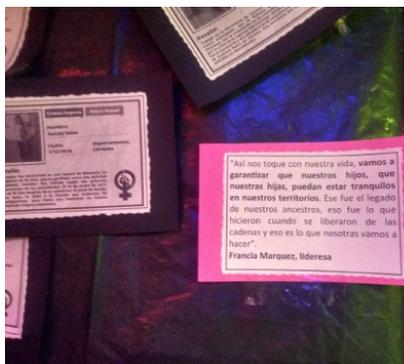


Día del estudiante revolucionario





Día de la independencia. Muestra fotográfica y de arte.



BIBLIOGRAFÍA

Carretero, M. (2013) "La Construcción del conocimiento histórico", Propuesta Educativa Número 39 – Año 22 – Jun. 2013 – Vol 1 – Págs 13 a 23

Domínguez, V. (2008). Memoria colectiva e Historia en los libros de texto escolares. Consideraciones metodológicas. I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9484/ev.9484.pdf

J. Fontana (2003), La historia después del fin de la historia, pp. 143-144.

Jelin E. (1995) "la política de la memoria: el movimiento de derechos humanos y la construcción democrática en la Argentina", Buenos Aires, Nueva visión.

_____. (2002). "Los trabajos de la memoria". Madrid: Siglo XXI.

Le Goff, J (1977) "El orden de la memoria. El tiempo como imaginario." Ediciones Paidós, Barcelona

Ortega, P., Merchán, J., y Castro, C. (2018). ¿Oiga señor, y ese fusil para qué? Pedagogía de la memoria para el ¡Nunca Más! Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.

Ricoeur, P. (2000). La memoria, la historia, el olvido. México: Fondo de Cultura Económica.

Todorov, T. (1995). Los abusos de la memoria. Paris: Paidós

Vega Cantor R (2007) - Un mundo incierto un mundo para aprender y enseñar, Universidad Pedagógica Nacional

Sartre, J (1967) critica de la razon dialectica. Buenos Aires : Ariel







7. LA INTERCULTURALIDAD COMO UNA POSIBILIDAD DE PAZ EN LA ESCUELA



Oscar Iván Posada Rodríguez
Licenciado en Ciencias Sociales
Universidad la Gran Colombia
Magister en Educación
Universidad Pedagógica Nacional
Profesor catedrático
Universidad Pedagógica Nacional
Profesor, Colegio la Arabia IED
Bogotá, Colombia.
Localidad 19 Ciudad Bolívar.



LA INTERCULTURALIDAD COMO UNA POSIBILIDAD DE PAZ EN LA ESCUELA

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la escuela pública y principalmente las instituciones de los sectores periféricos de la ciudad de Bogotá, son receptoras de población migrante que han sido víctimas del conflicto armado colombiano, ciudadanía que ha llegado a nuestra ciudad en búsqueda de posibilidades económicas y en los últimos años emigrantes de Venezuela que busca refugio en este territorio por las diferentes tensiones geopolíticas que vive el vecino país a nivel interno.

Dicha situaciones enmarcan las características de las y los estudiantes que hacen parte de la institución educativa la Arabia, contexto donde se lleva a cabo la presente sistematización, la cual pretende analizar las particularidades poblacionales de este sector escolar como lo son la población mal llamada mayoritaria, indígenas pertenecientes a la comunidad Wounaan, población afrodescendiente, niñas y niños del



sector rural de la localidad, menores emigrantes de Venezuela y en los últimos 3 años adultos de educación flexible de fines de semana.

Estas particularidades escolares, sin duda alguna, han generado unas tensiones dentro de las dinámicas escolares a nivel convivencial, académico y pedagógico dentro de la comunidad escolar, sin embargo, para otros docentes ha sido una posibilidad magnífica para fortalecer el tejido social, cultural y comunitario del territorio desde un fortalecimiento de la educación intercultural “el sistema educativo es, sin duda, una de las instituciones sociales más importantes para construir la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana e instrumento no solo de mantenimiento de una sociedad, desde su crecimiento, transformación y liberación” (Walsh, 2009, P. 183). particularmente ha ayudado en mí que hacer como sujeto político y maestro de básica primaria, de proyectos de modelos flexibles como docente de Ciencias Sociales para adultos dentro de la misma institución y de catedrático de la universidad pedagógica en la licenciatura de básica primaria liderando procesos de investigación en construcción de paz.

Sin duda alguna, la experiencia busca describir como dos categorías centrales como lo es la interculturalidad y la paz, deben ser una realidad en la escuela colombiana y una premisa en el desarrollo en las diferentes prácticas pedagógicas, es así, como la siguiente



sistematización.

Como producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se pone en juego nos es conjunto de procedimientos o técnicas estandarizadas, sino memorias, sueños, vivencias, visiones y opciones de individuos y de grupos que lo asumen como una posibilidad de autocomprensión y transformación (Cendales y Torres, 2007, p.42).

Esta experiencia educativa, nos permite aproximarnos a lo que es un dialogo de saberes desde una perspectiva convivencial necesaria con los diferentes actores culturales y sociales que habitan la escuela, con esto se busca poner en discusión que en las dinámicas escolares aparte de generar unos conocimientos eurocéntricos disciplinares homogenizantes, debe constantemente buscar apuestas de paz con la comunidad educativa desde una concepción del reconocimiento de las subjetividades de las y los estudiantes.

La experiencia pedagógica se divide en dos importantes procesos, en el primero se busca describir lo desarrollado frente a la experiencia con las niñas y niños de la comunidad Wounaan en el aula de aceleración primaria y las transformaciones de ciertas prácticas escolares a nivel institucional. En el segundo, se busca contextualizar el impacto de la educación para adultos como una alternativa de fortalecer proceso culturales, colaborativos, populares y de construcción conceptual





desde las vivencias propias, todo esto enfocado en la interculturalidad como una apuesta teórica vivencial histórica que ha ayudado a construir paz escolar, para dicho ejercicio la sistematización se enfocó en consolidar el fortalecimiento convivencial, la descolonización curricular y desde un enfoque cultural histórico, una reflexión constante de una pedagogía y didáctica crítica.

UBICACIÓN

El Colegio “La Arabia” I.E.D. es una institución educativa ubicada en el barrio la Arabia de la localidad de Ciudad Bolívar en la Unidad de Planeación Zonal Tesoro, es uno de los últimos barrios de esta UPZ, limita con las areneras del barrio San Joaquín, con el Tesoro, Naciones Unidas y el barrio Canadá entre otros. Se caracteriza por ser una zona periférica de difícil acceso, no tiene mucho comercio y la mayoría de su población se encuentra en estrato uno o cero, ya que en la parte superior del colegio encontramos barrios de invasión que no están legalizados. La población del sector vive de la informalidad, el reciclaje, construcción, señoras de servicios generales, la comunidad indígena de la artesanía y otros pocos ciudadanos son empleados formales de empresas.

La institución tiene dos sedes, la primera que se construyó fue la sede del sur en 1978 con el nombre de naciones unidas,



este espacio generó una infraestructura gracias a la ayuda de la comunidad del barrio y las docentes desde una importante acción popular, ya que todo fue a través de donaciones y colaboraciones de la población del sector, a través de acciones populares y al final de las entidades gubernamentales, en 1998 ya con las dos sedes se consolida con el nombre de centro educativo distrital la Arabia, sin embargo es entre el 2002 y 2004 que se logró Definir el PEI el cual es “Fortalecimiento en valores y comunicación para una vida digna”.

Si bien es una institución con una trayectoria importante, es una escuela pequeña con características rurales de dos sedes que atiende a estudiantes de primera infancia desde los 4 años hasta grado Noveno, el colegio está legalizado hasta básica secundaria y busca la aprobación de los dos grados de la media. Esta escuela a pesar de estar ubicada en un sector vulnerable y de tener diferentes problemáticas de inseguridad, de no contar con una dotación e infraestructura como la de los mega colegios, se caracteriza por el compromiso pedagógico de sus maestros y directivos y un constante acompañamiento de la comunidad educativa en general en pro de tener un espacio de socialización y de conocimiento en las y los niños, adolescentes y padres de familia.





DESARROLLO

La sistematización llamada la interculturalidad como una posibilidad de paz en la escuela, surge por medio de una vivencia pedagógica que se viene planteando y reflexionando desde el 2013 y ha buscado confrontar y eventualizar unas realidades latentes en los diferentes contextos escolares como lo es el pensamiento curricular eurocéntrico que se desarrollan en las dinámicas de la enseñanza aprendizaje de algunas disciplinas, las prácticas formativas prusianas permanentes en los colegios de nuestro país y las acciones de violencia, según Calderón citando a Galtung, históricamente las dinámicas de conflicto ha impacto la humanidad y las instituciones sociales, proponiendo así, que las tres dimensiones de la violencia son directa, indirecta y cultural (2009,p.74) que son recurrentes en la cotidianidad escolar y más evidentes en este contexto periférico.

Para generar posibilidades de resistencia pedagógica desde una concepción del maestro como sujeto político y crítico tal como lo propone Freire, es importante enfrentar las tensiones mencionadas anteriormente, desde la descripción de los dos experiencias que en mi practica como maestro de primaria y de educación para adultos transformaron mí que hacer y mi cotidianidad, desde la premisa de la interculturalidad como una alternativa pedagógica que ha permitido generar alternativas de paz en el ambiente escolar.



1. LA INTERCULTURALIDAD UNA POSIBILIDAD DE PAZ EN EL IED ARABIA

Este proceso se comienza a desarrollar desde el 2014, principalmente en el aula diferencial de la comunidad Wounaan, allí se comienza el proceso de interculturalidad, en principio se plantea el dialogo de saberes con los estudiantes Wounaan que oscilaban entre 6 a 13 años de



edad y con la ayuda constante de los referentes culturales contratados por la SED como lo ha sido Reinaldo Cabezón y Euclides Chaucarama, este ejercicio permitió consolidar unas posibilidades pedagógicas de corte institucional como “la transformación de los currículos es una posibilidad de vital importancia para que docentes comprometidos con las alternativas epistémicas, busquen desde el dialogo de saberes superar las múltiples problemáticas de racismo y la discriminación que vive la escuela frente a estas poblaciones étnicas”(Posada, 2014, p.107).

Estas reflexiones, puso sobre la mesa de las cotidianidades de la escuela, desde comenzar a reflexionar sobre la pertinencia de hablar de interculturalidad por las características de nuestros educandos, es así como en el aula se comienza a generar el proyecto construyendo tejido Wounaan, proyecto que impacto las practicas del aula desde



una descolonización disciplinar, ya que se entró en dialogo con las epistemes propias del pueblo indígena desde una articulación con algunos elementos disciplinares de corte eurocéntrico, también permitió generar una convivencia muy positiva entre los estudiantes Wounaan y mestizos posibilitando así, repensar otras prácticas pedagógicas desde una didáctica critica, según Runge, la didáctica debe posibilitar al docente diferentes estrategias para llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la manera más adecuada, su tarea de enseñar (docencia). Esto propone una variedad de conocimientos estratégicos que fortalezcan el proceso de enseñanza con las y los estudiantes (2013, p.208) que ayudo a generar un ambiente de conocimiento reciproco y de paz en el aula de clase por medio de diferentes acuerdos y pactos convivenciales.

Posteriormente dicha práctica incentivo la participación en dos Foros locales en el 2015 y 2016, así mismo ganar el foro local en el 2017 que nos ayudó a llegar al foro distrital y participar en el mismo ese año a través del proyecto intercultural construyendo tejido Wounaan, dichas experiencias posibilitaron poner en discusión la importancia del dialogo de saberes en la escuela desde un enfoque convivencial y una apuesta clara de la paz escolar, así mismo permitió visibilizar las particularidades y los procesos de la experiencia pedagógica como una posibilidad investigativa “Si aceptamos la idea de que la escuela priva al sujeto de la posibilidad de la experiencia,



está pendiente la tarea de lograr lo contrario. En consecuencia, la investigación concebida como experiencia puede contribuir a este proceso de inversión institucional” (Messina, 2011, p72) experiencia investigativa y pedagógica de gran impacto que fue desarrollada en el colegio la Arabia, escuela pequeña de la periferia de Ciudad Bolívar.



Sin embargo, dichas participaciones generaron unas tensiones, malestares y preocupaciones por parte de los educandos Wounaan, de los líderes de la comunidad y de mi accionar como maestro titular del proyecto, ya que por parte de la SED no se entregaron los recursos para potencializar la propuesta y por el contrario, si se generó unas acciones de folclorización de algunos participantes del proyecto pertenecientes al pueblo indígena Wounaan por parte de la organización de los eventos.

Estas dificultades presentadas no debilitaron el proceso y por el contrario ayudaron a fortalecer y empoderar las dinámicas interculturales en el colegio, desde el 2018, se comienza a generar una propuesta clara de flexibilización de la malla curricular en los contenidos de las dos aulas diferenciales, que ayudaron a posibilitar



que dentro de las temáticas disciplinares de las áreas fundamentales, se lograra articular el conocimiento indígena en dichas temáticas, generando una comunicación entre las epistemologías occidentales y las epistemes propias de la comunidad, es así como en el boletín de esta población del aula diferencial se incluye la materia cultura Wounaan que no es evaluada por el maestro nombrado para el aula, sino por el referente cultural que es el que tiene dicho saber.

Esto género, la necesidad de que lo intercultural no solo se piense desde las particularidades específicas de unas aulas diferenciales de un grupo étnico, sino desde todas niveles educativos de la institución, ya que en la mayoría de grados existen niños, niñas y adolescentes indígenas, afros o negros. Además varios docentes entienden la prioridad de comprender la interculturalidad como un discurso y una vivencia que debe comenzar a impactar las practicas disciplinares teniendo en cuenta las características geográficas de nuestro país y la multiculturalidad existente en el colegio, situación que lleva a la conformación de un equipo intercultural en el 2018 con algunos docentes de la jornada tarde de diferentes Áreas del conocimiento.

