Universidad de La Salle
Ciencia Unisalle

Trabajo Social | Departamento de Estudios Sociales

4-6-2021

# Corazonar y escuchar para construir memoria desde la interculturalidad y el territorio: Voces de maestras en escuelas rurales.

Valentina Dalmau Corredor
*Universidad de La Salle - Colombia*, vdalmau26@unisalle.edu.co

Laura Valentina Arévalo Lozano
*Universidad de La Salle - Colombia*, larevalo73@unisalle.edu.co

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

Part of the Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons, Community-Based Learning Commons, Community-Based Research Commons, Race, Ethnicity and Post-Colonial Studies Commons, and the Social Work Commons

## Citación recomendada

Dalmau Corredor, V., & Arévalo Lozano, L. V. (2021). Corazonar y escuchar para construir memoria desde la interculturalidad y el territorio: Voces de maestras en escuelas rurales.. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/933

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Departamento de Estudios 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.

# Corazonar y escuchar para construir memoria desde la interculturalidad y el territorio: Voces de maestras en escuelas rurales.

Arévalo Lozano Laura Valentina y Dalmau Corredor Valentina

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales,

Programa de Trabajo Social,

Universidad de La Salle.

Asesora

Cruz Castillo Alba Lucía

abril de 2021

**Resumen**

La presente investigación da cuenta de la relación que se teje entre memoria colectiva y territorial desde la perspectiva de la interculturalidad decolonial en las Escuelas Normales Superiores (ENS) de Sibundoy-Putumayo y Pupiales-Nariño. Este documento fue escrito involucrando las voces de las maestras rurales, quienes, desde su trayectoria de vida, resignifican la labor docente en un país marcado por la desigualdad social, política y cultural como lo es Colombia. En estos territorios del sur del país, las maestras rurales hacen escuela desde sus resistencias y luchas cotidianas contra la estandarización y uniformidad que propone el sistema educativo. Por ello, busca visibilizar los elementos pedagógicos que permiten construir escenarios democráticos y de paz desde las aulas que, a su vez, se transforman en refugios en medio de las conflictividades contextuales y territoriales de los lugares donde hacen incidencia.

**Palabras clave:** Interculturalidad, escuela rural, memoria colectiva y territorial.

# A g r a d e c i m i e n t o s

A los **seres que nos dieron la** v i d a,

Al **Universo** por permitirnos *c o i n c i d i r* con grandes mujeres como las **4 maestras** que nos compartieron sus voces:

**Alba**, quien desde su apuesta política y cariño, nos incitó a *a m a r* los procesos investigativos;

**Rocío**, quien desde el "paraíso terrenal" profundizó en nosotras raíces nutridas de aprecio e identidad territorial para continuar con la *r e s i s t e n c i a* a los procesos hegemónicos colonizadores;

**Karenn**, quien desde el arte de la danza nos mostró que el movimiento es terapia y herramienta para dialogar en otros ritmos y *c o n e c t a r* en medio de las diferencias, y

**Yolanda**, quien con su gran entusiasmo nos inundó de *e n s e ñ a n z a s* y sentimientos para adentrarnos en su gran pasión: el maravilloso mundo de la educación inclusiva.

En general agradecemos a **todas aquellas personas** que de alguna u otra forma, aportaron a este arduo proceso de convivencia, producción y visibilización de las realidades de la C o l o m b i a P r o f u n d a que no muchas personas se atreven a develar.

Guacamaya// Finge demencia// Después de tanta Resistencia// Sin nadie escuchar// Y sin valorar// Sobrevuela // Que la evolución sólo avanza// Cuando asumamos diferencia// Para mejorar desde la verdad// Y esta guerra// Parece la única esperanza// Para que la eterna ignorancia// Se pueda superar y a la luz llegar[1]…

[1] Rawayana. (2021). *Welcome To El Sur*. [Canción].

