

6-10-2021

Agenciamiento de la memoria colectiva como proceso reparador a través de las vivencias de las maestras y sus prácticas pedagógicas en los territorios de Barrancabermeja Magdalena Medio y Río del Oro Cesar

Gabriela Olaya Páez

Universidad de La Salle, Bogotá, golaya13@unisalle.edu.co

Maria Paula Ospina Hostos

Universidad de La Salle, Bogotá, mospina42@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social

Citación recomendada

Olaya Páez, G., & Ospina Hostos, M. P. (2021). Agenciamiento de la memoria colectiva como proceso reparador a través de las vivencias de las maestras y sus prácticas pedagógicas en los territorios de Barrancabermeja Magdalena Medio y Río del Oro Cesar. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/934

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias Económicas y Sociales at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Trabajo Social by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Agenciamiento de la memoria colectiva como proceso reparador a través de las vivencias de las maestras y sus prácticas pedagógicas en los territorios de Barrancabermeja – Magdalena Medio y Río del Oro – Cesar

**María Paula Ospina Hostos
Gabriela Olaya Páez**

**Tutora
Alba Lucía Cruz Castillo**

**Universidad de La Salle
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Programa de Trabajo Social
Seminario de investigación II: Derechos humanos y fortalecimiento democrático
Bogotá D.C
2021**

CONTENIDO

Resumen.....	4
Introducción	6
Antecedentes.....	6
Memoria	8
Memoria colectiva y reparación	12
Agenciamiento de la memoria.....	13
Memoria colectiva.....	15
Escuela y memoria	17
Descripción del problema	18
Contextualización	18
Río de oro, Cesar.....	18
Conflicto en el departamento del Cesar.....	18
Conflicto en el municipio de Río de Oro.....	22
Papel de los movimientos sociales y organizaciones en la zona	23
Papel de la escuela en el municipio	25
Barrancabermeja, Magdalena Medio	29
Conflicto en el Magdalena Medio	29
Conflicto en la ciudad de Barrancabermeja.....	31
Papel de los movimientos sociales y organizaciones de la zona	33
Papel de la escuela en la ciudad de Barrancabermeja	34
Planteamiento general del problema.....	37
Pregunta de investigación	40
Justificación	41
Objetivos.....	43
Objetivo general	43
Objetivos específicos.....	43
Marco Teórico.....	43
Agencia y agenciamiento como proceso social y político	44
Memoria colectiva y procesos de reparación desde el agenciamiento.....	46
Maestras como agentes desde sus prácticas pedagógicas	51
Metodología	54
Etnonarrativa	54

Ruta de aplicación de la estrategia metodológica.....	58
Hallazgos y resultados	60
Vale la pena ser maestra rural	63
Línea del tiempo maestra María Teresa Durán Celón.....	64
Línea del tiempo maestra Audrey Tamayo.....	67
Aportes para la reparación y no olvido desde la práctica pedagógica	69
Construcción de tejido social desde las prácticas pedagógicas	70
Resignificación de lo pedagógico desde la práctica	76
Elementos emergentes de la agencia para la autoreflexividad	81
Procesos de memoria colectiva desde la práctica pedagógica	84
Práctica pedagógica que lee la realidad.....	85
Formadoras de formadores desde los territorios.....	88
Conclusiones	91
Recomendaciones	93
Referencias bibliográficas.....	95
Anexos	107

Resumen

En un país marcado por las narrativas históricas como Colombia, la articulación de memoria colectiva, vivencias y reparación para el no olvido, se convierten en temas imperantes que permean las prácticas pedagógicas en la ruralidad. Es por ello, que en la presente investigación se busca dar cuenta de la importancia del agenciamiento de la memoria colectiva como proceso reparador a través de las vivencias y las prácticas pedagógicas de dos maestras especialmente, en territorios permeados por el conflicto. De esta manera, se establece la etno-narrativa como núcleo central de las prácticas pedagógicas que permiten reflexionar de manera amplia y comprensiva el papel de las maestras, las Escuelas Normales Superiores, el diálogo y las formas de producción de saberes pedagógicos; teniendo en cuenta la finalidad de transformación social que se tiene desde la construcción de tejido social y de la resignificación de lo pedagógico desde la práctica, por parte de las maestras en su formación de formadores.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, memoria colectiva, reparación, agenciamiento, maestras

Abstract

In a country marked by historical narratives like Colombia, the articulation of collective memory, experiences and reparation for not forgetting, become prevailing themes that permeate pedagogical practices in rural areas. That is why this research seeks to account for the importance of assembling collective memory as a restorative process through the experiences and pedagogical practices of two teachers especially, in territories permeated by conflict. In this way, the ethno-narrative is established as the central nucleus of pedagogical practices that allow a broad and comprehensive reflection on the role of teachers, Higher Normal Schools, dialogue and the forms of production of pedagogical knowledge; taking into account the purpose of social transformation that exists from the construction of the social fabric and the resignification of the pedagogical from practice, by the teachers in their training of trainers.

Keywords: Pedagogical practices, collective memory, reparation, agency, teachers

Introducción

A continuación, desde la perspectiva de la memoria, el tema de investigación de este trabajo de grado se centrará en los procesos de reparación que se pueden llevar a cabo desde las vivencias de las maestras en los territorios de Barrancabermeja – Magdalena Medio y Río del Oro – Cesar, con el fin de relacionarlo con el concepto de memoria colectiva para desarrollar en el contexto social de estos territorios que se han visto permeados por diferentes situaciones de conflicto en el país.

De acuerdo con lo anterior, al entender que el concepto de la memoria actúa y se reconfigura de diferentes formas, es de vital importancia contextualizar cómo se ha entendido en estos territorios la construcción conjunta de la memoria y cómo ha repercutido en las prácticas diarias de allí, teniendo en cuenta sus características geográficas, económicas, políticas y sociales.

Antecedentes

Al indagar respecto al tema se planteó delimitar la investigación estableciendo unos criterios de búsqueda como: que los conceptos centrales fueran **memoria y reparación**, de allí surgen otras combinaciones conceptuales como **agenciamiento de la memoria, memoria colectiva, y educación y memoria, reparación colectiva**; cabe aclarar que estos conceptos se tomaron tanto a nivel macro (internacional) como a nivel micro (nacional y local); que fueran documentos de los últimos 10 años: esta temporalidad se elige debido a que converge con la creación de la Ley 1448 de 2011, que hace alusión al sistema de protección, asistencia, atención y reparación integral a las víctimas del conflicto armado, y por otra parte, la temporalidad se encuentra en el marco del proceso y posterior Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción

de una paz estable y duradera del 24 de noviembre de 2016; y, por último, que la consulta se realizase a través de fuentes de información en bases de datos como: Jstor, Science Direct, Google Academic, SIBBILA, repositorios institucionales y libros.

Lo anterior, permite indagar, recolectar, organizar, analizar e interpretar la información en torno al tema establecido, y se escogió dada la motivación por conocer sobre el tema para constituir un proceso de investigación pertinente, relevante y reflexivo que responda a los saberes planteados, para, de esta manera, lograr toda la coherencia entre el problema de investigación, los propósitos y el contexto en que se desarrollan los conceptos a abordar. Acorde con esto, se vislumbra la particularidad de la investigación respecto a otras ya que las experiencias de las maestras y su diálogo paralelo con la paz, la memoria y la reparación genera una estrecha red de reflexión respecto a la relevancia de la memoria colectiva como una apuesta de reparación en los modelos pedagógicos de las Escuelas Normales Superiores.

A continuación, se clasifica la información encontrada por categorías, de acuerdo con el tipo de consulta:

Cuadro 1. Estado del arte del tema

Tipo de consulta	Memoria	Memoria colectiva y reparación	Agenciamiento de la memoria	Memoria Colectiva	Escuela y memoria	Total
Investigativa	2	6	1	5	4	18
Documental	1	2		1	1	5
Cibergrafía	3	3	3		2	11
Fílmica					1	1
Total	6	11	3	6	8	35

Fuente: Elaboración propia

Memoria

Para el abordaje conceptual de la memoria diferentes instituciones y actores resaltan su importancia en las sociedades, sobre todo en las construcciones de reparación integral en la ciudadanía. De esta manera se resaltan los siguientes aportes:

Iniciando con el contexto internacional, la UNESCO desde 1992 creó la iniciativa internacional del Programa Memoria del Mundo (MOW por su traducción en inglés), procurando por la preservación y el acceso del patrimonio histórico documental relevante en diferentes poblaciones del mundo. Teniendo así objetivos como crear una mayor consciencia respecto a la importancia del patrimonio documental y facilitar la preservación de este a nivel mundial. Sus fines, principios y valores, íntimamente vinculados con los del quehacer educativo, son motivo de inspiración para la educación patrimonial y la creación de estrategias pedagógicas para la enseñanza y el desarrollo de competencias históricas.

A su vez, este organismo ha resaltado la importancia de los archivos de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación, cabe resaltar que no hace referencia a la justicia transicional, ya que han sido parte de un proceso de construcción de una cultura de paz, guardando así la voz y la memoria de miles de sujetos que han estado inmersos en vulneraciones de los derechos humanos.

Ahora se considerarán ciertos países del continente americano, en los cuales sus alcances conceptuales han tenido bastante trascendencia para el Trabajo Social en Colombia, de igual forma que la producción teórica de Colombia que ha aportado a los temas de la investigación y es a este contexto al que se le quiere dar más fuerza y relevancia. Empezamos con Argentina, la cual resalta Flacso (s.f) que la enseñanza de la historia y la memoria colectiva ha acogido una dimensión profunda de reflexión, debido a los abordajes en las narrativas que por un lado son

construcciones históricas, pero a su vez promueven nuevas representaciones sociales y educativas.

Continuamos con Ecuador, donde los usos de la memoria social se entrelazan con el reconocimiento de la verdad de acuerdo con el trabajo de Ivett Celi (2016) ya que la memoria es fundamental para que existan mecanismos de articulación social en relación a un sistema político, a un espacio territorial o a la defensa de lo que siente como propio, por ende, no se puede proyectar el futuro si no existe la claridad del pasado, y se hace la alusión al uso de la memoria como imprescindible para el cambio y la reparación.

Existe un deseo colectivo por asumir el recuerdo de hechos que han producido heridas profundas en la sociedad y que han generado disociación en el marco de eventos traumáticos, razón por la que los mecanismos de justicia transicional se hacen presentes como acciones extraordinarias en el manejo político del pasado. El cambio de esta política de ocultamiento propone la recuperación de vacíos históricos que proyecten propiedades simbólicas del pasado y que son rescatados y promocionados con el fin de generar un proceso de reparación tanto de las víctimas como de la sociedad en general. (Celi, 2016, p. 55)

Luego, se encuentra Chile, en donde el pasado ha sido un instrumento de reparación, debido a su recorrido en los golpes de Estado. Específicamente en el año 2006 se empezó a crear un compromiso por el rescate de la memoria, como un ejercicio democratizador y de convivencia social, instaurando así el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, justamente este proyecto representa una política de reparación simbólica en todo el gobierno de Chile, proyectando a que se promocióne una cultura de respeto de la dignidad de las personas.

En el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) se evidenció la definición de la autora Luciana Scaraffuni (2010) que señala que “la memoria es un proyecto político y cultural, como un accionar político, como una forma de saber quién es uno, de conectarse con quien es uno, resignificar su historia y la historia de una sociedad” (p. 9). De esta manera, la memoria es la productora de ciertas verdades e identidades frente al pasado, es a través de estas verdades que le hace frente al olvido.

Ahora bien, en conjunto los países latinoamericanos han vivido constantemente procesos de transformación del paradigma neoliberal, involucrando nuevos esquemas en temas de justicia y participación social. Estas transformaciones de países como Venezuela, Ecuador, Bolivia, Argentina y Brasil han generado un foco principal para interesarse por la articulación intergubernamental como Mercosur, Parlamento Andino y procesos de cooperación Sur, que han ido desarrollando políticas tendientes a reafirmar en la reparación, la justicia social y la participación, este desarrollo ha generado la resignificación de la memoria colectiva a través de instrumentos para la reparación y la no repetición, muchos de ellos enmarcados en los mecanismos de la llamada justicia transicional.

Conforme a lo anterior, se indagó el contexto nacional, donde se encontró la Ley 1408 de 2010 y la Ley 1448 de 2011 en la cual:

Se desarrolla el derecho a la memoria desde la perspectiva conmemorativa con relación a la memoria histórica, así como procedimientos y medidas orientadas a la búsqueda e identificación de personas víctimas de desaparición forzada, y, se aborda la protección integral de los derechos de las víctimas en el conflicto armado, haciendo un desarrollo amplio del derecho a la memoria histórica, donde se dictan medidas para el ejercicio del

derecho a la verdad y de reparación simbólica de las víctimas, así como una serie de directrices orientadas a la satisfacción de los derechos como conmemoraciones, reconocimientos y homenajes públicos. (Delgado, 2018, p. 38)

A su vez, se encontró un bagaje muy amplio respecto al tema de la memoria, dado que el eje en cuanto a la recuperación de la memoria resulta fundamental debido a su importancia tanto cultural, como política, puesto que contribuye a la reconstrucción de tejidos sociales y a la recuperación crítica de procesos históricos. Jaramillo (2010) sugiere que para el país debe realizarse un ejercicio desde todo tipo de memorias, para entender su sentido de ¿qué se dice? ¿quién lo dice?, esto implicaría avanzar en la comprensión del pasado para aprender de las experiencias exitosas y fallidas respecto a la memoria y el reconocimiento de los significados. Por su parte, el Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice) (2020) resalta a las galerías de la memoria, ya que son una herramienta de afrontamiento que se convierte en un escenario de encuentro y diálogo, que es lo que exactamente busca nuestra investigación con los relatos de las maestras.

Acorde con este concepto, se encuentran las acciones de memorialización como el caso de Bojayá, el Aro, entre otras, las cuales Lira (2010) afirma que:

Tienen el propósito de sensibilizar a la sociedad acerca de lo ocurrido y se basan en la recuperación de los testimonios de las víctimas, generando formas de conmemoración, creando monumentos y sitios de memoria, llamados “sitios de conciencia” para rescatar la memoria de sus muertes y en algunos casos, también el sentido de sus vidas y de sus luchas. (p.13)

Dicho lo anterior, la reparación se convierte también en un concepto ligado a diferentes procesos de identidad colectiva, este se explicará a continuación.

Memoria colectiva y reparación

En primer lugar, se tuvieron en cuenta autores como Beristain (2010) que afirma que la reparación debe ser vista como el conjunto de medidas interdependientes en el contexto de una comunidad en proceso de recuperación. El citado autor, hace referencia a diversos tipos de comunidades o grupos afectados por distintas violaciones, con un número significativo de víctimas y que tienen, por otra parte, efectos colectivos en varios ámbitos. La reparación tiene también como propósito, el reconocimiento de las víctimas como sujetos de derechos y de ciudadanía que son pilares en la reconstrucción de la confianza cívica, del Estado de derecho y del tejido social.

Por otra parte, las Naciones Unidas en Colombia con su Programa para el Desarrollo (PNUD) ha implementado distintos proyectos de atención y ha trabajado en conjunto con la UARIV (Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas), implementando distintos proyectos de atención y reparación colectiva a las víctimas en todo el territorio nacional buscando reconstruir el tejido social de estas comunidades, generando confianza entre ellas, fortaleciendo la equidad de género, mejorando la prestación de servicios de educación, salud, atención psicosocial, deporte y cultura e incentivando la participación e inclusión social. Es importante resaltar que la participación de las víctimas dentro del proceso de reparación colectiva es una condición fundamental para los procesos y proyectos de reparación colectiva.

En este sentido, cabe resaltar lo propuesto por el acuerdo de paz firmado en el 2016, cuyo capítulo 5 se dispuso para las víctimas, y propone “la reparación integral de las víctimas debe ser la esencia del mismo, considerando los múltiples crímenes perpetrados históricamente en contra

de su humanidad, causantes de graves y sistemáticas violaciones a los derechos humanos y al derecho humanitario” (Delgado, 2018)

A su vez, encontramos a nivel local, desde el DNP (Departamento Nacional de Planeación), el programa del Plan de Desarrollo Municipal de Barrancabermeja, donde se resalta la cultura de la convivencia, la Paz y la reconciliación. En este sentido, el municipio de Barrancabermeja ha abordado el tema de reparación colectiva, a raíz de “la deficiente atención al alto número de población víctima del conflicto armado, por motivo de diferentes hechos victimizantes en el municipio” (2016).

De otra parte, se encuentra el concepto de memoria transformadora planteado por Redepaz. Este concepto es un eje transversal en el proceso de reparación, ya que le apuesta a transitar por las memorias de la paz, las memorias alternativas, las memorias institucionales que han emergido en Colombia por la justicia transicional (Redepaz, 2017).

A manera de conclusión, cabe resaltar que las políticas de reparación a las víctimas deben proporcionar herramientas adecuadas para el agenciamiento de las víctimas, que contribuyan a la reparación del daño de la población a causa del conflicto armado, por medio de la superación de la injusticia social, desigualdad, discriminación y la exclusión del campesinado.

Agenciamiento de la memoria

Conforme a lo anterior, la restitución y reparación vienen a ser un resultado del agenciamiento colectivo, individual e institucional, generando reflexiones en torno a las acciones de verdad histórica. En particular, la relación entre agenciamiento y memoria es vista como una propuesta para interpretar los ejercicios de reparación y de construcción histórica, teniendo una

importancia dominante por los discursos sobre los grupos sociales y la producción de sus narrativas. Estas narrativas están basadas en el sentido que se le da a las palabras y a los nuevos significados que se crean a partir de los usos de los discursos en la memoria. Torres (2017) afirma que:

Casos como Colombia requieren de agenciamientos de memoria que bajo funcionalidades culturales atiendan también los requerimientos de la búsqueda de verdad, justicia y reparación. El pasado reciente no puede convertirse en una dimensión temporal para el turismo de la memoria, en la que se va y viene, transformándolo en objeto de consumo según las conveniencias políticas del presente; por el contrario, la memoria y los múltiples estudios nacionales alrededor de esta deben proveer elementos de entendimiento de la cronología del conflicto armado, dando sentido a las formas diversas de resistencia a la muerte, la colectivización de las versiones sobre lo acontecido y las reparaciones simbólicas a la sociedad en general. (p. 191)

En este sentido, concordamos con Leyva, (s.f.) en afirmar que el agenciamiento se traduce al “poder de llevar adelante acciones que producen cambios según objetivos razonablemente valorados, representa la habilidad de las personas para actuar según la concepción de ‘bien’ que sustenta”. Por lo tanto, el agenciamiento de la memoria para la reparación, en nuestra investigación atañe la búsqueda de metas, basadas en la construcción y reconstrucción de la memoria, y dichos objetivos están interrelacionados con el bienestar colectivo: la verdad, reparación y no repetición, sabiendo de antemano que existe un universo de experiencias en todos los sujetos que hace que reconozcan sus relaciones con el pasado y el presente.

De hecho, resaltamos que el concepto de agenciamiento se relaciona con el papel de los movimientos y organizaciones sociales y de la escuela, ya que se crea un espacio generador de participación política que además implica un empoderamiento de la comunidad para generar transformaciones colectivas.

Memoria colectiva

Al retomar autores como Berger & Luckman (1969), se hace la distinción entre memoria individual y colectiva, ya que la memoria colectiva no es solamente un conocimiento interior a cada individuo, sino que se exterioriza y se vuelve por ende compartida e intersubjetiva. La memoria actúa entonces como un escenario para la reflexión sobre asuntos sociales que impactan a las colectividades.

Otros, como Delgado & Tiguaque (2014) refieren que la memoria colectiva se genera por experiencias en común que tienen las víctimas en un mismo espacio social, en el que se comparten las mismas experiencias, para términos de la investigación el término se retoma como un establecimiento para recuperar la paz social, y sobre todo para la generación de un bien común, desde el activismo de los sujetos sociales, en este caso las maestras en los escenarios pedagógicos. Es decir, la memoria va ligada al sujeto y a su rol en el mundo social al ser el sujeto quien da significado a sus vivencias y experiencias.

Según el Grupo de Memoria Histórica (GMH) y el Centro Nacional para la Memoria Histórica (CNMH) (2015) se han hecho grandes esfuerzos por crear ambientes favorables, a través del uso de diversas herramientas pedagógicas y variados contextos educativos, en búsqueda de construir la memoria histórica desde la perspectiva de distintos actores del conflicto y las víctimas. Así pues, se considera un ejercicio analítico de la experiencia pedagógica con miras a crear un aprendizaje significativo.

En síntesis, la memoria colectiva, es un diálogo con la historia, un pensamiento continuo; esta no retiene el pasado, sino que todavía está vivo o es capaz de permanecer vivo en la conciencia del grupo (Dueñas, 2014).

Cabe resaltar, que existe un debate entre memoria colectiva y verdad, por ende, se debe distinguir desde dónde se toma la verdad y saber si la verdad se considera un derecho para contribuir a la memoria, ya que el modo en que una comunidad construye su memoria y la reproduce cambia de acuerdo con el contexto. Según la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos se realiza un reconocimiento respecto al derecho a la verdad, ya que surge como una respuesta a la falta de esclarecimiento, de investigación y de juzgamiento, y esto permea a la función del Estado por asegurar la debida reparación a las personas afectadas. Conceptualmente en nuestra investigación, queremos que se vislumbre el derecho a la verdad como el reconocimiento de las garantías de las que la comunidad puede verse beneficiada, sobre todo desde el ejercicio de la memoria como un ejercicio de esclarecimiento en las comunidades, más allá de conocer quién es portador de verdad, es la construcción conjunta que se puede realizar desde la memoria colectiva para que exista el deseo de reconocimiento y transformación, junto con el deber de recordar y con esa verdad retornar al derecho de la participación política y ciudadana.

A manera local, encontramos que, para el caso de Barrancabermeja, se han reconocido permanentemente las huellas que ha dejado el conflicto armado en sus habitantes. Por ello, según Amariz, et al. (2016)

Todos los sucesos de violencia, deben convertirse en acciones resilientes donde el aferrarse a la vida, la reconciliación y el perdón, sean el motor para continuar adelante llevando todas estas experiencias en el marco de una memoria colectiva que llegue a convertirse en historia para toda Colombia y para el municipio de Barrancabermeja. (p. 49)

Escuela y memoria

A nivel nacional, el Movice (2018) ha creado una estrategia de escuelas de la memoria para la no repetición, esta busca orientar al fortalecimiento y cualificación de los procesos de empoderamiento discursivos de las víctimas y construcción de verdad histórica desde las narrativas.

Acorde con esto, en el país de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2020), la educación para la paz desde la pedagogía escolar con maestras/os y alumnos/as ha logrado ciertos avances desde la pedagogía social y comunitaria, ubicando nuevos aprendizajes curriculares para el desarrollo de nuevos aprendizajes. Para nuestra investigación, es de imperante necesidad recalcar que las apuestas pedagógicas de las maestras incluyen la generación de saberes pertinentes en el contexto, que luego de ser reflexionados se convertirán en acciones de transformación social y reparación.

Ahora bien, respecto a las Escuelas Normales Superiores (ENS), el Ministerio de Educación (2020) afirma que, son centros de formación pedagógica cultural y comunitaria con un significativo impacto local y territorial. Es por esta razón que, a partir de la localización de las ENS tanto de Barrancabermeja, como de Río de Oro, se espera rescatar las labores pedagógicas de orden social y comunitario en lo concerniente a la construcción de memoria, reparación y no olvido.

Habiendo dicho lo anterior, se hace imperante en esta investigación conocer y analizar las narrativas de las docentes involucradas para este proyecto, pues, si bien existe información sobre las categorías de análisis elegidas, son las historias de vida de las maestras las que alimentarán la

investigación, rescatando además que sus labores pese a ser exhaustivas, no son a menudo contadas y por ende sistematizadas.

Descripción del problema

Contextualización

Río de oro, Cesar

Conflicto en el departamento del Cesar

El departamento del Cesar se encuentra ubicado en la zona noreste del país, fundado el 21 de diciembre de 1967, con una extensión de 22.905 km² y una población de 1.041.203 habitantes, su capital es Valledupar. Cesar limita al norte con los departamentos de La Guajira y Magdalena; por el sur, con Bolívar, Santander y Norte de Santander; y por el este, con Norte de Santander y la República Bolivariana de Venezuela (Gobernación del Cesar, s.f.).

Este departamento se encuentra dividido en seis regiones naturales, que representan igualmente sus zonas ecológicas, las cuales son:

- Sierra Nevada de Santa Marta (Noroccidente del departamento)
- Serranía del Perijá (Oriente de departamento)
- Complejo Cenagoso de Zapatoza (Centro del departamento)
- Valle del Río Cesar (Parte central del departamento)
- Valle del Río Ariguaní
- Valle del Magdalena (Sur del departamento)

En cuanto a su economía, Cesar es el primer productor nacional de semilla de palma africana y el segundo de arroz. La elaboración de productos lácteos y de grasas de aceites figuran igualmente entre sus principales industrias.

Por otra parte, el departamento del Cesar, dada su ubicación ha estado inmerso en múltiples conflictos, ya que es una pieza clave entre los departamentos vecinos de Bolívar, Santander y Norte de Santander, en todo el centro del Magdalena Medio. Y como en la mayoría de las zonas del país los escenarios geográficos de este departamento y sus municipios fueron una tentación para que los grupos armados buscaran apropiarse del territorio. Esto ha generado una lucha de poderes entre quiénes siembran y recogen más coca.

Como un recorrido histórico se han identificado hechos considerados como vulneraciones a los Derechos Humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario de la siguiente manera (Manzano, 2014):

Cuadro 2.

	1987	1988	1989	1990-	1999	2000	2002	2003-
Masacre				Homicidios zona	Desplazamientos	Atentado	Enfrentamientos	cabecera municipal
Secuestros								Homicidios
Hostigamiento								

Fuente: Elaboración propia

En sus inicios, la década de 1950-1970 fue una temporada significativa para ver la relevancia del cultivo extensivo de algodón, debido a los altos precios internacionales de este

producto. Es así, como los terratenientes buscan extender sus cultivos y beneficiarse de ese escenario económico internacional, trayendo de esta manera conflictos desde dos manifestaciones: 1. Ejercida por los grandes propietarios 2. Ejercida por los campesinos. Con estas tensiones ya bien marcadas y definidas en el territorio se empezó a reafirmar la llegada de los grupos guerrilleros y los grupos paramilitares, actores de los cuales se ahondará más adelante; por un lado, los grupos guerrilleros intentaron capitalizar la inconformidad de los campesinos y trabajadores para expandir sus ideales en la zona, mientras que los grupos paramilitares buscaban la alianza con las élites locales y la influencia en la política departamental.

Sin embargo, al finalizar la década de los 70, se podía vislumbrar que el auge del cultivo del algodón generó rupturas y poco a poco se fue deshaciendo la prosperidad económica, lo cual fue un motivo consecuente con la aparición del ELN en el departamento, este movimiento se expandió y estableció en el Catatumbo, región que colinda al sur con el departamento del Cesar, este frente fue el primero en consolidarse allí.

A partir de la presencia que lograron en el sur del departamento, esta guerrilla se expandió hasta municipios del centro y terminó formando en 1987 el frente 6 de Diciembre que, atraído por la explotación de las minas de carbón al norte del Cesar, se establece y llega a hacer presencia en la misma capital del departamento, Valledupar.