En el 2019 se comienza por repensar la malla curricular, un manual de convivencia y el SIE de la institución teniendo en cuenta todos los niveles hasta básica secundaria desde un enfoque intercultural, que ayudaron a que todos los estudiantes reconocieran los



saberes del pueblo indígena Wounaan, desde la importancia de su lengua propia, sus prácticas tradicionales, el reconocimiento de la artesanía y sus danzas como elementos fundamentales de conocimiento en la escuela, así mismo se comienza a articular diferentes actividades sobre el reconocimiento de los pueblos raizales, palanqueros, nativos y afrocolombianos de Colombia en el área de español, sociales y algunas actividades culturales de la institución, sin desconocer algunas resistencias de algunos actores de la comunidad que no ven estos procesos como prioritarios.

Es así como esta sistematización de experiencia, que comenzó desde una transformación de ciertas prácticas pedagógicas en un aula diferencial con estudiantes de la comunidad Wounaan comenzó a tener un impacto de carácter local, distrital y lo más importante de repensar algunas dinámicas institucionales, ya que la interculturalidad comenzó hacer parte de los procesos pedagógicos del IED la Arabia, así mismo ayudo a minimizar las prácticas convivenciales de la violencia simbólica y directa que existía entre estudiantes de estas comunidades y dio paso a alternativas de paz

Galtung y otros investigadores, proponen de la paz, un giro epistemológico, mediante el cual sería posible comprender el carácter activo, científico, factible y practico de la deseada paz, demostrara que en verdad es una realidad que puede ser





racionalizada y teorizada. (Galtung, 2003) una teoría que permita observar no únicamente la violencia y la destrucción, sino también la posibilidad de justicia y paz (Calderón, 2009, pp. 64-54)

Esta vivencia pedagógica es un claro ejemplo de que la escuela desde la interculturalidad genera un territorio de paz, ya posibilita alternativas de socialización de las subjetividades existentes en los miembros de la comunidad educativa, no como un problema, sino como una oportunidad democratizadora de las dinámicas escolares.

2. EDUCACIÓN DE ADULTOS UNA ALTERNATIVA DE PAZ EN EL CONTEXTO PERIFÉRICO Y FAMILIAR.

El siguiente proceso de esta sistematización de experiencias, reconoce el ejercicio desarrollada con los adultos los fines de semana que busco “permitir y producir nuevos conocimientos, que provienen directamente de experiencias vividas, las cuales son siempre expresión concreta y delimitada de una práctica social e histórica más amplia” (Jara, 2018, p.75) este proceso de articulación intercultural con un enfoque de paz, comenzó en el II semestre del 2017 cuando el rector de la época y la entidad encargada de articular la propuesta me invita hacer parte del proyecto de educación flexible para adultos, teniendo en cuenta las particularidades étnicas de los estudiantes adultos de la comunidad Wounaan que iniciaban el proceso educativo en ese



momentoymiexperienciasconlosniños,niñasyadolescentesWounaan.

Esta experiencia permitió articular procesos que se venían desarrollando con los estudiantes de la institución y con algunos maestros, ya no desde el abordaje de la educación formal, sino desde la estrategia de educación para adultos, donde los estudiantes son madres adolescentes, jóvenes en extra edad y lo más significativo madres y padres Wounaan y mestizos de los niños, niña y adolescentes del colegio. Si bien a principio se inició con solo 25 adultos la etnia ya mencionada, la estrategia tuvo un gran impacto en el territorio y por solicitud de la población en el mes de Mayo del 2018 se inicia un nuevo año escolar, ya no solo con 25 adultos Wounaan sino con otros 75 pobladores más del territorio, aspecto que genero mucha ilusión y expectativa en estos ciudadanos, debido a que comenzaron a ver muy cerca la posibilidad de graduarse de bachilleres, de con esto intentar mejorar su calidad de vida y lo que más impacto es que muchas y muchos argumentan que gracias a estas estrategias pueden ayudarle a sus hijos y nietos a realizar las tareas, como lo plantea esta estudiante madre de dos niñas del colegio

“Estudiar en esta etapa de mi vida es un privilegio y una oportunidad que no pude lograr anteriormente, esto me ha demostrado una superación de cumplir logros y metas, mi conocimiento ha mejorado y he podido socializar más con mis compañeras y compañeros” (Gladys Silva Estudiante Ciclo IV)





Sin embargo, las tensiones existentes en este contexto no eran muy diferentes a la realidad de la educación formal que se vivía en el colegio entre semana, en estos procesos se evidenciaba constantemente la intolerancia, la falta de comunicación, el desconocimiento de las y los adultos pertenecientes a la comunidad Wounaan evidenciando un racismo simbólico, situación que genero la necesidad de fortalecer los procesos.

Esto sin duda alguna, genero una reflexión de carácter problematizador sobre como buscar estrategias pedagógicas que ayudaran a disminuir estas tensiones existentes y así mismo promover otras miradas conceptuales desde un enfoque intercultural, situación que ayudo a que desde los ejercicios convivenciales y mi accionar como maestro de ciencias sociales se replantee el proceso pedagógico, ya que “El currículo produce verdades, pero también produce mentiras y somos las maestras y los maestros quienes tenemos que decidir de qué lado nos tenemos que poner” (Castillo, 2005). Esta situación genero un fortalecimiento de lo intercultural como una alternativa necesaria en la educación de modelos flexibles.

Así, se comienza a decolonizar en primera instancia el área del pensamiento social, se realiza desde una concepción intercultural de todos los procesos históricos y geopolíticos de análisis de la disciplina, se comienza a leer fragmentos, escuchar música y observar



películas sobre diferentes personajes afros, indígenas, campesinos y mujeres invisibilizados por la historia eurocéntrica hegemónicas. Así mismo se comienza a fortalecer un dialogo horizontal en las clases entre los saberes de los adultos Wounaan y mestizos, epistemes significativas que se configuran en el aprendizaje a través de la experiencia de sus territorios de origen y de las experiencias adquiridas en su trayectoria de vida, dichas experiencias fueron fundamentales para comenzar a transversalizar esos saberes que desconoce la escuela como aportes evaluativos y por el contrario, resignificarlos desde el ciclo II hasta Ciclo VI, esto ayudó a generar diferentes perspectiva que nos ayudaron a flexibilizar el currículo.

Pero aparte del impacto intercultural desde lo teórico de algunas área del saber específico, se hizo necesario generar diferentes estrategias convivenciales para minimizar los conflictos existentes, para esto junto con los otros maestros y gestores territoriales del proyecto se lograron desarrollar diferentes actividades comunitarias que ayudaron a fortalecer los saberes y las prácticas de los estudiantes de fines de semana, los integrantes de la comunidad Wounaan mostraron confianza y a través de diferentes encuentros institucionales lograron:

-Generar exposiciones de mujeres Wounaan, donde a través de una dialogo en lengua propia como lo es el Mach Meu y en español estas estudiantes lograron comunicar





su historia de vida como víctimas del conflicto armado.

- Desarrollo de galerías de imágenes y de artesanías de este pueblo milenario, donde se explicó la trascendencia cultural de dichas representaciones artísticas y de la importancia de la construcción de piezas en werregue y chaquira.
- Se socializaron diferentes danzas tradicionales del territorio chocono que posibilitaron una comprensión de la relación existente de estas comunidades con la naturaleza y su cosmovisión.

De igual manera los otros estudiantes realizaron ejercicios similares donde demostraron sus múltiples cualidades y saberes previos a nivel de emprendimiento, de muestras folclóricas, de gastronomía y de relatos populares. Estas acciones permitió no solo un reconocimiento de los saberes de los “otros” sino un empoderamiento de estas prácticas como propias, ya que todas y todos los estudiantes comprendieron que no solo hacen parte de una comunidad educativa, también construyen comunidad y consolidan una nacionalidad multicultural, interculturalidad y pluriétnica como lo es Colombia, afirmaciones que en ocasiones desconoce las entidades gubernamentales nacionales y la sociedad en común.

Estas posibilidades interculturales generadas en el 2018, 2019 y principios del 2020 definitivamente ayudaron a disminuir las discrepancias y tensiones, así mismo, generaron un ambiente de



paz que en muchas ocasiones no solo repercutió en el ambiente de la escuela los fines de semana, sino posibilitó construir una mejores relaciones con sus familias y vecinos, demostrando así que el papel del maestro si puede tener un impacto significativo, Según Freire, la tarea del educador o educadora progresista es realizar un análisis político correcto, con el fin de generar y descubrir posibilidades a pesar de las dificultades con el fin de generar esperanza en nuestras comunidades (p.24, 2009) que es unos de los objetivos principales de la educación para adultos y de los procesos de educación popular.

Definitivamente estas experiencias no solo posibilitan cambiar las practicas pedagógicas homogenizantes y normalizadoras, sino que generan un impacto importantísimo en las vidas de los educandos, así como lo plantea una madre estudiante Wounaan que ahora labora como apoyo cultural de su comunidad.

“La educación para adultos aparte de ayudarme a terminar mi bachillerato, me ayudo a ser la primera mujer Wounaan de mi cabildo en ser un referente educativo, además que gracias a estos ejercicios he podido ayudar a mis hijos en algunos temas, ya que aprendí un poco”

(Dalila Guatico, ex estudiante y apoyo cultural de la comunidad Wounaan)

Por último, es importante reconocer que las sistematizaciones de experiencias deben aportar a transformar las problemáticas escolares y en general, la escuela colombiana debe constantemente buscar estrategias de construcción de una escuela para la paz, así como lo plantea el libro de FECODE en Tamayo 2019, la paz debe ser una



práctica social, una forma de vida, donde se resignifique el proyecto de construcción colectiva, con base en la identificación de problemas para desde estos, construir esperanza, de que, entre todos, podemos llegar a acuerdos para actuar de otra manera y la educación para adultos es una magnífica posibilidad para plantear esta acción pedagógica (p.108). La finalidad es que se permita comprender que la interculturalidad y la paz van de la mano, porque buscan que a través de las problemáticas se logren alternativas para la tolerancia, el diálogo y la democracia, para que así exista un mundo nuevo, un mundo donde quepan muchos mundos, tal como lo plantearía el sub-comandante Marcos.

CONCLUSION

Esta sistematización de experiencia pedagógica que se divide en dos importantes procesos que siguen en construcción a nivel institución, sin duda alguna permite rescatar diferentes elementos que pueden ser tenidos en cuenta en dinámicas de contextos escolares y universitarios con poblaciones de características interculturales como es el caso de la escuela de Arabia.

En primera instancia es importante reconocer el origen y el pasado de los estudiantes y sus familias, teniendo en cuenta que varios de ellos y ellas han sido víctimas del conflicto armado y por lo tanto la escuela debe ser un espacio que aproveche el conflicto como una alternativa que ayude a “Reconocer que el pasado se



caracteriza por dinámicas de violencia implica encarar y rechazar la naturalización de la guerra, recuperar la indignación frente a ella” (CMH, 2013, Pag.35) es así, que una primera premisa de esta sistematización es reconocer las particularidades de sus estudiantes como posibilidad de repensar el accionar escolar y convivencial desde el respeto a las subjetividades con base a una dinámica democratizadora que apunte a la escuela como un territorio de paz.

Una segunda conclusión, es que debe ser importante repensar el currículo y varias temáticas que la escuela reproduce históricamente, hay que hacer un ejercicio de problematización de las disciplinas existentes, ya que estas epistemologías en muchas ocasiones no se relacionan con las necesidades de los miembros de la comunidad educativa y en el caso particular de la Arabia con un población tan diversa culturalmente es necesario desarrollar propuestas de conocimiento interculturales donde las vivencias de sus actores sean parte de los discursos escolares y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje ayuden a consolidar un procesos transversales aterrizados a su contexto, desde un dialogo de saberes con los conceptos y procesos pedagógicos de los maestros.

Es importante mencionar que estas experiencias pedagógicas de aula comienzan a tener un impacto institucional gracias al apoyo de otras y otros maestros, que “trabajan desde la esperanza y la ilusión de



generar procesos de cambio en las vidas de los chicos de sus familias y de la sociedad, en la búsqueda y construcción de alternativas, a eso le llamamos compromiso” (López, 2019, p.13) por esto la interculturalidad como posibilidad de paz en la escuela es una primera alternativa que permite visibilizar el trabajo pedagógico desarrollado en esta hermosa, pequeña y acogedora escuela periférica, donde estudiantes indígenas, afros, mestizos, campesinos, venezolanos, docentes comprometidos con su accionar liberador político y directivas que logren avanzar en estrategias para repensar la escuela y sus prácticas académicas y convivenciales a pesar de las resistencias de algunos agentes escolares y los problemas estructurales educativos y sociales existentes.

Por último, como docente catedrático de la UPN, se considera que debe ser importante la vinculación de maestros de escuela al sistema universitario y más en el proceso de formación de maestras y maestros, ya que son estos junto con los otros académicos los que les pueden aterrizar de una manera más directa sobre las prácticas educativas, las experiencias escolares y las posibilidades pedagógicas.