# Tabla de contenido

**ANTECEDENTES** **8**

INTERCULTURALIDAD 12

DIFERENTES NOCIONES DE EDUCACIÓN 14

POLÍTICAS EDUCATIVAS 16

MEMORIA COLECTIVA Y TERRITORIAL 17

**PLANTEAMIENTO GENERAL DEL PROBLEMA** **19**

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA 20

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA 30

PREGUNTA PROBLEMA 34

**JUSTIFICACIÓN** **35**

**OBJETIVOS** **37**

OBJETIVO GENERAL 37

OBJETIVOS ESPECÍFICOS 37

**MARCO TEÓRICO** **37**

CONFLICTO SOCIOPOLÍTICO EN COLOMBIA Y LÓGICAS COLONIALES 38

DEBATES ACERCA DE LA INTERCULTURALIDAD 40

RELACIÓN ENTRE MEMORIA COLECTIVA E INTERCULTURALIDAD 46

ESCUELA COMO TERRITORIO FORJADOR DE MEMORIA 48

TERRITORIO COMO CONSTRUCTOR DE MEMORIA COLECTIVA DESDE LA MIRADA INTERCULTURAL 52

**METODOLOGÍA** **55**

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS 58

Técnicas e instrumentos 60

**Hallazgos y resultados** **63**

Ruralidad como territorio de memoria 64

Lo intercultural como campo de tensión o disputa 70

Elementos pedagógicos, desde las trayectorias de las maestras, que relacionan la memoria colectiva y territorial con la interculturalidad 80

**Anexos** **97**

Anexo 1. *Información de las entrevistas* 97

**A**nexo 2. *Collage maestras* 98

**Referencias** **99**

Referencias recomendadas 111

## Tabla de tablas

**TABLA 1.** VÍCTIMAS POR PERTENENCIA ÉTNICA EN EL CONFLICTO INTERNO ARMADO 32

**TABLA 2.** TIPOS DE ENTREVISTAS Y SU DESCRIPCIÓN 61

**TABLA 3.** TIPO DE COMUNICACIÓN, FECHA Y COMUNICACIONES COLECTIVAS 97

## Tabla de Figuras

**FIGURA 1.** ANTECEDENTES: CONSULTA BIBLIOGRÁFICA 9

**FIGURA 2.** COMPARACIÓN DE LA CIBERGRAFÍA POR PAÍS, FECHA Y EDITORIAL 11

**FIGURA 3.** UBICACIÓN GEOGRÁFICA DEL PUTUMAYO 22

**FIGURA 4.** UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE SIBUNDOY (NACIONAL Y MUNICIPAL) 25

**FIGURA 5.** MAPA POLÍTICO DE NARIÑO 26

**FIGURA 6.** UBICACIÓN DE PUPIALES (MUNICIPAL Y NACIONAL) 30

**FIGURA 7.** SÍNTESIS DEL CONCEPTO DE ETNO-NARRATIVAS 56

**FIGURA 8.** SÍNTESIS DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 58

**FIGURA 9.** TRAYECTORIA DE LA MAESTRA ROCÍO 66

**FIGURA 10.** TRAYECTORIA DE LA MAESTRA KARENN 67

**FIGURA 11.** TRAYECTORIA DE LA MESTRA YOLANDA 69

**FIGURA 12.** SÍNTESIS DE LA PRIMERA CATEGORÍA DE LOS HALLAZGOS 70

**FIGURA 13.** SÍNTESIS DE LA SEGUNDA CATEGORÍA DE LOS HALLAZGOS 81

La interculturalidad comprende la posibilidad de tejer y entrelazar hilos de diferentes texturas y colores dando vida al telar conocido como la escuela, dicho espectro cromático abre campo a las voces de las maestras para relatar múltiples historias vividas o narradas por otros, en un marco en el que las tensiones se asocian a las diversidades invisibilizadas por la mano negra de la homogeneidad; pues, las otredades no tienen un lugar propicio para ser, pensar y actuar.

Es así que, la memoria colectiva y territorial contribuye a otorgar sentidos desde el reconocimiento sentipensante y vinculante de los otros inanimados o animados. Dichos campos de conflicto, convergen al trabajar en escenarios rurales del territorio colombiano, en donde el acto de aprender implica descubrir desde la praxis el ritmo que fluye como "las aguas de un río desde afluentes de superficie, pero también del subsuelo; porque el aprendizaje en libertad no dispone de un método cuyas reglas dictaminen por dónde es que debe dar inicio y fin a lo que se aprende" (Pallares, 2019, p.95). En otras palabras, las formas de vivir y aprender en medio de la escuela como espacio intercultural marca todo un abanico de rutas por las cuales transitar y construir desde los pluriversos.

Por consiguiente, el presente documento busca comprender desde las narrativas de maestras rurales de Sibundoy-Putumayo y Pupiales-Nariño, elementos de carácter reflexivo en torno a la memoria colectiva, territorial y la interculturalidad decolonial en contextos de conflictividad. Posterior a la presente introducción se hace un recorrido alrededor de los antecedentes hallados, dando paso así al planteamiento general del problema con las contextualizaciones departamentales y la descripción del problema. La lectura de los anteriores elementos, da paso a la pregunta problema, la justificación y los objetivos, tanto general como específicos.