(Badillo, 2018, p. 6)

Dando continuidad, paralelamente, a partir de 1980 las FARC con su frente en el centro, empezó a hacer presencia en la zona, con estructuras pequeñas pero que años después tomarían un mayor auge. Estos años fueron un momento clave enmarcado en el inicio de un nuevo período de conflicto. Según Acevedo (2010):

No es casualidad que la presencia de grupos guerrilleros en el Cesar se intensificara durante los años de las bonanzas marimbera y cocaineira dado el carácter que tenía este departamento como corredor para las estructuras de contrabando (aunado a la tácita aceptación de la actividad entre los pobladores, quienes no consideraban el uso de trochas y estructuras de contrabando como un delito sino como parte de su cultura). Así, además de aprovecharse del incipiente mercado del narcotráfico, las guerrillas podían utilizar la frontera para abastecerse militarmente y con insumos necesarios para su supervivencia.

(p. 7)

Seguidamente, durante los primeros años de la década de los 90 la lucha por la tierra decayó y se incrementaron los motivos de protesta. Estos motivos estaban marcados en el cese a la violación de los derechos humanos ya que la presencia de los grupos guerrilleros se evidenció en las cifras de secuestro, el desmantelamiento de los grupos paramilitares, el apoyo del Gobierno Central a las propuestas de desarrollo local, la promoción de la economía campesina y el mejoramiento de las condiciones de vida a través de la inversión de recursos en servicios públicos básicos, educación, salud y obras de infraestructura.

Grandes propietarios y dirigentes políticos debido a la presencia de los grupos paramilitares en las cercanías de Aguachica, decidieron recurrir a Carlos Castaño para defenderse del ELN y las FARC en Valledupar, sin embargo, esta decisión apoyada por la élite cesareense, fue contraproducente y en vez de ser un recurso de defensa propia se convirtió en un pretexto para incursionar en el desplazamiento forzoso de miles de familias de sus tierras y así tomarse la administración del Estado en los órdenes municipales y departamentales (Gutiérrez, 2012).

Hay que mencionar, además que al iniciar los años 2000 las AUC llegaron a constituirse como la principal amenaza para el predominio del ELN y las FARC en el departamento. Aunque

no puede afirmarse que lograron desplazar a las guerrillas, al menos las mantuvieron replegadas y pusieron en jaque la hegemonía en los territorios donde se habían asentado. A pesar de que, años después, con el proceso de desmovilización del bloque norte de las AUC se redujeron ciertos crímenes, el fenómeno paramilitar continuó obedeciendo a dinámicas que según Badillo (2018) fueron:

- Confrontamiento de las AUC y los grupos de autodefensas que se negaban a contar con un nuevo actor paramilitar
- Disputas territoriales con el ELN
- Presencia de bandas emergentes como las Águilas Negras
- Reordenamiento de algunos desmovilizados (p. 9).

Luego, en los años más recientes se ha podido constatar una situación de post-conflicto, donde las disputas de nuevas organizaciones criminales por los recursos ha sido un eje central. Además, del preocupante incremento de las amenazas y asesinatos de los líderes y lideresas sociales.

Conflicto en el municipio de Río de Oro

Río de Oro es un municipio del lado sur del departamento del Cesar, cuenta con una extensión de 621.00 km² y 20.000 habitantes. Al estar limitando con Ocaña, y estar cerca de la zona del Catatumbo, es un territorio necesario para el paso a otros municipios, lo que ha generado que se encuentre entre un fuego cruzado y todas las acciones redunden como si fuera la misma zona del Catatumbo, ya que recibe su influencia. Teniendo en cuenta también la influencia de la dinámica económica correspondiente al sector agropecuario.

Específicamente en Río de Oro, han estado presentes los diferentes actores del conflicto armado, y aunque históricamente permaneció con una gran influencia de los grupos subversivos, posteriormente la aparición de los grupos paramilitares sumió la región en una disputa territorial. Este conflicto político armado generó constante desplazamiento interno principalmente en las zonas de producción agrícola.

Es claro que la relevancia de la posición geopolítica del departamento del Cesar ha sido aprovechada por grupos armados al margen de la ley en las dinámicas basadas en economías ilegales y en su lucha por el control político y territorial. Esto ha tenido un impacto especial en las poblaciones en estado de mayor vulnerabilidad ante el número de homicidios, secuestros, desplazados y otros delitos de los que han sido víctimas, lo que ha demandado una atención urgente por parte del Estado. Sin embargo, el conflicto ha sido un tema tan incesante en el municipio y en general en el departamento, que la violencia se ha naturalizado y la población se ha acostumbrado a vivir con aquellos recuerdos de dolor y persecución, ya que lastimosamente es el diario vivir.

De esta forma, la Escuela Normal Superior en Río de Oro, ha tenido relevancia para los procesos de construcción de paz y apuestas pedagógicas orientadas al desarrollo integral de maestras/os y estudiantes. Este lugar es un refugio para las personas que llegan desplazadas y buscan aprender de su contexto, por esto, su importancia como actor social e histórico dentro del conflicto que ha vivido la zona.

Papel de los movimientos sociales y organizaciones en la zona

La violación incesante de derechos humanos en la región se ha convertido en un desafío estructural para el Estado, sobre todo, para la gobernabilidad democrática, ya que la debilidad

institucional se ha dado por factores estructurales como la exclusión política y la corrupción, así como las alianzas político-clientelistas asociadas al paramilitarismo, lo que deslegitimado la acción de los gobiernos locales y las organizaciones políticas. Esto ligado a la ausencia de justicia como servicio fundamental.

Atender a las víctimas del conflicto y garantizar sus derechos es también un pilar fundamental para la construcción de paz en el departamento. “Actualmente, más del 10% de la población cesarense se identifica como víctima del conflicto”. Estas son víctimas de por lo menos 19.970 delitos que han sido denunciados ante Justicia y Paz en 2009, según la CNRR. Entre ellos se encuentran familiares asesinados, desaparecidos, delitos contra el patrimonio y desplazamiento forzado, entre otros. (PNUD, 2010, p. 55)

El restablecimiento de los derechos de la población víctima y su reparación implica la recuperación de su dignidad, de manera que se generen condiciones para su restablecimiento emocional y su recuperación económica. Pero, fundamentalmente, implica avanzar hacia la verdad y la justicia, lo que significa dar acceso a las víctimas a participar en los procesos judiciales y permitir la restitución de las tierras y los bienes despojados a la población desplazada.

Específicamente, la Alcaldía Municipal de Río de Oro generó un Plan de Contingencia para la atención de Emergencias Humanitarias en el marco del conflicto armado interno, definiendo en primera instancia los hechos victimizantes y el contexto de cada uno de los fenómenos ocurridos en la zona, para así implementar protocolos de actuación para atender la emergencia. El Comité Municipal de Justicia Transicional (2015) afirma que:

El Plan de Contingencia es uno de los tres instrumentos de prevención; es una herramienta técnica de orden municipal que define procedimientos, acciones y estrategias, con recursos financieros, humanos y físicos frente a escenarios de riesgo identificados, que permite prevenir y atender procesos de revictimización derivados de

emergencias humanitarias. Como referencia se aplicaron los lineamientos de la Guía para la Formulación e implementación de Planes de Contingencia para atención de Emergencias Humanitarias en el marco del Conflicto armado Interno, elaborada por la Unidad para las Víctimas. (p. 3)

De igual forma, las instituciones y sus proyectos educativos al tener una alta calidad cuentan con el apoyo de las entidades municipales del gobierno, respecto a temas de transporte y alimentación, esto permite que haya una atención focalizada. Sus apuestas pedagógicas y proyectos se orientan de esta manera hacia la enseñanza integral, con una mirada de transformación social, estando inmersos los procesos de humanidad y dignidad entre alumnos/as y maestras/os.

Papel de la escuela en el municipio

La Escuela Normal Superior de Río de Oro-Cesar se fundó en 1952 como una alternativa del departamento del Magdalena frente a la insuficiencia de maestros para atender las necesidades educativas, después de estas dificultades administrativas por la distancia a la capital, Santa Marta entregó en el año 1958 la primera promoción de Normalistas Rurales, generando un cambio en la educación del municipio, donde solo existían maestros y maestras empíricos. Con las Escuelas Normales se dio una nueva manera de ser maestro/a, de manera que ha ejercido una fuerte influencia en el municipio, incidiendo en el cambio y mejoramiento de la calidad de vida de las familias. Por todo esto la Institución ha brindado las condiciones y oportunidades para el desarrollo de una formación integral, que favorezca el desarrollo de valores, la producción de tecnología, acordes con las necesidades y exigencias del contexto, el desarrollo de competencias que propicien el desenvolvimiento de habilidades y destrezas en la búsqueda de la construcción de un quehacer cognitivo, investigativo y pedagógico.

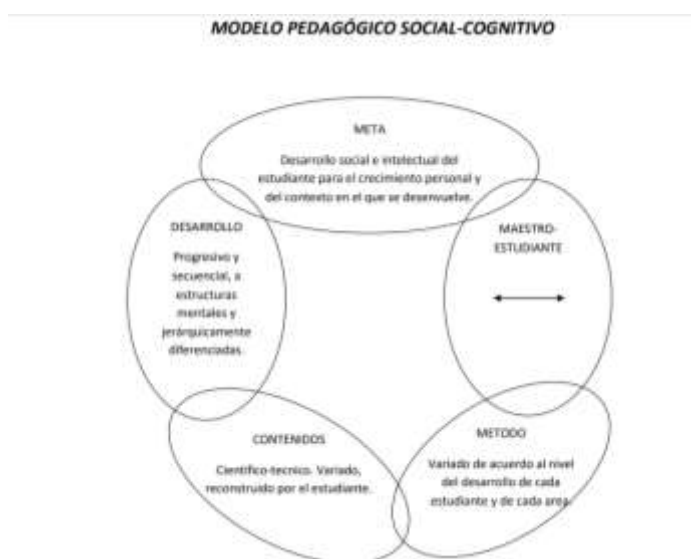
Conforme con el Plan de Desarrollo Nacional, la Escuela hace énfasis en su apuesta pedagógica desde líneas como lo económico, lo social, lo político y claramente lo educativo. Este énfasis se ha evidenciado en su recorrido histórico, con acontecimientos importantes como la implementación del programa “Escuela Nueva”, en donde hacen ajuste en su plan de estudios y en la práctica docente amplían su campo de acción al afiliar escuelas rurales con programa “Escuela Nueva” en el año 1982, seguido a esto en el año 1995 se inició la construcción del PEI, de este año en adelante se ha trabajado para realizar ajustes para el proceso de Renovación de Alta Calidad y Desarrollo.

Así mismo, en su estructura organizacional existen criterios básicos de gestión que son la fundamentación del modelo pedagógico como: Autonomía, participación, dinamismo, funcionalidad, pertenencia, autovaloración, coherencia, equidad y flexibilidad. **Su misión:** Brindar una formación integral que potencie los niños y jóvenes en todas sus dimensiones y propicie el desarrollo de personas sensibles, autónomas, responsables, en permanente construcción, capaces de decidir libremente pensar con criterio, amar lo que hacen, criticar la realidad con hechos y argumentos propios, descubrir valores y actuar justamente. Formar maestros/as con una actitud humanizante, innovadora, investigativa, con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, competente para orientar los procesos de formación y desarrollo en los niveles de preescolar y Básica Primaria comprometido con los procesos de mejoramiento y reconstrucción social en la región. **Su visión:** que la Escuela Normal de Río de Oro Cesar lidere la investigación pedagógica, constituyéndose en rectora de la modernización de la educación a través de la actualización y capacitación de los docentes en servicio y de la formación de los futuros educadores de la región, realizando constantemente acciones que contribuyan en un futuro inmediato a mejorar la calidad de vida y a la pacificación de la región a

través de proyectos de extensión a la comunidad que promuevan el rescate de valores, el respeto por derechos humanos especialmente el derecho a la vida, a vivir en paz, en armonía con la naturaleza y los semejantes.

Conforme a esto, en su modelo pedagógico, la Escuela Normal Superior es una unidad académica formadora de maestros y cuenta con tres ejes fundamentales: 1. Eje de Desarrollo humano. 2. Eje de generación y apropiación de conocimientos 3. Eje de proyección y transformación Social. Con sus ejes se definió y adoptó el Modelo Pedagógico Social Cognitivo que expresa el ideal de educación y formación. En él se tiene en cuenta su historia, atiende el presente y proyecta su futuro. Cuenta de igual forma con “el gobierno escolar previsto como la autoridad máxima y la última instancia escolar, para articular los procesos administrativos, académicos y de proyección comunitaria, para dirimir conflictos, gestionar y decidir todo lo pertinente al ser y al quehacer de las instituciones educativas” (P.E.I., 2010, p. 27).

Gráfica 1.



Fuente: PEI. (2010). [Gráfica]. Recuperado de <https://www.webcolegios.com/circulares/eb40d6.pdf>

Por su parte, el conflicto ha permeado la escuela de manera que hay estudiantes, pero no en su mayoría, que han sido desplazados de zonas aledañas. Debido a que particularmente en este territorio existen muchas instituciones educativas de buena calidad, eso permite que la población de las zonas urbanas o la gente que inmigra tenga la posibilidad de cursar sus estudios, por esta razón la población que llega a Río de Oro no es una gran cantidad, ya que se reparten en las diferentes zonas del departamento en general, pero encuentran en este municipio una salvaguarda de los territorios de donde vienen desplazados.

Desde la Escuela Normal, se realiza una atención a las personas, desde que llegan en transición hasta quienes cursan la formación complementaria, donde los programas municipales y departamentales se utilizan de manera integral para la comunidad educativa. Al momento de completar la formación de maestros, la escuela irradia una fuerte influencia en que son los mismos maestros/as los que se dirigen a los territorios, ya que no hay una oficialización de este campo en esas zonas, y debido a su influencia en el contexto social enseñan toda esta apuesta pedagógica.

Específicamente para el tema del conflicto, la escuela viene trabajando en un proyecto para organizar prácticas de innovación educativa, concentrando la atención en formación de maestros/as para la construcción de la paz, pero más allá de esa formación catedrática se busca generar una sensibilización frente a la relevancia de estar inmersos en estas comunidades con una connotación de enseñanza integral, transformación social y trabajo comunitario. Sin embargo, cabe aclarar que esta formación no es para nada fácil, ya que el miedo a enseñar y promover la paz es un secreto a voces, que deben vivir los maestros/as, debido a que van contracorriente a los ideales que han querido imponer los grupos armados de la zona, violentando de antemano el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes en el departamento y el municipio.

Barrancabermeja, Magdalena Medio

Conflicto en el Magdalena Medio

El Magdalena Medio es un valle localizado entre las cordilleras Central y Oriental del país, formado por el Río Magdalena. Sus suelos fértiles y clima predominantemente cálido hacen de este valle idóneo para actividades agrícolas, ganadería y pesca, y a su vez representan uno de los sectores con más actividad petrolera y minera del país¹.

Es preciso aclarar que el Magdalena Medio no ha sido reconocido propiamente como una región, dado que no implica la comunión de varios departamentos, sino más bien la confluencia de varios municipios -en su mayoría- pertenecientes a los departamentos: Antioquia, Bolívar, Cesar, Boyacá y Santander. Es entonces “un área que en últimas comparte una base geográfica y climática, una situación generalizada de pobreza e inequidad con una marcada diversidad cultural y unas manifestaciones de violencia a través de su desarrollo histórico.” (Pita, 2016)

A su vez, la zona se ha caracterizado por condiciones sociopolíticas complejas, dada la inequitativa distribución de tierra, reflejada en la tasa de concentración de esta, así como índices altos de pobreza². Lo anterior obedece en gran medida al abandono Estatal en la zona y a la disputa por el poder de distintos grupos al margen de la ley. En este sentido, de acuerdo con lo planteado por Manuel Alberto Alonso (s.f)

¹ De acuerdo con el *Estudio sobre el impacto de la actividad petrolera en las regiones productoras de Colombia* se estima que después de cien años de actividad petrolera en la zona, surge un potencial en los yacimientos no convencionales que está entre 2.400 y 7.000 millones de barriles, 56% de los cuales se encontraría en el departamento de Santander.

² Según el *Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio*, en promedio, el 70% de sus habitantes son pobres, cifra que se ubica muy por encima del promedio nacional.

La exclusión económica, social y política de amplios sectores de la población y la ausencia política del Estado o su presencia eminentemente represiva, convierte al Magdalena Medio en un escenario de acumulación de conflictos no resueltos que vinculan a un número cada vez mayor de actores. (p. 89)

Históricamente, el Magdalena Medio ha estado permeado por conflictos subyacentes de la tierra y su uso, junto con la poca presencia del estado, que para inicios del siglo pasado se convertiría, no en un aliado de la comunidad, sino en un facilitador de concesiones a empresas extranjeras³ para la explotación del suelo. Lo anterior, provocó no sólo la organización de grupos campesinos en defensa de la tierra, sino del gremio obrero que exigía garantías laborales. En palabras de Prada (2015)

La presencia de empresas en el territorio del Magdalena Medio, provocó un fuerte fenómeno de organización obrera que, a su vez, para la década de 1930 contaba con fuertes alianzas con los campesinos colonos que luchaban por la propiedad de la tierra. Obreros y campesinos veían en las empresas y el Estado enemigos comunes. (p. 44)

Por su parte, en la segunda mitad del siglo XX el Magdalena Medio se vio envuelto en lo que serían las creaciones de grupos guerrilleros, como lo fueron en un primer momento las guerrillas de Rangel en Santander, y posteriormente las FARC, EPL Y ELN. Este último grupo, “tiene desde entonces, y hasta hoy, una importante incidencia en la región del Magdalena Medio, pues se originó a partir de las luchas sociales y consignas de la población campesina y obrera organizada” (Prada, 2015, p. 49).

³ Empresas como la Tropical Oil Company desde 1916 en el departamento de Santander o la Texas Petroleum Company desde 1929 en los territorios de Boyacá

Para la década de los 80s, se consolidarían los grupos paramilitares y las AUC en el territorio, teniendo como cuna al municipio de Puerto Boyacá. Dichos grupos, paralelos a las instituciones armadas del Estado, fueron financiados en su mayoría por el narcotráfico presente en la región. Así pues, según lo planteado en el documento *Conflicto Armado y Configuración Regional: El Caso del Magdalena Medio*

La militarización del conflicto, que nos remite a la definición del Magdalena Medio como un territorio disputado y de confrontación, va consolidando un modelo de organización social que presenta dos características fundamentales: en primer lugar, la existencia de una crisis total del Estado de Derecho y, por tanto, una crisis total de la democracia. En segundo lugar, la recurrente preponderancia del ámbito militar sobre el ámbito político y el ámbito jurídico en la construcción de la realidad regional. (Alonso, s.f, p. 102)

Conflicto en la ciudad de Barrancabermeja

Barrancabermeja es la única ciudad del Magdalena Medio, ubicada en el departamento de Santander, a orillas del Río Magdalena. Es considerada como la *Capital Petrolera de Colombia*, en tanto históricamente su suelo ha dado lugar a la explotación minera y actualmente constituye la refinería de petróleo más importante del país⁴. Sin embargo, lo anterior también implicó la consolidación de uno de los movimientos sindicales más grandes del país: la Unión Sindical Obrera. Así pues, “en esta ciudad, se han librado los más grandes conflictos en la historia laboral de Colombia, acompañados por luchas campesinas y amplias protestas urbanas. Al lado de los

⁴De acuerdo con el periódico *EL Tiempo* (2019), la refinería de Barrancabermeja logró en el tercer trimestre de 2019 una carga promedio de 228 mil barriles por día, lo que apalancó el nuevo máximo histórico de carga promedio alcanzado por Ecopetrol.

sindicatos, se han desarrollado partidos políticos de izquierda y varias organizaciones cívicas” (Amariz, et al., 2016)

En términos de conflicto armado, Barrancabermeja ha sido escenario de disputas tanto urbanas como rurales, con la presencia de grupos como el EPL, FARC-EP y el ELN, así como las AUC y el paramilitarismo, quienes han estado en constante disputa por el control territorial, de contrabando de la gasolina y del negocio del narcotráfico en el Magdalena Medio. De acuerdo con la *Comisión de La Verdad (2020)*:

A partir de 1998, en Barrancabermeja se intensificaron las masacres como patrón de violencia que sometió a la población civil e impuso nuevas formas de control social y político. En dos años, (de 1998 al 2000) se perpetraron cuatro masacres: el 16 de mayo de 1998, cuando un comando de las AUSAC, al mando del Comandante Camilo Morantes, entró al corazón de la comuna siete, asesinaron a 7 personas, y desaparecieron a otras 22 personas; el 2 de agosto de 1998, 11 personas fueron asesinadas, en diferentes barrios y discotecas de Barrancabermeja, en búsqueda de auxiliares del ELN; la del 28 de febrero de 1999, con un total de ocho personas asesinadas y dos desaparecidas; y la del 4 de octubre del 2000, en la que fueron asesinadas cinco personas, dos de ellas menores de edad.

Es así, como 22 años después de los hechos mencionados con anterioridad, la ciudad de Barrancabermeja ha fortalecido los movimientos sociales, obreros, campesinos, étnicos, populares y de víctimas, trabajando para construir paz al lado de las organizaciones sociales presentes hoy en la región, con la esencia de la memoria que clama por justicia, verdad y resistencia al olvido. (Comisión de la Verdad, 2020).

Papel de los movimientos sociales y organizaciones de la zona

Como se mencionó anteriormente, dado el recrudecimiento del conflicto armado en el Magdalena Medio y en la ciudad de Barrancabermeja, diferentes organizaciones nacionales e internacionales, junto con movimientos sociales, se han configurado como aliados en la región para la protección de los derechos humanos y la construcción de paz en el territorio. Así pues, en la zona se encuentran:

Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio (PDPMM), que surge como iniciativa del Comité de Derechos Humanos de la Unión Sindical Obrera de la Industria del Petróleo USO, y cuyas labores se centran en contribuir a la transformación cultural, socio-política y económica, desde la perspectiva de la protección integral de la vida y la justicia y la dignidad de todos los hombres y mujeres presentes en el Magdalena Medio, facilitando la interlocución y el diálogo entre diversos actores, sobre los asuntos estructurales del territorio, haciendo posible la construcción de la paz regional y sostenible regional tejida nacionalmente. (PDPMM, 2015)

Observatorio de Paz Integral del Magdalena Medio (OPI), que inicia su actividad desde el año 2003 y que centra su atención en el conocimiento de la violación a los derechos humanos y las infracciones al derecho internacional humanitario. Posteriormente, el OPI inicia la investigación de nuevas temáticas, ligadas a la comprensión de las dinámicas sociales, económicas y políticas de la región. (PDPMM, 2015)

La Corporación Regional para la Defensa de los Derechos Humanos (CREDHOS), que fue fundada el 10 de diciembre de 1987, como una alternativa civilista, de denuncia por la grave crisis humanitaria que se estaba viviendo en la región del Magdalena Medio, y se consolida como una Organización no gubernamental, comprometida con la defensa, promoción y

protección de los Derechos Humanos y la divulgación del Derecho Internacional Humanitario, buscando caminos que lleven a la reconciliación nacional y a la Paz con justicia social que tanto añoran los pobladores y pobladoras de la Región del Magdalena Medio. (CREDHOS, 2015).

Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (MOVICE), cuya sede se encuentra en Barrancabermeja, y está constituido principalmente por víctimas del conflicto armado, por lo que confluyen familiares de personas víctimas de desaparición forzada y ejecuciones extrajudiciales. El Movice Barranca, adelanta procesos permanentes de exigibilidad de derechos, principalmente con relación a la búsqueda de sus familiares desaparecidos y el cumplimiento de protocolos para la entrega de los cuerpos en el desarrollo de exhumaciones. (MOVICE, 2018).

Adicionalmente, en Barrancabermeja operan distintas organizaciones como el Colectivo 16 de mayo, la Asociación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (ASFADDES), el espacio de trabajadores y trabajadoras de derechos humanos, la Asociación de Desplazados Asentados en el Municipio de Barrancabermeja (ASODESAMUBA) y la Organización Femenina Popular (OFFP).

Papel de la escuela en la ciudad de Barrancabermeja

La Escuela Normal Superior Cristo Rey tiene sus orígenes en la década de los 60s en la ciudad de Barrancabermeja, en un principio como propuesta pedagógica alternativa, que buscaba formar a las estudiantes del Instituto Técnico Femenino como educadoras. Para el año 1966 la Escuela pasa a estar en el mando de la Comunidad Religiosa *Hijas de Cristo Rey*, y, a partir del año 1993, se reconoce a la institución como una Escuela Normal Superior, permitiéndoles así ofrecer los niveles de preescolar, básica y media, y continuar con una formación adicional a

través de 4 semestres de *Ciclo Complementario en Pedagogía*. Es así como se consolida la Escuela Normal Superior Cristo Rey, quienes afirman que

A lo largo de 19 años la Escuela Normal Superior Cristo Rey, ha tenido cambios importantes en lo correspondiente a la ampliación, adecuación de su planta física y en los títulos que confiere, ha influido en primera instancia, en la profesionalización de los docentes que ejercían con títulos comerciales y de bachiller vinculándolos al denominado “ciclo complementario de maestros en ejercicio” y recibir tras un periodo de formación de cinco semestres académicos el título de NORMALISTA SUPERIOR, graduando la primera promoción en el año 2004. (ENSCR, 2018).

Ahora bien, en aras de plasmar la misión, visión, principios y valores de la Escuela, se construyó el cuadro que se muestra a continuación, cuyo contenido está directamente ligado a lo propuesto en la ENSCR.

Cuadro 3.

Misión, visión, principios y valores de la Escuela Normal Superior Cristo Rey⁵

ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY	
Misión	La Escuela Normal Superior Cristo Rey de Barrancabermeja, forma maestros competentes e innovadores en el campo educativo, con sensibilidad humana, ciudadana y cristiana, con capacidad dialógica para el reconocimiento por el otro, transformador de su realidad, apropiado de los saberes en las áreas obligatorias contempladas en el marco normativo vigente, que le permita desempeñarse en los niveles de preescolar y básica primaria; con capacidad para leer contextos, valorar la diversidad cultural de los pueblos y con el propósito de construir currículos pertinentes.
Visión	La Escuela Normal Superior Cristo Rey de Barrancabermeja, será una institución de alta calidad, con proyección hacia el 2025, en búsqueda de la excelencia escolar. Reconocida a nivel regional y nacional; considerada como un referente en la toma de decisiones educativas de la ciudad, con maestros capaces de generar procesos pedagógicos desde la investigación y respondan a la exigencia de la educación en

⁵ Construido a partir de la información publicada en la página oficial de la escuela:
<http://escuelanormalcristorey.edu.co/index.php/institucional>

	Colombia, a los retos de un mundo globalizado, garantizando la transformación de las estructuras educativas.
Principios y valores	<p>La escuela se fundamenta en una filosofía centrada desde una visión humanística, que asume la existencia del hombre como persona inspirada en el evangelio y los principios del P. José Gras y Granollers para darle una perspectiva cristiana a la formación de los estudiantes. Tal mirada se sustenta en los valores del Reino: Verdad, Amor, Justicia, Paz y Vida.</p> <p>Además, se centra en Emmanuel Mounier, quien propone una educación cuyo objetivo básico es la defensa de la persona mediante una fundamentación de responsabilidad del sujeto desde su autonomía y libertad explicitando la posición que este asuma ante la naturaleza, la sociedad y la historia.</p> <p>Así mismo se tiene en cuenta las concepciones de hombre que plantean Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás y Kant que con relación a la educación, tiene como fin formar hombres físicamente sanos, intelectualmente autónomos y moralmente rectos.</p>

En adición a lo anterior, teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional *Formación de un Maestro Creativo Humanizante*, la escuela aborda problemáticas urbanas, rurales y urbano-marginales, a partir de la formación de estudiantes maestros para que puedan enfrentar la realidad social actual, dentro de un ambiente participativo y democrático desde su labor educadora, fortaleciendo así su identidad profesional, su valoración y proyección social como dirigentes y líderes comunitarios, solidarios, justos y tolerantes. A su vez, aporta a la formación de hábitos de preservación, renovación y mejoramiento del medio ambiente personal y social, así como en el cuidado de la salud física y psicológica, mediante el cuidado racional de su propio cuerpo y de los recursos naturales, y promueve valores cívicos culturales para que como ciudadanos los aprecien, los defiendan y se comprometan en el desarrollo nacional. (ENSCR, 2018)

Por otra parte, la Escuela actualmente cuenta con un proyecto denominado *Cátedra de paz: mi colegio es mi país, territorio de paz*. Este proyecto se consolida en el año 2016 a partir de la necesidad de ofrecer escenarios de formación que favorezcan la cultura de paz y no la violencia,

donde a través de la concepción pedagógica de la educación popular se propicie el diálogo, la participación y la construcción colectiva entre los diferentes actores que aportan en la construcción de paz en una comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres y madres de familia y personal administrativo), para que surjan transformaciones sociales en su entorno, a partir de sus sentires y pensamientos. Y se fundamenta en la concepción pedagógica de Educación Popular, basada en el pensamiento de Paulo Freire, con enfoque de género y de interculturalidad, que busca sensibilizar y preparar para la construcción de una cultura de paz a cada uno de los miembros de la Institución Educativa. (ENSCR, 2016)

Por todo esto, es necesario conocer las aproximaciones a las experiencias desde diferentes voces en la investigación lo que genera un análisis crítico y argumentativo respecto a unas categorías esenciales, desde las cuales se basan los abordajes conceptuales y metodológicos. Razón por la cual, se construyen los antecedentes teniendo en cuenta los diálogos que se entablan de acuerdo con las categorías y la temporalidad pertinente para el eje central de la investigación.