--BIBLIOGRAFIA

- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. [Versión Electrónica] Revista de paz y conflictos, N 2, 60-81. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/44813340_Teoria_de_Conflictos_de_Johan_Galtung
- Castillo, E., Comunicaciones IDEP, (2015/07/2015), Entrevista con Elizabeth Castillo, Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ln_7onKODwU



- Cendales, L., Torres, A. (2007). La Sistematización como Práctica Informativa e Investigativa [Versión electrónica] *Pedagogía y Saberes* N 26, 41-50. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6837>
- Centro Nacional De Memoria Histórica, (2013), *Basta Ya: memorias de Guerra y Dignidad*, Bogotá: Imprenta nacional.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Bogotá: Editorial siglo XXI.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- López, D. (2019). *Pedagogía del Compromiso, Construyendo Movimiento pedagógico latinoamericano al ritmo de la reflexión/acción organizativa*. Bogotá: Red la roja, Diana Lopez.
- Messina, G. (2011), *Investigación y Experiencia*, [Versión electrónica] *Praxis & Saber*, vol. 2, 61-75. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248388004.pdf>
- Posada, O. (2014), *¿Es posible una educación Intercultural en Bogotá? Una mirada desde la escuela* En, L, Munera (Comp). *Identidades y Pueblos Indígenas en los Colegios Distritales*. Guía 2, (pp.103-110) Recuperado de: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1132>
- Runge, A. (2013), *Didáctica: Una introducción panorámica y comparada* [Versión electrónica] *Itinerario Educativo*, N 62, 201-240. Recuperado de: <https://docplayer.es/23307039-Didactica-una-introduccion-panoramica-y-comparada.html>
- Tamayo, L. (2019). *Ocho orientaciones para la escuela como territorio de paz*, En, J, Restrepo, Centro de Estudio e Investigación Docente – CEID FECODE. *La escuela como territorio de paz* (pp.105-124). Bogotá: Talleres multiempresos.
- Walsh, C. (2009). *INTERCULTURALIDAD, ESTADO, SOCIEDAD, Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones abya.yala.





8. LA ROJA. Un testimonio de trabajo de hormiga, camaradería y sindicalismo con el corazón.



Yesid González
Directivo ADE Bogotá
Miembro de la Roja Red
de Maestros y Maestras
Clasistas La Roja



LA ROJA. Un testimonio de trabajo de hormiga, camaradería y sindicalismo con el corazón.

Ha pasado una década desde que ingresé al sistema educativo público, después de obtener mi primer desprendible de pago emitido por la Secretaría de Educación de Bogotá, me afilié al sindicato más grande de base del país, la ADE; lo hice por convicción política, era un sueño hecho realidad, pertenecer a una organización con la que iba a defender mis derechos, llevaba trabajando desde los 19 años y conocía muy bien los abusos de los patrones, caminé muchos primeros de mayo antes de un turno de trabajo, cargaba por instantes una bandera que tenía una hoz y un martillo, entre las frases socialismo o barbarie, pero nunca llegaba a la plaza de Bolívar, debía salir corriendo a cumplir con mi empleo de cajero en un almacén de cadena.

Allí, les decía a mis compañeros/as de trabajo ¡Feliz día!, sus caras eran de sorpresa, pensaban este sujeto está trabado , pero era la



excusa perfecta para que preguntarán por la felicitación, situación que me parecía insólita, explicarle a los trabajadores/as porque se conmemora el 1 Mayo, día del trabajo, fueron mis primeros ejercicios pedagógicos sindicales, les contaba que el recargo que nos pagan por ser festivo, el recargo nocturno, las vacaciones, el horario laboral son ganancias fruto de las luchas de millones de obreros/as alrededor del mundo; a la mayoría no le importaba lo que le decía, muchos llegaban a amar a la empresa, era una de las pocas que había demorado la implementación de las políticas de flexibilización laboral, sin embargo, ya se había iniciado el recorte de elementos de bienestar, como el subsidio que nos daban para el almuerzo, bebidas y leche gratuita, a medida que la empresa dependía más de tecnócratas y no los dueños fundadores, se empezó a sentir un cambio en el trato que nos daba la empresa y que la diferenciaba de la competencia.

Colombia siempre ha sido un país condenado a la retaguardia del mundo, todo nos llega tarde, menos las políticas económicas internacionales, para esas, nuestros gobiernos si están prestos a desahogar los mayores esfuerzos para su implementación.

Todo nos llega tarde, Julio Flórez (Flórez, 2020)

Todo nos llega tarde... ¡hasta la muerte!

Nunca se satisface ni alcanza





la dulce posesión de una esperanza
cuando el deseo acósanos más fuerte.

Todo puede llegar: pero se advierte
que todo llega tarde: la bonanza,
después de la tragedia: la alabanza
cuando ya está la inspiración inerte.

La justicia nos muestra su balanza
cuando su siglos en la Historia vierte
el Tiempo mudo que en el orbe avanza;

Y la gloria, esa ninfa de la suerte,
solo en las sepulturas danza.

Todo nos llega tarde... ¡hasta la muerte!

Este gran almacén donde trabajaba, había iniciado su fase capitalista hacia el monopolio, recordando a Lenin en su libro *Imperialismo Fase Superior del Capitalismo*, el capital nunca se sacia. Empezó comprando la competencia, asfixiándolos con la disminución de precios, el libre mercado de Hayek y la mala interpretación de la mano invisible de Smith, no son más que entelequias de los fundamentalistas del mercado.



Con esa expansión, la empresa entró en la onda del neoliberalismo, a menor inversión mayor ganancia, ¿cómo se hace eso? Sencillo, o se baja la calidad de los productos o se le recortan los derechos laborales, para el caso en mención, optó por implementar una forma de trabajo a través de cooperativas, podremos quejarnos de todo en el capitalismo, menos de la creatividad de la burguesía para explotar. Las cooperativas de trabajo asociado no tienen nada que ver con la solidaridad que debe caracterizar una cooperativa, todo lo contrario, eran una fachada fundada por agentes de la empresa para tercerizar algunas tareas.

En agosto del 2000 después de haber prestado el servicio militar obligatorio, intenté sin éxito, acceder a la educación superior pública, (única opción para ser profesional) sin más remedio, tuve que vender lo único que tenía, mi fuerza de trabajo, sin embargo, el país no superaba la crisis económica de mitad de la década del noventa y en ese ámbito lo único que ofrecieron era empacar mercados en el almacén, la buena suerte no duró, ya que el cargo de empacador había sido asignado a una cooperativa de trabajo asociado que no pagaba salarios, nuestra única remuneración eran las propinas de los clientes, es más, debíamos consignar nuestra parte de pensión y salud, una maravilla neoliberal.

Tras 8 meses de semejante indignación, nos contrataron a varios





como cajeros y cajeras fines de semana, la paga no era mala para dos o tres días con los recargos nocturnos, dominical y festivo, un trabajo ideal para alguien que acaba de ingresar a la universidad pública; la que tuve que esperar casi dos años para quedar en una lista de espera, la licenciatura en ciencias sociales de la universidad Distrital Francisco José de Caldas admitía dos cursos de 40 estudiantes, yo era el número 83, en ese orden de ideas, el día que debían presentar documentos para la matrícula, esperé angustiado porque 3 personas no aparecieran para poder acceder al cupo, situación que pasó, al otro día me retiré feliz de los estudios de técnico eléctrico que desarrollaba en el SENA .

Pero fui aún más feliz, cuando en la primera reunión de la licenciatura escuché a mis maestros y maestras sobre esto de ser profesor de sociales, algo en mi interior me decía que yo encajaba perfectamente en ese lugar, creo que fue allí, en medio de palabras desconocidas como globalización o modernidad que sellé mi destino.

¿PERO QUÉ TIENE QUE VER TODO ESTO CON LA ROJA?

Para mí todo, porque es en mi trabajo como obrero que siento la necesidad de organizarme para luchar por mis derechos y el de mis compañeros y compañeras, pero será la universidad la que me dará las herramientas políticas para arriesgarme a perder un trabajo estable



en el reino de la informalidad, con una hija recién nacida y muchas necesidades y sueños. Viendo la situación más detenidamente, los obreros sin formación política entendemos la realidad que vivimos, pero no la queremos transformar, es un monstruo muy grande y la vida corta para derrotarlo, estamos demasiado alienados y distraídos, es allí donde la universidad me convence que solo la acción hace que la palabra tenga sentido.

En ese momento de la historia, el país se desangraba en una guerra que mantenía intactos los orígenes del conflicto, la guerrilla ad portas de declararse en un Estado en la mitad de Colombia, el aumento en el degeneramiento de las acciones bélicas de los actores armados llevó a la presidencia al Matarife Álvaro Uribe Vélez, si bien, no me referiré a su prontuario como señor de la guerra, paralelamente a sus acciones de sangre profundizaba las más reaccionarias medidas económicas en contra los trabajadores y trabajadoras del país.

En un abrir y cerrar de ojos, y al mejor estilo de Jesús en las bodas de Canaán, el Matarife por arte de magia convirtió la noche en día, ya que eliminó el recargo nocturno de las 6:00 pm a las 10:00 pm y disminuyó el recargo dominical en un 25%, era un golpe certero para un cajero de almacén que trabajaba los sábados y domingos de 1:30 pm a 10:00 pm, con un solo plumazo perdí el 40% de mis ingresos que ahora llenaban las arcas de los patrones, se estima que al año los





empresarios dejaron de pagar 2 billones de pesos que le pertenecían a los trabajadores y trabajadoras, con la excusa de producir más empleos, situación que nunca pasó.

Todos estábamos indignados e indignadas, pero no hacíamos nada por miedo a perder nuestros cargos, ese era solo el principio, la empresa iba a ser vendida a una multinacional francesa y empezaron los llamados a la oficina de personal para renegociar los contratos, la gente aceptaba por el físico miedo de quedar en la calle, infructuosamente buscamos ayuda en un sindicato de uno los almacenes absorbidos por el gigante, fue imposible. Cansados de tantos atropellos, empecé a decirles a mis compañeros que necesitábamos conformar un sindicato, que no necesitábamos más de 25 compañeros/as para llevarlo a cabo.

Resultó que uno de los interesados era el sobrino de un eterno dirigente de una central obrera, nos empezaron a ayudar con un modelo de estatutos, definimos la fecha y solo logramos conseguir los 25 exactos, la gente tenía mucho miedo a pesar de que no estábamos haciendo nada ilegal. El día llegó, reunidos de noche en un lugar que nos prestó el eterno dirigente firmamos estatutos, al otro día radicamos en el ministerio de trabajo solicitando el reconocimiento legal del nuevo sindicato. ¡Oh sorpresa! Cuando empezamos a ser llamados uno por uno a la oficina de personal para firmar la carta de despido. En el momento no entendíamos lo que pasaba.



Salimos como delincuentes, escoltados por la seguridad del almacén, fuimos seguidos en el transporte público, en nuestras casas, pero estábamos convencidos que íbamos a ganar la pelea, era Vietnam contra EEUU. Un abogado del partido comunista nos daba esperanzas, solo faltaba la respuesta de la oficina del ministerio de trabajo. Salió más rápido de lo esperado, las noticias eran malas, nuestra personería jurídica fue negada por no cumplir con los requisitos ya que uno de los afiliados fundadores había declarado bajo la gravedad de juramento que había firmado engañado y en contra de su voluntad, nos habían vendido.

Se nos escapaba la única oportunidad de ser reintegrados e indemnizados por lo que fue un claro constreñimiento a un derecho constitucional, la empresa nos contactó para evitar un escándalo, se aprovecharon de nuestra inexperiencia, necesidad y deudas. Todos y todas con familias, varios con créditos hipotecarios, semestres pendientes, en fin, el peor escenario, en una difícil negociación logramos finiquitar las deudas y una cuantía menor como indemnización para vivir el resto del año, mientras volvíamos a conseguir empleo. Estuvimos tan cerca de hacer historia.

Para esa época ya estaba inminente la graduación como licenciado y el próximo empleo sería como docente en un colegio de garaje donde





tenía que dar clases al tiempo a dos cursos en diferentes salones, la dueña me explicó cómo hacerlo, primero pasa a un salón y da clase, deja actividad y pasa al otro, hace lo mismo y al final se hace en medio de los dos salones, no solo ganaba más, sino que me trataban mejor en el almacén.

Las condiciones de los maestros y maestras en Colombia son de verdad indignantes, al otro día tuve clase con un segundo de primaria, una niña gritó y lloró durante toda la clase, creo que le caí mal, ni las enseñanzas de mi madre, curtida en su hogar comunitario me ayudó, mucho menos las clases de Piaget o Freire colaboraron. Recuerdo que en ese colegio había un profe que llevaba años, su mirada lo decía todo, era la desesperanza hecha materia, solo pensaba que el día de pago la dueña tuviera al menos para la nómina.

Trabajé tres meses hasta empezar la semana santa, antes de salir ese viernes, me pagó mis horas, la verdad era un pago miserable para alguien que había estudiado 5 años en una universidad, no volví, no pude, ni siquiera para llevar las notas a pesar que me llamó durante un mes para recordarme que era un irresponsable por no llevarle las planillas, lo asumí como una pequeña venganza proletaria, lo que no me permitió nunca poner esa experiencia en mi hoja de vida. A veces, paso por el lugar donde todavía funciona ese adefesio y no me arrepiento de no haberle entregado las notas, se lo merecía por cómo



nos trataba.

Aunque solo perdí una materia en la licenciatura, ingles 3, me demoré 2 años en terminar mi tesis, lo que me ponía en desventaja para conseguir trabajo, después de mi primera y traumática primera vez, como para no perder la costumbre, logré ubicarme en un colegio privado medio decente en Soacha, otra pequeña dictadura, tal era el nivel de megalomanía del dueño que el colegio se llamaba como él, sorprendentemente éste y el próximo donde trabajaría eran negocios de docentes del sector público, que crecieron ayudados por los famosos cupos de convenios.