Así mismo, se incluye el marco teórico, la metodología utilizada para la presente investigación, sucesivamente se describen los hallazgos, resultados y conclusiones derivados del

proceso llevado a cabo durante un año. Finalmente se plasman unas recomendaciones para futuras investigaciones, terminando con las respectivas referencias bibliográficas y anexos.

## Antecedentes

El presente apartado da cuenta del proceso de rastreo de la información, la selección de los documentos y sus aportes a cada "algoritmo" formado por las palabras claves pertinentes con el tema de la presente investigación: interculturalidad, educación, políticas educativas, memoria colectiva y territorial, etc. A continuación, se exponen detalladamente cada una de las partes enunciadas haciendo un barrido de las bases de datos y fuentes halladas durante la fase de antecedentes.

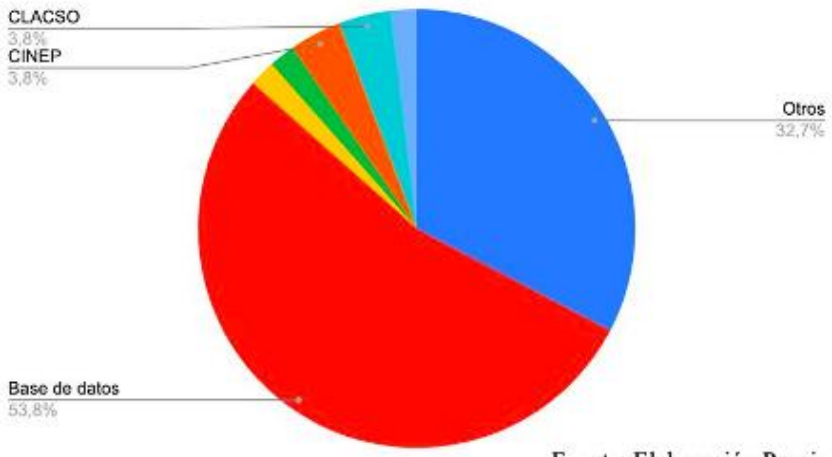
Para el rastreo de la información, se acudió a las bases de datos proporcionadas por la Universidad de La Salle, en donde se encontraron el 53,8% de los documentos utilizados. Cabe resaltar que dentro de dicha base se identificaron los siguientes bancos de datos: SCIELO, SCOPUS, JSTOR, E-BOOK, EBSCO, DIALNET, entre otros caracterizados por su relevancia en el medio académico y social. Además, se hizo un rastreo en fuentes que constantemente producen conocimiento alrededor de la temática a tratar, pues como lo indica la **Figura 1**, se acudió a la bibliografía del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), organizaciones que trabajan constantemente en temáticas sociales relacionadas con educación, conflicto armado interno y construcción de paz.

Por consiguiente, en la sección de "Otros", que ocupa un 32,7% de la indagación, se incluyó todo el material producido por múltiples universidades en el país, tomando elementos constitutivos para comprender aquellos factores que giran entorno a la búsqueda de formas

alternas de situar la interculturalidad, el conflicto interno armado colombiano, la memoria colectiva y territorial, junto a aquellos entramados conceptuales que engloban el reconocimiento de las otredades. Es importante mencionar, que se cuenta con un total de 52 documentos escritos y audiovisuales que incluyen: tesis, libros, artículos científicos, entrevistas y capítulos de revistas y de libros.

**Figura 1**

*Antecedentes: Consulta Bibliográfica*




Fuente: Elaboración Propia (2020)

De los 66 documentos hallados en primera instancia, arrojados de la combinación probabilística de algoritmos de búsqueda con palabras claves para la presente investigación: interculturalidad, nuevas epistemes, tramitación de la memoria, relatos de maestras y conflicto interno, la selección se redujo a 52 documentos posterior a la lectura de los respectivos resúmenes. A raíz de dicho filtro, se excluyeron 14 documentos debido a razones como el enfoque de la investigación y el campo a interpretar, pues se hacía referencia a ejercicios de ingenieros, diseñadores, historiadores; o eran notas reiterativas frente a los temas ya tratados.