Planteamiento general del problema

La memoria se ha convertido en un eje central para la construcción de actuaciones crítico-propositivas en espacios pensados para el beneficio común. Es un concepto tan amplio que permite que se analice desde vertientes como la historia y su papel en la misma sociedad, intentando llevar un tinte de verdad, ya que fortalecer la memoria basada en los hechos tal como ocurrieron, analizando las diferentes posturas de los actores, hace que realmente se generen espacios abiertos para el diálogo y la construcción colectiva, llevando transversalmente la historia oral.

Convencionalmente se entiende la memoria como el recuerdo del pasado traído al presente. Es algo más que un reflejo pasivo ante un estímulo externo como un olor o un color; se trata de una acción, un “trabajo” intencional de revivir el pasado en el presente (Ricoeur, 2008). Pero no es todo pasado, sino aquel que es significativo para un individuo o para un colectivo. Es una materia viva que parte de la experiencia subjetiva, se recrea y transforma según los contextos, intereses y poderes del presente. Para Maurice Halbwachs (2004) la memoria, si bien se puede ejercer individualmente, siempre está inscrita en marcos sociales. (Archila, 2017, p. 24)

A su vez, la historia dirige a los procesos de recuperación de la memoria, sobre todo la memoria colectiva, que brinda ese sentido de pertenencia de una comunidad para estar arraigada a su territorio y legitimar su lucha en el presente. En este sentido, es importante llevar a cabo procesos reflexivos donde la historia tome vida y permita transformar dinámicas que transgreden los derechos humanos en los territorios.

Por su parte, el agenciamiento en este trabajo será abordado como la capacidad individual y colectiva -de maestras y escuelas respectivamente- para generar procesos de reparación a través de la reconstrucción de la memoria, dejando como resultado espacios críticos en los territorios, que permitan la construcción de paz. Así pues, el agenciamiento de la memoria se presenta como un mecanismo reparador al interior de las escuelas, siendo estas “escenarios de análisis y reflexión, donde es pertinente abordar el pasado reciente en el marco del proceso transicional y las formas en las que esto puede aportar a la reparación de las víctimas directas e indirectas del conflicto armado.” (Torres, 2017)

Así lo ha demostrado, por ejemplo, el municipio de Río de Oro, Cesar, donde la gente cuenta con un arraigo por lo cultural, pero sobre todo se permean las acciones de los maestros y maestras de la zona, en la Escuela Normal Superior, por mantener la sensibilidad social frente al

conflicto, haciendo de la memoria una vivencia presente. O, la ciudad de Barrancabermeja, en el Magdalena Medio, donde distintas organizaciones y movimientos sociales luchan día a día por alcanzar la paz en el territorio, a partir de la consigna del no olvido.

En relación con lo anterior, para Colombia es de suma importancia retomar la memoria histórica y sus representaciones, para lograr construcciones de procesos reparadores para las víctimas, de manera que se manifiesten en políticas del Estado que garanticen esa vigencia conmemorativa, donde salga a flote la resiliencia. De esta forma, la memoria sería un elemento fundamental lleno de subjetividad que contiene una capacidad simbólica, ya que recupera el pasado no tangible en el presente como un papel esencial en la configuración de la identidad colectiva.

Lo dicho hasta aquí supone que, la reparación colectiva se puede ir convirtiendo en una responsabilidad social, en la cual todos nos comprometemos como sociedad en la construcción de escenarios de paz, que permeen todos los ámbitos, formando en y para la paz por lo que el agenciamiento de la memoria es una apuesta por la reparación en lugares donde las narrativas tengan una voz viva, activa y participativa.

Es entonces, como uno de los ámbitos que se debe considerar la columna vertebral en la construcción de la memoria y la reparación, el educativo, centrando la atención en las apuestas pedagógicas de las instituciones y el papel de los maestros y maestras. Es claro que los maestros y maestras se convierten poco a poco en agentes de cambio y transformación social, el Centro Nacional de Memoria Histórica (2018) refiere que los proyectos encaminados al fortalecimiento de la memoria y la construcción de paz son una gran oportunidad en la formación de nuevas generaciones como sujetos políticos, éticos y crítico-propositivos, que puedan entender la importancia de emprender acciones sobre asuntos como la responsabilidad colectiva, la

participación y el respeto a la diferencia; en este sentido, las propuestas educativas cambiarían su perspectiva de educar cátedricamente, de manera aislada a la comprensión de la realidad, por un reconocimiento crítico de la diversidad cultural colombiana para contribuir a la reconciliación.

Es por ello por lo que este trabajo concuerda con la idea de plantear las aulas como espacios transformadores que sirvan como puentes para que los niños y jóvenes expresen sus sentires desde el reconocimiento particular de sus historias, generando oportunidades de construcción de un futuro en paz.

En este sentido, se reconoce la importancia del no olvido como proceso de reparación colectiva, en tanto se ha vuelto común que “después de transitar por conflictos violentos para construir una convivencia amistosa, las sociedades en general han preferido no mirarse en el espejo y concentrarse en el futuro” (CNMH, 2018, p. 10), lo que implica no sólo un silencio revictimizante, sino el desconocimiento de los hechos de violencia que han marcado los territorios del país. Por lo que esta apuesta se centra en analizar cómo la escuela y sus dinámicas pedagógicas intervienen en la construcción y reconstrucción de la historia, para fomentar la justicia y la no repetición.

Pregunta de investigación

Nos resulta importante y necesario plantearnos una pregunta que guíe nuestro trabajo, la cual es:

¿Cómo las maestras se convierten en agentes de memoria colectiva para aportar a los procesos de reparación en los territorios del Cesar y el Magdalena Medio?

Justificación

Partiendo de lo expuesto anteriormente, se hace imperante en esta investigación conocer y analizar las narrativas de las docentes involucradas para este proyecto, pues, si bien existe información sobre las categorías de análisis elegidas, son las historias de vida de las maestras las que alimentarán la investigación, rescatando además que sus labores pese a ser exhaustivas, no son a menudo contadas y por ende sistematizadas. Así pues, se espera reconocer a las maestras como agentes constructoras de memoria histórica, a partir de la identificación y el reconocimiento, tanto de sus prácticas pedagógicas, como de sus vivencias en los territorios de Barrancabermeja-Magdalena Medio y Río del Oro-Cesar.

Esta iniciativa parte de la idea de poder analizar el aporte que hacen las maestras a los procesos de reparación y memoria, en territorios históricamente golpeados por el conflicto armado en Colombia. Así pues, este proyecto tiene como propósito dar a conocer las experiencias docentes y apuestas de construcción de paz por parte de las maestras, en las escuelas en que laboran.

La pertinencia de este proyecto con la línea de Derechos Humanos y Fortalecimiento Democrático radica en el aporte que, desde la investigación, se hará en torno a la visibilización de la construcción de una cultura de paz en distintos territorios, donde las prácticas pedagógicas fomentan los procesos de reparación colectiva a través del agenciamiento de memoria histórica. En este sentido, nos acogemos a lo propuesto por Mellizo (2014) en el documento de fundamentación de la línea⁶, cuyo objetivo, entre otros, es:

⁶ Se tiene conocimiento sobre el documento de actualización de la línea elaborado por Jiménez (2020), pero dado el contenido de este proyecto, se retoman elementos del documento de fundamentación anterior.

Estimular la construcción de conocimiento y de procesos de intervención profesional en perspectiva de derechos, para la promoción, pedagogía, protección, garantía, agenciamiento y reivindicación social y política, desde lecturas diferenciales, interculturales, étnico-raciales y de género, en los contextos locales, regionales, nacionales y globales (p. 8).

En efecto, este proyecto es pertinente en tanto se propone un análisis, que se espera, suscite diferentes reflexiones sobre lo que significa el agenciamiento de la memoria histórica colectiva como un proceso reparador en territorios de alta conflictividad armada en el país, teniendo como fuente primaria de información, las narrativas de las maestras: sus historias de vida, sus experiencias, sus sentires y pensares.

Asimismo, este proyecto se encuentra en la Sublínea de Pedagogías, Conflictos y Derechos Humanos, debido a que contempla, entre otras cosas, el establecimiento de las relaciones entre pedagogía crítica, educación social y construcción de paz. A su vez, incluye el establecimiento de relaciones entre conflictos, violencia, memoria histórica, y derechos humanos, así como tiene en cuenta los procesos de memoria y reconciliación junto con la reparación integral comunitaria. (Mellizo, 2014)

Finalmente, consideramos permitiente esta investigación, en tanto la contribución académica que ésta genere, para cualquier campo de estudio que involucre los temas aquí tratados. A su vez, desde Trabajo Social, resaltamos la importancia del accionar pedagógico territorial y comunitario, reconociéndonos como una profesión comprometida con la defensa de los Derechos Humanos y la vida en sí misma, y rescatando cualquier labor que permita visibilizar ello.

Objetivos

Objetivo general

Identificar desde las vivencias de las maestras y sus prácticas pedagógicas de orden social y comunitario, elementos de agenciamiento de la memoria colectiva desde la escuela como mecanismo de reparación

Objetivos específicos

- Analizar el aporte de las maestras como agentes constructoras de memoria colectiva en los procesos de reparación y no olvido, en los territorios de Barrancabermeja – Magdalena Medio y Río del Oro – Cesar.
- Reconocer los procesos de memoria colectiva a través de las vivencias de las maestras y sus prácticas pedagógicas en los territorios

Marco Teórico

A continuación, se desarrollará un diálogo entre los diferentes conceptos base de nuestra investigación que conforman el pilar fundamental de argumentación frente a las vivencias en los territorios, las trayectorias de vida de las maestras y la puesta en marcha de sus prácticas pedagógicas desde el agenciamiento, en donde convergen la memoria colectiva y los procesos de reparación.

Agencia y agenciamiento como proceso social y político

En aras de precisar lo que significa para este proyecto el agenciamiento de la memoria por parte de las maestras, se hace necesario abordar esta primera categoría de análisis que hace referencia al término agencia y agenciamiento en sí mismos, y a su vez presentarlos como un proceso social y político.

En este sentido, el término agencia para este proyecto será abordado a partir de lo propuesto por Spinoza en su teorización sobre el empoderamiento, retomada por Bula (2012). Así pues, la agencia resulta siendo un sinónimo de empoderamiento, siendo éste un término útil en diferentes contextos y niveles de observación para analizar las libertades de los sujetos, puesto que se relaciona con la autoconfianza, el control en la propia vida. (Bula, 2012). A su vez, la capacidad de agencia es asociada con el actuar bajo un propósito, “involucrando acciones libres a partir de las que se adjudica responsabilidad a los sujetos, teniendo como resultado la experiencia de sentir que se es aquel que causa un efecto” (Corredor, 2020).

De lo anterior deviene nuestro interés por retomar el término de agencia para este proyecto, en tanto ubicamos a los sujetos –las maestras- desde su capacidad de controlar libremente sus acciones para lograr una meta deseada –el uso de la memoria colectiva como proceso reparador-; no obstante, es preciso aclarar que la capacidad de agencia se limita a lo general, es decir, a cualquier actuar bajo cualquier propósito que no está necesariamente ligado al conocimiento de las causas de la propia situación social en que el sujeto ejerce dicha libertad de actuar. Por ello, nos resulta útil traer a colación el término agenciamiento, que desarrollaremos a continuación.

El agenciamiento es entonces el paso del pensamiento a la acción, pero con una particularidad diferente a la capacidad de agencia, y es que los agenciamientos implican mecanismos de

relación y expresión a partir de los cuales hacemos conexiones de sentido. Un agenciamiento es entonces aquello que moviliza a las acciones y actos de pensamiento y palabra (Rodríguez, 2018).

De esta manera, concordamos con lo dispuesto por Deleuze, citado por Rodríguez (2018) en tanto el agenciamiento, activa, moviliza acciones, sentimientos, palabras, ideas, recuerdos, intensidades desde un entramado de relaciones y enlaces sociales, pero sin caer en individualizarse o subjetivarse. (p. 43)

Ahora bien, para este proyecto la capacidad de agenciamiento se traduce al “poder de llevar adelante acciones que producen cambios según objetivos razonablemente valorados, representa la habilidad de las personas para actuar según la concepción de ‘bien’ que sustenta” (Leyva, s.f). Por lo tanto, el agenciamiento de la memoria para la reparación, en nuestra investigación atañe la búsqueda de metas, basadas en la construcción y reconstrucción de la memoria, y dichos objetivos están interrelacionados con el bienestar colectivo: la verdad, reparación y no repetición, sabiendo de antemano que existe un universo de experiencias en todos los sujetos que hace que reconozcan sus relaciones con el pasado y el presente.

Por su parte, es preciso retomar el agenciamiento como un proceso social y político puesto que nos referimos a las capacidades de sentir-pensar-hacer enmarcadas en un contexto social y cultural propendiendo por un cambio. De ahí que, el agenciamiento resulta siendo un par de la acción política, en tanto ambas capacidades resultan emancipadoras para los sujetos, permitiéndoles inmiscuirse en un escenario de posibilidades que dan paso a su vez a otras posibilidades, en este caso de transformación social. (Ema, 2004)

De igual manera, el agenciamiento resulta ser un proceso social per sé, dado que implica una movilización de acciones que, si bien pueden venir desde la individualidad, generan efectos en lo

colectivo. En palabras de Deleuze y Parnet (como se citó en Ema, 2004), “el producto de un agenciamiento, que siempre es colectivo, pone en juego, en nosotros y fuera de nosotros, poblaciones, multiplicidades, territorios, devenires, afectos, acontecimientos.” (Pp. 20-21)

Por todo lo anterior, en este proyecto la agencia y agenciamiento se aborda como la capacidad individual y colectiva –de maestras y escuelas respectivamente- para generar procesos de reparación a través de la reconstrucción de la memoria, dejando como resultado espacios críticos en los territorios, que permitan la construcción de paz, como se desarrollará en los siguientes apartados.

Memoria colectiva y procesos de reparación desde el agenciamiento

La relación entre la memoria colectiva y los procesos de reparación se encuentra estrictamente ligada al uso y los recorridos de la memoria al entrar en diálogo con la reparación. Sin embargo, es de imperante necesidad saber realmente qué buscan los procesos de reparación y qué sujetos estarán inmersos allí, para poder traer a colación la importancia de la memoria en un desarrollo común.

En primer lugar, es necesario definir los conceptos centrales de esta categoría, al retomar a Astrid Erll (2012) el concepto de **memoria colectiva** puede asumirse como una instancia de construcción discursiva que se constituye de manera diferente dependiendo de los contextos, de manera que la memoria colectiva responde al modo como lo pasado y lo presente se influyen recíprocamente en contextos de fenómenos culturales diversos, y así la memoria funciona como una estructura cambiante que se establece a través de símbolos, medios e instituciones.

Por otro lado, el autor Darío Betancourt (2004) retomando a Halbwachs (1968) afirma que la **memoria colectiva** contiene algo de memoria histórica, ya que de hecho recompone el pasado, y

los recuerdos se remiten a experiencias comunitarias o grupales, de manera que esta reconstrucción brinda una proyección del presente social y del pasado reinventado. Por ende, se le da una imperante fortaleza a la experiencia tanto vivida como percibida en los procesos de construcción de memoria, así como la historia oral y narrativa.

Existen diferentes diálogos que se pueden presentar en los procesos de reparación, pero cabe aclarar que la reparación será citada desde la construcción social como proceso emancipador pero a la vez transformacional. Lo colectivo tiene una dimensión adicional, entonces no se puede hacer como si fuera una suma de personas. De hecho, ese es un desafío, ya que ahí es donde tiene fuerza buscar nuevas formas de reparación colectiva (Martín, 2010).

Al retomar el concepto de **reparación colectiva**, la autora Mary Cruz (2015) hace referencia a que la reparación se da no solamente en situaciones agravantes que afectaron a los sujetos en su individualidad, sino que trajo consecuencias a un grupo, un colectivo, una comunidad, por lo que la reparación debe ser sistémica y abordar todos los ámbitos de manera simbólica, material, integral, verdadera y justa. Sin embargo, se hace la diferenciación entre reparación de daños colectivos y reparación colectiva de daños individuales, de manera que:

Existe una gran diferencia entre la reparación de daños colectivos y la reparación colectiva de daños individuales. La primera se fundamenta en el reconocimiento de los efectos que han sufrido las colectividades víctimas, como la destrucción de redes sociales, de propuestas políticas, de cosmovisiones, de alternativas de vida y procesos de construcción de memoria; mientras que la segunda, responde a una visión que limita los recursos y mecanismos para la aplicación de una política de reparación integral, en la medida en que homogeniza los daños causados individualmente a los miembros de una comunidad. (Corporación AVRE, 2008, p.5).

Por otra parte, el autor Leyva, (s.f.) afirma que el **agenciamiento** se traduce al “poder de llevar adelante acciones que producen cambios según objetivos razonablemente valorados, representa la habilidad de las personas para actuar según la concepción de ‘bien’ que sustenta”. Por lo tanto, el agenciamiento de la memoria para la reparación, en nuestra investigación atañe la búsqueda de metas, basadas en la construcción y reconstrucción de la memoria, y dichos objetivos están interrelacionados con el bienestar colectivo: la verdad, reparación y no repetición. Por su parte, Torres (2017) afirma que, “casos como Colombia requieren de agenciamientos de memoria que bajo funcionalidades culturales atiendan también los requerimientos de la búsqueda de verdad, justicia y reparación.”

Bajo las anteriores consideraciones, se puede afirmar una interrelación en cuanto a que los procesos de reparación desde la memoria requieren de una reconstrucción comunitaria, ya que implica esa co-construcción de diferentes perspectivas para lograr un cambio sustancial, sin embargo, se le debe prestar especial atención a las individualidades de los sujetos, para evitar los cambios homogéneos en la colectividad. Los efectos que genera la memoria colectiva en una sociedad es que se crea una identidad desde un sentido de pertenencia y es así como los procesos de reparación toman en cuenta la suma de reparaciones individuales, entendiendo que para la comunidad deben existir transformaciones imperantes.

Habría que decir también, que la reconstrucción de la memoria colectiva tiene ya inmerso un proceso de reparación, siempre y cuando no ahonde en la victimización al recordar. Jaramillo (2010) afirma que:

La memoria es la lucha por la recuperación es una necesidad política sentida en función de nuestros pasados- recientes de violencias y conflictos históricamente mal tramitados.

Se trata, además, de una lucha legítima y subalterna de muchos actores y sectores sociales

y políticos por cuestionar los proyectos nacionales que se han imaginado y legitimado sobre la base de unos déficits memoriales, de unos olvidos declarados hegemónicamente y de unas impunidades decretadas por la fuerza política, intelectual o militar, de ciertos actores privilegiados. (p. 38)

Esto quiere decir que la multiplicidad de memorias y relatos pueden desarrollar una intersubjetividad al momento de la construcción en los procesos reparadores, interpretándolos de manera incluyente. Siguiendo a Jelin, lo político y lo público de estos dispositivos está representado en que producen y generan un espacio y unas prácticas de disputa entre “actores sociales diversos con diferentes vinculaciones con la experiencia pasada, los cuales pugnan por afirmar la legitimidad de ‘su verdad’” (2002, p. 40)

De igual forma, la memoria colectiva trae implícitamente una función reparadora, aunque estas experiencias de recuperación y mantenimiento de las luchas por la memoria, la verdad y la justicia no hayan sido debidamente reconocidas y legitimadas. En tanto nuestra realidad nos recuerde lo importante y significativa que nuestra memoria es para la vida y visión de futuro que tengamos, se tendrá conciencia de lo que podremos hacer con ella, ya sea transformarla en memorias significativas o de reencuentro, ya sea en perdón y reconciliación (Reyes, 2020).

De esta manera, la labor de la memoria colectiva le apunta en principio a una verdad histórica, no a la realidad; ni a la que es construida simbólica y subjetivamente sino a la que, objetivamente, se llega juntando relatos, vivencias, experiencias, una realidad que se narra tal y como la expresa el actor que la vivió, sin ninguna interpretación de la misma, y es a partir de allí que se construyen los procesos de reparación. Entendiendo de igual forma que la memoria cuenta con

diferentes dimensiones, donde pasan de un aspecto individual a la interacción colectiva y la participación en la transformación común.

En conclusión, la memoria transformadora es un eje transversal en la reparación, reconociendo fundamentalmente la construcción de nuevas realidades desde la colectividad, de esta manera se introduce una mirada holística a la reparación en donde la acción participativa genera narrativas colectivas desde las cuales los sujetos como agentes políticos logran crear redes de recuerdos que requieren reconocer, afrontar y lograr que no permeen la realidad actual, sino que por el contrario se transforme en sí. Los sujetos se convierten además en sujetos colectivos en donde prima la identidad común, la voluntad y los intereses comunes, ya que de hecho es la identidad la que permea las pluralidades, debido a que las unidades de sentido por medio de las cuales se cohesionan los colectivos propician la diferencia y la diversidad, resaltando que sin diferencia y sin diversidad no hay identidad, y si no hay identidad no hay reparación colectiva.

Teniendo en cuenta la definición de agenciamiento y su explicitud en los procesos de memoria colectiva, es importante recalcar que las maestras, las escuelas, los movimientos y organizaciones sociales desde su papel en la comunidad, interpelan entre las prácticas pedagógicas, la construcción de tejido social y los procesos de reparación, en tanto se entiende, en este proyecto, que los lugares de la memoria en el agenciamiento se encuentran a partir de la acción deliberada establecida, en este caso por las maestras y sus instituciones educativas, con el objeto de conservar, transmitir y valorizar el recuerdo de determinados aspectos del pasado considerados particularmente significativos o importantes que terminan, como se mencionó con anterioridad, apelando a la reparación de sus territorios. (Groppo, 2002)

Maestras como agentes desde sus prácticas pedagógicas

A lo largo de sus prácticas pedagógicas las maestras han logrado tener la visión de educación como una práctica política y sociocultural permeada por las complejidades de su contexto, su ejercicio profesional las hace repensar la forma de vida académica en la que el punto central de formación considera primordial por qué, para quién y cómo se van a desarrollar los ejercicios académicos, de esta manera, las maestras toman un papel de agentes críticas y reflexivas con una conciencia colectiva de cambio y transformación.

Así mismo, las maestras en sus contextos de conflicto interno se convierten en agentes de creación de escenarios de convivencia pacífica, que se fundamentan en la posibilidad que tienen para formar en sus estudiantes y en la comunidad habilidades para la reconciliación, la reparación, la cohesión social y la mitigación de la violencia. Las maestras como agentes constructoras de paz se entienden en relación con su capacidad de influencia en su entorno afectado por el conflicto. Es su capacidad de pensar, sentir y actuar para fomentar valores y actitudes que ofrecen una base para transformar el conflicto en sí mismo. (Bautista, M., González G, 2019, p. 1-193)

De igual modo, las prácticas pedagógicas coinciden desde los procesos sociales, de manera que las maestras condicionan la posibilidad para construir subjetividades y como agentes construyen un involucramiento entre el contexto, sus estudiantes y su educación. Su agenciamiento se relaciona con el intelectual transformativo, categoría de análisis brindada por Giroux (1988) la cual refiere que la enseñanza de los/as maestros/as es una práctica emancipadora, donde prima lo ético y lo político en su compromiso crítico con sus alumnos y alumnas y su comunidad, en la búsqueda de una pedagogía llena de posibilidades y esperanza, ya

que su praxis es una construcción condicionada social e históricamente, en donde sus formas de experiencia incorporan la guía para que sus estudiantes actúen con sentido crítico.

En relación con lo anterior, Giroux (2000) plantea: 1. Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes, y 2. Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad. De hecho, este mismo autor define a la práctica pedagógica como “una construcción mediada por la subjetividad, la experiencia y el conocimiento disciplinar, en donde influyen los intereses políticos y culturales”.

Así, las prácticas pedagógicas toman un tinte de pertinencia en el contexto colombiano, teniendo en cuenta las zonas de conflicto en donde se enseña, ya que las maestras constituyen sus prácticas desde la ética, desde la política y desde la participación, luchando por una movilización educativa, donde reafirman las prácticas pedagógicas que se agencian en las escuelas desde comunidades de sentido, inscritas en relaciones, tensiones, posibilidades y saberes. Sus prácticas han estado enmarcadas en uno de los retos más apremiantes para nuestro país y es la inclusión y la exclusión de barreras y brechas, es así como buscan que existan mecanismos flexibles que permitan a sus alumnos y alumnas aprender permanentemente y no conformarse con un único saber, ya que enseñan desde la escuela, para la vida.

Con respecto a lo anterior, específicamente en las zonas de conflicto analizadas en el territorio colombiano, las maestras con sus prácticas pedagógicas se ven afectadas por la contradicción que existe entre la conciencia de su rol en la sociedad y la necesidad de sobrevivir, pues al ser agentes de cambio y transformación social que dan sentido a los espacios comunitarios se vuelven “obstáculos” de quienes tienen el control; sin embargo, las maestras logran ser agentes de adaptación y finalmente buscan mantener tanto el sentido como la legitimidad de sus acciones

por medio de sus propios procesos identitarios donde convergen sus historias de vida, sus prácticas pedagógicas, su definición como agentes políticas y sociales y la valoración social que se tiene frente a la educación y el papel de las maestras.

En relación con esto, específicamente en la Escuela Normal Superior de Río de Oro Cesar se realizó una revisión para obtener un análisis más profundo respecto a las prácticas pedagógicas de las/os maestras/os, en su artículo “Prácticas pedagógicas, derechos humanos y ciudadanía” vinculado a la investigación “Prácticas pedagógicas, derechos humanos y ciudadanía” de la Universidad Santo Tomás publicado en la Revista Neuronum, Durán, M., Jiménez, D., Pinto, N. (2016) hacen vislumbrar cómo las prácticas pedagógicas hacen presente a la praxis, como acciones con sentido por un hacer por y para con el otro, es así, como las maestras se encuentran dentro de un ambiente dispuesto para intervenir en los otros sujetos con los que también se reconocen, desde la intención de sus prácticas por transformar.