Al menos, en este colegio se pagaba un maestro para cada curso, con eso no debía desdoblarme para ganarme la paga.

Recuerdo claramente que por esa época la bici no estaba de moda y los estudiantes miraban con desprecio a su profesor perdedor que andaba en bicicleta para ahorrarse unos pesos al mes, el éxito lo asociaban al dueño que andaba en camioneta, era muy gracioso porque los chicos por pagar una mensualidad creían que eran mejores que los que estudiaban en colegios públicos y no pagaban, a pesar de que en la realidad tenían las mismas condiciones socio económicas. Allí dure un año, corriendo en la bici para no llegar tarde, porque por cada retardo era un día de demora en el pago, la puta universal como llamaría Shakespeare al dinero, era la mejor forma de disciplinar



un grupo de docentes jóvenes, con responsabilidades y alcohólicos.

Algo que me asombró de esos colegios, eran los docentes veteranos que se habían resignado a soportar los múltiples vejámenes de los que éramos víctimas por estos terratenientes escolares, hombres y mujeres rotos, desesperanzados, aburridos que ahogaban las penas en el alcohol, ya mi padre desde la universidad me decía que los profesores parecían los rusos de los profesionales, por la frecuencia en que bebíamos. Lo cierto es, que la vida escolar es bastante bella, pero tensionante, responder todo el día por la integridad de los niños y las niñas no es de poca monta, además del papeleo, los padres y madres, las directivas, la sociedad, en fin, los y las maestras estamos en el ojo del huracán, toda esa tensión debía sacarse de alguna forma para no volvernos locos.

Las tertulias alcohólicas eran principalmente los viernes, situación paradójica, salíamos agotados de la escuela, pero en la tienda o bar no parábamos de hablar de la misma, era la mejor forma de hacer catarsis, las últimas generaciones de docentes prefieren el psicoanalista.

Por fin, gradué mi primer once y de sindicalismo nada, busqué trabajo en otro lugar y llegué a un colegio privado católico, si bien estaba ubicado en la periferia, era el único que pagaba el escalafón, eso sí, se ganaban con el sudor de la mente, con un horario de 38



horas de asignación académica a la semana de 8 horas presenciales, muchas actividades tenían que llevarse a la casa. Si bien el trabajo era duro, los dos años que estuve allí encontré un grupo humano de compañeros/as que ahora me acompañan en el magisterio oficial y también en la ROJA, al igual de unas generaciones de estudiantes que hoy construyen país desde sus profesiones, jóvenes soñadores, yo soñé con ellos también, ahora muchos son colegas de profesión y de lucha.

Siguiendo por la misma línea, cierro el ciclo de colegios privados para llegar a una concesión , ya no puedo irme en bicicleta, era muy lejos, quedaba en la falda de una montaña de la periferia oriental de la ciudad, ese colegio lo administraba una caja de compensación, una locura total, querían resultados iguales de los colegios concesionados que no quedaban en la periferia, las directivas no entendían porque si los otros colegios funcionaban este no, lo cierto es que nunca quisieron adecuar el proyecto institucional a las necesidades de la comunidad.

La concesión tenía un lema: “Más familias viviendo mejor”, nosotros en voz baja recitábamos como un salmo: “menos la mía”. Nos evaluaban hasta la risa, los formatos eran inacabables, el rector nos hacía un seguimiento laboral cuerpo a cuerpo, aprendimos el arte de un burócrata, la función docente reducida a la exposición de unos





contenidos y la aplicación de un manual de convivencia policivo, si bien, los chicos y sus familias eran bien difíciles, varios docentes sabíamos que era producto de la exclusión y la pobreza.

No había semana en que no se necesitara el actuar de la policía, ya fuera para controlar un acudiente o un estudiante, de ese lugar me llevo unas historias muy duras, tanto de violencia como de superación, pero allí tampoco nada de sindicalismo, sin embargo, los eternos compas de la universidad empezaron con la idea de construir un colectivo de maestros, de allí sale la idea de Libremente, semilla de la Roja.

Libremente era la unión de voluntades para transformar la sociedad desde la educación, más aún cuando los integrantes del colectivo éramos docentes, a la par del nacimiento de Libremente pasamos el concurso docente para ser maestros del sector público, los sueños empezaban a hacerse realidad.

Yo escogí el colegio Orlando Higuera Rojas, sindicalista petrolero asesinado en Barrancabermeja por los paramilitares, integrante de la Unión Patriótica y el Partido Comunista que se convirtió en mi tesis de maestría, no podía con el desconocimiento de la historia de los integrantes de la comunidad Orlandista, sorprendente que a los estudiantes y maestros les diera igual que el colegio se llamara como



un sindicalista asesinado o ya como una caricatura gringa. Si bien, un grupo de docentes había construido la cátedra OHR, ésta se había convertido en la materia de relleno que nadie quería impartir; tanto así, que en un aniversario del colegio un docente invitó la banda del Ejército Nacional, era increíble, que uno de los actores señalado de colaborar con su asesinato, estuviera en su conmemoración como lugar de la memoria, no para pedir perdón, sino para adoctrinar estudiantes.

Pero volviendo a la carrera docente, ingresar al sector público es poder sentir por primera vez en tu vida la estabilidad laboral y la garantía de respeto de los derechos vulnerados por tantos años en el sector privado, todo este entusiasmo y optimismo inicial era opacado por algunos compañeros/as antiguos que nos decían, calma muchachos, el tigre no es como lo pintan, ellos y ellas sentían que queríamos comernos el mundo pedagógico, transformar la escuela, las clases, convertir el edificio en un gran hormiguero de posibilidades pedagógicas y comunitarias.

Lo primero que uno viene a dilucidar es que soy un “servidor público”, tremenda camisa de fuerza para todo, con esa certeza, aprendí que los docentes cometen fundamentalmente 3 faltas disciplinarias que pueden convertirse en delito, una por acción, otra por omisión y la última por extralimitación. Ganar mis derechos laborales en el sector



público también me confrontó con el quehacer del maestro legalista, me sentía agobiado en los primeros meses, pensaba que el docente tenía que saber más de derecho que de pedagogía, nadie te da una inducción, eres lanzado al mundo del sector público como un niño perdido, estos recuerdos me hacen confirmar la necesidad de que los docentes más veteranos puedan acompañar, por unos 2 años a los docentes noveles.

Al mismo tiempo en que intentaba acomodarme al nuevo contexto, preguntaba insistentemente por el sindicato, nadie daba razón, éramos un buen número de nuevos en ese colegio, los antiguos solo repetían lo mismo, espere el primer desprendible de pago para que le puedan hacer el descuento, pero nadie hablaba de las hazañas del mismo, de no ser por FECODE y la ADE la educación pública estaría privatizada, a nadie le parecía importarle, como si los derechos en Colombia fueran una garantía inexpugnable. No pude afiliarme sino hasta octubre, casi 3 meses después, ya que el desprendible de pago para los nuevos se demoraba ese tiempo.

Tuve que preguntar cómo hacía para participar de las reuniones del sindicato, nadie daba razón, hoy que soy Secretario de Organización y Educación, espero con ansias poder diseñar un plan de formación para los nuevos maestros y maestras; por fin, alguien me dijo que el sindicato convocaba reuniones mensuales, que se llamaban comité



local sindical, pero que solo podían ir los delegados por sede y jornada, no me importó, empecé a asistir. Cuando participé de la primera reunión sindical entendí la falta de mística, la dirección sindical eran muchos dirigentes que me recordaban los sermones aburridos de un cura en misa, no podía creerlo, el sindicato más grande del país seguía con las prácticas organizativas de los setentas, estrategias exitosas para la época, pero obsoletas para este presente globalizado, desde ese momento me obsesioné, ya no con pertenecer a un sindicato, sino con su transformación.

Aún hoy, seguimos solicitando a la junta directiva que cambiemos el anacrónico programa de radio en AM, por un podcast o una emisora virtual, situación que no ha sido posible, que le demos una regularidad al periódico, no solo cuando hay elecciones, que nos disminuyamos los auxilios económicos, que transmitamos en vivo las asambleas, que consultemos a las bases decisiones como irnos a paro a través de un sistema digital robusto, en fin, falta mucho por hacer, pero volvamos al pasado.

Libremente iniciaba su exitoso camino en el recorrido de los preu populares, emulando un poco los bachilleratos populares argentinos, este primer proyecto demostró lo difícil que era articular las acciones cotidianas de la escuela con una propuesta de educación popular; no logramos conseguir un aula o apoyo de los casi 10 colegios públicos





donde trabajábamos. Arrancamos en un local de Bosa centro que alquilaban los y las compañeras de Marcha Patriótica, hicimos una convocatoria para dar clases los domingos en la mañana, alternando la preparación para las pruebas censales con talleres que buscaban rescatar la memoria histórica y desarrollar el pensamiento crítico.

Ese primer ejercicio fue un éxito, compartimos con cerca de 50 jóvenes y nos impulsó para un segundo a donde llegaron más de 300 estudiantes, nos tocó buscar ayuda en dos salones comunales de Bosa, pero fue insuficiente, tuvimos que disputarnos el parque con los vecinos y el clima, pero lo sacamos adelante con la voluntad del colectivo, nos volvimos famosos en la localidad y una entidad pública nos ayudó para el tercero, lo más importante de ese apoyo fue que nos buscaron porque habían escuchado lo que hacíamos con las uñas.

Volviendo al sindicato, ya habían pasado dos años desde el ingreso al servicio público docente, y se aproximaban las elecciones para la dirección, no lo pensamos dos veces, nos lanzamos a la asamblea de delegados y apoyamos a la junta directiva a un compañero del partido comunista, por fin, después de años de hacerle campaña a los demás, nos llegó el momento de hacernos campaña a nosotros mismos; dimos aportes voluntarios de nuestro pecunio, pegamos afiches en cada uno de los colegios donde nos conocían, en tremendas correrías



que hacíamos después de salir de la jornada escolar, un trabajo de hormiga formidable, los resultados fueron muy buenos, logramos un escaño en la asamblea de delegados con 92 votos.

Libremente dividía su trabajo en los preuniversitarios populares y el trabajo sindical, este último recayó sobre mis hombros por ser el asambleísta, pero la verdad, el colectivo le dedicaba más energías al trabajo popular que al sindicato. Esas primeras asambleas fueron muy fuertes, de los 100 integrantes más los 10 directivos de la época, solo 4 éramos alternativos; intentamos perfilar nuestras ideas en los 3 minutos que nos daban para participar, sin embargo, eran horas y horas de asamblea, uno tras otro asambleísta que intervenía, desarrollaba un discurso en contra de nosotros, ataques virulentos, simplemente por cuestionar el statu quo sindical, de traidores y agentes de la derecha, no nos bajaban.

A pesar de que el viento soplaba en nuestra contra, nos embarcamos en una ambiciosa propuesta de reforma estatutaria que le diera el carácter de sindicato del siglo XXI a la ADE, fue tanta la alharaca que formamos, que una de las comisiones de trabajo se dedicó exclusivamente para eso, trabajamos todas las corrientes políticas de la organización, por lo general nos reuníamos una vez por semana en la sede sindical en horas de la noche, para adelantar el documento, fue una tarea desgastante, pero prolífica, no solo porque logramos





aprobar la reforma a mitad del año 2017, sino que pudimos demostrar, que sin auxilios económicos o permiso laboral se podía desarrollar un trabajo arduo de activismo sindical.

Así pasaron los 3 primeros años de asamblea, entre informes, reuniones, propuestas, debates y derrotas en las votaciones internas; participamos abiertamente de todas las actividades sindicales, empezamos a ser reconocidos, tanto, que los compas de AMP me invitan a la Rioja – Argentina al VII congreso internacional en defensa de la escuela pública (2016), ese viaje fue trascendental para poder centrar mis ideas y propuestas sindicales, conocer dirigentes de la talla de Rogelio De Leonardi y la experiencia de AMP aclaró muchas de mis incertidumbres.

Además, de la experiencia de conocer las dinámicas de un sindicato magisterial en otro país, me traje en el corazón la historia de Agustín Tosco, entender cómo los sindicalistas deben trabajar por buscar la sinergia del trabajo gremial con el resto de sectores y luchas populares es fundamental para evitar el distanciamiento de la organización sindical del resto de la población, situación muy marcada en nuestro país.

Al llegar del viaje, dialogamos con los compañeros y compañeras de Librementemente para reorientar el trabajo sindical, en aras de consolidar



un proyecto que pudiera disputarse con éxito la junta directiva de la ADE, iniciamos acercamientos con otros nacientes colectivos como lo eran: APE (Alternativa Popular Educativa) y Pupitrazo, esa fue la base de la Roja, la fusión de estos colectivos. La idea era consolidar una propuesta para llegar a la junta sin maquinarias, algo casi imposible hasta ese momento; las campañas al sindicato son patrocinadas ya sean por los auxilios que reciben los directivos y en algunos casos por la cooperativas magisteriales de las cuales sus directivos mantienen estrecha relación con los del sindicato, eso sin nombrar que tienen equipos de trabajo con permiso sindical para desarrollar toda la campaña, situación que deja en clara desventaja a quien quiera lanzarse sin apoyo alguno.

Retomemos una vez más la estructuración de la Roja, lo primero fue definir el nombre, algo que también me traje de la Argentina, les informé a mis compañeros/as que allá las tendencias políticas en el sindicato se distinguían por colores, y que les proponía que le pusiéramos la ROJA a la fusión de nuestros 3 colectivos, algo corto, contundente y de fácil recordación, fue así, que casi un año antes del inicio de la campaña para elegir una nueva dirección sindical nos constituimos como La ROJA Red de maestros y maestras clasistas, esta reunión se desarrolló en la sede de Macha Patriótica en Bogotá.