Por otro lado, fue pertinente analizar las categorías de lugar, fecha y editorial de los documentos seleccionados, para encontrar tendencias en cuanto a publicaciones, países que publican en mayor medida, la temporalidad de los escritos y la recurrencia en ciertas editoriales. En este orden de ideas, como lo muestra la **Figura 2**, se puede identificar que la revista mexicana *Sinéctica* abarca el 7,7% de la producción escrita encontrada. Asimismo, las revistas *Ciencias Sociales, U. Salle, Utopía y Praxis Latinoamericana* representan cada una el 3,9% respectivamente (para un total del 11,7%). En esta línea de análisis, Colombia es el país de donde más escritos se encontraron, pues representa el 50% del total de documentos analizados, seguidamente están México y Venezuela con el 11,5% respectivamente. Es importante resaltar que los únicos dos países europeos que tienen productos al respecto son España con un 7,7% y Alemania con un 1,9%.

Frente a lo anterior, es importante hacer hincapié que las y los autores de los documentos encontrados y publicados en Europa, no siempre tienden a una nacionalidad de este continente, en reiterados casos son latinoamericanos quienes publican en los documentos estos países. Es curioso darse cuenta que no se identificaron textos o producciones académicas en estos temas en los continentes restantes: África, Asia, Oceanía y Antártida.

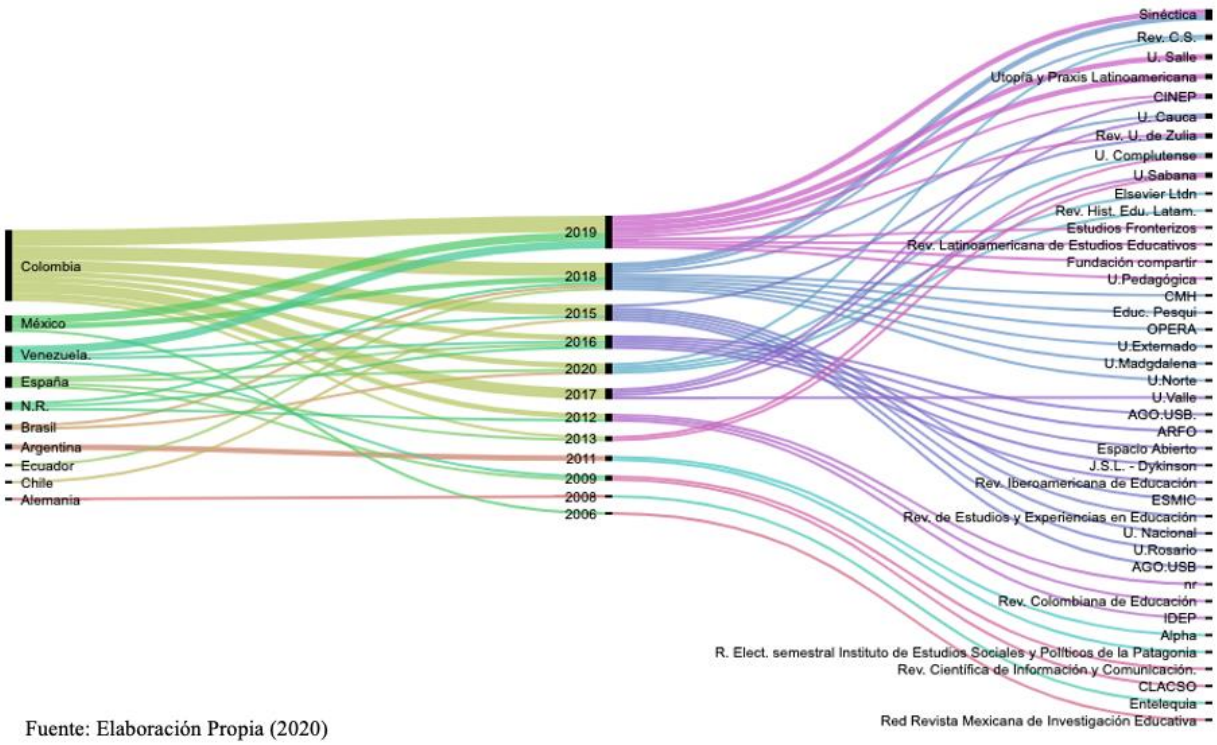
El análisis de los hallazgos bibliográficos, en cuanto a la tendencia latinoamericana, puede deberse a la ubicación cibergráfica de las investigadoras, debido a que residen en Colombia y los sistemas de búsqueda responden a patrones informáticos localizados por GPS que arrojan información del continente. Se insiste en que no se desconoce la trayectoria decolonial e intercultural de los dos primeros continentes mencionados (África y Asia).