Conforme a lo anterior, cabe resaltar que la misma pedagogía en el contexto colombiano ha sido parte de una expresión cultural como símbolo de memoria, donde se entretajan las relaciones entre maestras, estudiantes y conocimientos. De hecho, para Zuluaga (1984), se considera que la:

Práctica pedagógica es una noción que designa: a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas. d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. (p.1)

En efecto, las apuestas pedagógicas de las maestras tienen como finalidad la formación de más maestros y maestras con valores como la responsabilidad, la cooperación, la reflexión crítica y la rigurosidad, haciendo de estas prácticas un acto participativo y activo como tejido social transformador y como escenario de proyección social.

Metodología

Etnonarrativa

En aras de introducir la metodología de este proyecto, es imperativo empezar señalando la importancia de nuestros sujetos sociales: las maestras. Así pues, se hace necesario destacar que las vivencias de las maestras en los territorios son nuestra principal fuente de información, en tanto las hemos ubicado en el lugar de “co-creadoras de la memoria”, entendiendo que los relatos de sus historias contribuyen a analizar y reflexionar sobre lo ocurrido en el pasado en los territorios habitados por ellas, y las acciones que están llevando a cabo en el presente desde sus experiencias pedagógicas. Es por esto, por lo que su participación es el eje central de la investigación.

En este sentido, proponemos para este proyecto la metodología etnonarrativa, que será en principio descrita a partir de lo que se entiende de manera separada por etnografía y narrativa respectivamente, para luego conjugar ambos términos en una propuesta que busca posicionar a las maestras y sus historias en el foco de la investigación.

Conforme a lo anterior, hemos de afirmar que, por años, la etnografía le ha permitido a la humanidad investigar de manera sistemática las prácticas culturales de los seres humanos, llevando a cabo un proceso que posibilita conectar y contrastar lo dicho y hecho por los distintos grupos sociales alrededor del mundo. Esta práctica ha fomentado tanto la observación como la

participación de los investigadores en las dinámicas sociales y culturales de los territorios, dando así un panorama mucho más amplio sobre lo que significa ser seres sociales y culturales (Peralta, 2009).

Por su parte, la investigación narrativa es vista como un proceso de recolección de información a partir de los relatos contados por las personas sobre sus vivencias. En este sentido, la narrativa permite que las vivencias de las personas sean objeto de análisis para aportar a los procesos investigativos, “considerando sus propias voces, para aproximarse a sus acciones, circunstancias, relaciones, y demás aspectos que se van convirtiendo en un todo complejo” (Arias & Alvarado, 2015)

Ahora bien, la etnonarrativa es entonces vista como una metodología de investigación que pone en diálogo permanente los relatos de las y los sujetos con sus construcciones culturales, permitiendo a los investigadores expandir su mirada sobre las vivencias de dichos sujetos, para hacer conexiones que permitan posteriores análisis sobre lo dicho y hecho en el pasado en los territorios de estudio, y las transformaciones que se llevan a cabo en el presente y para el futuro.

Así pues, surge la necesidad de hablar sobre el estudio etnonarrativo llevado a cabo con las maestras, del que se espera que los relatos de sus trayectorias, sus motivaciones para llegar a enseñar, y cómo se construyeron los espacios académicos de memoria y reparación en las escuelas, rescaten ante todo un balance de las situaciones actuales como producto de los sucesos del pasado, que den pie para reflexionar sobre el trabajo pedagógico en los territorios.

Es entonces como el discurso oral cobra importancia y se fundamenta como eje central para permitir tener una lectura interpretativa, crítica y vivencial. Las biografías se complementan con los procesos sociales, formando un vínculo real que hace que se vuelvan uno solo, y que brinde

la capacidad de entender que hay detrás de un relato, familiarizarnos y tener una significación mucho más profunda.

Los pequeños relatos se vuelven grandes historias, al darle un análisis holístico a la narración, en el que predominan las emociones y se reflejen los sentimientos a flor de piel respecto a las experiencias de memoria de cada una de las maestras. Basándose en la memoria colectiva, la etnonarrativa permitiría entonces afianzar la identidad común y el conocimiento propio para exaltar los momentos más memorables de las maestras, los cuales han tenido como resultado dinámicas pedagógicas que han influenciado la vida de sus estudiantes en territorios con historiales de conflicto.

Por otra parte, a partir de esta metodología, se piensa en una **estrategia metodológica** que nos permita ahondar en el análisis de las **autoetnografías** elaboradas por las maestras; así pues, a esta estrategia le hemos llamado **“co-creación de memoria y reparación: las historias que siempre quisimos contar”** donde buscamos recoger los relatos, las historias de vida y las experiencias significativas de las maestras, quienes a partir de sus sentires y pensares reconstruyen memorias que posteriormente suscitarán todo tipo de reflexiones en torno a su rol como educadoras en los territorios. Hemos decidido nombrarlo de esta manera, en tanto entendemos que es un espacio de experimentación para la co-creación de saberes a partir de la información suministrada por las maestras. (Romero & Robinson, 2017)

A su vez, la co-creación como estrategia busca que la memoria se recomponga de una manera participativa y contributiva, así, las historias se dan desde un proceso colectivo. Esta interdependencia implica un diálogo colaborativo y de ejercicios de construcción colectiva, para así generar procesos de transformación, nuevas realidades y resultados que logren impactar impacten significativamente el concepto de memoria y la importancia de las maestras en su

construcción. Que nuestra estrategia sea una co-creación también es un proceso de innovación, ya que las maestras a través de su colaboración crean algo novedoso y sobre todo transformador. “Cuando se aplica la co-creación para resolver problemas sociales se entra en el campo de la “innovación social” (Domanski, Howaldt & Schröder, 2017, p.32). Larrea (2018) nos dice que “En América Latina, referencias son las ideas de Paulo Freire de la participación comunitaria y los presupuestos participativos, es decir, procesos de diálogo, educación y co-decisión de los ciudadanos y ciudadanas” (p. 53). Por otro lado, Schiavo & Serra (2013) mencionan que “Se pueden presentar los laboratorios ciudadanos como una alternativa para favorecer dichos procesos de participación e innovación abierta en el contexto latinoamericano. Los laboratorios ciudadanos son nuevos “artefactos” sociales que articulan los procesos de innovación de nuevo tipo” (p.97).

De esta forma, a partir del **análisis narrativo**, se empieza a tejer un diálogo colectivo que busca desde la co-creación, visibilizar la manera en que sus experiencias pasadas contribuyen a la construcción del ahora en los territorios, partiendo de la importancia de leer sus memorias de manera particular y enmarcadas espaciotemporalmente, fomentando así una lectura integral de sus narrativas como vivencias reparadoras personales y que permean al contexto escolar. El empezar con la escucha hacia sus historias, se convierte en un ejercicio de recuperación de memoria que incide en el proceso de reconstrucción de la memoria colectiva para crear tejidos desde lo cotidiano, cohesionar todas estas narrativas son cable en una red de participación.

Ruta de aplicación de la estrategia metodológica

Gráfica 2. Ruta de aplicación de la Etnonarrativa

01. Autoetnografía biográfica por parte de las maestras

03. Análisis narrativo desde lo biográfico por parte de las investigadoras

Co-creación de memoria y reparación: Las historias que siempre quisimos contar

02. Etnografía escolar por parte de las maestras

04. Análisis narrativo de la etnografía escolar por parte de las investigadoras

Fuente: Elaboración propia

Para la metodología de etnonarrativa existen dos momentos estratégicos, desde el lugar de las maestras (1 y 2 momento) y desde el análisis de co-creación y participación entre las investigadoras y las maestras (3 y 4 momento). A partir de la reconstrucción de las trayectorias personales y en la escuela de las maestras, se analizan los discursos y sus proyecciones, desde la autorreflexión y la proposición de acciones reparados. De esta forma, como se evidencia en la gráfica 3, la estrategia metodológica transversaliza ambos momentos de manera integral, por medio de los encuentros virtuales, los diarios, la escritura, la narrativa, las entrevistas y las cartografías emocionales. De esta manera, el análisis narrativo desde lo biográfico y de la etnografía escolar se realiza por parte de las investigadoras, y la autoetnografía biográfica y la etnografía escolar se da por parte de las maestras.

Por otra parte, en el desarrollo de la investigación se tienen en cuenta **unas técnicas, instrumentos y estrategias**, de manera que:

Para las **fuentes primarias**, que son las maestras, como técnica se hace uso de la entrevista semiestructurada, con su guía de preguntas como instrumento, y las estrategias consideradas se dieron desde el uso de las TIC's como mediación a los procesos de análisis como la grabación, transcripción y videollamada por diferentes plataformas como Teams, Meets, WhatsApp, entre otros. Estas entrevistas disponen de una lista de preguntas para orientar las mismas; sin embargo, las entrevistadas pueden decidir libremente el orden de responderlas o profundizar sobre ciertos temas.

Flores (2009) afirma que, en las entrevistas y específicamente la entrevista semiestructurada:

Hay un encuentro cara a cara entre el investigador y los informantes respecto sus experiencias, situaciones. El rol del entrevistador implica no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas. Como método de investigación cualitativa, las entrevistas tienen mucho en común con la observación participante. (p. 152)

A su vez, Sabino (1992) refiere que la ventaja principal de la entrevista reside en que son los mismos actores –entrevistados- quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas. Nadie mejor que las mismas maestras para hablarnos acerca de todo aquello que piensan y sienten, así como de lo que han experimentado o proyectan hacer.

Del mismo modo, en las técnicas se encuentran los relatos y las fotografías autobiográficas, representando un diálogo y un análisis narrativo entre las agentes autobiográficas – reflexivas (las maestras) y las agentes dialógicas – reflexivas (las investigadoras) junto con las categorías de investigación.

Para las **fuentes secundarias**, que son las consultas realizadas en libros, documentos y artículos, se utilizó la revisión documental para elegir los textos pertinentes a la investigación que permitieran rastrear la información, de acuerdo con unos criterios de búsqueda establecidos previamente.

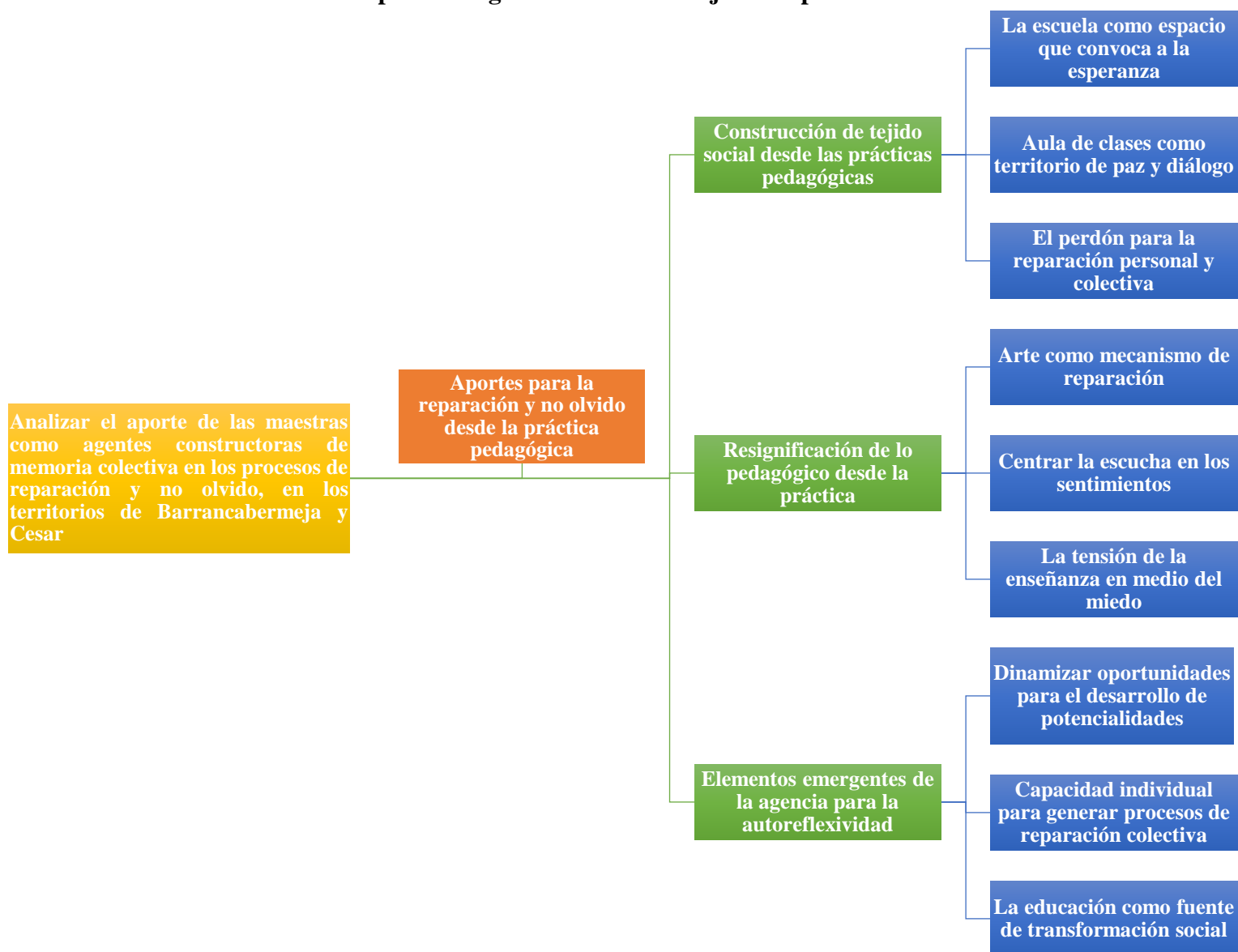
Hallazgos y resultados

A continuación, se presentan los hallazgos y resultados de la investigación, teniendo en cuenta como eje central los objetivos propuestos, principalmente desde las categorías de prácticas pedagógicas, vivencias, memoria colectiva, agenciamiento y reparación. Su desarrollo se realizó de acuerdo con los siguientes mapas de categorías de análisis, producto de la triangulación de los objetivos y las categorías de la investigación que permitió plasmar la ruta de aplicación de la estrategia metodológica.

Gráfico 3.

Mapas de categorías de análisis

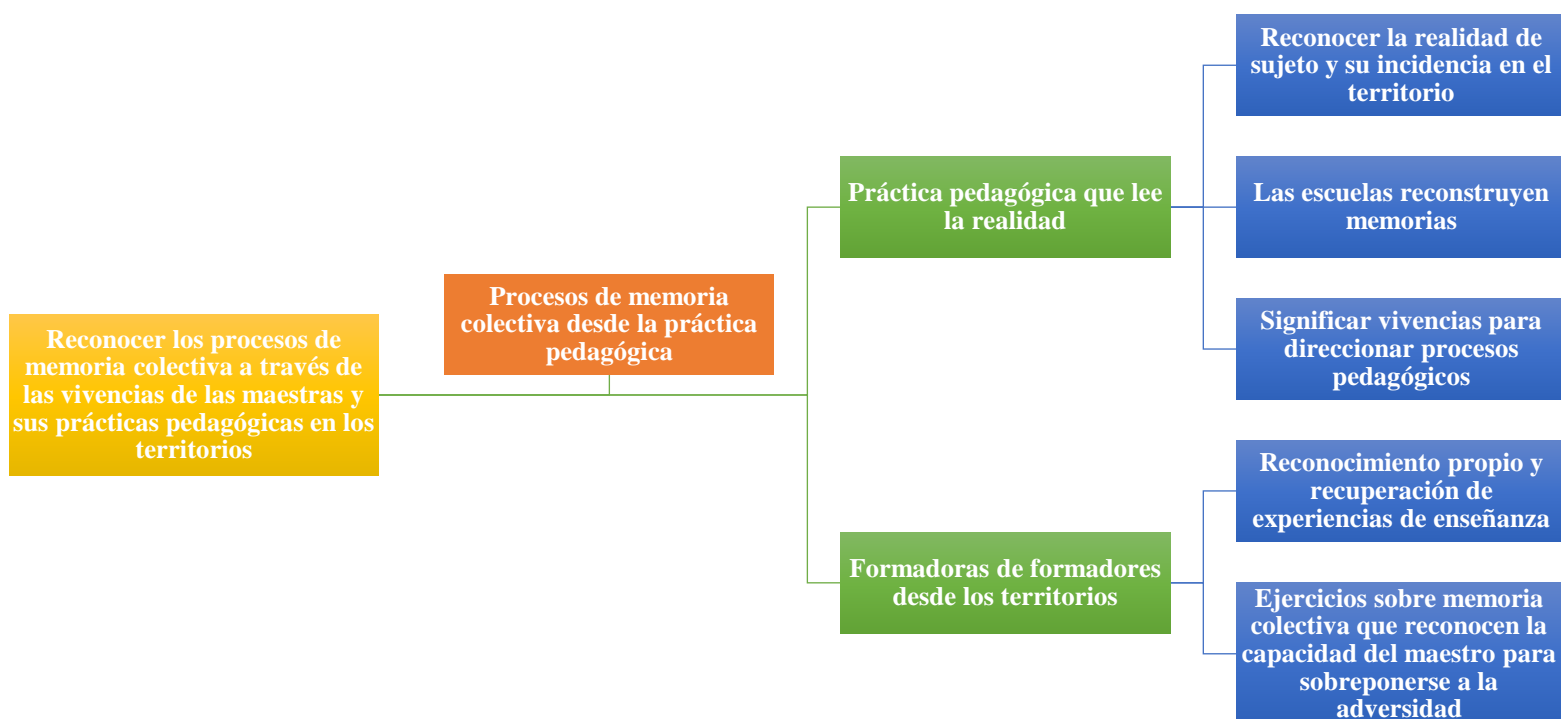
Mapa de categorías de análisis objetivo específico 1



	Objetivo
	Categoría
	Subcategorías
	Dimensiones

Fuente: Elaboración propia

Mapa de categorías de análisis objetivo específico 2



	Objetivo
	Categoría
	Subcategorías
	Dimensiones

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, las maestras realizaron un ejercicio de autoetnografía biográfica y etnografía escolar, lo que permitió que, posteriormente, se lograra analizar las narrativas, tanto en el ámbito personal, como en el ámbito educativo. Estos momentos estratégicos se dieron en el marco de nuestra ruta de aplicación de etnonarrativa llamada “Co-creación de memoria y reparación: las historias que siempre quisimos contar”, dado que para la investigación era de vital importancia situar a las maestras como co-creadoras desde sus prácticas pedagógicas y sus trayectorias personales.

De acuerdo con lo anterior, en aras de precisar las trayectorias de vida de las maestras, se hizo la construcción de unas líneas de tiempo, que representan los principales acontecimientos en la vida de cada maestra y dan cuenta de cómo sus experiencias han forjado su vocación pedagógica. Así pues, a partir de la relación entre la trayectoria, los conflictos, el territorio y la cotidianidad de cada maestra, se relacionan los primeros resultados, producto de un análisis de sus historias de vida junto con las acciones resignificantes en sus papeles como educadoras y co-creadoras de memoria. Estas líneas de tiempo son sincrónicas con hechos: en primer lugar, se encuentra la de la maestra María Teresa Durán Celón del territorio de Río del Oro, Cesar; y en un segundo momento, se encuentra la de la maestra Audrey Tamayo del territorio de Barrancabermeja.

Vale la pena ser maestra rural

Así pues, este primer resultado está directamente ligado al objetivo general de la investigación, en tanto, se ponen como eje central las vivencias de las maestras y sus prácticas pedagógicas para identificar elementos de agenciamiento; asimismo, rescatamos en este primer apartado de resultados, que vale la pena ser maestra rural dado que, desde sus historias de vida

en conjunto con su quehacer pedagógico, se crean ejercicios de memoria colectiva en las aulas como mecanismos de reparación y no repetición en los territorios.

En adición a lo anterior, a pesar de ser dos historias de vida distintas en territorios contextualmente diferentes, ambas convergen en que su formación, entrelazada a las experiencias personales, les han permitido generar acciones para la transformación de sus comunidades. A su vez, sus historias retoman las tensiones, pero sobre todo los retos y logros que han enfrentado a lo largo de su vida como maestras y que forja en ellas sentires que reconstruyen recuerdos y que suscitan reflexiones respecto a la búsqueda de la justicia y la participación dignificante para la comunidad. De hecho, sus aportes como agentes constructoras de memoria colectiva han trascendido los espacios académicos y han permeado las trayectorias de vida de las familias de sus estudiantes y de las comunidades educativas en general.

Línea del tiempo maestra María Teresa Durán Celón

María Teresa Durán Celón

"Como maestra, soy una mujer sencilla y fuerte que trata de motivar a sus estudiantes para ser grandes. He fortalecido la pedagogía como el camino y estrategia de trabajo para enseñar y aprender. Me esfuerzo en inspirar la pasión por lo que hago, porque enseñar ha sido mi gran pasión. Con un poco más de sentimentalismo diría que, he aprendido a soñar que es posible seguir haciendo cosas nobles para salir adelante"

Mi motivación para ser maestra

Empecé muy chiquita en el Magisterio, mi primera motivación para ser maestra fue mi madre. Ella, quien tomaba las decisiones, como solía hacerse en mi tiempo, afortunadamente, decidió

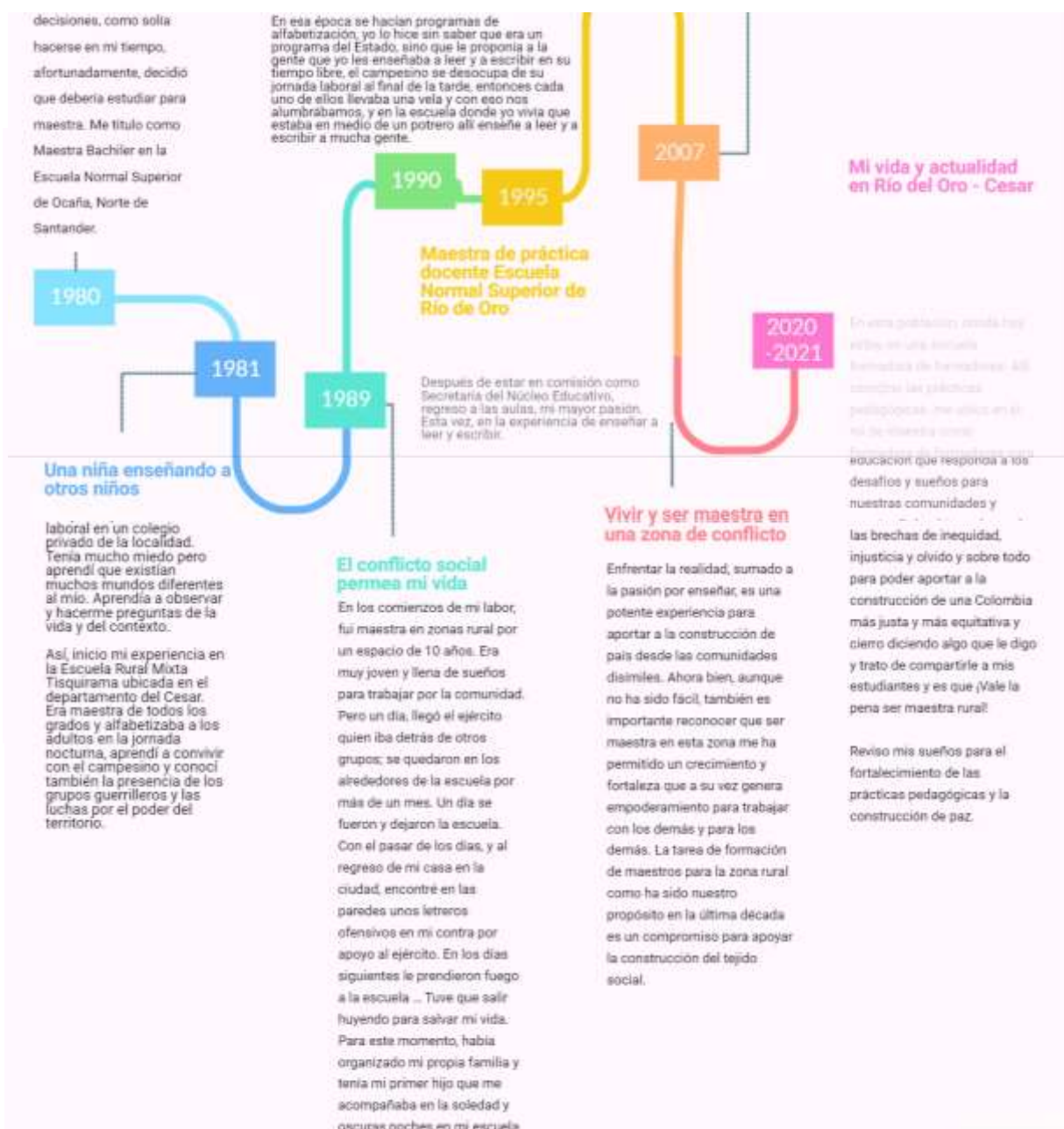
Obtengo el título de Licenciada

A pesar de las dificultades de la zona rural, sin servicio de energía ni medios informáticos, culminé los estudios de Licenciatura que había iniciado en 1985, una experiencia académica y de formación para las comunidades. Fortalezco mi vocación, la Universidad Santo Tomás y su formación humanista, dirección un fuerte camino en mi quehacer como Maestra.

Coordinadora de Práctica Pedagógica Investigativa

Inicia un acompañamiento y aprendizaje con la formación de maestros. Puesta en marcha de semilleros de investigación que conllevan a la lectura del contexto y la realidad de las zonas rurales, desplazados, migrantes, y en general, las comunidades donde se desarrollan los maestros. Continúo estudios de Especialización y Maestría en Educación.