Después, de construir las tesis que guiarían nuestro accionar como





colectivo, acto seguido nos dedicamos a edificar un programa con nuestras posturas frente al sindicato para presentárselo a las bases; ya que después de la aprobación de la reforma estatutaria del 22 de julio de 2017 y posteriormente de haberse alargado un año en el poder, la junta directiva en asamblea de delegados aprobó el 22 de noviembre como fecha en que se llevarían a cabo las nuevas elecciones.

Con la fecha determinada, entramos en el desenlace de esta historia, después de determinar nuestro rumbo como colectivo y el programa de campaña, era necesario escoger los candidatos y candidatas tanto a junta como asamblea de delegados, la de junta la encabezaría yo por decisión del colectivo, fueron algo más de 18 listas a la asamblea de delegados, diseñamos un afiche en papel periódico, muy austero y lejos del papel brillante y a full color de los otros candidatos/as, igual para todos, con los números y fotos de los candidatos/as pagado todo con el poco dinero recolectado y un préstamo que conseguimos.

Llegó octubre y la campaña se intensificó, como candidato a la junta tenía que llegar a la mayor cantidad de colegios de Bogotá, en ese momento 3 de los 5 días de la semana iba en las mañanas a la Universidad Pedagógica Nacional como profesor catedrático, en las tardes me desempeñaba como maestro de aula del Colegio Distrital Kennedy, con ese ritmo no podría hacer campaña, así que con el colectivo decidimos pedir un permiso no remunerado de un mes



para hacer proselitismo, quedamos que el salario que perdiera lo íbamos a conseguir después, situación que sucedió con la reposición de votos.

La campaña electoral al interior del magisterio es bastante sencilla, los delegados sindicales de los colegios que en su mayoría militan en alguna organización establecen una reunión para que los maestros y maestras escuchen las propuestas de los candidatos/as, el problema es que, si a ti no te invitan o te soplan la hora y el lugar de la reunión no podéis participar, afortunadamente teníamos muchos amigos/as, además de los integrantes de la RED que nos abrieron sus colegios para participar.

Los tiempos de campaña son una locura, tienes reuniones en los colegios cada hora desde de seis a seis, muchas de un lado a otro de la ciudad, aquí jugo un papel esencial mi motocicleta, fue gracias a ese medio de transporte que pude superar el infernal tráfico de la ciudad y llegar a más de 100 reuniones en un mes, es decir más de 100 colegios de 370, en ese tiempo recorrimos el 30% del magisterio bogotano, llevando nuestras ideas y propuestas.

Los frutos de ese trabajo se vieron reflejados en las votaciones del 22 de Noviembre del 2017, contra todo pronóstico, no solo derrotamos la maquinaria electoral de los gamonales sindicales, sino que obtuvimos





la votación más alta 1278 votos, 6 asambleístas y la satisfacción del deber cumplido, hoy estamos sobre los 2 años y medio de periodo, luchando contra esa estructura conservadora y anquilosada al interior del sindicato, con muchas batallas perdidas, pero cada vez más cerca de ser mayoría para poder asumir la dirección política de la organización.

Mientras que termino de escribir estas palabras, se acercan las nuevas elecciones y como RED nos preparamos para el escrutinio de las bases, serán ellas las que determinen si merecemos su confianza nuevamente, para de una vez por todas, demos el giro que se merece nuestra organización.







9. SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y POPULAR DEL COLECTIVO LIBREMENTE. LA CONFIGURACIÓN DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, POLÍTICA Y ORGANIZATIVA



Angela Cristina Ortiz
Licenciada en pedagogía infantil.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Magister en desarrollo educativo y social.
Universidad Pedagógica Nacional- CINDE

Yeison Andrés Mora Piragua
Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales.
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Magister en desarrollo educativo y social.
Universidad Pedagógica Nacional- CINDE



SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA Y POPULAR DEL COLECTIVO LIBREMENTE. LA CONFIGURACIÓN DE UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, POLÍTICA Y ORGANIZATIVA

Resumen: El artículo presenta los resultados de la sistematización de experiencias realizada con el Colectivo Libremente, organización social de la ciudad de Bogotá cuyo trabajo principal ha girado en torno a la educación popular con jóvenes y la actividad sindical del magisterio bogotano. El trabajo de investigación logra reconstruir la historia del colectivo a partir de la voz de sus propios actores y realizar un proceso de comprensión y proyección de la práctica, entendida como el conjunto de reflexiones, acciones e interacciones llevadas a cabo por la organización en relación con las tres dimensiones constitutivas de su experiencia: pedagógica, política y organizativa. La sistematización concluye con





un conjunto de reflexiones donde las dimensiones de la práctica son leídas en clave de los elementos que las ayudan a comprender, a reconstruir y potenciar.

Palabras Clave: Sistematización de experiencias, educación popular, práctica educativa, subjetividad política, organización social.

INTRODUCCIÓN

Construir una organización social, dotarla de identidad política, reconocerla como una experiencia de educación popular e identificar unos contextos para desarrollar su práctica, representa un ejercicio de resistencia colectiva ante los modos de ser y estar en el mundo promovidos por la sociedad contemporánea; un tipo de sociedad en la que el ejercicio del poder como dominación, abarca diferentes esferas del mundo social, no solo lo político y lo económico, ya que las contradicciones allí presentes además de comprender el mundo productivo, el mundo del trabajo, también reflejan los conflictos entre el hombre y la naturaleza, entre la civilización y la “barbarie”, entre lo privado y lo público, entre el individuo y el Estado, entre epistemes dominantes y epistemes emergentes. Comprender el poder más allá de lo político y lo económico, constituye una oportunidad para interpretar desde múltiples perspectivas los escenarios de conflictividad social que caracterizan a nuestras sociedades y complejizar el mundo de la lucha por la construcción de un tipo de



sociedad acorde con los intereses de los sectores oprimidos por esa multiplicidad de poderes dominantes.

Las organizaciones sociales y populares, constituyen entonces, apuestas políticas subversoras de los órdenes vigentes, cuyas luchas han transgredido también los modelos clásicos del conflicto social y se aventuran en la conquista de nuevas reivindicaciones. En ese sentido, la lucha no es exclusivamente la tarea histórica de los obreros explotados por el capital; también son las luchas de las mujeres oprimidas por las distintas formas en que se expresa el patriarcalismo; las luchas de los jóvenes contra una sociedad que restringe su capacidad para crear y recrear el mundo; las luchas de los pueblos indígenas por la autodeterminación de sus comunidades y por la preservación de sus cosmogonías, las luchas del tercer mundo para construir un mundo sin ciudadanos de primera y tercera categoría y también la lucha de los educadores populares por la construcción o reconstrucción de la naturaleza política de la educación y de la naturaleza pedagógica de la política.

En un mundo donde han eclosionado las disputas por el poder y se han diversificado los sentidos de las luchas, la configuración de una organización social como el Colectivo Librementemente, representa una fisura dentro del ordenamiento social tal cual es hoy día, y el agrietamiento del que es responsable, la brecha que abre entre lo



instituido y lo instituyente, constituye uno de los significados más poderosos de estas formas de experimentar la vida en comunidad, pues se configura una representación a escala de lo que podría ser el tipo de sociedad que se persigue, por la que tiene sentido y horizonte este ejercicio de resistencia y de re-existencia colectiva. Constituir una organización social de este tipo, implica para sus actores un conjunto de apuestas no solo políticas, sino también frente a los modos de vida que se desarrollan allí, el conjunto de valores que las caracterizan, y los significados que adquiere la decisión de construir una perspectiva colectiva sobre la vida en comunidad.

La sistematización de experiencias que compartimos a continuación es el resultado de un ejercicio de auto-comprensión y de reflexión colectiva que se realizó con los miembros de esta organización social, quienes han logrado reconocer la necesidad imperante de reconstruir histórica y estructuralmente la práctica de la que han sido autores y actores durante los ocho años de existencia del Colectivo Librementemente, para develar los sentidos, de diferente orden, que constituyen la propuesta y para hacer emerger los saberes que se derivan de ésta experiencia colectiva, con la intención de evaluar el trabajo realizado pero también de proyectarlo en el tiempo y de reescribir la práctica del colectivo a partir de los resultados de esta investigación.

El trabajo define como objeto de la sistematización, la práctica del



Colectivo Librementemente entendida como el conjunto de reflexiones, acciones e interacciones, mediadas por las concepciones políticas y pedagógicas que subyacen a la configuración de esta organización social y plantea como ejes de sistematización las dimensiones constitutivas de esa práctica, a saber, la dimensión pedagógica, la dimensión política y la dimensión organizativa.

UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA EXPERIENCIA.

Si bien, en la sistematización de experiencias la teoría es entendida principalmente como un producto de la reconstrucción de los saberes implícitos en la práctica, es decir, es nuevo conocimiento generado como capacidad comprensiva de la experiencia, también es cierto, que en esta modalidad investigativa, la teoría opera como herramienta que moviliza sentidos y significados producidos en la práctica. Sin embargo, aunque la teoría contribuye a interpretar la práctica, al mismo tiempo es interpelada por esta desde los saberes que constituyen la experiencia, produciéndose un diálogo crítico y creativo desarrollado en función de la producción de nuevo conocimiento. De este modo, la teoría es entendida en la sistematización de experiencias como teoría crítica, (Escobar y Ramírez, 2010, p.101.) como conocimiento emancipador.

Por esta razón hemos considerado necesario hacer explícitas





algunas referencias conceptuales desde las cuales se posibilita leer la experiencia, y hacer entrar en diálogo los saberes y sentidos enunciados por los miembros de la organización en sus ejercicios de memoria para reconstruir la historia del colectivo y las dimensiones constitutivas de su práctica.

1. La educación popular como un conjunto de discursos y prácticas en los que se explicita la naturaleza política de la educación, constituye un horizonte primordial de la práctica del colectivo, al situar los procesos formativos en un horizonte de emancipación social que dota a los sujetos de un conocimiento teórico y práctico, desde el que se interpelan las diferentes formas de dominación de las que son víctimas los seres humanos y se propende por la construcción de un nuevo tipo de relaciones sociales que ayuden a gestar las transformaciones sociales que han demandado históricamente los grupos subalternos en la sociedad.

En la definición del carácter emancipatorio de la educación popular, también reside un saber pedagógico que representa un lugar de reflexión sobre la práctica educativa, a través del cual se cuestionan las formas tradicionales y funcionales al mantenimiento de los órdenes sociales vigentes que adquirió la educación y se promueven valores diferentes, en relación con las concepciones políticas y pedagógicas que subyacen a la práctica, como la construcción colectiva del



conocimiento, el diálogo y la negociación cultural, las relaciones horizontales y la emergencia de los contextos propios donde suceden dichas prácticas como escenarios de partida y de llegada de los procesos pedagógico / políticos.

2. La experiencia del colectivo entendida como práctica (educativa), está constituida por el conjunto de reflexiones y acciones políticamente intencionadas que buscan la transgresión de un orden pedagógico dominante, a partir de la construcción de nuevos sentidos y significados sobre lo social y lo educativo, que van adquiriendo relevancia para los actores involucrados en dicha práctica. Así, la experiencia de la organización, se va definiendo a partir de los intereses, de las concepciones políticas y pedagógicas que identifican a los miembros del colectivo y del tipo de significados sociales desde los que se pretende desarrollar una práctica instituyente, una acción política en correspondencia con el tipo de sociedad que los actores de la experiencia desean.

3. El colectivo inscribe su práctica en las disputas por la constitución de subjetividades, entendiendo que detrás de los procesos de configuración de lo histórico, están los sujetos que legitiman los órdenes sociales o que inciden en las transformaciones sociales deseables en un marco de conflictividad social, de luchas y resistencias por la construcción de formas alternativas y no hegemónicas de pensar





y vivir la sociedad. En ese sentido, el proceso de constitución de la subjetividad es fundamental en los procesos de educación popular puesto que las posibilidades de las transformaciones sociales y el desarrollo de las utopías, solo es posible por la praxis de los hombres y mujeres, es decir que la generación de las condiciones para que los sujetos desarrollen autónomamente las disposiciones necesarias para agenciar cambios, implica una apuesta clara desde la educación popular por el sujeto y la subjetividad política.

Sin embargo, es necesario resaltar el carácter dinámico y conflictivo en el que tiene lugar la configuración de la subjetividad política, pues esta sucede en un marco de tensión entre lo constituido y lo contingente (Aguilera, 2013, p.9), entre el conjunto de sentidos que los contextos culturales, sociales y económicos imprimen en los sujetos y los nuevos significados sociales que propenden por la emergencia de subjetividades políticas alternativas.

4. El carácter político de la práctica desarrollada por el colectivo, le define un posicionamiento dentro del conjunto de luchas y resistencias que configuran el movimiento social y popular colombiano, dentro del cual se desarrollan unas identidades políticas que el colectivo comparte. Esta interacción entre organización y movimiento social se produce gracias a la emergencia del colectivo como actor colectivo, como sujeto político que a decir de Torres (2013) constituye una



comunidad intencionada a partir de visiones e ideales compartidos entre sus miembros que los lleva a trascender su propia individualidad sin suprimirla, para experimentar formas colectivas de ser y estar en el mundo como ejemplo, como representación del tipo de sociedad que se pretende construir.

¿POR QUÉ SISTEMATIZAR LA EXPERIENCIA DEL COLECTIVO?