En este orden de ideas, y con el estudio oportuno de los textos, se identificaron las siguientes *tendencias en la producción escrita* para la investigación: Interculturalidad-Decolonialidad,

Memoria territorial/colectiva- Relatos de las maestras-Escuela Rural y Conflicto armado-Construcción de paz. En otras palabras, las temáticas claves que a continuación serán descritas, derivan de los documentos revisados y se construyeron a partir del interés de la investigación, por ende, su función es agrupar y dar a conocer los hallazgos bibliográficos: Interculturalidad, Diferentes nociones de educación, Políticas educativas, Memoria colectiva y territorial en las que se evidencia la importancia de los/las maestras como mediadoras y acompañantes en estos espacios de tensión tanto contextuales como cotidianos.

**Figura 2**

*Comparación De La Cibergrafía Por País, Fecha Y Editorial*




Fuente: Elaboración Propia (2020)

***Interculturalidad***

Los hallazgos reflejan que al buscar documentos basados en la primera temática clave, *interculturalidad,* emerge como tendencia el enfoque teórico de la **decolonialidad** con insistencia en las Epistemologías del Sur (ES), retomando autores como **Escobar** con su apuesta teórica de las *ontologías relacionales* y la *política,* **De Soussa Santos**[2] (2009) quien enfatiza en que "no habrá justicia social global si no hay justicia cognitiva global" (p.12), **Quijano** con su propuesta de *colonialidad del saber, ser y poder*, junto a la apuesta de la *desobediencia epistémica y la desmitificación de la racionalización*; **Mignolo** con la alteridad de formas de conocimientos sociales y subjetividades ligadas a esa estructura colonial, **Roig** quien contribuye a la teoría y crítica del pensamiento latinoamericano, **Dussel** aportando desde la filosofía a la búsqueda de alternativas de las estructuras de poder imperante y **Galeano** quien aporta a la filosofía y apuesta política latinoamericana de regresar a su origen, a las raíces, a lo autóctono.

Como se evidencia anteriormente, las apuestas insisten en posicionar visiones en contra de la colonialidad en todas las esferas y diversidades de la cotidianidad, puesto que esta desprestigia la multiplicidad de mundos existentes. Asimismo, entre ellos hacen particular hincapié sobre todo en los planteamientos de la Dra. Catherine **Walsh,** quien tiene una larga y amplia trayectoria en la apuesta interculturl afirmando que "el interés es, más bien, crear, construir y apuntar caminos decoloniales que no niegan la modernidad, pero que permiten vivirla de otra manera, sin ser absorbida y controlada por ella" (Walsh, 2007, p.32).

Es así como todos estos y estas autoras luchan contra una forma de ser: la idea monolítica del mundo, caracterizada por negar otros mundos posibles, reafirmar el antropocentrismo europeo

[2] De Sousa (2012), en una conferencia sobre epistemologías del sur en la Universidad Nacional de Río Cuarto, refiere que "las epistemologías del sur no son otra cosa sino este reclamo de la validez de otros conocimientos, más allá del conocimiento científico eurocéntrico. Desde la perspectiva de los que han sufrido las injusticias del capitalismo, del colonialismo y del patriarcado" (videoconferencia 02:24-02:54).

institucionalizado en la macroestructura capitalista-colonial-patriarcal, pero, particularmente por imponer la visión homogeneizante de la otredad. Es en este contexto, donde la interculturalidad adquiere una amplia gama de comprensiones; por un lado, se ubica como un diálogo constructivo entre culturas y por otro, como una estrategia para mantener la estructura de poder imperante entre las diversidades, es decir no dialoga en medio de las tensiones que generan dicho encuentro, sino que se establece como un mecanismo para ratificar la existencia de lo multicultural.

El término interculturalidad se comenzó a utilizar en los países andinos como una forma de lucha y reivindicación de los derechos étnicos, haciendo énfasis en las condiciones del mundo indígena y afro (Walsh, 2009, citando a Chondi, 1990). Esto dio paso, en los años 90, a que en diferentes países de Latinoamérica se instauraran políticas en pro de dichas comunidades. Tal es el caso, que en la Constitución Política de Colombia de 1991 se hizo la primera apertura hacia la diferencia, con la intención de educar al pueblo en un contexto pluricultural de nación, buscando romper con el ciclo de discriminación hacia dichas poblaciones.

Sin embargo, este término se acuña como moda para apaciguar la oposición, encubriendo así las lógicas de incursión de dichos grupos al mercado capitalista, por medio de dinámicas asistencialistas y corporativistas neoliberales. Es por ello, que al interpretar dicho concepto se debe evocar a la herencia del colonialismo, ya que, desde sus inicios se implantó la idea de superioridad de raza, afianzando una intención de labor, espacio y gente que en palabras de Escobar (2003) citado por Walsh (2007) buscaban satisfacer las necesidades del capital y beneficio de los blancos europeos, es decir mantener el statu quo y su poderío.