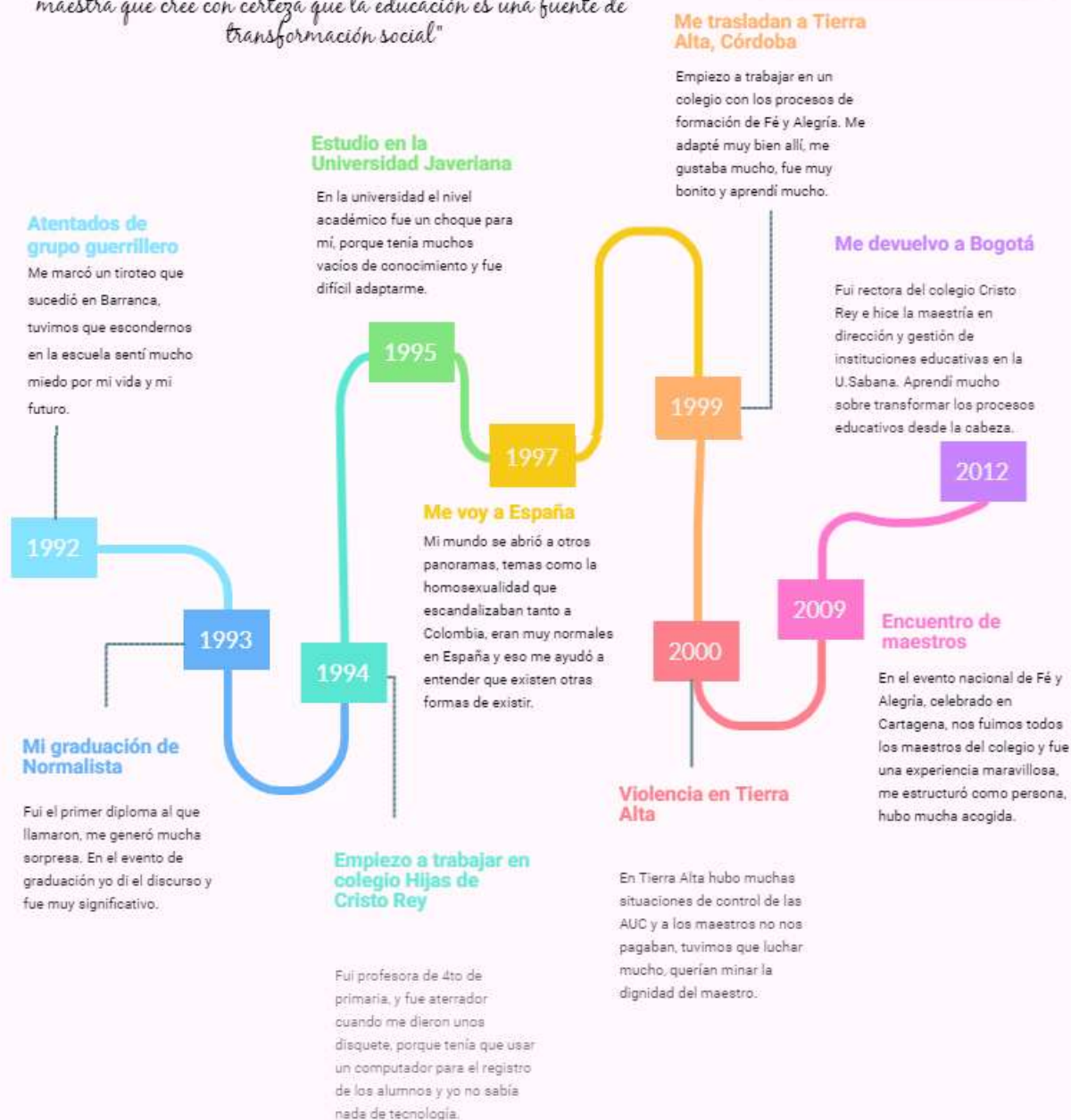
Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se logró identificar que especialmente respecto a la línea del tiempo anteriormente expuesta, las prácticas pedagógicas de la maestra se enmarcaron en un orden comunitario donde en su trayectoria siempre quiso lograr una reparación y una reflexión respecto a la memoria colectiva de sus territorios, esto hizo que se convirtiera en una agente constructora de transformación social desde sus vivencias.

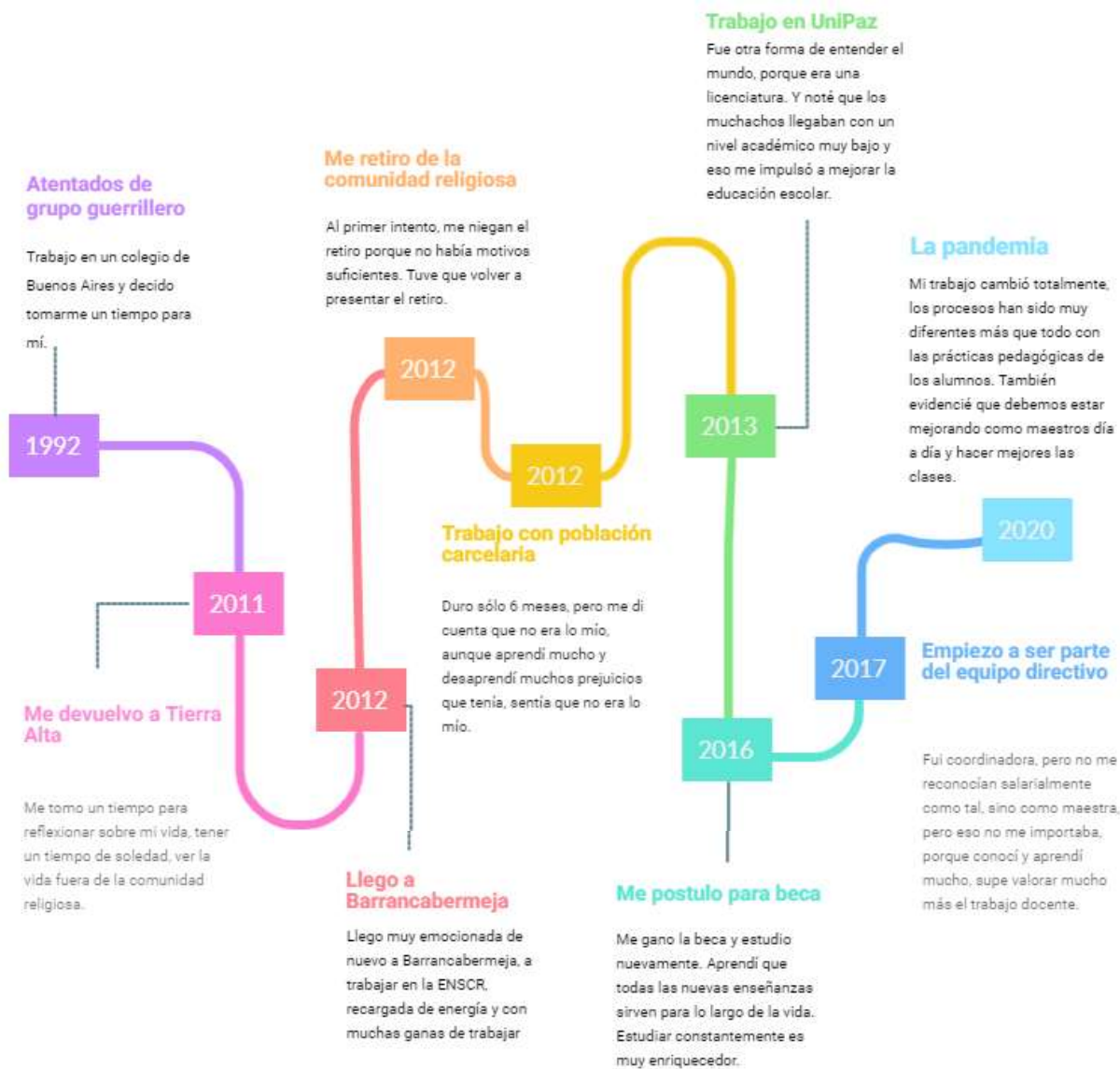
Se vislumbra claramente que en la trayectoria de la maestra su labor permeada por los conflictos ha sido un motivo de memoria colectiva para evitar la repetición de estos y que exista un agenciamiento como proceso social. La vivencia tan cerca del conflicto al ser maestra rural desencadenó que su ejercicio pedagógico se entrelazara con los hechos contextuales para darle mayor valor a su profesión, pero sobre todo para la construcción desde y para las comunidades que responden a los desafíos de reparación, su resiliencia rectifica que vale la pena ser maestra rural.

Línea del tiempo maestra Audrey Tamayo

Audrey Tamayo: Mi trayectoria al ser maestra

"Soy maestra de pueblo, maestra de ciudad, maestra de ricos y maestra de pobres, en todo lugar y situación maestra comprometida con mis estudiantes y con sus procesos. Soy una maestra que cree con certeza que la educación es una fuente de transformación social"





Respecto a la maestra Audrey Tamayo, su trayectoria de vida da cuenta de los procesos pedagógicos que ha llevado a cabo en su territorio, pero también de cómo dichos procesos han estado permeando su vida desde que se graduó como Normalista. Lo anterior permite deducir que, la historia de vida de la maestra se encuentra estrechamente vinculada con el mundo académico, pues ha tenido la posibilidad no sólo de formarse desde diferentes áreas, a través de

distintos estudios posgraduales, sino también de desarrollar y compartir dichos aprendizajes siempre en espacios académicos y comunitarios.

Por su parte, en la vida de la maestra ha estado presente el conflicto armado, desde sus años de colegio, hasta sus experiencias docentes; no obstante, dichos acontecimientos no la han detenido a seguir formando desde la educación, sino por el contrario, han promovido el uso de prácticas pedagógicas que incentivan la cultura de la paz y la construcción de memoria desde el aula.

Cabe resaltar en la historia de vida de la maestra que el pensamiento crítico y el cuestionamiento de las realidades impuestas han sido sus banderas de lucha, en tanto aprendió y desaprendió a partir de sus experiencias como religiosa. A través de sus relatos en este aspecto, se infiere que, si bien hacer parte de la comunidad religiosa le permitió conocer de primera mano el trabajo comunitario a partir de la evangelización, sus planes por cambiar realidades estaban más enfocados a las aulas, espacios en los que el adoctrinamiento no debía ser una prioridad.

Esta línea del tiempo, junto con la anterior, fueron posibles gracias a la narración de las historias de vida de cada maestra. A su vez, estas narrativas, condensadas en distintas entrevistas que se pueden observar en el Anexo 1 Matriz de análisis de entrevistas por categorías, permitieron el desarrollo de las categorías de análisis por objetivos, que dieron paso a la identificación de las subcategorías y dimensiones presentadas a continuación, para hacer posible la estructuración de los resultados y hallazgos.

Aportes para la reparación y no olvido desde la práctica pedagógica

De acuerdo con el primer objetivo específico de la investigación, los aportes de las maestras en los procesos de reparación y no olvido desde la práctica pedagógica, se presentan en tres

subcategorías con sus correspondientes dimensiones subrayadas en negrilla, que finalmente convergen en un concepto esencial, la sanación, que para efectos de esta investigación es entendida desde que las maestras se sienten bien consigo mismas y con quienes las rodean, todo por medio de la narrativa como una herramienta que aporta a la práctica del cuidado, la sanación y los procesos de memoria, reparación simbólica y política, que a través de la comunidad se ejerce con la preservación de la vida desde la experiencia personal hacia la colectiva (Comins, 2015). De este modo, se resaltan cómo esos aportes han contribuido a la reparación y no olvido en sus territorios.

Construcción de tejido social desde las prácticas pedagógicas

En primer lugar, se encuentra la construcción de tejido social entendido como una red que por medio de procesos históricos configura vínculos sociales que favorecen la cohesión, como un aporte y como eje central de la labor de las maestras, ya que en efecto, sus apuestas pedagógicas tienen como finalidad la formación de formadores con valores como la responsabilidad, la reflexión crítica y la rigurosidad, haciendo de estas prácticas un acto participativo y activo como tejido social transformador y como escenario de proyección social (Zuluaga, 1984). De hecho, las vivencias de las maestras traen a colación la importancia de la memoria colectiva desde las prácticas pedagógicas, ya que es desde allí que se construye un tejido social que permite el permanente diálogo, siempre teniendo en cuenta que estos ejercicios colectivos permiten una profunda introspección personal que después de analizarse se traspasan a un ámbito colectivo y es desde allí donde se empieza a crear la transformación social. Como lo manifiesta la maestra (Durán, 2021) donde subraya que:

Considero que los maestros tenemos una herramienta fundamental para convertirnos en permanentes agentes de memoria y reparación, en cuanto tenemos el

pretexto de la enseñanza de las disciplinas en un contexto particular. En esta medida, es fácil el abordaje de temas de la actualidad y vida de los territorios, por cuanto estamos de forma permanente en una interacción, diálogo continuo, lectura de información. El aula de clases es en sí, un territorio de paz y diálogo.

De esta manera, su aporte se evidencia principalmente en la fuerza de la transformación y la reconstrucción del tejido social, familiar y colectivo, ya que desde sus testimonios se vislumbran transformaciones subjetivas y colectivas que plantean una alternativa de tejido social reparador desde abajo, desde y para la comunidad, ya que las intervenciones sociales del Estado no tendrían sentido sin la manera en cómo la comunidad logra resistir y reconstruir su tejido colectivo y sobre todo sus proyectos de vida, todo esto en el marco de **la escuela como un espacio que convoca a la esperanza** y que además llena de sentido los territorios, propiciando el entramado social para la convivencia. Su agenciamiento se relaciona con el intelectual transformativo, categoría de análisis brindada por Giroux (1988) la cual refiere que la enseñanza de los/as maestros/as es una práctica emancipadora, donde prima lo ético y lo político en su compromiso crítico con sus alumnos y alumnas y su comunidad, en la búsqueda de una pedagogía llena de posibilidades y esperanza, ya que su praxis es una construcción condicionada social e históricamente, en donde sus formas de experiencia incorporan la guía para que sus estudiantes actúen con sentido crítico.

Además, **las aulas de clase también se construyen como territorios de diálogo y paz**, en donde las maestras manifiestan que se aprende a vivir en comunidad para fortalecer el tejido social de esperanza, ya que esta convivencia implica una red de acompañamiento en donde se reconoce el cambio desde los territorios. Tanto los estudiantes, sus familias y las maestras son sujetos sociales que tienen la capacidad de tejer nuevas historias donde se empieza a tener un

sentido de pertenencia y responsabilidad con la comunidad. Sin embargo, el aporte de las maestras trasciende ya que enseñan algo que no siempre es fiel reflejo de la realidad, como lo es la paz en medio de la guerra, pero al fin y al cabo la escuela es el único espacio esperanzador situándose temporal-espacialmente que tienen los niños, niñas, jóvenes y sus familias. De hecho, para la maestra (Tamayo, 2021) manifiesta que: “Formar en los principios rectores de la PAZ, desde una toma de conciencia del contexto donde estamos ubicados, estudiar la propuesta de los acuerdos de paz y ser parte de esa verdad, memoria, justicia y reparación para la NO repetición de los hechos violentos de la región”. La maestra (Durán, 2021) reitera que:

La escuela como tal siguen formando en unos desarrollos de paz, siguen formando y animando en la importancia de promover la paz y trabajar por la cordialidad y por una armonía que no es fácil, yo he encontrado que en ,la tesis que desarrollo es una ambivalencia, o sea los maestros expresan querer hacer y desarrollar incluso unos currículos que van en relación con todo lo que es la cátedra de paz por ejemplo, los currículos pertinentes que tiene que ver con la formación en educación ética, en valores humanos, pero con ello pues todo lo que la escuela debe promover en formación como tal, pero en la escuela, en ese genérico, la escuela se encuentra en esa ambivalencia, es decir, en la escuela se habla se promueve todo el tema de la paz, la armonía, la convivencia.

Por otra parte, para la maestra (Durán, 2021) es importante recalcar el aula de clases como espacio de paz, de manera que:

Considero que los maestros tenemos una herramienta fundamental para convertirnos en permanentes agentes de memoria y reparación, en cuanto tenemos el pretexto de la enseñanza de las disciplinas en un contexto particular. En esta medida, es fácil el abordaje

de temas de la actualidad y vida de los territorios, por cuanto estamos de forma permanente en una interacción, diálogo continuo, lectura de información. El aula de clases es en sí, un territorio de paz y diálogo.

Cabe aclarar que, al hacer el reconocimiento de los territorios se toman como espacios enriquecedores para construir convivencia y desarrollo social, de este modo, la construcción de tejido social no se puede situar sin un territorio, porque desde este diálogo permite encontrar alternativas en medio de las dinámicas propias de los sujetos sociales. Téllez (2010) afirma que “El territorio es el lugar de interacción que cobra significación como entramado de vínculos en tanto las personas que allí conviven se manifiestan públicamente, transforman sus relaciones sociales, desarrollan capacidades y construyen proyectos vitales y colectivos como alternativas a problemas y necesidades” (p.18). La maestra (Tamayo, 2021) coincide en la importancia de los territorios de diálogo de manera que. “En la epistemología del sur, nos dicen que el tema del diálogo y de escuchar, desde este enfoque. Si creo en la oralidad, creo en la escucha, creo en que tenemos que hacer unos procesos, no puedo delegar mi postura política”.

Conforme a lo anterior, desde el proceso de construcción de tejido social que tiene como finalidad la transformación social, **el perdón interpela como una herramienta para la reparación individual y colectiva**, teniendo en cuenta el no olvido en los territorios. “El acto del perdón es, en consecuencia, no el comienzo de la paz sino su corolario; el momento final en el que la sociedad se ha apropiado, en toda su complejidad, de las lecciones que han dejado la violencia y la guerra” (Girón & Silva, 2010, p. 45). También hace relevancia en la necesidad de hacer de la empatía parte de la educación, ya que contribuye a sensibilizar –desde lo individual hasta lo comunitario– el aspecto afectivo de cada sujeto según una responsabilidad social y una

transformación colectiva orientada a lo mencionado anteriormente: reparar la sociedad (Palomares, 2017).

Shriver (1995) permite reconocer el perdón como:

Un proceso, como un conjunto de componentes que se interrelacionan hacia la reparación. Entre estos componentes se encuentra la verdad, la justicia, la memoria y los derechos. Con esto se hace más sólida la idea de generar procesos de perdón acompañados de componentes como la justicia y la verdad, para permitir erradicar las brechas de desigualdad y así abrir paso a una posible reconciliación social y poder brindar una atención justa e integral. Para llegar a esto se debe entender la importancia de dichos componentes, en principio el de la verdad, el cual conlleva una estrecha relación con la memoria y el no olvido. (p.32)

De igual modo, se trae a colación la memoria, ya que se pudo identificar su relevancia con relación al perdón dado que desde allí se pueden encontrar procesos de reparación. Es muy importante resaltar, que por más de que la reparación sea colectiva, el perdón se ejerce de manera subjetiva, pero es un elemento constitutivo para los procesos de reparación debido a la identidad común y el desarrollo de habilidades como la empatía desde la comprensión del otro. Conviene subrayar, que se pudo hallar que el perdón para que tenga un efecto social debe contar con un tinte de verdad y justicia, tal como lo manifestaban las maestras, ya que el perdón llama a un proceso de reparación de sí mismo, que constituye un crecimiento personal, sin dejar de lado el reconocimiento de la historia, para construir desde el presente un futuro con diferentes oportunidades de transformación social. Para la maestra (Durán, 2021) es claro y resaltando lo anteriormente mencionado que: “El daño colectivo más significativo en la región es el miedo,

entendido como una respuesta al cuidado personal y del familiar. En esta perspectiva, la memoria colectiva que se promueve desde diferentes escenarios debería traer consigo una apuesta para la reparación a nivel de lo personal, y más allá de ello, en lo material y tenencias en general”.

La reparación simbólica busca llevar a una situación nueva, a partir del reconocimiento de lo ocurrido y por medio de la simbolización, el reconocimiento de los hechos, el perdón tanto individual como colectivo y la construcción de memoria histórica. Este tipo de reparación tiene dos finalidades: La primera es garantizar la satisfacción de las víctimas a través de la dignificación de sus derechos. Y como segunda finalidad tenemos las garantías de no repetición que van encaminadas a la construcción de la memoria colectiva, además de la contribución del desarrollo de una identidad común que pretende asegurar la no repetición de los hechos acontecidos. Dentro de la reparación simbólica las expresiones artísticas tienen un papel esencial, ya que, se convierten en el medio de representación simbólica más importante para manifestar el dolor y convertir los hechos del pasado en una narrativa del presente, dejando de ser un mero ejercicio estético (Sanabria, 2018, p.176).

A lo que también se une la maestra (Durán, 2021) es que desde la práctica pedagógica:

Con los estudiantes y compañeros maestros con quienes hemos tenido la oportunidad de interactuar y memorar episodios difíciles para el ser humano, en contextos particulares como la familia y la escuela, hemos coincidido en la importancia del diálogo y la conversación fluida, espontánea y personal. Ello permite conocer de cerca el sentir del otro, y, además, tener la palabra como herramienta para construir memoria y apoyar los procesos de perdón y reparación personal y colectivo.

Resignificación de lo pedagógico desde la práctica

Dicho lo anterior, la resignificación de lo pedagógico se promueve por medio del desarrollo de habilidades como la escucha y el arte, a pesar de tener un gran daño colectivo como es el miedo, las prácticas pedagógicas se sobreponen como estrategias de reparación, centrando la atención en las vivencias en la escuela y de los estudiantes.

Es decir, que el **arte es un mecanismo claro de reparación**, sobre todo en estos territorios azotados por el conflicto, respecto a esto, conviene subrayar que:

El rol del arte en un contexto de conflicto armado interno es el de recordarnos nuestro estado primario, en cuanto seres emocionales, racionales, sociales. De la misma manera, el arte abre espacios de reflexión hacia la reconstrucción de la sociedad, denunciando las situaciones que esta se rehúsa a vivir nuevamente. El arte se convierte en un canal en el cual las narraciones íntimas se transforman en una voz colectiva gracias a la catarsis, a la empatía y a las metáforas. (Carvajal, 2017, p. 4)

Respecto a esto, las maestras y sus estudiantes han aportado e incluido los ejercicios artísticos para la reparación individual y colectiva, por su parte, la maestra (Tamayo, 2021) menciona que: “Barrancabermeja en un globo caliente con sus problemas sociales internos y con flechas potentes de la región del Magdalena Medio por el lado oscuro es una energía fuerte que en cualquier momento se contrae y expande... y desde la luz está formada por comunidades resilientes que han desarrollado proceso de transformación social desde un colectivo, jóvenes que usan las artes para hacer memoria de la historia del río, como fuente que nos une”. Por otro lado, la maestra (Durán, 2021) resalta que: “Iniciativas particulares desde las aulas, como los talleres pedagógicos, los talleres de teatro, los festivales de arte, de cuento, de poesía, que, con

diferentes temáticas pueden y abordan temas del contexto y por supuesto, de la realidad del territorio en cuanto la fragilidad por temas de la violencia, el desplazamiento, la migración, los cultivos ilícitos, entre otros”.

Es claro que, en las aulas el uso del arte y la expresión permiten abordar temas sensibles y frágiles en el territorio pero que al fin y al cabo recordarlos por medio de esa memoria colectiva genera mayor capacidad para transformar y evitar la repetición, ya que para las maestras es claro que la memoria colectiva incita explícitamente a ejercicios reflexivos sobre la historia y de allí convocan a la transformación para sobreponerse a la adversidad. En este tipo de territorios, se pueden lograr procesos de elaboración que van más allá de una expresión estética, insertándose en dinámicas sociales que ayudan a la resignificación de la historia teniendo un alcance personal pero también social. Este aporte ha sido posible gracias a la articulación de las maestras por avanzar en procesos de desarrollo personal y comunitario, donde reconocen pero además transforman las realidades sociales, de manera que desde sus prácticas pedagógicas desarrollan integralmente la participación en espacios sociales y culturales. La maestra (Durán, 2021) reafirma que:

Desde estas artes que tienen en esta comunidad en particular se genera toda una dinámica transformadora, en cuanto se hacen visibles muchas experiencias que convocan el trabajo en equipo, la unidad en la familia, la experiencia de hacer, de elaborar, de diseñar y por supuesto de comunicar a las demás personas. Entonces están los eventos, las actividades institucionales, la participación y eso hace que la gente entre en una dinámica no de olvido, sino de vivencia de la realidad y de aprovechamiento del recurso humano como tal, entonces desde esa mirada la escuela transforma, porque genera y dinamiza oportunidades de desarrollo familiar, de sano esparcimiento y por supuesto de desarrollo

de potencialidades y habilidades que en la comunidad tiene, es decir la comunidad las toma, no las desconoce.

Gutiérrez (2012) respecto a esto afirma que:

Cada vez con mayor ahínco se recurre a la apropiación de métodos artísticos para involucrarlos en los procesos sociales que, además de desbordar el marco institucional establecido, sugieren la configuración de subjetividades emergentes al vaivén de las adversidades... Subjetividades que habitan cuerpos esculpidos por violencias.

Subjetividades que apuestan a develar un cúmulo creciente de realidades estructurales, al vaivén de iniciativas concretas de corte político. (p. 164)

De igual modo, la **escucha centrada en los sentimientos** también juega un papel fundamental en los procesos prácticos de transformación social, las maestras al empezar con la escucha hacia las historias de sus estudiantes realizan un ejercicio de recuperación de memoria que incide en el proceso de reconstrucción de la memoria colectiva para crear tejidos desde lo cotidiano, cohesionando así todas estas narrativas claves en una red de participación. De esta manera, concordamos con lo dispuesto por Deleuze, citado por Rodríguez (2018) en tanto el agenciamiento por parte de las maestras desde sus prácticas pedagógicas, activa, moviliza acciones, sentimientos, palabras, ideas, recuerdos, intensidades desde un entramado de relaciones y enlaces sociales, pero sin caer en individualizarse o subjetivarse. (p. 43) Es por lo que la maestra (Durán, 2021) alude que: “Las prácticas pedagógicas han sido un escenario de diálogo y participación mediante el cual se ha podido apoyar los sentimientos, formas de pensar, sentir y actuar de estudiantes y maestros, que han tenido que enfrentar situaciones de rabia, dolor y frustración a causa de la violencia en el territorio”. Y sigue recalcando que: “Es importante y urgente escuchar la palabra del otro, en tanto siempre comunica, expresa y refiere una realidad

en la que vive. En este sentido, es necesario reparar en la posibilidad de que todos se sientan reconocidos en su individualidad y en las necesidades del territorio. En ello, las voces de líderes y lideresas han sido opacadas por fuerzas contrarias al diálogo y a la paz territorial”.

En cuanto a lo anterior, no es la enseñanza por la enseñanza, sino lo que parte desde la escucha activa, para propiciar comunicación y generar un reconocimiento individual y colectivo que permita transformar para un bien común. El rescatar sus vivencias, sus voces y trayectorias es una herramienta muy útil y eficiente para la reparación que empieza desde las prácticas pedagógicas y trasciende a la vida colectiva. Para las maestras, sus prácticas pedagógicas deben tener un sentido de alta escucha para poner a los estudiantes como personas importantes, que no sientan que sus historias están invisibilizadas, sino que a través de esas mismas historias logren recuperar la memoria e identificar diferentes necesidades para lograr soluciones comunes. Por esto, a las maestras no les interesa recuperar la información para saber nombres o algo así, sino para ser agentes de apoyo y transformación, de manera que se generan orientaciones sociales y emocionales que permean hasta la vida familiar de los estudiantes, y el reconocimiento de su memoria colectiva es lo que los hace parte del proceso, no que sea algo ajeno. Motta (2017) nos dice que “la actitud de escucha como postura ético política constituye el fundamento de la conversación pedagógica y de toda experiencia de la democracia en el aula de clase –pero también en la familia y en la comunidad–” (p. 167).

Al mismo tiempo, la maestra (Tamayo, 2021) en su territorio también centra su práctica en la escucha, manifiesta con mucho sentimiento la importancia de la escucha activa, así: “En Tierralta cuando fui maestra de primero de primaria, esos meses mataban mucha gente en el pueblo y la zona rural, en una semana mataron a tres papás de niños del salón y niños de 5 a 6 años se acercaron a sus compañeros y los abrazaban y un de las niñas me decía “profe mi papá

por qué está en el cementerio” y se te hace un nudo en la garganta y el salón queda en silencio y los temas de la clase son los sentimientos de cada niño, lo que cada uno escucha y siente”.

“Entonces llevo unos tres años en ese proceso de escuchar otra versión de mi región del Magdalena Medio de otra manera, a partir de otras posturas, de otras luchas. Esta experiencia me hace más agradecida con la vida y también de agradecer la experiencia de escuchar al otro”.

Por lo que se refiere a **la tensión de la enseñanza en medio del miedo** la maestra (Durán, 2021) concuerda en que:

En estas zonas, viven en medio del miedo, y sin embargo tienen que quedarse y sobre todo tienen que enseñar sobre la paz, una cosa tan difícil, hablar de paz cuando uno tiene el corazón compungido, y sobre todo cuando el maestro tiene la certeza que está enseñando algo que no es acorde con la realidad, o sea hablar de paz en medio de la guerra... sin embargo, la escuela es un lugar de esperanza, creo que en medio de todo esto la escuela se convierte en el único espacio y la única esperanza que tiene no es los niños, los jóvenes y por supuesto sus familias...