La idea de sistematizar la experiencia de esta organización social, es una propuesta que sus actores fueron depurando con el tiempo; inicialmente en el periodo fundacional (2009 – 2011) los intereses investigativos del colectivo no estaban directamente relacionados con su experiencia organizativa, pero sí con los campos temáticos que venían explorando sus miembros (estudios decoloniales, identidad latinoamericana, entre otros); ya en el periodo pragmático (2012 – 2015), la sistematización de experiencias aparece por primera vez como interés investigativo del colectivo pero sin la organización rigurosa de un proyecto para llevar a cabo, reduciendo el interés más bien al diseño, ejecución y evaluación de los Preicfes y Preuniversitarios Populares que desarrolló el colectivo en las localidades de Bosa y San Cristóbal en estos años. Finalmente, la sistematización de experiencias adquiere una connotación más profunda en el periodo actual de la organización, cuando la misma



experiencia entrada en crisis por efectos del cierre de los Preicfes y Preuniversitarios Populares, impulsa la necesidad de repensar la práctica, de construir un escenario de autocomprensión que permita identificar los aciertos y potencialidades del trabajo realizado, pero también las causas, que bajo determinadas circunstancias, debilitan la práctica.

De esta manera, podemos observar, cómo fue emergiendo con el tiempo un interés investigativo sobre la propia experiencia del colectivo y cómo se fue transformando esa necesidad en un proyecto más organizado, cuyos resultados se resumen en este artículo, al mismo tiempo que el colectivo iba madurando su práctica y sus formas de comprender los fenómenos sociales. Es decir, que la experiencia vivida por el colectivo y la necesidad de pensar y transformar dicha experiencia, nos ha ubicado en un horizonte donde la investigación así como la concepción que tenemos de la pedagogía, constituyen escenarios eminentemente políticos y académicos, es decir, que el colectivo reconoce no solo la necesidad de transformar su práctica a través de un proceso de investigación, sino que ubica en la misma investigación, en esta sistematización de experiencias, un proceso ético, político y teórico, una práctica de reflexión-acción orientada a la producción de saber y conocimiento, transformador, emancipador.



Por esa razón, pensar en el ámbito metodológico de una investigación como la aquí presentada, implica trascender las miradas acostumbradas sobre este asunto que nos remiten por lo general a los procedimientos realizados para desarrollar los objetivos planteados, al uso de herramientas y técnicas para la obtención y análisis de datos y a las fases que constituyen el ejercicio investigativo, y si bien, este conjunto de elementos referidos al cómo de una investigación, se explicitan en la metodología, esta última es más que ello, pues en directa relación con la concepción epistemológica que subyace a la investigación, lo metodológico no es reductible a un asunto de procesos, sino que implica el despliegue de una concepción particular sobre el conocimiento, su producción y sus usos.

En ese sentido, entendemos la sistematización de experiencias más que como un proceso metodológico, como una modalidad de investigación cualitativa en la que se explicita un horizonte de sentido ético, político y teórico; una apuesta que trasciende los límites propios de la investigación como ha sido concebida desde diversas orillas conceptuales y que ubica la producción de conocimiento en la perspectiva de empoderar a los actores de las experiencias objetos de sistematización, lo que claramente pone de manifiesto su trasfondo político.





LA EXPERIENCIA COMO ESCENARIO DE AUTOCOMPREENSIÓN

Uno de los intereses movilizadores del colectivo para realizar este proceso de sistematización es la necesidad de cerrar la brecha entre lo discursivo y lo llevado a la práctica, que en ocasiones se agranda como producto de unas disposiciones colectivas, en unos casos por una acción que no se reflexiona y en otros por una reflexión que no se hace práctica, además de ubicar la experiencia organizativa como objeto de la sistematización intentando superar otra división que produjo el conocimiento moderno, la escisión entre el conocimiento y la realidad, al trasladar al estudio de lo social y lo humano, los métodos de investigación desarrollados en el seno de las ciencias naturales.

De tal modo que reconstruir la relación teoría / práctica y ubicar la producción de conocimiento en el lugar pertinente que debe tener con respecto de los diversos contextos y realidades donde se desarrolla el mundo de lo social, implica identificar elementos de articulación que sirvan de bisagra entre ambos mundos escindidos por el paradigma de conocimiento dominante.

A nuestro parecer y teniendo como referencia epistemológica y metodológica la sistematización de experiencias como modalidad



investigativa, la “experiencia” como escenario de saber y conocimiento, constituye dicha articulación. Para Oscar Jara (2014):

Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social. (p.7)

En síntesis, dichas condiciones constituyen ese escenario donde se desarrolla el mundo de la vida, implican la necesidad de ser comprendidas más que explicadas, de ser ubicadas en un horizonte de sentido que la investigación cualitativa ayuda a develar y a construir. Esas condiciones de la experiencia están en relación, no son un montón de cosas que suceden por aparte, ni que se pueden aislar unas de otras para poder ser investigadas. Para Ana Bickel (2014):

Cuando hablamos de experiencia, entendemos lo vivido, lo sentido, lo ocurrido, lo pensado, implica las acciones, las teorías, los sentimientos, el contexto político, histórico, cultural, no como partes separadas las unas de las otras, sino interrelacionadas unas con otras con cierta lógica que es la que le otorga sentido. (p.22)



La experiencia no solo la vamos produciendo y nos va produciendo; permanentemente nos habla, comporta unos saberes que es necesario explicitar, develar, y para hacerlo es necesario realizar un proceso de comprensión, en este caso una sistematización de experiencias a través de la cual indagamos e interpelamos lo que hacemos, con el objetivo de encontrar los múltiples sentidos y significados que subyacen a la práctica del colectivo, para hacer posible una acción más reflexiva, que trascienda el activismo al que en ciertas circunstancias se reducen los procesos de organización social.

Es decir, que la sistematización de experiencias tiende un puente que vincula teoría y práctica, que ayuda a reconstruir la relación entre estas dimensiones escindidas por el conocimiento moderno, y lo logra por medio del ejercicio reflexivo, crítico y comprensivo, de nuestra propia práctica. Para Freire (como se citó en Ghiso, 2014)

Cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad primero de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. Así fue, también, como nunca dicotomicé teoría de práctica, jamás las percibí aisladas la una de la otra, pero sí en permanente relación contradictoria, procesual. (p.44)



TRAZANDO UNA RUTA METODOLÓGICA

El proceso comenzó con un diálogo entre los investigadores y los miembros de la organización para reflexionar sobre los intereses, necesidades y posibilidades de realizar un proceso de sistematización de la experiencia. Con los resultados de este diálogo se diseñó el proyecto y se definió como objeto de investigación, la práctica del colectivo en el marco de su configuración histórica, y como objetivo, identificar los elementos que ayudan a comprender, reconstruir y potenciar la propuesta de educación popular del colectivo Librementemente a través de la sistematización de su experiencia, leída desde las dimensiones pedagógica, política y organizativa, para establecer criterios que cualifiquen y transformen su práctica educativa y popular. Se estableció una ruta de trabajo para la recolección de los datos y el proceso de análisis e interpretación de la información. Para la recolección de datos se desarrollaron tres espacios de diálogo con los miembros de la organización orientados a la reconstrucción histórica de la experiencia organizativa y a la reconstrucción de las dimensiones constitutivas de la práctica (pedagógica, política y organizativa).

Reconstrucción histórica: A través de un ejercicio de memoria colectiva, se logró reconstruir la historia de Librementemente a partir de la definición de tres elementos que constituyen el itinerario histórico de





la organización:

Cronología: La organización en el tiempo de los sucesos y acontecimientos vividos por el colectivo.

Hitos: Los sucesos de la vida del colectivo que han generado cambios o transiciones y que ayudan a determinar periodizaciones históricas.

Líneas de tendencia: El conjunto de aspectos generadores y generados por la práctica del colectivo que reflejan la fuerza de sus acciones.

La relación entre los primeros dos elementos, nos permitió establecer la siguiente periodización de la historia del colectivo:

Periodo de Fundación: Hacia el año 2009 se presenta la confluencia de los intereses organizativos de varias personas que dan origen al colectivo. Unos, ya conocidos desde los tiempos de su formación universitaria y otros, allegados a estos desde diferentes espacios de formación y trabajo, se dan a la tarea de construir una propuesta organizativa que denominan inicialmente Corporación Librementemente . La fuerza de este periodo está puesta en el diseño de la propuesta organizativa, por lo que se desarrolla una dinámica bastante rigurosa de creación de campos de trabajo (pedagógico, artístico, popular e investigativo), que resalta el compromiso y las disposiciones



de los actores, en ese momento, por darle vida a la organización. No obstante, la planificación adelantada durante este periodo, representada en matrices de trabajo para cada campo con objetivos, metas, indicadores, se queda en el papel a causa de la inexistencia, para ese entonces, de un contexto real en donde llevarla a la práctica. Se produce, como consecuencia de este distanciamiento entre teoría y práctica, una desintegración parcial del colectivo del que terminan aislándose algunos de sus miembros fundadores.

Periodo pragmático: Los miembros que resistieron dicha desintegración, mantuvieron una identidad organizativa que vería un renacer hacia el año 2012, cuando el ingreso de varios docentes del colectivo a la Secretaria de Educación Distrital (SED), ubicó unos escenarios concretos, reales, a donde llevar a cabo la práctica. De esta manera, las localidades de Bosa y san Cristóbal, allí donde están ubicados los colegios en los que ahora laboran algunos miembros de la organización, se convirtieron en territorios fundamentales para comprender la práctica del colectivo en este periodo. Una idea aislada, no contemplada en la planificación del periodo fundacional, resulta clave para potenciar el trabajo en el periodo pragmático; hablamos del primer Pre Icfes y Preuniversitario Popular desarrollado por Libremente en la localidad de Bosa en el año 2012, que inaugura la perspectiva de educación popular con la que se identificará al colectivo de ese momento en adelante. Esta propuesta se extendería





por tres años más, además de ser replicada en la localidad de San Cristóbal entre los años 2014 y 2015.

El desarrollo de esta propuesta, asentada en territorios particulares, redimensionó de manera fundamental la práctica del colectivo y le permitió el acceso a nuevos aprendizajes organizativos y políticos, como el relacionamiento con otros actores colectivos con los que se compartieron intereses, espacios y agendas de trabajo o la incidencia sobre la formación política y la organización de estudiantes secundaristas y universitarios vinculados a estos preuniversitarios populares .

El periodo pragmático a su vez, tuvo dos subperiodos. Los años 2012 y 2013, fueron los años del trabajo sin recursos, con muchas dificultades para la realización de actividades. A partir del año 2014, el colectivo se vincula con una estrategia territorial del Instituto para la protección de los derechos de la infancia y la adolescencia (IDIPRON) y durante dos años, el acceso a recursos, económicos, físicos y a espacios, permite la realización de las propuestas del colectivo con más eficacia, aunque pedagógicamente no se logra llegar a nuevos lugares.

Finalmente, es esencial en este periodo, la apertura de una perspectiva sindical en el horizonte político y organizativo del colectivo, a causa



de la vinculación de los docentes de la organización con la Asociación Distrital de Educadores (ADE) y con la federación Colombiana de Educadores (FECODE).

Periodo de nuevas perspectivas: Los Pre Icfes y Preuniversitarios Populares entran en crisis, entre otras razones, por el debilitamiento de la propuesta que comienza a hacerse rutinaria y poco innovadora pedagógicamente, además del agotamiento de los actores de la experiencia que valoran positivamente lo realizado hasta el momento, pero quieren encontrar otras formas para desplegar sus concepciones políticas y educativas. A partir del año 2016, sin el anclaje que representaban los Pre Icfes y Preuniversitarios Populares, el colectivo se retrae nuevamente quedando reducido al núcleo básico de los miembros fundadores y a un grupo pequeño de educadores que se vinculó con la organización en el camino. El trabajo del colectivo se enfatiza en este periodo en la lucha sindical del magisterio y en la realización del proyecto de sistematización del que estamos dando cuenta. Los procesos de reflexión interna comienzan a girar en torno a la necesidad de reconstruir una práctica educativa que devenga en Escuela Popular.

Líneas de tendencia: Por su parte, las líneas de tendencia fueron identificadas a partir de aquellos elementos que encontramos de manera reiterada en los relatos construidos por los miembros de la



organización en el primer taller de reconstrucción histórica, y nos permitieron trascender la visión lineal de la historia del colectivo para comprender ahora los elementos transversales a la práctica, aquellos elementos de orden pedagógico, organizativo o político que resultan fundamentales a la hora de entender la experiencia. Entre otras, la formación política, la relación con otros actores colectivos o la vinculación a la lucha sindical del magisterio colombiano, son algunas de esas líneas de tendencia.

RECONSTRUCCIÓN DE LAS DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA

Como resultado del análisis de cada uno de los aspectos surgidos de la codificación analítica, se obtienen los siguientes aportes que permiten caracterizar los sentidos y significados que subyacen a la experiencia desde cada una de las dimensiones:

Lo pedagógico como un elemento articulador entre la teoría y la práctica.

Libremente ha mantenido abiertas unas brechas que se han visto reflejadas en la práctica y que permiten comprender su lógica. En primera instancia aparece la escisión entre los elementos político y pedagógico, lo cual ha sido tema de debate desde hace décadas en



la educación popular y aún se evidencia en prácticas que centran su acción en lo pragmático y en el hacer concreto. De allí surge la instrumentalización del saber pedagógico con el fin de llevar la reflexión política a su concreción, provocando mucho más la distancia entre ambos.

Por otro lado la brecha entre acción y reflexión, surgida por este mismo lastre que ha encasillado el saber pedagógico reduciéndolo a la simpleza del hacer y llevando a la práctica a desarticular el discurso de la acción. Esta escisión deviene principalmente de la tradición ideológica y militante permeada por los antecedentes de los educadores populares, lo cual fortaleció una intencionalidad política, repotenciando más este componente y con él, haciendo más perentoria la acción concreta que demandan las causas sociales que se defienden.