Lo anterior se relaciona de manera directa con el planteamiento de **Castro-Gómez**[3] (2005),

[3] Este planteamiento se basa en su libro la *Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en Nueva Granada (1750-1816).*

quien afirma que la violencia ejercida por el colonialismo europeo en el mundo fue transversal, es decir, afectó lo físico, económico y epistémico, ya que, todo lo planteado por esos otros no europeos no tenía validez suficiente en el campo del saber y del hacer. En otras palabras, esto hace referencia al concepto de *violencia simbólica* postulado por Pierre Bordieu.

En pocas palabras, se evidencia una tendencia teórica a escribir en torno a la *interculturalidad crítica* como un elemento que busca transformar la realidad e interrelación escolar, pues de este modo "se presenta el acercamiento hacia la(s) pedagogía(s) de la decolonialidad que es denunciativa, feminista, descolonizadora, crítica, integradora de saberes comunitarios, desontologizadora, posicionada desde el conocimiento situado, temporal, histórica, de construcción colectiva, deconstructora, y rescatadora de experiencias" (Duarte et al., 2018, p.17). Es importante hacer hincapié en que esta apuesta aún es inmaterial, dado que es una lucha embrionaria, pues hasta ahora se está consolidando para contrarrestar el discurso y las artimañas del gobierno global que encubre lógicas desarrollistas bajo el lema de inclusión de la diversidad.

### *Diferentes nociones de educación*

La segunda temática clave responde a las diferentes nociones de educación ubicadas en los diferentes textos leídos. Una de las ideas observadas, identifica al espacio educativo como reproductor de las instituciones coloniales, naturalizando la razón como único medio para acceder al saber. Entre los académicos especializados en este tema, se encuentran: **Foucault** resaltando la escuela como lugar en el que se gesta una subjetivación para la reproducción del poder, por medio de *dispositivos de control* que buscan el disciplinamiento social; **Bourdieu** insistiendo nuevamente en lo que implica la violencia simbólica, pero esta vez en el ámbito

educativo, especialmente en la enseñanza como medio que propaga estructuras dominantes (*matriz de violencia*).

En esta línea cabe también **Freire** (2003)**,** puesto que distingue dos posibilidades de escuela, la reproductora y la emancipadora (o política) "[…] no hay práctica social más política que la práctica educativa […]. En efecto, la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria" (p. 74). Lo anterior, da pie para continuar describiendo esta visión de educación que a la par brinda posibilidades para contrarrestar las formas hegemónicas existentes, posiciones académicas nutridas por Zemelman, Giroux y Escobar.

Paralelamente, la **Unesco** como parte de la Organización de Naciones Unidas (ONU), que se encarga de velar por la ciencia, la cultura y la educación a nivel global, posiciona la educación como un lugar de derechos, donde la calidad de esta se manifiesta en actitudes y habilidades que permiten a los estudiantes alcanzar el desarrollo personal educativo. Así mismo, surge la construcción de la escuela desde la ruralidad, entendiéndose como un lugar periférico abandonado por el Estado colombiano, materializado en carencias de diversos recursos: físicos, humanos, estructurales... lo que impide un desempeño adecuado de las prácticas educativas en estos sectores.

Este estudio está estrechamente relacionado con la anterior descripción, en donde la educación rural se ve impregnada por el conflicto interno armado que perdura[4] en el país por más de cincuenta años. Es así como la escuela se convirte en una zona en la que las insurgencias armadas aprovechan para generar caos y afianzar los poderíos territoriales, sin embargo, la

[4] Se conjuga el verbo perdurar en presente del indicativo porque tras la investigación y los hallazgos encontrados tanto en campo como bibliográficamente, como equipo se llega a la conclusión que el conflicto interno armado no ha cesado. Entonces, con la firma del Acuerdo de Paz, el país se encuentra en una etapa de **post-acuerdo**.

presente investigación no se centra en analizar la escuela inmersa y afectada por el conflicto, sino que, lo evoca como marco contextual de los territorios donde quedaron cicatrices abiertas y suturadas como rezagos del mismo. Sin duda, lo anterior refleja que la educación puede ser un lugar de encuentro y, a su vez, una posibilidad para romper con silencios históricos, permitiendo así construir realidades con voces emergentes que han transitado de un emisor pasivo a uno crítico.