En efecto, su enseñanza no es para nada fácil, ya que el miedo a enseñar y promover la paz es un secreto a voces, que deben vivir las maestras, debido a que van contracorriente a los ideales que han querido imponer los grupos armados de la zona, violentando de antemano el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes en el departamento y el municipio. Cabe resaltar que muchas veces el miedo influye en dar las opiniones de los maestros, sin embargo, la escuela y las prácticas pedagógicas siguen siendo un espacio de esperanza para la reparación y un espacio que convoca a la transformación, donde sea una construcción conjunta y se cuente con la participación, de manera que sea un ejercicio vivencial y no de olvido, para que las familias y los colectivos tengan una oportunidad de desarrollo de habilidades y potencialidades. Asimismo, los

maestros no solo enseñan una materia sino que su agenciamiento y reparación va más allá, ya que es una visión que mira a sus estudiantes y sus familias como seres potentes que pueden transformar, y que sus historias y realidades sirven para que las prácticas pedagógicas avancen en términos de servicios de calidad académica pero también calidad de vida, y las maestras desde sus espacios educativos toman en cuenta a los grupos sociales y sus fortalezas esto para potenciar la reparación y resignificar las vivencias en los procesos pedagógicos.

Elementos emergentes de la agencia para la autoreflexividad

Teniendo en cuenta las prácticas pedagógicas de las maestras y sus aportes, ellas se construyen como agentes políticas desde la autoreflexividad para desde allí transformar, con los elementos de agenciamiento. Es importante resaltar el concepto de reflexividad adoptado también desde la etnografía. La reflexividad en el trabajo de campo puede contribuir a diferenciar los contextos, a detectar la presencia de los marcos interpretativos del investigador y de los informantes en la relación; cómo cada uno interpreta la relación y sus verbalizaciones, para ello es necesario ir tendiendo un puente entre ambos universos identificando a qué preguntas está respondiendo, implícitamente, el informante (Spradley 1979). En concordancia a lo anterior, la reflexividad también se hace evidente en los sujetos capaces de acciones políticas, como las maestras, Arendt (1997) al respecto afirma que:

Se hace evidente la demanda por sujetos *producentes* capaces de actuar sobre lo producido, *políticos* en tanto tengan ‘voluntad de acción y de construir proyectos alternativos’ *capaces de reflexividad* -expresada en auto-reflexiones y reflexiones colectivas sobre sí mismos, sobre los otros y lo otro-, creadores de un modo de conocimiento intersubjetivo, *con capacidad de discurso y acción.* (p.89)

Así mismo, las maestras convocan para **dinamizar oportunidades para el desarrollo de potencialidades**, lo que quiere decir que desde su agenciamiento logran desarrollar procesos reflexivos de cambio para sus estudiantes. Al respecto, la maestra (Durán, 2021) afirma que: “Entonces esperamos a un maestro que no solo enseñe una materia, una asignatura, sino un maestro que transforme, que mire a sus estudiantes y a su familia como unos seres potentes, con capacidades, con sentimientos, con luchas, con necesidades y que en esa medida sea útil para ellos, entonces que sea transformador, así como la escuela es transformadora, mientras ellos están en su proceso esperamos que el normalista a sus comunidades a convertirse en esos agentes transformadores de sus comunidades también”. En definitiva, las maestras aportan desde “su capacidad de pensar, sentir y actuar para fomentar valores y actitudes que ofrecen una base para transformar el conflicto en sí mismo” (Bautista, M., González G, 2019, p. 1-193).

A su vez, un elemento importante desde la autoreflexividad es la **capacidad individual para generar procesos de reparación colectiva**, estos procesos se enmarcan desde la escuela y las vivencias transformadoras. Esto nos permite inferir que, a partir de sus experiencias pasadas, las maestras logran agenciar en su territorio procesos de reparación a través de su vocación docente, teniendo plena conciencia de la importancia de contribuir al territorio desde su saber y práctica pedagógica para generar una transformación social. Que de hecho, converge con lo que afirma el Ministerio de Educación (2020) respecto a las Escuelas Normales Superiores (ENS), donde afirma que, son centros de formación pedagógica cultural y comunitaria con un significativo impacto local y territorial. Es por esta razón que, a partir de la localización de las ENS tanto de Barrancabermeja, como de Río de Oro, se espera rescatar las labores pedagógicas de orden social y comunitario en lo concerniente a la construcción de memoria, reparación y no olvido. La maestra (Durán, 2021) al respecto recuerda que: “La escuela es un lugar que convoca, el maestro

debe tener mucha capacidad de convocatoria y una convocatoria para poder también invitar y sensibilizar a sus estudiantes, a sus familias y por ahí derecho a todas estas personas, alrededor de la escuela que están en otra situación de lo que también a ellos llega la información como de ser ese maestro y esa persona que puede transformar”.

Por consiguiente, desde los procesos de reparación colectiva, el aporte que permea a todas las subcategorías anteriormente mencionadas es **la educación como fuente de transformación social**, las maestras tienen muy en cuenta que para la reparación se necesitan ejercicios de educación en la promoción de la paz, aunque sea bastante difícil en este tipo de contextos, sin embargo, se encuentran siempre desde un lugar de transformación y de conocimiento, con una mirada hacia el servicio de la comunidad que permita que las prácticas pedagógicas atraviesen todos los contextos de los estudiantes. Jover (2013), nos dice que “la educación es decisiva para formar personas que aprendan a pensar por sí mismas pensando en los demás. La educación revalida su importancia ayudándonos a ser ciudadanos/as libres y responsables” (p.85). A su vez, es de resaltar la insistencia de las maestras por impartir una educación crítica, que invita y promueve en las y los estudiantes cuestionar las realidades sociales que viven y adoptar posturas e ideologías basadas en lecturas conscientes y reflexivas sobre sus contextos, para así poder transformarlos.

En consecuencia, la maestra (Tamayo, 2021) apoya esta idea ya que menciona: “Soy una maestra de pueblo, maestra de ciudad, maestra de ricos y maestra de pobres, en todo lugar y situación maestra comprometida con mi estudiante y con sus procesos, una maestra que cree con certeza que la educación es una fuente de transformación social”. Por su parte, la maestra (Durán, 2021) asegura que:

Me ubica en el rol de maestra como formadora de formadores para la ruralidad y zonas de conflicto; de la misma manera que me comprometo a una educación que responda a los desafíos y sueños para nuestras comunidades y nuestra Colombia, en la que la justicia social permita cerrar las brechas de inequidad, injusticia y olvido y sobre todo para poder aportar a la construcción de una Colombia más justa y equitativa.

Ahora bien, estos aportes y relatos dejan entrever cómo las maestras en la ruralidad han estado en continua lucha y resistencia y, a partir de sus prácticas pedagógicas, se arman de valentía, aún sin tener garantías, para proteger la educación y mejorarla, pues, como hemos afirmado en ocasiones anteriores, todos los relatos de las maestras convergen en un mismo punto: la importancia de la educación para la transformación social. Por otra parte, a partir de las experiencias generadas por nuevos egresados de las escuelas, las maestras pueden constatar cómo sus enseñanzas y el modelo pedagógico de las escuelas se sigue replicando y generando una especie de legado que aporta a la transformación de los territorios desde la educación, pues afirman identificar en las nuevas promociones, ese mismo sentido social y esa sed de impactar positivamente sus comunidades.

Procesos de memoria colectiva desde la práctica pedagógica

Dando respuesta al segundo objetivo planteado para este proyecto, que busca reconocer los procesos de memoria colectiva a través de las vivencias de las maestras y sus prácticas pedagógicas en los territorios, se propone la categoría de análisis que titula este apartado; a su vez, se presentan dos subcategorías que devienen de los procesos de memoria colectiva que se han gestado: una práctica pedagógica que lee la realidad, y, el nombramiento como formadoras de formadores en territorio a las maestras que fomentan dichos procesos desde sus prácticas.

Cada subcategoría mencionada anteriormente, será desarrollada en los siguientes apartados, donde se ponen nuevamente en diálogo los testimonios de las maestras, con los referentes teóricos usados en este proyecto, dando paso a la creación de dimensiones que permiten analizar los procesos de memoria colectiva por parte de las maestras y sus vivencias en los territorios de Barrancabermeja y Río del Oro, Cesar.

Práctica pedagógica que lee la realidad

Esta primera subcategoría responde a la transformación de las prácticas pedagógicas gestadas en los territorios por parte de las maestras, a través de la enmarcación espacio temporal de dichas prácticas, es decir, centrándolas en la lectura que hacen de sus contextos, y cómo a partir de allí, lo que sucede al interior de las aulas permite, no sólo vivir la enseñanza de otras maneras, sino que aporta a **reconocer la realidad del sujeto y su incidencia en el territorio**, para resignificar la práctica pedagógica.

De esta manera, las maestras, al interior de las aulas, generan procesos de lectura del contexto tanto del territorio, como de sus estudiantes, valorando y respetando lo que cada uno vive y haciendo a cada realidad vivida, parte de la clase. Así pues, la maestra (Durán, 2021) afirma que:

Es muy importante la prudencia y una sensibilidad especial para poder reconocer un poco de la realidad que cada niño, niña y joven vive al lado de sus familias, además de un conocimiento de la realidad del país que permita una lectura del contexto en que se encuentren.

A su vez, la maestra (Tamayo, 2021) indica que: “en el conflicto y el post conflicto el saber del maestro está en ver como su postura personal forma al otro en su propio reconocimiento”. Entendiendo que, como se ha mencionado a lo largo del proyecto, las maestras se reconocen

como sujetos políticos que fomentan el auto reconocimiento de sus alumnos y cómo lo que son y hacen incide en sus territorios.

En este sentido, a partir de la narrativa de las maestras, podemos dar cuenta de esta subcategoría, en tanto, a través de experiencias particulares, las maestras sitúan sus prácticas pedagógicas y su labor docente desde la memoria colectiva y los procesos que de ahí devienen. Por ello, entendemos que, si bien reconocen el contexto conflictivo en el que se han visto inmersas por muchos años, no se quedan allí, sino que optan por transformar sus espacios desde la academia.

En adición a lo anterior, consideramos fundamental la interrelación que hacen las maestras entre la sensibilidad como un proceso de lectura y de memoria colectiva en un contexto, ya que sin esa sensibilidad es muy difícil querer apuntarles a prácticas pedagógicas transformadoras, en tanto exaltamos sus capacidades de pensar, sentir y actuar para fomentar valores y actitudes que, en últimas, ofrecen una base para transformar el conflicto en sí mismo. (Bautista, M., González G, 2019, p. 1-193).

Por otra parte, las escuelas en sí mismas, como institución, también juegan un papel fundamental en los procesos de memoria colectiva de cada territorio, siendo vistas como los espacios que permiten la generación de prácticas pedagógicas contextualizadas y transformadoras, pues cada escuela tiene muchas historias por contar que se han gestado en las dinámicas de conflicto armado que ha vivido, no sólo en el territorio en el que se encuentran, sino en cada uno de los miembros de sus comunidades educativas.

En este sentido, coincidimos con las maestras al reconocer que **las escuelas reconstruyen memorias**, pues no desconocen la realidad colectiva que se vivió y que se ha vivido en cada territorio, sino que, por el contrario, generan procesos que interrelacionan al territorio, la

comunidad y las vivencias en medio del conflicto. Es así como se generan ejercicios retrospectivos y prospectivos para actuar en el presente, teniendo en cuenta el pasado, para promover transformaciones a corto y largo plazo en sus comunidades.

Respecto a las Escuelas Normales Superiores (ENS), el Ministerio de Educación (2020) afirma que, son centros de formación pedagógica cultural y comunitaria con un significativo impacto local y territorial. Es por esta razón que, a partir de la localización de las ENS tanto de Barrancabermeja, como de Río de Oro, se espera rescatar las labores pedagógicas de orden social y comunitario en lo concerniente a la construcción de memoria, reparación y no olvido.

Lo anterior ha permitido que las maestras hagan uso de la escuela como un espacio que permite construir colectivamente con la comunidad educativa un futuro esperanzador, a partir de la lectura de los hechos victimizantes ocurridos en un pasado en el territorio. Así pues, la maestra (Durán, 2021) afirma que:

La escuela no es ajena, de hecho, la escuela es un receptor de todo lo que es la sociedad, entonces no es ajena, luego la relación entre territorio, escuela, comunidad y el papel, del maestro y memoria es directa. Es decir, la escuela tiene una memoria, no podemos desconocer la realidad, ni podemos actuar a la margen de ella, eso sería casi que criminal de nuestra parte, es enseñar al margen de la necesidad, al margen de la realidad, por esa razón el territorio y la memoria están ligados al hecho de la escuela.

Por su parte, la última apuesta que identificamos a partir de los relatos de las maestras como prácticas pedagógicas que leen la realidad tiene que ver con las vivencias en sí mismas, no sólo de las maestras, sino de sus alumnos, entendiendo que estas vivencias generan en las aulas dinámicas que permiten resignificar la enseñanza, como se explicó en el apartado que antecede a este.

En este sentido, se reconocen, a partir de las narrativas de las maestras, que se han enfocado por apostarle a **significar vivencias para direccionar procesos pedagógicos** en las aulas, entendiendo sus formas de enseñanza y de construcción de conocimiento no deben desconocer lo acontecido en el territorio, ni la manera en que los alumnos han interiorizado dichos acontecimientos. Al respecto, la maestra (Durán, 2021) afirma que:

La realidad de nuestros estudiantes y de los docentes mismos se tiene en cuenta permanentemente y se agencia en la medida en que esos elementos de esas historias, de esas situaciones, de esas realidades, nos sirven a nosotros para poder avanzar y digámoslo en términos técnicos o en términos del ministerio para ofrecer servicios de calidad a nuestros estudiantes, de calidad académica, de calidad educativa, pero también de calidad de vida.

Hasta este momento, lo planteado da cuenta de los procesos de memoria colectiva que se han llevado a cabo en las escuelas, por las maestras, desde prácticas pedagógicas que se han dispuesto para leer las realidades de los territorios. Bajo esta lógica, las maestras desde sus prácticas pedagógicas se convirtieron en agentes constructoras de memoria a partir de las lecturas permanentes, no solo de los contextos, sino de las vidas personales de sus estudiantes que han tenido también que enfrentar situaciones muy violentas e ingratas, apostándole a enseñanzas que permitan replicar los procesos pedagógicos que han gestado con sus alumnos Normalistas, como se explicará en el siguiente apartado.

Formadoras de formadores desde los territorios

Esta segunda subcategoría alude, como se mencionó anteriormente, a los procesos formativos de los que hacen parte las maestras al educar a estudiantes cuyo futuro también está enmarcado en

la enseñanza. Cabe recordar en este punto, que las Escuelas Normalistas tienen como función formar educadores para los niveles de preescolar y primaria, especialmente en zonas rurales, por lo que las maestras Audrey Tamayo y María Teresa Durán, en últimas se convirtieron en formadoras de formadores.

Al respecto conviene mencionar que, ambas maestras han hecho especial énfasis en que sus procesos en el nivel de Normalistas, se basan en el **reconocimiento propio y recuperación de experiencias de enseñanza**, inculcando en sus estudiantes el hábito de introspección y autorreflexión como herramientas para mejorar sus prácticas pedagógicas. En adición a lo anterior, las maestras fomentan la sistematización de los procesos pedagógicos en los estudiantes, recalcando la importancia que tiene recuperar las experiencias para analizarlas, pero también, en la lógica de construcción de memoria, dejar sus procesos de enseñanzas implica dejar un legado para las siguientes promociones de formadores.

No obstante, el reconocimiento propio no sólo es para los estudiantes, sino que las maestras también entran en estas dinámicas y constantemente reflexionan sobre sus praxis y también sobre lo que fueron como estudiantes, pues ambas maestras egresaron de una Normal. Al respecto, la maestra (Tamayo, 2021) comenta que: “hay una frase de José María Velas y es que él dice que no hay que darle pobre educación a la gente pobre, y a mí esa frase me ha calado para yo enseñar y para los que enseñarán a futuro”. Con esto, se reafirma que las maestras están en constante disposición por evaluar, cuestionar y transformar sus prácticas pedagógicas, teniendo presente que lo que ellas enseñen, será replicado por sus alumnos.

Por su parte, dentro de los procesos de formación Normalistas, las maestras han optado por proponer en las aulas **ejercicios sobre memoria colectiva que reconocen la capacidad del maestro para sobreponerse a la adversidad**, entendiendo que el ejercicio de la docencia se

encuentra enmarcado en territorios cuyos contextos son, en su mayoría, rurales con presencia de conflicto armado. Estos ejercicios propuestos por las maestras no son planeados curricularmente, sino que se dan naturalmente con la lectura colectiva que se hace de las realidades día a día en los territorios.

En este sentido, algunos de los ejercicios propuestos, afirma la maestra (Durán, 2021) tienen que ver con:

Iniciativas particulares desde las aulas, como los talleres pedagógicos, los talleres de teatro, los festivales de arte, de cuento, de poesía, que, con diferentes temáticas pueden y abordan temas del contexto y por supuesto, de la realidad del territorio en cuanto la fragilidad por temas de la violencia, el desplazamiento, la migración, los cultivos ilícitos, entre otros.

A su vez, es de resaltar la insistencia de las maestras por impartir una educación crítica, que invite y promueva en las y los estudiantes cuestionar las realidades sociales que viven y adoptar posturas e ideologías basadas en lecturas conscientes y reflexivas sobre sus contextos, para así poder transformarlos. En efecto, las apuestas pedagógicas de las maestras tienen como finalidad la formación de más maestros y maestras con valores como la responsabilidad, la cooperación, la reflexión crítica y la rigurosidad, haciendo de estas prácticas un acto participativo y activo como tejido social transformador y como escenario de proyección social (Zuluaga, 1984).

Por su parte, se habla de las maestras sobreponiéndose a la adversidad, en tanto a partir de sus narrativas, se identifican distintos hechos de violencia en sus pasados que también han forjado sus quehaceres pedagógicos, como se mencionó en el apartado de la primera categoría de análisis. Pero vale la pena resaltarlo de nuevo, en tanto, como afirma Amariz, et al. (2016) todos los sucesos de violencia deben convertirse en acciones resilientes donde el aferró a la vida, la reconciliación y

el perdón, sean el motor para continuar adelante llevando todas estas experiencias en el marco de una memoria colectiva que llegue a convertirse en historia para toda Colombia.

Conclusiones

Aportes para la reparación y no olvido desde la práctica pedagógica

- Las prácticas pedagógicas de las maestras se centran en los procesos de reconstrucción de historia para no olvidar la memoria colectiva de sus territorios, en este sentido se comprende que la escuela no desconoce la realidad colectiva que se vivió y que se ha vivido, de hecho, trabajan junto a ella, por ende el territorio, la comunidad y la memoria están interrelacionados.
- La construcción de tejido social en las prácticas pedagógicas desde las habilidades de la escucha y el diálogo crean siempre una transformación social que permea la formación de formadores, con esto se afirma que las prácticas pedagógicas están estrechamente relacionadas al enseñar aprendiendo y es esto lo que buscan las maestras en su formación.
- Las vivencias personales de las maestras se articulan con las de sus estudiantes para generar en la escuela espacios de paz que convocan a la esperanza en medio del conflicto. Cabe resaltar que muchas veces el miedo influye en dar las opiniones de los maestros, sin embargo, la escuela y las prácticas pedagógicas siguen siendo un espacio de esperanza para la reparación y un espacio que convoca a la transformación. Asimismo, las maestras no solo enseñan una materia sino que su agenciamiento y reparación va más allá, ya que las maestras, desde sus espacios educativos toman en cuenta a los grupos sociales y sus fortalezas esto para potenciar la reparación y resignificar las vivencias en los procesos pedagógicos.

- El uso del arte en los espacios formativos produce reparación colectiva en los territorios haciendo que las maestras sean agentes que resignifican la historia desde sus prácticas pedagógicas. En las aulas el uso del arte y la expresión permiten abordar temas sensibles y frágiles en el territorio pero que al fin y al cabo recordarlos por medio de esa memoria colectiva genera mayor capacidad para transformar y evitar la repetición, ya que para las maestras es claro que la memoria colectiva incita explícitamente a ejercicios reflexivos sobre la historia y de allí convocan a la transformación para sobreponerse a la adversidad.

Procesos de memoria colectiva desde la práctica pedagógica

- A partir de las narrativas de las maestras, se evidencia como se reconocen a sí mismas como agentes constructoras de memoria a partir de la lectura que hacen permanentemente sobre el territorio y la incidencia que tiene el contexto en la escuela, en sus estudiantes y en sus prácticas pedagógicas particulares, utilizando este reconocimiento de contextos para propender espacios académicos que valoren el pasado para construir futuro.
- Las escuelas, como instituciones, aportan a la construcción de memoria colectiva, fomentando espacios seguros que permiten gestar dinámicas en las aulas para recordar las situaciones ocurridas en los territorios, como mecanismos para la transformación social, apuntando, a su vez, al uso de la memoria colectiva como una herramienta que permite reflexionar sobre el pasado, pero sobre todo construir con la comunidad educativa un presente en paz, proyectando un futuro esperanzador para el territorio y la escuela misma.
- Se evidencia la capacidad de sensibilidad que han adquirido las maestras a lo largo de sus vidas, tanto docentes, como personales, para reconocer las realidades que vive cada estudiante y cómo a partir de este reconocimiento se construyen colectivamente

memorias en las aulas de clase, impartiendo e inculcando la introspección, autorreflexión y pensamiento crítico como bases para la enseñanza y la educación en el nivel Normalista, significando las vivencias de los futuros formadores.

- Las ENS le apuestan a la formación de docentes que posteriormente sirvan a sus comunidades a partir de prácticas pedagógicas que no desconozcan el territorio en que viven, por ello, la lectura de los contextos juega un papel fundamental en la formación de los Normalistas, en tanto cada maestra reconoce que cada territorio tiene unas particularidades y una historia distintiva que da forma a los procesos de enseñanza para que sean situados y conscientes con las realidades.

Recomendaciones

A las Unidades Académicas a nivel nacional:

- Fomentar la vinculación de los estudiantes a campos de práctica profesional en la ruralidad, para la construcción de conocimiento basada en la interacción con la realidad, para así desarrollar habilidades sobre niveles de efectividad y pertinencia para la disciplina académica.
- Incluir en los pensum cátedras que aporten a la visibilización del campo y las dinámicas educativas que se gestan desde allí, esto con el fin de promover estrategias pedagógicas que enriquezcan la construcción de contenidos académicos que respondan a las necesidades de los contextos rurales.
- Abrir becas para estudiantes ubicados en la ruralidad, que permitan reducir la brecha educativa entre el campo y la ciudad, y que a su vez promuevan la interacción y

retroalimentación de saberes de los estudiantes provenientes del campo, con los de la ciudad.

Al programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle:

- Dar visibilidad a estas maestras rurales por medio de la creación de espacios de diálogo y la incursión de los temas de agenciamiento, memoria colectiva y reparación en las materias del currículo.
- Crear foros de discusión temática que permitan las ponencias de experiencias de estas maestras en relación con las vivencias de los estudiantes.
- Fomentar la creación de artículos y de sistematizaciones de experiencias en el campo de la ruralidad.

A los/as Trabajadores/as Sociales:

- Construir tejido social, que reconozca y encuentre las formas de vivir las solidaridades en las comunidades para hacer el reconocimiento sobre las manifestaciones de lo que dignifica la vida.
- Realizar abordajes comunitarios con procesos de inserción e intervención destinados al mejoramiento de la calidad de vida, que incluya interacciones que promuevan formas de acercamiento, organizaciones dotadas de creatividad, y en las interacciones propicias para la participación, incorporación y cooperación de la solidaridad.
- Propiciar acciones resilientes donde el aferrarse a la vida, la reconciliación y el perdón, sean el motor para continuar adelante llevando las experiencias de las maestras rurales en el marco de una memoria colectiva que llegue a convertirse en historia para toda Colombia.

Referencias bibliográficas

Acevedo, T. (2010). Estructuras de poder político y electoral (pp. 33-53). Bogotá: Claudia López Hernández.

Alcaldía Municipal de Rio de Oro. (2015). Plan de Contingencia para la atención de Emergencias Humanitarias en el marco del conflicto armado interno.

https://riodeorocesarmicolombiadigital.gov.co/sites/riodeorocesarmicolombiadigital.gov.co/content/files/000021/1044_36-periodeoro20122015ultimo1.pdf

Alonso, A. (s.f). Conflicto Armado y Configuración Regional: El Caso del Magdalena Medio. Pp. 87-112.

Amariz, A. et al. (2016). Abordaje del conflicto armado en Barrancabermeja desde un enfoque psicosocial en las comunas uno y dos. Universidad Cooperativa de Colombia. Barrancabermeja, Santander.

Apráez, C. (2014) Impacto de la reparación colectiva en Putumayo, el caso de El Tigre: una mirada desde el enfoque de acción sin daño. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

<http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/680/1/69005352.2014.pdf>

Archila, M. (2017). Memoria, verdad e historia oral. Revista Controversia, 209, 21-39.

<https://revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path%5B%5D=1094&path%5B%5D=601>

Arendt, H. (1997). ¿Qué es la política? Barcelona: Paidós.

Arias, A. & Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*.

<https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>

Badillo, R. (2018). Conflicto y violencia en el sur del Cesar: de la conflictividad agraria al crimen organizado.

<https://www.uninorte.edu.co/documents/12067923/14752905/Doc+N+6.pdf/88d505a1-f08e-4db3-ad08-cd060049d932>

Bautista, M., & González, G. (2019). Docencia Rural en Colombia, educar para la paz en medio del conflicto armado. 1-193. <https://www.compartirpalabramaestra.org/recursos/publicaciones-e-investigaciones/educacion-rural/docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado>

Berger & Luckman. (1969). *La construcción social de la realidad*. Trad. Silvia Zuleta. Buenos Aires. <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K7H81GYJ-G94DMX-2R1>

Beristain, C. (2010). Diálogos sobre la reparación.

<https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1585/dialogos-sobre-la-reparacion-2010.pdf>

Betancourt, D. (2004). Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica: lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. En *La Práctica Investigativa en Ciencias Sociales* (pp. 125-134). Universidad Pedagógica Nacional. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>

Bula, G. (2012). *Spinoza: ética de la composición*. Bogotá, Colombia.

<http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v29n58/v29n58a09.pdf>

Carvajal, J. (2017). El relato de guerra: Cómo el arte transmite la memoria del conflicto en Colombia.

<https://journals.openedition.org/amerika/10198#:~:text=El%20rol%20del%20arte%20en%20un%20contexto%20de%20conflicto%20armado,se%20reh%C3%BAsa%20a%20vivir%20nuevamente.>

Celi, I. (2016). Los usos de la memoria y el reconocimiento de la verdad: políticas de reparación y mecanismos de justicia transicional en Ecuador.

<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/10782/2/TFLACSO-2016IKCP.pdf>

Centro Nacional para la Memoria Histórica (CNMH). (2015). Un viaje por la memoria histórica, aprender la paz y desaprender la guerra. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). Los caminos de la memoria histórica. Bogotá, CNMH. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/los-caminos-de-la-memoria-historica.pdf>

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). Recorridos de la memoria histórica en la escuela. Aportes de maestras y maestros en Colombia, Bogotá, CNMH.

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/recorridos-de-la-memoria-historica-en-la-escuela.pdf>

Cillo, L. (2015). El profesor como sujeto pedagógico y político, una mirada desde las críticas al reproductivismo y las teorías de la resistencia. 1-64. https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2016/04/TI_Cillo-Laura.pdf

Comins, I. (2015). De víctimas a sobrevivientes: la fuerza poética y resiliente del cuidar.