Por tanto el aspecto pedagógico es reducido y aislado por la necesidad de la acción concreta, sin embargo, el colectivo, constituido por maestros, asume per se unos saberes pedagógicos que no son decantados y evidencian el arraigo de lo instituido, pero por otro lado existe también el conato de emergencia de lo instituyente ante la intencionalidad de ser coherentes con el discurso político.

Por tanto, las propuestas al moverse entre lo instituido y lo instituyente,



dificultan la redefinición racional de la práctica popular puesto que no hay una ruptura definitiva con las pedagogías tradicionales, ni tampoco una consolidación definitiva de lo emergente.

Esta dualidad tiende a homogenizar a los sujetos, legitima la estandarización y diluye los sentidos político-pedagógicos puesto que se terminan imprimiendo posiciones verticales basadas en los academicismos y los intelectualismos.

El desenvolvimiento de esta práctica debilita la posibilidad de que se genere un proceso de recogimiento del saber sobre la experiencia y que posteriormente este se emplee como cimiento para la construcción de aportes a paradigmas emergentes sobre el saber pedagógico y la educación popular; más bien por el contrario da lugar al espontaneísmo y la generación de acciones aisladas carentes de potencia en los contextos donde se quiere impactar.

Por tanto para emprender un proceso que permita reconstruir la práctica es necesario evidenciar el saber del maestro como una potencia que mediante el diálogo y la negociación cultural pueden superar los escollos de lo instituido, cuyo arraigo ha marcado al conocimiento y a la formación política como elementos de dominación en las relaciones de construcción colectiva y de enseñanza- aprendizaje, resaltando en los sujetos politizados mayores potencialidades que en



los sujetos despolitizados, creando jerarquías de saber y ocasionando el abandono de los procesos.

Ante esto la práctica debe superar su arraigo a lo político con el reconocimiento del sujeto integral, donde no prime tan solo su faceta de sujeto político, sino de sujeto emocional, espiritual, moral, capaz aportar saberes, ponerlos en diálogo y reconfigurarse como sujeto político en la acción colectiva para generar tensiones que complejicen su formación, identidades que lo vinculen con los otros y acciones más impactantes en su contexto.

Por otro lado, se avoca también a una lectura contextual juiciosa que permita trascender de los microcontextos a los macrocontextos desarrollando comprensión, concomimiento, análisis y acción sobre los mismos, problematizándolos y consolidando acciones con el fin de que el dispositivo político-pedagógico se oriente y permita enfrentar retos del territorio que garanticen la incidencia de los procesos emprendidos.

Por tanto la práctica educativa debe ser rigurosa pedagógicamente, alimentada del contexto, de los saberes de los educadores populares, de los saberes de los estudiantes y de toda la amalgama de complejidad que este intercambio implica, cualificando el corpus teórico-práctico, reactivando la posibilidad de incidencia desde las potencialidades de



cada sujeto y asumiendo los retos que subyacen al saber pedagógico en su construcción desde la propia experiencia.

Sin embargo, la inestabilidad que se genera ante la deserción de los docentes y estudiantes es un factor que ha impactado debilitando la intensión auto formativa y esto se ve expresado interna y externamente en una práctica enquistada y en un círculo de vacíos reflexivos, teóricos y pragmáticos que es necesario romper mediante la superación de lo instituido y la potenciación de lo instituyente.

Llegados a este punto, es importante ver pues los elementos que desde la práctica educativa se pueden llegar a potenciar.

La reflexión y complejización de la práctica tiene la posibilidad de darse desde tres lugares fundamentales. El barrio, la escuela y el sindicato de maestros. Estos tres espacios poseen saberes y potencialidades que ayudan a enfrentar los elementos instituidos y plantean retos y posibilidades para la consolidación de un proyecto político-pedagógico desde la educación popular.

En primera instancia es necesario llevar a la escuela el componente político con el fin de ayudar a construir sentidos que permitan leer la realidad desde lugares críticos, reflexivos y emancipadores puesto que en su de condición de práctica instituida, está más lejos que las



organizaciones sociales de lograr otra mirada de la realidad vinculante con el mundo de la vida.

En segunda instancia es necesario llevar la educación popular al espacio sindical con el fin de romper la dogmatización política que se ha tejido tras décadas e imbricar en su lógica la formación de maestros más críticos y agenciadores de cambios mediante elementos pedagógicos alternativos.

Y por último el barrio debe estar permeado de los dos componentes, el pedagógico y el sindical, creando una amalgama basada en la educación popular que ayude a cualificar mediante las potencialidades de cada una e impacte en la emergencia de los saberes populares y la reconfiguración de las subjetividades mediante el diálogo, la negociación cultural y la acción.

Allí, el encuentro con diferentes poblaciones (niños, jóvenes adultos, maestros) impone nuevos retos que la organización debe enfrentar para auto formarse, superar la verticalidad y ayudar a generar espacios de formación, identidad, motivación y organización que trascienda la simple formación para el mundo del trabajo y fortaleciendo la identidad desde la clase social y las luchas por sus reivindicaciones históricas.





EL DISCURSO POLÍTICO Y LA RECONFIGURACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD

Para comprender la experiencia del colectivo desde su dimensión política es necesario revisar el conjunto de reflexiones y acciones emprendidas en el curso de la experiencia, constituye una práctica, que aunque ubicada en el campo educativo como escenario fundamental de la acción, es en esencia política, por cuanto representa la participación del colectivo en el marco de las disputas por la construcción de un nuevo tipo de sociedad, radicalmente opuesta a la heredada por los procesos históricos, y la cual fue fundada sobre la base de exclusiones sociales, políticas y culturales en las que los sectores populares han sido relegados como productores de la realidad.

En ese sentido, la práctica representa ese lugar de disputa entre lo instituido y lo instituyente en términos históricos, de tal manera que ha logrado hacer explícitas sus apuestas políticas ubicando como horizonte de sentido para las acciones emprendidas la construcción de poder popular, la necesidad de desarrollar procesos formativos que incidan en el empoderamiento de los sujetos de cara al agenciamiento de los cambios necesarios en la sociedad actual.

Tal propósito es puesto en contexto en el terreno de lo educativo, entendido como uno de los escenarios en los que tienen lugar las disputas por la construcción de una nueva sociedad, razón por la cual,



la educación contiene una dimensión política que es necesario hacer emerger para comprender las lógicas que subyacen a lo educativo en una sociedad como la nuestra, de la misma manera que para entender el potencial emancipador de la educación si se ubica en ella la tarea de formar los sujetos que hagan posibles las transformaciones sociales necesarias para construir realidades más dignas para los seres humanos.

Tras ese reconocimiento de las apuestas políticas que constituyen la práctica del colectivo, se hace fundamental la comprensión de las subjetividades políticas como una construcción histórica sobre la cual inciden diferentes elementos de esa tensión entre lo instituido y lo instituyente, de tal modo que para el colectivo, su práctica y la identidad política que se desprende de ella, constituyen un factor de incidencia sobre la formación de subjetividades políticas alternativas que puedan dar lugar a lo político, que representen la posibilidad de develar el potencial emancipador que pueden contener los sujetos.

En cuanto a los elementos que son necesarios reconocer para reconstruir la dimensión política se encuentra que no obstante el tipo de identidad política que caracteriza a los actores de la experiencia, se desarrollaron unas relaciones de poder que pusieron en evidencia jerarquías y lugares especiales otorgados al discurso y a los saberes políticos y académicos, por lo que para el colectivo se hace imperante





la transformación de dichas relaciones para hacerlas coherentes con los principios políticos que orientan la práctica.

Por otro lado, también fue posible observar como unos discursos radicalizados han intentado circunscribir la experiencia del colectivo a perspectivas dogmáticas sobre lo político, generando el riesgo de enclaustrar la práctica restándole importancia a la reflexión dialógica sobre el quehacer del colectivo.

Por su parte, lo popular es entendido como una condición de los espacios donde se realiza el trabajo y de los sujetos con los que el colectivo interactúa, sin que se lleve la reflexión a lugares más profundos que impliquen por ejemplo, comprender que el carácter popular de la experiencia no se agota en la realización de actividades con sectores populares sino que implica una transformación radical de las prácticas para ubicarse no “allí” sino “en” y “desde”, lo barrial y lo comunitario.

Finalmente, se destacan a continuación algunos elementos que ayudan a potenciar la dimensión política de la práctica por cuanto constituyen aciertos de la organización.

El colectivo ha construido una identidad política fuerte que ha mantenido unida a los fundadores de la organización pero debe



buscar extender esta identidad hacia los demás miembros que han llegado con el tiempo. Así mismo debe haber diálogo y negociación cultural en cuanto a sus saberes políticos y académicos para garantizar la construcción de unas relaciones horizontales y más democráticas, por lo que se puede concluir que una práctica fortalecida, en cuanto a organizaciones sociales de este tipo se refiere, necesita del desarrollo de condiciones fundamentales que trascienden los principios políticos con los que se identifica el colectivo; de esta manera elementos como la participación, la autonomía, la fraternidad, el reconocimiento y las convicciones, son elementos que generan confianza y cohesión, y que ayudan a la democratización de las relaciones intersubjetivas dentro de la organización, por lo que se entiende que las relaciones e interacciones construidas entre los actores de la experiencia no son solamente políticas, también son afectivas, emocionales y desarrollan un conjunto de valores deseables para el conjunto de la sociedad (solidaridad, respeto, comprensión, entre otros).

De esta manera, la práctica política del colectivo también es una apuesta ética, que ha implicado un ejercicio colectivo de resistencia a través del cual los actores de la experiencia interpelan las formas tradicionales de construir relaciones sociales e intentan construir formas alternativas de experimentar la vida en comunidad. Han llegado a este escenario de lucha comunitaria canalizando sus inconformidades, sensibilizándose ante los problemas sociales,





traduciendo en acción política su conciencia social; estos elementos son los que deben caracterizar el conjunto de acciones emprendidas en sus escenarios de trabajo político: el sindicato, el barrio, la escuela.

LO ORGANIZATIVO COMO UNA APUESTA ÉTICA Y POLÍTICA

Para comprender la dimensión organizativa de la práctica es necesario trascender las miradas ligeras sobre lo organizativo en un colectivo como Librementemente, que identifican este elemento como un asunto técnico, logístico, o como una reducción a las relaciones y los vínculos entre los miembros de la organización. Sin embargo, lo organizativo representa un asunto más complejo asociado a la capacidad de constituir un sujeto colectivo, en el marco de una realidad en donde las organizaciones sociales juegan un papel fundamental en la construcción de lo social. Lo organizativo entonces, emerge como vehículo a través del cual tienen lugar las apuestas políticas de los sujetos que han decidido organizarse.

Por esta razón, una práctica organizativa como la desarrollada por Librementemente se ve fortalecida cuando lo teórico y lo práctico estrechan la brecha que los separa, cuando la identidad política marcada por una práctica discursiva compartida por los actores de la experiencia se va transformando en acción. Lo organizativo constituye el puente que comunica cierto tipo de conciencia social con una práctica



política que despliega en acciones las concepciones que le subyacen.

Entre algunos elementos que permiten reconstruir la dimensión organizativa de la experiencia encontramos que el relacionamiento del colectivo con lo institucional limita sus formas organizativas y perturba su práctica, transformando los valores fundamentales y el sentido del trabajo popular. Por eso en otros escenarios de vínculo con la institucionalidad se debe privilegiar la idea de mantener una agenda lo bastante autónoma para impedir que agendas de trabajo diferentes supediten las intenciones propias.

Por otro lado, frente a las dificultades organizativas que el colectivo vive en ciertas circunstancias, se pudo observar que el recurso económico de la organización producido en la relación con lo institucional constituye un combustible para el conflicto, especialmente cuando los actores no pueden desarrollar una relación equilibrada entre sus intereses particulares y los intereses colectivos.

También es importante señalar que la organización debe trascender de una comunidad de intereses compartidos a una comunidad con proyectos contruidos colectivamente, pues si lo organizativo se reduce a un asunto de ideas, planteamientos, y opiniones que comparten los miembros de la organización, que sin embargo no se instalan en el terreno de la práctico, entonces se puede estar frente



a una práctica discursiva intrascendente, aunque también puede pasar a la inversa, cuando lo que se privilegia es una acción poco reflexiva que termina convirtiéndose en un hacer por hacer, es decir que reflexión y acción deben constituir una relación equilibrada que evite de la práctica un pensar sin hacer o un hacer sin pensar.

Por tal razón, los actores han destacado la necesidad de cualificar lo organizativo desarrollando la capacidad del colectivo para diseñar y ejecutar su acción política, lo que a su vez debe incidir en la construcción de una planeación con metas y estrategias claras, de tal manera que la organización tenga presente hacia dónde dirige su práctica, cual es el horizonte de sentido de las acciones emprendidas, pero sobre todo, qué caminos se propone recorrer para alcanzar sus metas y objetivos.

Sin embargo lo organizativo también refleja algunos elementos que permiten potenciar la práctica. En primera instancia el colectivo se autocomprende como una comunidad a la cual atribuye un sentido emancipatorio, de acuerdo al tipo de apuestas éticas y políticas que los constituyen como organización social, lo que implica que el sentido de lo proyectado no se agota en las acciones emprendidas, ni en las reflexiones, sino que encuentra una esencia fundamental en el hecho de pertenecer a un sujeto colectivo que les permite a sus actores, desarrollar una resistencia frente a los valores promovidos por el



sistema cultural y económico dominante. A este nivel, el colectivo se enfrenta al reto de poder extender este tipo de comprensiones sociales a las comunidades donde desarrolla su trabajo político, transformando sus imaginarios sociales para que identifiquen el sentido emancipatorio de organizarse políticamente.