### *Políticas educativas*

En la tercera noción se trabajan las políticas educativas, haciendo un rápido barrido histórico general en el que se incluyen leyes, decretos, políticas públicas colombianas que han influido en la educación, la interculturalidad y en su conjunto en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Es así como se debe traer a colación el **decreto 1142 de 1978** que habla por primera vez de Etnoeducación y se plantea la autodeterminación de los pueblos en el espacio escolar, lo que implica elegir sus maestros y diseñar sus propios planes curriculares. A ella, le sigue el **decreto 85 de 1980** el cual reglamenta que cualquier persona que acredite el bachillerato se podrá desempeñar como maestro o maestra en zonas rurales que tengan déficit en la planta docente. En el caso de los grupos étnicos, se hace una excepción en la que se puede nombrar como personal bilingüe a alguien que no cumpla los requisitos previamente mencionados.

Para **1994** se emana la **ley 115** que se establece como la Ley General de Educación, donde se dan los lineamientos generales sobre el tema de la educación propia de acuerdo a las necesidades sociales del país. Por otro lado, la **ley 715** delinea en el tema de los recursos que se destinan para los sectores de salud, educación y otros, estableciendo las competencias o responsabilidades de los niveles de la administración pública: nacional, departamental, municipal.

Por último, recordando el suceso de la firma del **Acuerdo de Paz** para la Terminación del Conflicto y el establecimiento de una Paz Estable y Duradera (2016), se reconoce la importancia del punto 6.1.12, "**Capítulo Étnico**" de dicho documento. Allí, desde un enfoque diferencial se abre un espacio a los intereses étnicos, particularmente en el marco de la victimización con ocasión de este fenómeno, velando por la protección de sus cosmovisiones y prácticas ancestrales (p. 205).

La legislación citada se ubica en el marco colombiano, pero dichas políticas y normativas se ven condicionadas por el Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y otros organismos internacionales que buscan regular la educación (y otros ámbitos de la sociedad), brindando a todos los países directrices generales para hacer reformas que mejoren o eleven la calidad educativa (en este caso), pero lograr dicho cometido requiere del endeudamiento por parte de los países miembros, lo cual genera que se condicionen a las normativas organizativas para no caer en bancarrota o ser expulsados de esos espacios de poder y decisión.

Grosso modo, este barrido evidencia la evolución de las normativas frente a la educación, el sistema que lo reglamenta y avala, las variedades educativas étnicas, etc., pero que muchas veces, por no decir siempre, son avaladas en miras de los roles de poder y representaciones folclóricas de estas poblaciones. Es decir, estas políticas combinan tanto el silencio y la palabra como el olvido y la memoria (Du Gay & Hall, 1996).

### *Memoria colectiva y territorial*

La última noción que se aborda es la memoria colectiva y territorial, dentro de ella, la relación con las voces de las maestras. En este orden de ideas, se hallaron diferentes definiciones de

memoria, pero la tendencia de búsqueda llevó a entenderla como un proceso político en el que diversos actores producen discursos que orientan y vislumbran el futuro. Como punto de inflexión, la memoria colectiva y territorial es comprendida como un proceso vivo:

> Que orienta a visionar un futuro diferente —una suerte de «futuralidad» (Fry, T. 2012) que se imagina y por la cual luchan por establecer las condiciones que permitan sobrevivir como un mundo con características propias [en los que se relacionan continuamente con entes no humanos]. Dentro del mundo relacional, la defensa del territorio, de la vida y de la tierra comunitaria es una misma causa. (Escobar, 2016, p.26)

Los autores que han teorizado más sobre el tema han sido Arturo Escobar, **Paul Ricoeur** con su frase célebre "La memoria es la madre de la Historia—ambas trabajan «la presencia del ausente: el pasado»" (Archila, 2017, p.26). **Astrid Erll** en su libro *Memoria Colectiva y Culturas del Recuerdo,* recopila los antecedentes e hitos más importantes de la construcción teórica del concepto cultural de la memoria colectiva y **Tzvetan Todorov** quien reconoce que la memoria está constantemente alterada por regímenes autoritarios en donde no se concibe la posibilidad de la misma o, por otro lado, se encuentran las democracias liberales donde la comunicación logra deslegitimar las tradiciones de los pueblos, por ende, afirma que como sociedad se está en un *estado de embrutecimiento*.

**Voces de las maestras.** Completando lo dicho anteriormente, es de suma importancia visibilizar el rol de las maestras y maestros en situaciones en donde la memoria es un campo en tensión. Esto quiere decir que, se abordan no sólo los significados expresados conceptualmente, sino que, también se da un lugar a las construcciones elaboradas en el aula o recopiladas desde la experiencia cotidiana de los y las educadoras.