Convergencia, 33-54. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10532623002.pdf>

Comisión de la Verdad. (2020). Barrancabermeja: la fuerza y persistencia de un pueblo por la vida. <https://comisiondelaverdad.co/actualidad/blogs/barrancabermeja-la-fuerza-y-persistencia-de-un-pueblo-por-la-vida>

Corporación Nuevo Arco iris. (s.f). Monografía Político Electoral Departamento de Cesar 1997 a 2007. https://moe.org.co/home/doc/moe_mre/CD/PDF/cesar.pdf

Corporación Regional para la Defensa de los Derechos Humanos. (2015). Misión y Visión del programa. <http://credhos.org/nosotros>

Corredor, L. (2020). El sentido de agencia, la libertad, la voluntad y la responsabilidad: una relación complementaria entre la neuropsicología y la filosofía de la acción. Universidad Javeriana.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/50235/Laura%20Corredor%2C%202020.%20El%20sentido%20de%20agencia%2C%20la%20libertad%2C%20la%20voluntad%20y%20la%20responsabilidad.%20Una%20relacio%CC%81n%20complementaria%20entre%20la%20neuropsicologi%CC%81a%20y%20la%20filosofi%CC%81a%20de%20la%20accio%CC%81n.%20REPOSITORIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cruz, M., & Sayas, R. (2015). El concepto de reparación colectiva en el marco de la justicia transicional. *Vis Iuris*, 3(2), 37-55.

<http://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/visiuris/article/download/948/802>

Deleuze & Guattari. (s.f.). Agenciamiento.

http://www.medicinayarte.com/img/agenciamiento_deleuze_mil_mesetas.pdf

Delgado, K., Noppe, K., & Tiguaque, A. (2014). Mujeres víctimas de violencia sociopolítica y de género, resistencias, lucas y revictimización. https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/169

Delgado, S. (2018). Memoria de las víctimas en el acuerdo de paz del gobierno colombiano y las FARC – EP. <file:///C:/Users/stella/Downloads/Dialnet-MemoriaDeLasVictimasEnElAcuerdoDePazDelGobiernoCol-6750510.pdf>

DNP. (2016). Asistencia, Atención y Reparación Integral a Víctimas del Conflicto Armado en el Municipio de Barrancabermeja. https://www.barrancabermeja.gov.co/sites/default/files/.opendata/20120680810059_2da_actualizacion.pdf

Domanski, d., Howaldt, j. & Schröder, A. (2017). Social Innovation in Latin America. *Journal of Human Development and Capabilities*, 18(2), 307-312.

Dueñas, K. (2014). Exposiciones de arte, memoria colectiva y violencia en Colombia. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12170>

Durán, M., & Jiménez, D., & Pinto, N. (2016). Prácticas pedagógicas y maestros en la Escuela Normal Superior de Río de Oro, Cesar. *Revista Neuronum*, 2 (1), 1-24. https://www.academia.edu/28300000/Pr%C3%A1cticas_pedag%C3%B3gicas_y_maestros_en_la_Escuela_Normal_Superior_de_R%3%ADo_de_Oro_Cesar

Durán, M. (2021). *Entrevista 1,2,3,4/Entrevistada por Gabriela Olaya.*

El Tiempo. (2019). Refinería de Barrancabermeja tuvo récord de producción.

<https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/refineria-de-barrancabermeja-tuvo-record-de-produccion-438712>

Ema, J. (2004). Del sujeto a la agencia a través de lo político). España.

<file:///C:/Users/stella/Downloads/Dialnet-DelSujetoALaAgenciaATravesDeLoPolitico-858650.pdf>

ENSCR. (2016). Mi colegio es mi país, un territorio de paz.

<http://catedradepazenscr.simplesite.com/446344070>

ENSCR. (2018). Proyecto Educativo Institucional. Barrancabermeja, Santander.

<http://escuelanormalcristorey.edu.co/index.php/component/phocadownload/file/42-pei>

Erl, A. (2012). Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Uniandes.

Flacso Argentina. (s.f.). Enseñanza de la historia y memoria colectiva.

<https://www.flacso.org.ar/publicaciones/ensenanza-de-la-historia-y-memoria-colectiva/>

Flores, R. (2009). Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social. pp. 151-152. Ediciones UC.

García, L. (2012). El fenómeno paramilitar en el departamento de Cesar en los ámbitos políticos, económicos y sociales entre los años 2002-2006: Estudio de caso. Pontificia Universidad Javeriana.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/10422/GarciaGonzalezLuisManuel2012.pdf?sequence=1>

Girón, C. & Silva, L. (2010). La reconciliación y el perdón en el marco de la reparación integral: perspectiva de las víctimas de crímenes de Estado en Colombia. pp. 45-55. Ediciones Javeriana.

Giroux, H. (1988). Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>

Giroux, H. (2000). Democracia y el discurso de la diferencia cultural: hacia una política pedagógica de los límites.

http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1055

Gobernación del Cesar. (s.f.). Departamento del Cesar.

<http://cesar.gov.co/d/index.php/es/mainmeneldpto/mendeppre>

Groppo, B. & Barletta, A. (2002). Las políticas de la memoria sociohistórica, p.187-198. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3067/pr.3067.pdf

Gutiérrez, A. (2012). *Hacia la recuperación y sanación corporal: elaboración de violencias basada en artes de acción* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].

<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/9723>

Gutiérrez, O. (2012). Conflictos sociales y violencia en el departamento del Cesar, Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, [S.l.], v. 35, n. 1, p. 17-39.

<https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/31335/39579>

Jaramillo, J. (2010). La reconstrucción de la memoria histórica del conflicto colombiano en el actual proceso de Justicia y Paz. Alcances, desafíos y preguntas. *Desafíos*, 22(2),31-69.

ISSN:0124-4035. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3596/359633168003>

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

<http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>

Jover, D. (2013). El poder de la educación para transformar la sociedad, (2), 82 – 94.

<http://biblio3.url.edu.gt/PubliED/CambioSyC/6-Jover.pdf>

Larrea, M. (2018). Paulo Freire en la investigación-acción para el desarrollo territorial. *Reflexão e Ação*, 261, 179-196.

Lira, E. (2010). Trauma, duelo, reparación y memoria.

<http://www.scielo.org.co/pdf/res/n36/n36a02.pdf>

Leyva, E. (s.f.). Poder, agencia y empoderamiento: Mesa 3. Poder y Teoría Social, concepciones y debates actuales. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

http://diferencias.com.ar/congreso/ICLTS2015/ponencias/Mesa%203/ICLT2015_Mesa03_Leiva.pdf

Manzano, W. (2014). Línea de tiempo del Municipio de Río de Oro – Cesar.

<http://www.memoriasdelconflicto.com/index.php/municipios-del-sur/rio-de-oro/item/91-linea-de-tiempo-del-municipio-de-rio-de-oro-cesar>

Martín, C. (2010). *Diálogos sobre la reparación*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

<https://www.iidh.ed.cr/IIDH/media/1585/dialogos-sobre-la-reparacion-2010.pdf>

Martínez, A. (2018). Estudio sobre el impacto de la actividad petrolera en las regiones productoras de Colombia. *Cuadernos de fedesarrollo* # 66. Bogotá, Colombia.

Mellizo, W. (2014). Línea de investigación e intervención en Derechos Humanos y Fortalecimiento Democrático. Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). WEBINAR: Escuelas Normales Superiores, sesión 1. [Virtual] vía Facebook. <https://www.facebook.com/ViceEducacion/videos/354073725593552>

Motta, J.H. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 149-169.

<http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30-00149.pdf>

Movice. (2018). Capítulo Magdalena Medio en Contexto.

<https://movimientodevictimas.org/barrancabermeja/>

Movice. (2018). Estrategia de escuelas de la memoria para la no repetición.

<https://movimientodevictimas.org/estrategia-de-escuelas-de-la-memoria-para-la-no-repeticion/>

Movice. (2020). Movice: La idea de la memoria histórica.

<https://movimientodevictimas.org/movice-la-idea-de-la-memoria-historica/>

Municipios de Colombia. (s.f). El municipio de Río de Oro.

<https://www.municipio.com.co/municipio-rio-de-oro.html>

Ortiz, R. (2005). Contextos, instituciones y actores políticos: Dieter Nohlen y el estudio de las instituciones políticas en América Latina, Heidelberg.

Palomares, E. (2017). La empatía una necesidad social y educativa. Ciencias y Humanidades.

[https:// docplayer.es/86152248-La-empatia-una-necesidad-socialy-educativa.html](https://docplayer.es/86152248-La-empatia-una-necesidad-socialy-educativa.html)

Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. Análisis, Revista Colombiana de Humanidades. <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760003.pdf>

Pita, R. (2016). Colonización, conflicto y cultura en la región del Magdalena Medio: entre la diversidad y la estigmatización. *Revista temas*, 3(10), 65 - 80.

PNUD. (2010). Cesar: Análisis de la conflictividad. Área de paz, desarrollo y reconciliación. 00058220_Analisis%20Cesar%20Definitivo%20PDF.pdf

Prada, T. (2015). La región del Magdalena Medio: Escenario de la alianza narco-paramilitar en la década de 1980. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (2001). Informe: 30 meses de acción. Barrancabermeja. pdpmm.org.co

Programa Desarrollo y Paz del Magdalena Medio. (2015). Misión y Visión del programa. <https://www.pdpmm.org.co/index.php/el-programa>

Proyecto educativo institucional Escuela Normal Superior. (2010). PEI. <https://www.webcolegios.com/circulares/eb40d6.pdf>

Redepaz. (2017). El concepto de memoria transformadora en el marco del plan de reparación del sujeto colectivo.

https://www.academia.edu/35068006/El_concepto_de_memoria_transformadora_en_el_marco_d_el_plan_de_reparaci%C3%B3n_del_Sujeto_Colectivo_REDEPAZ

Reyes, R. (2020). La memoria histórica y su función reparadora. *La función reparadora en ejercicios de memoria histórica*, 2 (15), 28-37. <https://doi.org/10.33304/revinv.v15n2-2020004>

Rodríguez, C. (2018). Entre la máscara y los enmascaramientos: Expresiones del cuerpo:

Deleuze – Spinoza – Nietzsche. Universidad Libre de

Colombia. <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/11705/ENTRE%20LA%20>

M%C3%81SCARA%20Y%20LOS%20ENMASCARAMIENTOS%20%20EXPRESIONES%20DEL%20CUERPO%20%20DELEUZE%20%20SPINOZA-

NIETZSCHE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Romero, E. & Robinson, N. (2017). Laboratorios sociales en Universidades: Innovación e impacto. España. <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/13583>

Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Caracas: Ed. Panapo. pp. 1-154.

https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/el-proceso-de-investigacion_carlos-sabino.pdf

Sanabria, A. (2018). Las expresiones artísticas de las víctimas como mecanismo de reparación transformadora en Colombia, el caso de las “Tejedoras de Mampujan”. pp. 171-184.

<https://pdfs.semanticscholar.org/cc45/6fd0c08f355df07a3adf39e6786fd1b242f4.pdf>

Scaraffuni, L. (2010). Reconstruyendo la memoria en Colombia: un estudio de movimiento de hijas e hijos por la memoria y contra la impunidad. CLACSO.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20120511123635/scaraffuni.pdf>

Schiavo, e. & Serra, A. (2013). Laboratorios ciudadanos e innovación abierta en los sistemas CTS del siglo XXI. Una mirada desde Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 823.

Shriver, D. (1995). *An ethic for enemies: Forgiveness in politics*. Oxford: Oxford University Press. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/004057369605300115>

Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*.

<http://faculty.washington.edu/stevehar/Spradley.pdf>

Tamayo, A. (2021). *Entrevista 1,2,4/Entrevistada por Maria Paula Ospina*.

Téllez, E. (2010). El sentido del tejido social en la construcción de comunidad. *Revista Polisemia*, 10, 9-23. <https://core.ac.uk/download/pdf/230221614.pdf>

Torres, I. (2017). Agenciamiento de la memoria social en la escuela colombiana como mecanismo reparador. *Revista Controversia*, 209, 171-204.

<https://revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path%5B%5D=1098&path%5B%5D=605>

Zuluaga, O. (1984). El maestro y el saber pedagógico en Colombia, pp. 1821-1848. Medellín: Universidad de Antioquia. <http://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/el-maestro-y-el-saber-pedag-gico-en-colombia-1821-1848>

ANEXO 1

Matriz de análisis de entrevistas por categorías

ENTREVISTA # 1			
Procesos de memoria colectiva desde la práctica pedagógica			
Maestra María Teresa Durán	<p><u>Considero muy importante la prudencia y una sensibilidad especial para poder reconocer en los demás, un poco de la realidad que cada niño, niña y joven vive al lado de sus familias. Además, un conocimiento de la realidad del país que permita una lectura del contexto en que se encuentre. (p.2)</u></p> <p><u>He fortalecido la pedagogía como el camino y estrategia de trabajo para enseñar y aprender. Con un poco más de sentimentalismo diría que, he aprendido a soñar que es posible seguir haciendo cosas nobles para salir adelante. (p.3)</u></p>	<p>Referente teórico</p> <p>“Es su capacidad de pensar, sentir y actuar para fomentar valores y actitudes que ofrecen una base para transformar el conflicto en sí mismo” (Bautista, M., González G, 2019, p. 1-193).</p>	<p>Reflexión</p> <p>Entendemos que esta categoría da una respuesta a nuestro objetivo específico de: reconocer los procesos de memoria colectiva a través de las vivencias de las maestras y sus prácticas pedagógicas en los territorios. De esta manera consideramos fundamental la interrelación que hace la maestra entre la sensibilidad como un proceso de lectura y de memoria colectiva en un contexto, ya que sin esa sensibilidad es muy difícil querer apuntarles a prácticas pedagógicas transformacionales.</p>
Maestra Audrey Tamayo	<p><u>En Tierralta cuando fui maestra de primero de primaria, esos meses mataban mucha gente en el pueblo y la zona rural, en una semana mataron a tres papás de niños del salón y niños de 5 a 6 años se acercaron a sus compañeros y los abrazaban y un de las niñas me decía “profe mi papá porque está en el cementerio” y se te hace un nudo en la garganta y el salón queda en silencio y los temas de la clase son los sentimientos de cada niño, lo que cada uno escucha y siente. (p.5)</u></p> <p><u>Barrancabermeja en un globo caliente con sus problemas sociales internos y con flechas potentes de la región del Magdalena Medio por el lado oscuro es una energía fuerte que en cualquier momento se contrae y expande... y</u></p>	<p>“Es dable pensar que la educación de la escucha está por hacerse en el seno escolar, para impactar en el ambiente familiar y social” (Motta, J, 2017, p. 167)</p> <p>“La actitud de escucha como postura ético política constituye el fundamento de la conversación pedagógica y de toda experiencia de la democracia en el aula de clase –pero</p>	<p>A su vez, a partir de la narrativa de las maestras, podemos dar cuenta de esta categoría, en tanto, a través de experiencias particulares, las maestras sitúan sus prácticas pedagógicas y su labor docente desde la memoria colectiva y los procesos que de ahí devienen. En este sentido, entendemos que, si bien reconocen el contexto conflictivo en el que se han visto inmersas por muchos años, no se quedan allí, sino que optan por transformar sus espacios desde la academia.</p>

	<p><u>desde la luz está formada por comunidades resilientes que han desarrollado proceso de transformación social desde un colectivo, jóvenes que usan las artes para hacer memoria de la historia del río, como fuente que nos une. (p.5)</u></p> <p><u>En el conflicto y el post conflicto el saber estar, es ver como tu postura personal puede hacer bien o confundir a las personas, además, como formar al otro en su propio reconocimiento. (p.6)</u></p>	<p>también en la familia y en la comunidad—“ (Motta, J, 2017, p. 167)</p> <p>“El rol del arte en un contexto de conflicto armado interno es el de recordarnos nuestro estado primario, en cuanto seres emocionales, racionales, sociales. De la misma manera, el arte abre espacios de reflexión hacia la reconstrucción de la sociedad, denunciando las situaciones que esta se rehúsa a vivir nuevamente. El arte se convierte en un canal en el cual las narraciones íntimas se transforman en una voz colectiva gracias a la catarsis, a la empatía y a las metáforas.” (Carvajal, J, 2017, p. 4)</p>	
--	--	---	--

Elementos de agenciamiento para la reparación desde la práctica pedagógica

Maestra María Teresa Durán	<p><u>En conclusión, la recuerdo porque me mostró la importancia de ser amable y dulce en tarea de enseñar. (p.1)</u></p> <p><u>En mi carrera me he encontrado con estudiantes en condiciones de pobreza y carencias de afecto; ello me recuerda mi</u></p>	<p>Referente teórico</p> <p>“Una construcción cultural donde tienen lugar las prácticas sociales con intereses distintos, con percepciones,</p>	<p>Reflexión</p> <p>Respecto a esta categoría damos respuesta a nuestro objetivo específico de: Identificar desde las vivencias de las maestras y sus prácticas pedagógicas elementos de agenciamiento de la</p>
-----------------------------------	---	--	---

	<p><u>situación familiar de niña y joven. Me esfuerzo en inspirar la pasión por lo que hago, porque enseñar ha sido mi gran pasión. (p.2)</u></p> <p><u>Pero también es la posibilidad de seguir construyendo esperanzas en lugares donde las fuerzas se debilitan. (p. 2)</u></p> <p><u>Significa también una carga emocional producto del dolor y el sufrimiento que es necesario vivir en la cercanía de las personas que se comparte. Es, además, una oportunidad de conocer y trabajar desde lo humano y profesional por una comunidad. (p.3)</u></p> <p><u>El reto es también tener una apertura para asumir los procesos como parte de un proceso histórico que se está construyendo y creer que la paz será posible; porque no es fácil hablar de paz cuando se está en medio de la guerra. (p.3)</u></p> <p><u>Ahora bien, aunque no ha sido fácil, también es importante reconocer que ser maestra en esta zona me ha permitido un crecimiento y fortaleza que a su vez genera empoderamiento para trabajar con los demás y para los demás. La tarea de formación de maestros para la zona rural como ha sido nuestro propósito en la última década es un compromiso para apoyar la construcción del tejido social. (p.3)</u></p>	<p>valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de reciprocidad pero también de confrontación (...) es multidimensional y multiescalonado”</p> <p>(Nates, 2010, pp. 211-212).</p> <p>“inspiración para reflexionar sobre el lugar de los maestros en el marco del acto educativo más allá de su responsabilidad contractual (dentro de la cual muchas de estas acciones no están contempladas), como un oficio que se adquiere al asumir la vida misma con responsabilidad e incorporar la experiencia como un acto histórico.</p> <p>(Bourdieu, 1997, 2007).</p>	<p>memoria colectiva desde la escuela como mecanismo de reparación.</p> <p>Para llevar a cabo una relación entre agenciamiento y memoria es importante resaltar que primero se debe hacer un reconocimiento de la memoria, para darle un sentido desde el cual se pueda transformar y/o reparar. En este caso la maestra María Teresa resalta la pasión de enseñar y de involucrar las prácticas pedagógicas como un proceso de esperanza, de trabajar muy cercanamente a los estudiantes para lograr inculcarles la paz como una alternativa de reparación, que incite además a la construcción de un tejido social, desde y para la comunidad.</p> <p>Por otra parte, en esta categoría de análisis reconocemos, a través del relato de la maestra Audrey, cómo su trayectoria personal, inmersa en un contexto de conflicto armado desde la infancia, influyó en su decisión de convertirse en maestra. Esto nos permite inferir que, a partir de sus experiencias pasadas, la maestra logra agenciar en su territorio procesos de reparación a través de su vocación docente, teniendo plena conciencia de la importancia de contribuir al territorio desde su saber y práctica pedagógica para generar una transformación social.</p>
<p>Maestra Audrey Tamayo</p>	<p><u>Nací en Apartadó en 1975, cuando el conflicto se desarrolló en las fincas bananeras, mi abuelo y madre trabajaron en una y allí vivimos situaciones de muerte y dolor. En el casco urbano del pueblo era frecuente</u></p>	<p>“La educación es decisiva para formar personas que aprendan a pensar por sí mismas pensando en los</p>	

<p><u>ver muertos en determinados lugares, de ahí nace mi intención de ser maestra, para cambiar las situaciones de conflicto en la región. (p.1)</u></p> <p><u>Comprendí que siempre un maestro enseña con el ejemplo (p. 2)</u></p> <p><u>Soy una maestra de pueblo, maestras de ciudad, maestra de ricos y maestra de pobres, en todo lugar y situación maestra comprometida con mi estudiante y con sus procesos, una maestra que cree con certeza que la educación es una fuente de transformación social. (p. 3)</u></p>	<p>demás. La educación revalida su importancia ayudándonos a ser ciudadanos/as libres y responsables. (Jover, D, 2013, p. 85)</p>	
--	---	--

ENTREVISTA # 2

Procesos de memoria colectiva desde la práctica pedagógica

		Referente teórico Giroux (2000) plantea: 1. Desarrollar condiciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir dentro y en contra de los códigos culturales existentes, y 2. Crear espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad. De hecho, este mismo autor define a la práctica pedagógica como “una construcción mediada por la subjetividad, la experiencia y el	Reflexión Con esta categoría se logra analizar que desde las prácticas pedagógicas a pesar de que se le asigna importancia a la memoria colectiva, se necesita de cierta neutralidad debido a la influencia que ejerce un proceso de recordar en una comunidad. De igual forma se vislumbra la labor que hacen las maestras por retomar la memoria y transformarla para dejar una enseñanza y un mensaje para una construcción diferente de modos de vivir, que no necesariamente tienen que estar anclados al vandalismo. De igual forma, para las maestras es de suma importancia que la memoria no solo se de desde la comunidad, sino que dentro del colectivo se añada a la familia y
Maestra María Teresa Durán	<p><u>Y las escuelas con las cuales tengo conocimiento a través de los maestros, a través de los compañeros y los estudiantes. Esa escuela tiene una doble mirada, una que a veces tiene que mantener indiferente, porque si actúa... el maestro va a tener muchas dificultades porque va a parecer que esta de un lado o del otro, más cuando en estas comunidades de estas zonas de donde nosotros orbitamos con toda la influencia pues también tiene mucha presencia el ejército, entonces usualmente se considera que si la escuela, que la escuela tiene que mantenerse neutral, como de ni un lado ni del otro, porque siempre va a tener las de perder. (p.3)</u></p> <p><u>Ellos tratan de mostrarle a los niños y a los jóvenes como si se preparan pueden salir y tener otras condiciones de vida, les muestran que hay otras vertientes en</u></p>		

<p><u>el campo de la economía, como emplearse o como trabajar en el campo y en la siembra de cultivos que también pueden generarles un sustento para la familia y poder también tener una incidencia, cosa que no es fácil... (p.4)</u></p> <p><u>Bueno pues en esa medida las practicas pedagógicas lógicamente se dan en colectivo, el maestro siempre está en un colectivo que son sus estudiantes, también se da en el colectivo de maestros, estos temas son reiterativos, el tema de la situación que viven nuestros estudiantes son objeto de conversación permanente en la escuela, de hecho, la escuela, la incidencia, la presencia perdón de estas familias que hacen parte de la institución son objeto de conversación permanente a nivel de los colectivos de maestros. (p.6)</u></p> <p><u>También se aprovecha con ellos que a través de la práctica que realizan puedan aprovechar el escenario para poder conversar con los estudiantes sobre sus dolores, sobre sus experiencias, sobre sus sueños, sobre las expectativas que tienen, esa memoria que usted me pregunta, se trabaja también en clase, tratamos de que nuestros estudiantes no sean invisibles porque otra intención fuera la invisibilidad y eso si raya con toda la experiencia de formación que debería realizarse, entonces en esa medida se recupera toda esa experiencia a través de los conversatorios que se hacen desde las diferentes áreas y en la medida que existen las necesidades. (p.6)</u></p> <p><u>Entonces lo que la escuela es tratar de recuperar la información no tanto para</u></p>	<p>conocimiento disciplinar, en donde influyen los intereses políticos y culturales”.</p> <p>Durán, M., Jiménez, D., Pinto, N. (2016) hacen vislumbrar cómo las prácticas pedagógicas hacen presente a la praxis, como acciones con sentido por un hacer por y para con el otro, es así, como las maestras se encuentran dentro de un ambiente dispuesto para intervenir en los otros sujetos con los que también se reconocen, desde la intención de sus prácticas por transformar.</p>	<p>su incidencia en las historias de los estudiantes.</p> <p>Para las maestras, sus prácticas pedagógicas deben tener un sentido de alta escucha para poner a los estudiantes como personas importantes, que no sientan que sus historias están invisibilizadas, sino que a través de esas mismas historias logren recuperar la memoria e identificar diferentes necesidades para lograr soluciones comunes. Por esto, a las maestras no les interesa recuperar la información para saber nombres o algo así, sino para ser agentes de apoyo y transformación, de manera que se generen orientaciones sociales y emocionales que permean hasta la vida familiar de los estudiantes, y el reconocimiento de su memoria colectiva es lo que los hace parte del proceso, no que sea algo ajeno.</p> <p>De este modo la escuela no desconoce la realidad colectiva que se vivió y que se ha vivido, de hecho trabajan junto a ella, por ende el territorio, la comunidad y la memoria están interrelacionados. Es así como se generan ejercicios retrospectivos y prospectivos para actuar desde el presente, teniendo en cuenta el pasado pero para transformaciones a corto o largo plazo, y la memoria fotográfica por así decirlo genera que se puedan crear estas conexiones de dinamismo entre cada sistema de</p>
---	--	--

saber quién con nombre propio sino de lo que paso haga parte de la práctica pedagógica del maestro se involucre directamente generando un apoyo, sobre todo emocional, entonces ahí entramos con lo que es orientación emocional, las direcciones de grupo, los colectivos de maestros que se unen para apoyar las familias con visitas domiciliarias, con apoyo económico, mercados, pero que sobre la pregunta en particular si se hace una recuperación de esa memoria, si, se hace en el momento que ocurre y normalmente cuando un estudiante llega en estas condiciones se le hace todo el proceso de vinculación y junto con ello el reconocimiento de sus condiciones y de sus necesidades. (p.6)

O sea la escuela no es ajena de hecho la escuela es un receptor de todo lo que es la sociedad, entonces no es ajena, luego la relación entre territorio, escuela, comunidad y el papel, del maestro y memoria es directa, es decir, la escuela tiene, yo pienso que la escuela tiene una memoria, debe tener una memoria fotográfica, es decir, no podemos desconocer la realidad, ni podemos actuar a la margen de ella, eso sería casi que criminal de nuestra parte, es enseñar al margen de la necesidad, al margen de la realidad, por esa razón el territorio y la memoria están ligados al hecho de la escuela. (p.8)

Luego la memoria de todo eso, que ha ocurrido no solo como línea en tiempo, sino que es una concurrencia permanente está presente en todas las acciones de la escuela, nosotros no podemos ni debemos de hecho no lo hacemos, actuar al margen de esta

los sujeto de la comunidad y sus memorias.

A su vez, como se mencionó con anterioridad, se reconoce en las maestras un conocimiento que puede ser parcial o pleno de los actos de violencia y conflicto en sus regiones, lo que resulta muy importante en tanto permite que se generen acciones de cambio en los territorios a partir del conocimiento de hechos victimizantes, para que los mismos no se repitan, abogando a la memoria colectiva de la comunidad.