Ahora bien, algunos elementos de la dimensión organizativa del colectivo que ayudan a constituir una práctica instituyente son: las relaciones intersubjetivas como expresión del conjunto de valores que se quieren promover (solidaridad, fraternidad, afecto), la toma colectiva de decisiones como expresión del tipo de democracia que se defiende, la distribución de responsabilidades individuales y colectivas, la participación y la autonomía de los actores, entre otras.

Finalmente, la pertenencia del colectivo al conjunto de expresiones organizativas del movimiento social y popular colombiano, ha contribuido al desarrollo de las relaciones de la organización con otros actores colectivos, al desarrollo de agendas comunes, pero sobre todo a identificar elementos analíticos de la realidad política nacional que ayudan a comprender el papel del colectivo en el marco de un conjunto de luchas más amplio, del que comparte la idea de construir un bloque contra hegemónico de poder dentro del cual Librementemente va realizando sus aportes desde la educación popular y la lucha sindical del magisterio.



REFERENCIAS:

Aguilera, A. (2013). Subjetividades políticas en movimiento(s). La defensa de la universidad pública en Colombia y México. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio y Universidad Pedagógica Nacional

Bickel, A. (2014). Sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. En Módulo Metodología de la investigación

III. La sistematización de experiencias como práctica investigativa (pp. 24-36). Bogotá: Maestría en Desarrollo educativo y social. Convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE – Universidad Pedagógica Nacional.

Escobar, L. y Ramírez, J. (2010). La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros. Revista Aletheia [En línea], Número 3. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/> [Consultado 15/03/16].

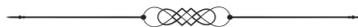
Ghiso, A. (2014). Practica generadoras de saber. Reflexiones Freirianas en torno a las claves de la sistematización. En Módulo Metodología de la investigación III. La sistematización de experiencias como práctica investigativa (pp. 48-59). Bogotá: Maestría en Desarrollo educativo y social. Convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE – Universidad Pedagógica Nacional.

Jara, O. (2014). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. En Módulo Metodología de la investigación III. La sistematización de experiencias como práctica investigativa (pp. 15-23). Bogotá: Maestría en Desarrollo educativo y social. Convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE – Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. (2013). El Retorno a la comunidad Problemas, debates y desafíos de vivir juntos. Bogotá, Colombia: Editorial El Búho.







Acrónimos y Abreviaturas

ADE	Asociación Sindical de trabajadores y trabajadoras de la Educación de Bogotá.
FECODE	Federación Colombiana de Educadores
SED	Secretaria de Educación Distrital
IED	Institución educativa distrital







Bibliografía

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Aguilera, A. (2013). *Subjetividades políticas en movimiento(s). La defensa de la universidad pública en Colombia y México*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio y Universidad Pedagógica Nacional
- Avilés, A. (2013). *Por una red más segura*. Recuperado de: <https://www.gdt.guardiacivil.es/webgdt/publicaciones/x1redmassegura/x1red+segura.pdf>
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2006). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Miño y Dávila.
- Barragán, D. y Torres, A. (2017). *La sistematización, como investigación interpretativa crítica*. Bogotá: El Buho, Corporación Síntesis.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bickel, A. (2014). *Sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias*. En *Módulo Metodología de la investigación*
- Bonilla, J. (2017) *El sufrimiento a distancia. Visibilidad mediática y política de la atención*. En Tamayo, C., Bonilla, J., y Vélez, A. (Ed.), *Tecnologías de la visibilidad. Reconfiguraciones contemporáneas de la comunicación y la política en el siglo XXI* (pp. 41- 63). Medellín: Editorial EAFIT.
- Cambiasso, M. Longo, J. (2013). “La noción de experiencia en E.P. Thompson: una propuesta para los casos de alimentación y comercio en la postconvertibilidad”, en: *Revista Rey Desnudo (Suplemento Especial Jornadas Interdisciplinarias: ¿Qué*

- hacer con M.P. Thompson?). Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Caballero, E. (1997). *Siervo sin tierra*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung, [Versión Electrónica] *Revista de paz y conflictos*, N 2, 60-81. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/44813340_Teoria_de_Conflictos_de_Johan_Galtung
- Carretero, M. (2013) "La Construcción del conocimiento histórico", *Propuesta Educativa* Número 39 – Año 22 – Jun. 2013 – Vol 1 – Págs 13 a 23
- Castells, M. (2012). *Redes de Indignación y Esperanza*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castellanos, J. (2013). *¿Cuánto nos cuesta la guerra?* Bogotá: Editorial Politécnico Grancolombiano.
- Centro Nacional de memoria histórica (2012). *Características, dimensiones y modalidades de violencia en el conflicto armado colombiano*. Cátedra Basta ya, módulo 1, Bogotá.
- Castillo, E., *Comunicaciones IDEP*, (2015/07/2015), Entrevista con Elizabeth Castillo, Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ln_7onKODwU
- Cendales, L., Torres, A. (2007). *La Sistematización como Práctica Informativa e Investigativa* [Versión electrónica] *Pedagogía y Saberes* N 26, 41-50. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6837>
- Centro Nacional De Memoria Histórica, (2013), *Basta Ya: memorias de Guerra y Dignidad*, Bogotá: Imprenta nacional.
- Cullen, C. (2017). *Reflexiones desde nuestra América*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Domínguez, V. (2008). *Memoria colectiva e Historia en los libros de texto escolares. Consideraciones metodológicas*. I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008, La Plata, Argentina. *En Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9484/ev.9484.pdf





Duhalde, M. (2015). “Trabajo docente y producción de conocimientos en redes y colectivos de educadores/as”, en Educación y ciudad, N° 29, pp. 90-100. Bogotá: IDEP.

Escobar, L. y Ramírez, J. (2010). La sistematización de experiencias educativas y su lugar en la formación de maestras y maestros. Revista Aletheia [En línea], Número 3. Disponible en: <http://www.aletheia.cinde.org.co/> [Consultado 15/03/16]

Fals Borda, O. (1988). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Bogotá: Tercer Mundo.

Freire, P. (2008). Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Bogotá: Editorial siglo XXI.

Germano, G. (2010). Ausencias. Recuperado de: <http://ausencias-gustavogermano.blogspot.com/>

Ghiso, A. (2014). Prácticas generadoras de saber. Reflexiones Freirianas en torno a las claves de la sistematización. En Módulo Metodología de la investigación III. La sistematización de experiencias como práctica investigativa (pp. 48-59). Bogotá: Maestría en Desarrollo educativo y social. Convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE – Universidad Pedagógica Nacional

González, G. (2016). Los niños de la guerra. Bogotá: Editorial Aguilar.

González, L. (2011). “El parque del Renacimiento”. En: Los oficios del parque. Bogotá: Libro al viento.

Grupo de Pedagogía para la Paz. (2016). La conversación más grande del mundo: el papel de la comunicación en el posconflicto y la construcción de paz. Recuperado de: www.laconversacionmasgrandedelmundo.com



Halbwachs, Maurice (2004) *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Jara Holliday, O. (1994). *Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica*. San José: Alforja.

Jara, O. (2014). *Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano*. En *Módulo Metodología de la investigación III. La sistematización de experiencias como práctica investigativa* (pp. 15-23). Bogotá: Maestría en Desarrollo educativo y social. Convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE – Universidad Pedagógica Nacional.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

J. Fontana (2003), *La historia después del fin de la historia*, pp. 143-144.

Jelin E. (1995) “la política de la memoria: el movimiento de derechos humanos y la construcción democrática en la Argentina”, Buenos Aires, Nueva visión.

_____. (2002). “Los trabajos de la memoria”. Madrid: Siglo XXI.

_____. [Ant.] (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Antología y presentación de Víctor Manuel Moncayo. Buenos Aires: CLACSO.

_____, (2012). “La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles”. San José: Alforja.

Kusch, R. (1991). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Buenos Aires: Castañeda.

Le Goff, J (1977) “El orden de la memoria. El tiempo como imaginario.” Ediciones





Paidós, Barcelona

López Cardona, D. (2016) “Formación para la transformación. Proceso político/ pedagógico de sistematización de experiencias y construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano”, en Revista Educación y Cultura, N° 113, pp. 63.-70. Bogotá: FECODE.

_____. (2019) *Pedagogía del Compromiso. Construyendo Movimiento Pedagógico Latinoamericano al ritmo de la reflexión/acción organizativa*. Bogotá: La Roja. Red de Maestros y Maestras Clasistas.

Mejía, M. (2014). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la educación popular*. México: Instituto Peter McLaren de Pedagogía Crítica.

Messina, G. (2011), *Investigación y Experiencia*, [Versión electrónica] *Praxis & Saber*, vol. 2, 61-75. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477248388004.pdf>

Molano, A. (2016). *Desterrados*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial.

Nieto, P. (2015). *Los Escogidos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Ortega, Castro, Merchán y Vélez. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Serie trabajos de la memoria.

Ortega, P., Merchán, J., y Castro, C. (2018). *¿Oiga señor, y ese fusil para qué? Pedagogía de la memoria para el ¡Nunca Más!* Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.

Ouviña, H. (2017). “Gramsci y los movimientos populares como intelectuales colectivos”. Disponible en: <https://gramscilatinoamerica.wordpress.com/2017/02/14/gramsci-y-los-movimientos-populares-como-intelectuales-colectivos/>



- Peláez, E. (2011). *Desarraigo*. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Pinilla, G. (2015). *El ramo de olivo que no germinó*. Bogotá: La venganza de la historia 4.
- Posada, O. (2014), ¿Es posible una educación Intercultural en Bogotá? Una mirada desde la escuela En, L, Munera (Comp). *Identidades y Pueblos Indígenas en los Colegios Distritales*. Guía 2, (pp.103-110) Recuperado de: <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1132>
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros de Zorzal.
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivas Díaz, J. (2005) “Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar”, en *Rieda en Línea*, año 27, N° 1, enero-junio. México: Crefal.
- Rodríguez Murcia, V. (2013) “Aportes Del Movimiento Pedagógico Para La Construcción De Proyectos Pedagógicos Alternativos” En: *Revista Educación y Cultura*. Bogotá: FECODE y CEID.
- _____. (2018) “El Movimiento Pedagógico Colombiano y sus aportes en la construcción de pensamiento educativo latinoamericano” En: *Revista Educación y Cultura*. Bogotá: FECODE
- Roig, A. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: FCE.
- Rojas A, Moreno C, Ramos H. (2018). *El desplazamiento forzado: un desafío para la educación inclusiva en el Colegio Nelson Mandela I.E.D*. Ponencia Foro Institucional Colegio Nelson Mandela I.E.D. Equipo de orientación 2018.



Runge, A. (2013), Didáctica: Una introducción panorámica y comparada [Versión electrónica] Itinerario Educativo, N 62, 201-240. Recuperado de: <https://docplayer.es/23307039-Didactica-una-introduccion-panoramica-y-comparada.html>

Sartre, J (1967) *Crítica de la razón dialéctica*. Buenos Aires : Ariel

Schrödinger, E. (2016). *Mente y Materia*, pp. 11-15. Buenos Aires: Tusquets.

Tamayo, A. (2006) *El Movimiento Pedagógico en Colombia. Un encuentro de los maestros con la pedagogía*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.24, p. 102 –113.

Tamayo, L. (2019). Ocho orientaciones para la escuela como territorio de paz, En, J, Restrepo, *Centro de Estudio e Investigación Docente – CEID FECODE. La escuela como territorio de paz* (pp.105-124). Bogotá: Talleres multiempresos.

Thompson, E.P. (2012) *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Madrid: Capitán Swing.

Todorov, T. (1995). *Los abusos de la memoria*. Paris: Paidós

Torres, A. (2007). *Identidad y política de la acción colectiva. Organizaciones populares y luchas urbanas en Bogotá 1980-2000* Bogotá: Colección Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. (2013). *El Retorno a la comunidad Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá, Colombia: Editorial El Búho.

Vega Cantor R (2007) - *Un mundo incierto un mundo para aprender y enseñar*, Universidad Pedagógica Nacional

Walsh, C. (2009). *INTERCULTURALIDAD, ESTADO, SOCIEDAD, Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones abya.yala.

III. La sistematización de experiencias como práctica investigativa (pp. 24-



36). Bogotá: Maestría en Desarrollo educativo y social. Convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE – Universidad Pedagógica Nacional.



La Escuela en Movimiento es la compilación de ejercicios de sistematización de experiencias educativas de maestros y maestras de instituciones públicas de Bogotá. Tiene como intención poner en marcha una pedagogía del compromiso, como contribución al desarrollo y fortalecimiento del Movimiento Pedagógico Latinoamericano. Este libro además es una invitación a los maestros y maestras para que se animen a escribir la realidad de sus experiencias escolares, para apropiarse de los saberes producidos en ellas y para mostrar a la sociedad en su conjunto, el trabajo que a diario hacen miles de docentes desde el anonimato y con los de abajo, trabajo valioso que construye país desde las periferias, como parte integrante y movilizadora del cambio social y de la dignidad de nuestro pueblo.

Es así como la Red de Maestros y Maestras Clasistas La Roja, hace este esfuerzo editorial para poner en discusión temas pedagógicos en la ciudad y el país, como una expresión de lucha y posicionamiento político-pedagógico, en el marco de la constante movilización del magisterio colombiano por la dignificación de la profesión docente y la defensa de la educación pública.



ISBN: 978-958-49-2190-1