	<p><u>realidad, por esa razón, hacer memoria es fotográfica, es decir, está ahí, es de tiempo presente, lógicamente cuando nosotros hacemos esa memoria reconstructiva y miramos el pasado pues también hacemos una memoria, utilizamos la retrospectiva para poder analizar y también lo hacemos prospectivamente cuando ponemos la mirada a través de los proyectos, que también eso lo miramos desde la práctica pedagógica, como es un proceso que se dinamiza en la institución podemos ponerle énfasis en la familia y de hecho, para poner el énfasis en la familia y en las comunidades, obviamente hay que tomar en cuenta la memoria, todas esas ocurrencias que ha habido en estos territorios y que inciden en los desarrollos académicos y en la formación de ese ciudadano que estamos construyendo diariamente. (p.8)</u></p>		
<p>Maestra Audrey Tamayo</p>	<p><u>La región del Magdalena Medio ha vivido y vive diversos conflictos presentados en la pregunta anterior. El territorio presenta las situaciones y las características de las drogas (cultivo, producción y distribución) redes de prostitución, persecución a los líderes sociales y ambientales, el tema de la minería y el desplazamiento. Grupos armados al margen de la ley en la zona urbana y rural de la región. (p. 2)</u></p> <p><u>Un Normalista del PFC debe ser excelente maestro con habilidades en los procesos enseñanza, en los proyectos de aula y pedagógica. Con un fuerte compromiso por aprender desde los saberes de la comunidad y construir con ellos propuestas. (p. 4)</u></p>	<p>Durán, M., Jiménez, D., Pinto, N. (2016) hacen vislumbrar cómo las prácticas pedagógicas hacen presente a la praxis, como acciones con sentido por un hacer por y para con el otro, es así, como las maestras se encuentran dentro de un ambiente dispuesto para intervenir en los otros sujetos con los que también se reconocen, desde la intención de sus</p>	

		prácticas por transformar.	
Elementos de agenciamiento para la reparación desde la práctica pedagógica			
Maestra María Teresa Durán	<p><u>La escuela como tal siguen formando en unos desarrollos de paz, siguen formando y animando en la importancia de promover la paz y trabajar por la cordialidad y por una armonía que no es fácil, yo he encontrado que en la tesis que desarrollo es una ambivalencia, o sea los maestros expresan querer hacer y desarrollar incluso unos currículos que van en relación con todo lo que es la catedra de paz por ejemplo, los currículos pertinentes que tiene que ver con la formación en educación ética, en valores humanos, pero con ello pues todo lo que la escuela debe promover en formación como tal, pero en la escuela, en ese genérico, la escuela se encuentra en esa ambivalencia, es decir, en la escuela se habla se promueve todo el tema de la paz, la armonía, la convivencia. (p.3)</u></p> <p><u>El maestro siempre está en la actitud de reparar, la escuela no es ajena, la escuela conoce y repara el corazón, repara el corazón de los niños, el corazón de la familia, pero desde esa mirada, desde una mirada más como de la ternura, de la solidaridad, del apoyo, del servicio a la comunidad, y creo que ha sido un baluarte, esto ha tenido una gran incidencia porque el maestro ha sido la voz, uno es una voz fuerte pero con una voz también neutral aunque no desconozco que hay maestros que han alzado también su voz para poder dirimir y poder expresar toda esa insatisfacción frente a todo este sentir de</u></p>	<p>Referente teórico</p> <p>"Es el campo de la <i>pedagogía de la autonomía, de la pregunta y del diálogo</i>".</p> <p>Es <i>comunicación</i> verdadera, y no simple <i>extensión</i> soberbia y autoritaria del saber establecido y dominante. Es en síntesis, la triple combinación de sus valores, sus opciones y las formas de luchar por ellos, la que define e identifica, al igual que siempre, la propuesta teórico-práctica, histórica y contextual (Nuñez, 2003).</p> <p>Respecto a las Escuelas Normales Superiores (ENS), el Ministerio de Educación (2020) afirma que, son centros de formación pedagógica cultural y comunitaria con un significativo impacto local y territorial. Es por esta razón que, a partir de la</p>	<p>Reflexión</p> <p>Las maestras tienen muy en cuenta que para la reparación se necesitan ejercicios de educación en la promoción de la paz, aunque sea bastante difícil en este tipo de contextos, sin embargo, se encuentra siempre desde un lugar de transformación y de conocimiento, con una mirada hacia el servicio de la comunidad que permita que las prácticas pedagógicas permeen todos los contextos de los estudiantes.</p> <p>Cabe resaltar que muchas veces el miedo influye en dar las opiniones de los maestros, sin embargo, la escuela y las prácticas pedagógicas siguen siendo un espacio de esperanza para la reparación y un espacio que convoca a la transformación, donde sea una construcción conjunta y se cuente con la participación, de manera que sea un ejercicio vivencial y no de olvido, para que las familias y los colectivos tengan una oportunidad de desarrollo de habilidades y potencialidades. Asimismo, los maestros no solo enseñan una materia sino que su agenciamiento y reparación va más allá, ya que es una visión que mira a sus estudiantes y sus familias como seres potentes que pueden transformar, y que sus</p>

<p><u>las familias, al maestro le duele muchísimo, como esta en el centro de la comunidad, en la escuela... la escuela siempre convoca, entonces la escuela es el lugar que convoca la familia, convoca la unidad, convoca... a la ciencia, convoca todas estas interacciones pero a la vez la escuela para estos grupos en estas comunidades. (p.4)</u></p> <p><u>Entonces la escuela y el maestro con sus prácticas pedagógicas si hace un trabajo de largo aliento y es una loable laboral la que realizamos pero a veces no sabe uno como hablar ni con quien hablar. (p.4)</u></p> <p><u>En estas zonas, viven en medio del miedo, y sin embargo tienen que quedarse y sobre todo tienen que enseñar sobre la paz, una cosa tan difícil, hablar de paz cuando uno tiene el corazón compungido, y sobre todo cuando el maestro tiene la certeza que está enseñando algo que no es acorde con la realidad, o sea hablar de paz en medio de la guerra... sin embargo, la escuela es un lugar de esperanza, creo que en medio de todo esto la escuela se convierte en el único espacio y la única esperanza que tiene no es los niños, los jóvenes y por supuesto sus familias... (pp. 5-6)</u></p> <p><u>La escuela tiene un sentido transformador en todo. Mire que la escuela convoca, la escuela genera y es un centro de acopio para todas las dimensiones de ese ser humano que nosotros hemos ayudado a contribuir a formar, entonces por un lado está el currículo como tal, pero lo más importante es como la escuela se</u></p>	<p>localización de las ENS tanto de Barrancabermeja, como de Río de Oro, se espera rescatar las labores pedagógicas de orden social y comunitario en lo concerniente a la construcción de memoria, reparación y no olvido.</p>	<p>historias y realidades sirven para que las prácticas pedagógicas avancen en términos de servicios de calidad académica pero también calidad de vida, y los maestros y maestras desde sus espacios educativos toman en cuenta a los grupos sociales y sus fortalezas esto para potenciar la reparación y resignificar las vivencias en los procesos pedagógicos.</p> <p>A su vez, se hace evidente el compromiso que tienen las maestras en torno a la formación de sus alumnos desde el respeto, la tolerancia, la resolución de conflictos y los valores propios de cada escuela, inculcando así en los procesos de formación, habilidades para transformar la cultura de guerra.</p> <p>Por otra parte, a partir de las experiencias generadas por nuevos egresados de las escuelas, las maestras pueden constatar cómo sus enseñanzas y el modelo pedagógico de las escuelas se sigue replicando y generando una especie de legado que aporta a la transformación de los territorios desde la educación, pues afirman identificar en las nuevas promociones, ese mismo sentido social y esa sed de impactar positivamente sus comunidades.</p>
--	--	--

convierte en ese agente transformador de vida y de cultura. (p. 7)

Desde estas artes que tienen en esta comunidad en particular se genera toda una dinámica transformadora, en cuanto se hacen visibles muchas experiencias que convocan el trabajo en equipo, la unidad en la familia, la experiencia de hacer, de elaborar, de diseñar y por supuesto de comunicar a las demás personas. Entonces están los eventos, las actividades institucionales, la participación y eso hace que la gente entre en una dinámica no de olvido, sino de vivencia de la realidad y de aprovechamiento del recurso humano como tal, entonces desde esa mirada la escuela transforma, porque genera y dinamiza oportunidades de desarrollo familiar, de sano esparcimiento y por supuesto de desarrollo de potencialidades y habilidades que en la comunidad tiene, es decir la comunidad las toma, no las desconoce. (p. 7)

La escuela un lugar que convoca, el maestro tiene que tener mucha capacidad de convocatoria y una convocatoria para poder también invitar y sensibilizar a sus estudiantes, a sus familias y por ahí derecho a todas estas personas, alrededor de la escuela que están en otra situación de lo que también a ellos llega la información como de ser ese maestro y esa persona que puede transformar. (p. 7)

Entonces esperamos a un maestro que no solo enseñe una materia, una asignatura, sino un maestro que transforme, que mire a sus estudiantes y a su familia como unos seres potentes,

con capacidades, con sentimientos, con luchas, con necesidades y que en esa medida sea útil para ellos, entonces que sea transformador, así como la escuela es transformadora, mientras ellos están en su proceso esperamos que el normalista a sus comunidades a convertirse en esos agentes transformadores de sus comunidades también. (p. 8)

La realidad de nuestros estudiantes y de los docentes mismos se tiene en cuenta permanentemente y se agencia en la medida en que esos elementos de esas historias, de esas situaciones, de esas realidades, pues nos sirven a nosotros para poder avanzar y digámoslo en términos técnicos o en términos del ministerio para ofrecer estos servicios de calidad, a nuestros estudiantes, de calidad académica, de calidad educativa, pero también de calidad de vida, entonces esos grupos sociales que nosotros tenemos básicamente que son nuestros estudiantes, la familia como tal, los docentes, todo ello pues se promueve, cada uno trabaja en su, digamos en su acontecer y en la relación que va desarrollando con los iguales, y que nosotros podemos conocer para poder poner al servicio de otras instancias, entonces lo que... generamos con los estudiantes que ellos también puedan hacer sus relatos, contar sus historias, escribirlas a través de las diferentes áreas, nunca hemos hecho un trabajo particular de escribir, de recuperar todo eso de forma escrita, pero... sabemos que los maestros de su espacio, desde su espacio que es el aula y desde el espacio académico que es el pretexto del área, de la asignatura como

	<p><u>tal, pues toma en cuenta al grupo social porque allí es donde está la fortaleza también, pero podría estar respondiendo al deber ser y realmente el hacer como tal es que se toman en cuenta y en este proceso de formación del maestro y las practicas pedagógicas pues es muy valioso para nosotros que se mire la realidad del estudiante y en esa medida se pueda también significar sus vivencias que les sirven al maestro para también direccionar sus procesos. (p.9)</u></p>		
Maestra Audrey Tamayo	<p><u>Se observa en muchas egresadas que trabajan comprometidas con sus estudiantes generando propuestas a las situaciones que se presentan en la comunidad. (p. 3)</u></p> <p><u>El mayor compromiso es ser personas constructoras de comunidad desde su ética y valores humanos para que las aulas de clases sean espacio de esperanza para los niños. (p.3)</u></p> <p><u>Formar en los principios rectores de la PAZ, desde una toma de conciencia del contexto donde estamos ubicados, estudiar la propuesta de los acuerdos de paz y ser parte de esa verdad, memoria, justifica y reparación para la NO repetición de los hechos violentos de la región que son cíclicos y que victimarios surgen cuando matan la cabeza de una serpiente. (p. 4)</u></p>	<p>“Inspiración para reflexionar sobre el lugar de los maestros en el marco del acto educativo más allá de su responsabilidad contractual (dentro de la cual muchas de estas acciones no están contempladas), como un oficio que se adquiere al asumir la vida misma con responsabilidad e incorporar la experiencia como un acto histórico. (Bourdieu, 1997, 2007).</p>	
ENTREVISTA # 3⁷			
Procesos de memoria colectiva desde la práctica pedagógica			
Maestra María	<u>Con los estudiantes y compañeros maestros con quienes hemos tenido la</u>	Referente teórico	Reflexión

⁷ La maestra Audrey Tamayo no se encuentra incluida en esta entrevista por disposición en sus tiempos personales y laborales.

<p>Teresa Durán</p>	<p><u>oportunidad de interactuar y memorar episodios difíciles para el ser humano, en contextos particulares como la familia y la escuela, hemos coincidido en la importancia del diálogo y la conversación fluida, espontánea y personal. Ello permite conocer de cerca el sentir del otro, y, además, tener la palabra como herramienta para construir memoria y apoyar los procesos de perdón y reparación personal y colectivo. (p.1)</u></p> <p><u>La motivación para crear ejercicios colectivos es una acción que surge en la espontaneidad y usualmente a nivel personal; primero porque son temas muy personales, vivencias muy fuertes en algunos casos, y segundo, porque se asume el derecho y respeto a la privacidad, incluso al anonimato. (p.1)</u></p> <p><u>El daño colectivo más significativo en la región es el miedo, entendido como una respuesta al cuidado personal y del familiar. En esta perspectiva, la memoria colectiva que se promueve desde diferentes escenarios debería traer consigo una apuesta para la reparación a nivel de lo personal, y más allá de ello, en lo material y tenencias en general. (p.2)</u></p> <p><u>Iniciativas particulares desde las aulas, como los talleres pedagógicos, los talleres de teatro, los festivales de arte, de cuento, de poesía, que, con diferentes temáticas pueden y abordan temas del contexto y por supuesto, de la realidad del territorio en cuanto la fragilidad por temas de la violencia, el desplazamiento, la migración, los cultivos ilícitos, entre otros. (p.2)</u></p>	<p>Amariz, et al. (2016): Todos los sucesos se violencia, deben convertirse en acciones resilientes donde el aferro a la vida, la reconciliación y el perdón, sean el motor para continuar adelante llevando todas estas experiencias en el marco de una memoria colectiva que llegue a convertirse historia para toda Colombia</p> <p>La memoria colectiva, es un diálogo con la historia, un pensamiento continuo; esta no retiene el pasado, sino que todavía está vivo o es capaz de permanecer vivo en la conciencia del grupo (Dueñas Corzo, 2014).</p> <p>La reparación simbólica busca llevar a una situación nueva, a partir del reconocimiento de lo ocurrido y por medio de la simbolización, el reconocimiento de los hechos, el perdón</p>	<p>Las vivencias de las maestras traen a colación la importancia de la memoria colectiva desde las prácticas pedagógicas ya que es desde allí que se construye un tejido social que permite el permanente diálogo, siempre teniendo en cuenta que estos ejercicios colectivos permiten una profunda introspección personal que después de analizarse se traspasa a un ámbito colectivo y es desde allí donde se empiezan a crear las soluciones.</p> <p>Por su parte, en las aulas el uso del arte y la expresión permiten abordar temas sensibles y frágiles en el territorio pero que al fin y al cabo recordarlos por medio de esa memoria colectiva genera mayor capacidad para transformar y evitar la repetición, ya que para las maestras es claro que la memoria colectiva incita explícitamente a ejercicios reflexivos sobre la historia y de allí convocan a la transformación para sobreponerse a la adversidad.</p>
----------------------------	---	---	--

	<p><u>Reconocer y realizar ejercicios sobre la memoria colectiva, son necesarios para poder registrar en el momento histórico, y para reconocer la capacidad de sobreponerse a la adversidad que en la mayoría de los casos ha generado los procesos de violencia y atropello al ser humano en los territorios azotados por la violencia. (p.3)</u></p>	<p>tanto individual como colectivo y la construcción de memoria histórica. Este tipo de reparación tiene dos finalidades: La primera es garantizar la satisfacción de las víctimas a través de la dignificación de sus derechos. Y como segunda finalidad tenemos las garantías de no repetición que van encaminadas a la construcción de la memoria colectiva, además de la contribución del desarrollo de una identidad común que pretende asegurar la no repetición de los hechos acontecidos. Dentro de la reparación simbólica las expresiones artísticas tienen un papel esencial, ya que, se convierten en el medio de representación simbólica más importante para manifestar el dolor y convertir los hechos del pasado en una narrativa del presente, dejando de ser un mero ejercicio</p>
--	---	--

		estético (Sanabria, A. 2018).	
Maestra Audrey Tamayo			

Elementos de agenciamiento para la reparación desde la práctica pedagógica

	Referente teórico	Reflexión
<p>Maestra María Teresa Durán</p> <p><u>Las prácticas pedagógicas han sido un escenario de diálogo y participación mediante el cual se ha podido apoyar los sentimientos, formas de pensar, sentir y actuar de estudiantes y maestros, que han tenido que enfrentar situaciones de rabia, dolor y frustración a causa de la violencia en el territorio. (p.1)</u></p> <p><u>Considero que los maestros tenemos una herramienta fundamental para convertirnos en permanentes agentes de memoria y reparación, en cuanto tenemos el pretexto de la enseñanza de las disciplinas en un contexto particular. En esta medida, es fácil el abordaje de temas de la actualidad y vida de los territorios, por cuanto estamos de forma permanente en una interacción, diálogo continuo, lectura de información. El aula de clases es en sí, un territorio de paz y diálogo. (p.2)</u></p> <p><u>Es importante y urgente escuchar la palabra del otro, en tanto siempre comunica, expresa y refiere una realidad en la que vive. En este sentido, es necesario reparar en la posibilidad de</u></p>	<p>Delgado & Tiguaque (2014) refieren que la memoria colectiva se genera por experiencias en común que tienen las víctimas en un mismo espacio social, en el que se comparten las mismas experiencias, para términos de la investigación el termino se retoma como un establecimiento para recuperar la paz social, y sobre todo para la generación de un bien común, desde el activismo de los sujetos sociales, en este caso las maestras en los escenarios pedagógicos. Es decir, la memoria va ligada al sujeto y a su rol en el mundo social al ser el sujeto</p>	<p>Las maestras desde sus prácticas pedagógicas se convirtieron en agentes de transformación y de reparación no solo de los contextos, sino de las vidas personales de sus estudiantes que han tenido también que enfrentar situaciones muy violentas e ingratas, pero ellas desde su enseñanza recalcan la fortaleza que tienen para enseñar y dialogar, ya que estas herramientas permiten una reparación y una catarsis profunda para crear territorios para la paz.</p> <p>A su vez, no es la enseñanza por la enseñanza, sino lo que parte desde la escucha activa, para propiciar comunicación y generar un reconocimiento individual y colectivo que permita transformar para un bien común. El rescatar sus vivencias, sus voces y trayectorias es una herramienta muy útil y eficiente</p>

	<p><u>que todos se sientan reconocidos en su individualidad y en las necesidades del territorio. En ello, las voces de líderes y lideresas han sido opacadas por fuerzas contrarias al diálogo y a la paz territorial. (p.2)</u></p> <p><u>Los maestros y las maestras somos agentes de memoria y reparación en los territorios, en la medida en que tenemos voz y voto en diferentes instancias que tengan la representatividad de la escuela. La participación en foros, debates, eventos, comités y demás, generan un espacio para la expresión y comunicación del sentir de nuestros estudiantes y sus familias. (p.3)</u></p> <p><u>En mi labor docente y representante de mis estudiantes y sus familias, he impulsado su participación en eventos a nivel institucional y regional. Hemos adelantado proyectos con semilleros de investigación que han puesto su mirada en la construcción de la paz desde la familia, el entorno cercano y el territorio en general. La escritura ha sido un medio facilitador de experiencias dialógicas cercanas. Cuando no se opta por la oralidad, la escritura es un medio potente para reconocer al otro. (p.3)</u></p>	<p>quien da significado a sus vivencias y experiencias.</p> <p>Además de convertirse en agentes de transformación de su propia realidad individual y social (Clacso, 2012).</p> <p>Su agenciamiento se relaciona con el intelectual transformativo, categoría de análisis brindada por Giroux (1988) la cual refiere que la enseñanza de los/as maestros/as es una práctica emancipadora, donde prima lo ético y lo político en su compromiso crítico con sus alumnos y alumnas y su comunidad, en la búsqueda de una pedagogía llena de posibilidades y esperanza, ya que su praxis es una construcción condicionada social e históricamente, en donde sus formas de experiencia incorporan la guía para que sus</p>	<p>para la reparación que empieza desde las prácticas pedagógicas y trasciende a la vida colectiva.</p>
--	---	---	---

		estudiantes actúen con sentido crítico.	
Maestra Audrey Tamayo			

ENTREVISTA # 4

Procesos de memoria colectiva desde la práctica pedagógica

Maestra María Teresa Durán	<p><u>Esto que ustedes observan es una fotografía tomada hace 14 meses, en la Escuela Normal con un grupo de estudiantes de programa de formación complementaria que iniciaban su experiencia de práctica pedagógica, ellos están aquí representando los personajes de la historia de Blancanieves y los siete enanitos y para poder unir, hilar esta historia del día de mi comienzo de experiencia con mi situación actual, entonces me voy a permitir darle lectura a esta imagen. Yo diría entonces que el cuento de Blancanieves y los siete enanitos representado magistralmente por mis estudiantes en un momento del proceso de formación de maestras, es un reflejo de lo que a diario vivimos en las aulas y en las zonas cercanas al conflicto armado. La bruja del cuento, la madrastra y la manzana envenenada, representan los actores del conflicto armado, las armas, las atrocidades y el daño que le han hecho a la sociedad civil, y especialmente al campesino, a los niños, niñas y a la familia en general. Por el contrario, la dulce Blanca Nieves y los siete enanitos, representan la persistencia, la justicia y alegría para construir un territorio en paz. En esta perspectiva tenemos también al espejo que refleja la realidad de nuestra sociedad y nos invita a mirarnos permanentemente para no perder el</u></p>	<p>Referente teórico</p> <p>En efecto, las apuestas pedagógicas de las maestras tienen como finalidad la formación de más maestras y maestras con valores como la responsabilidad, la cooperación, la reflexión crítica y la rigurosidad, haciendo de estas prácticas un acto participativo y activo como tejido social transformador y como escenario de proyección social (Zuluaga, 1984).</p>	<p>Reflexión</p> <p>Como se mencionaba anteriormente, las propuestas artísticas, de creatividad y creación comunitaria generan ejercicios de memoria colectiva para transmitir y asociar a las vivencias contextuales. Las prácticas pedagógicas están estrechamente relacionadas al enseñar aprendiendo y es esto lo que buscan las maestras en su formación.</p> <p>A su vez, es de resaltar la insistencia de las maestras por impartir una educación crítica, que invite y promueva en las y los estudiantes cuestionar las realidades sociales que viven y adoptar posturas e ideologías basados en lecturas conscientes y reflexivas sobre sus contextos, para así poder transformarlos.</p>
-----------------------------------	--	---	---

	<p><u>norte de nuestros sueños, expectativas y esperanzas de una vida digna para nuestras comunidades azotadas por la violencia. Por su parte, el rey y el príncipe representan la política estatal e institucional para avanzar de forma oportuna y con mucha sabiduría en el desarrollo de apuestas curriculares y comunitarias concentradas en la formación de maestros rurales. Y nos queda un personaje: El cazador, quien en esta imagen me abraza y sostiene su escopeta. Representa a un hombre rudo, trabajador, fuerte, capaz, y también con un valor esencial: la sensibilidad hacia el dolor humano. Este cazador me ubica en el rol de maestra como formadora de formadores para la ruralidad y zonas de conflicto; de la misma manera que me compromete a una educación que responda a los desafíos y sueños para nuestras comunidades y nuestra Colombia, en la que la justicia social permita cerrar las brechas de inequidad, injusticia y olvido y sobre todo para poder aportar a la construcción de una Colombia más justa y más equitativa y cierro diciendo algo que ya mis co-equiperas en algún momento me escucharon y que le digo y trato de compartirle a mis estudiantes y es que ¡Vale la pena ser Maestra rural!. (p.2)</u></p>		
<p>Maestra Audrey Tamayo</p>	<p><u>En Tierra Alta comienzo a trabajar en un colegio de Fe y Alegría, y hay una frase de José María Velas (fundador del movimiento de educación popular fe y alegría) y es que él dice que no hay que darle pobre educación a la gente pobre, y a mí esa frase me ha calado y descubrí que podía hacer algo y ayudar mucho a la gente. Allí viví y trabajé, la masacre de 1999 en Saiza fue terrible, hubo muchos desplazamientos, llegaban al</u></p>	<p>“La educación es decisiva para formar personas que aprendan a pensar por sí mismas pensando en los demás. La educación revalida su importancia ayudándonos a ser ciudadanos/as libres y responsables.</p>	

	<p><u>casco urbano muchas profesoras rurales. (p.1)</u></p> <p><u>Es difícil, uno a los chicos tiene que educarlos también, los profesores tenemos que ser respetuosos con los contextos sociales, no ser indiferentes, pero tampoco meterles las ideas que uno cree, sino enseñarles para que ellos desde un pensamiento crítico aprendan a tomar decisiones. Esa soy yo. (p.2)</u></p>	<p>(Jover, D, 2013, p. 85)</p>	
Elementos de agenciamiento para la reparación desde la práctica pedagógica			
<p>Maestra María Teresa Durán</p>	<p>NO APLICA</p>		<p style="text-align: center;">Reflexión</p> <p>Los relatos dejan entrever cómo las y los maestros en la ruralidad han estado en continua lucha y resistencia y, a partir de sus prácticas pedagógicas, se arman de valentía, aún sin tener garantías, para proteger la educación y mejorarla, pues, como hemos afirmado en ocasiones anteriores, todos los relatos de las maestras convergen en un mismo punto: la importancia de la educación para la transformación social.</p>
<p>Maestra Audrey Tamayo</p>	<p><u>El año 2000 fue terrible en Tierra Alta, en una acción sindical de los maestros, una profesora pierde su hijo, porque nos tomamos la registraduría y la iglesia más de un mes. Nada más de narrarlo se me eriza la piel, de pensar en la lucha en que estamos los profesores siempre. En ese año, a los profesores no nos pagaron nada, parecíamos los “goteteros” y no los maestros. (p.1)</u></p> <p><u>En ese momento nuestra dignidad había sido vulnerada por la administración pública, junto con un trasfondo oscuro del país, entonces vivimos ese año muy conflictivo. Pero las y los profesores siempre estuvieron en lucha. (p.1)</u></p> <p><u>En Tierra Alta veíamos todo lo que acontecía, pero teníamos muchas dudas sobre ese proceso de paz. Lo que hicimos fue apostarle desde la educación, tratar de que los chicos no hicieran parte de estos grupos. Cuando uno está en la región, tiene que ser muy</u></p>	<p>“La actitud de escucha como postura ético política constituye el fundamento de la conversación pedagógica y de toda experiencia de la democracia en el aula de clase –pero también en la familia y en la comunidad–“ (Motta, J, 2017, p. 167)</p>	<p>Por su parte, es importante señalar que, las vivencias de las maestras en situaciones de conflicto armado, las han motivado a buscar formas en que sus alumnos y alumnas estén fuera de esas dinámicas, incentivándolos a ir por la vía de la educación, y mostrándoles que hay otras maneras posibles de salir adelante en el país y en un futuro poder cambiar todo</p>

<p><u>inteligente sobre lo que dice, donde lo dice y con quien lo dice. (p.2)</u> <u>Entonces llevo unos tres años en ese proceso de escuchar otra versión de mi región del Magdalena Medio de otra manera, a partir de otras posturas, de otras luchas. Esta experiencia me hace más agradecida con la vida y también de agradecer la experiencia de escuchar al otro. En la epistemología del sur, nos dicen que el tema del diálogo y de escuchar, desde este enfoque. Si creo en la oralidad, creo en la escucha, creo en que tenemos que hacer unos procesos, no puedo delegar mi postura política. (p.3)</u></p>		<p>aquello que configura la violencia.</p>
--	--	--