Además, es fundamental indagar sobre las territorialidades habitadas en la escuela, siendo un lugar que, según Álvarez et al. (2011), recoge "múltiples saberes a través de los cuales se construyen representaciones, como saberes que dicen algo acerca de alguien y que son hablados por alguien que ocupa una u otra posición en el espacio social de la escuela" (p.128). Esto quiere decir, que para que exista una apertura a la diversidad los maestros y maestras deben recordar siempre que el ser humano forja sus realidades o imaginarios sociales, a través de las múltiples cosmovisiones de mundo y así mismo tiene la posibilidad de potenciarlas cuando atentan contra los sujetos y su bienestar (García, 2016).

Por ello, comprender la educación desde una perspectiva decolonial, implica descubrir los aportes de la interculturalidad en la formación de la diversidad, entendida como la posibilidad epistémica de generar saberes desde abajo, en donde la memoria colectiva y territorial tiene el vigor para darle voz a aquellas personas y/o lugares que no son escuchados por su raza, género, clase social… Es aquí, donde las y los maestros conjugan todas las conflictividades que se presentan no sólo en aula, sino en los contextos territoriales, para ser agentes reproductores o emancipadores ante la homogeneización que implica estar en un Estado que toma como fundamento políticas neoliberales que destruyen la infinidad de ideales colectivos y comunitarios.

## Planteamiento general del problema

El presente apartado está subdividido en dos estancias. Al iniciar, se presenta la contextualización del problema, donde se ubican geográficamente los dos departamentos y municipios donde se desarrolla la investigación (Sibundoy-Putumayo y Pupiales-Nariño), haciendo referencia a aspectos geográficos, poblacionales, sociales, culturales, etc. Posterior a

situar al lector geográficamente, viene la descripción del problema y la pregunta en torno a la cual gira el presente documento.

### *Contextualización del problema*

Para entender la distribución demográfica y territorial de los departamentos de Putumayo y Nariño es fundamental tener en cuenta que poseen una historia común, la cual se forja en una constante violación a los Derechos Humanos y al abandono por parte del Estado. Lo anterior, se manifiesta en compartir problemáticas tales como: violencia generada por el conflicto armado interno, la multiplicidad de actores armados en dichos territorios, las consecuencias directas del narcotráfico debido a su posición estratégica en la consolidación de rutas claves para el cultivo, procesamiento, venta y tráfico de dichas sustancias psicoactivas. Sumado al hecho de ser territorios colindantes, los dos departamentos limitan con el vecino país, Ecuador, lo que genera un alto flujo de migrantes e inmigrantes en ambos países (CNMH, 2015).

Siguiendo esta línea, la trayectoria conjunta de dichos departamentos se remonta al 15 de diciembre de 1953, cuando el general Rojas Pinilla se impuso como presidente de la República de Colombia tras un golpe de estado. Esto significó que bajo el decreto 2674, Putumayo fue anexado al departamento de Nariño bajo la figura de Comisaría Especial[5] como forma de subsanar el fanatismo laureanista incipiente en el departamento. En segundo lugar, se generó un desplazamiento de nariñenses hacia el Putumayo, buscando la colonización de nuevos terrenos, ya que, el minifundismo había invadido la economía del departamento. Para 1957, se deroga dicho decreto, restableciendo la autonomía departamental del Putumayo (CNMH, 2015).

[5] Es una figura de subdivisión territorial similar a la de los departamentos, sólo que se distancia de ellos por su administración, la cual reposa en el gobierno central. Hoy en día dicha figura está extinta en la administración territorial colombiana.

Posterior a ello, y bajo la influencia del conflicto interno armado, se generaron desplazamientos masivos hacia los países vecinos, denotando que después de la firma del Acuerdo de Paz, el conflicto y sus consecuencias perduran, pues como lo afirma John Jairo Tapie, miembro del pueblo Pasto: "en el departamento de Nariño, la paramilitarización ha aumentado, con la presencia de 17 grupos armados al margen de la ley, de cortes paramilitares y subversivos" (Efe-Ginebra citado en González, 2018, p.19).

En este mismo año (2016), los estragos de la violencia generaron el incremento de los cultivos de uso ilícito paralelo al asesinato de líderes y lideresas de las diferentes comunidades ancestrales (campesinos, indígenas, afros...) que defendían sus territorios, pues en menos de un año los cultivos incrementaron un 56%, llevando a los departamentos de Putumayo y Nariño a una concentración de ''42.627 y 25.162 (…), respectivamente'' (Gónzales, 2018 citando a UNODC[6], 2017, p.15).

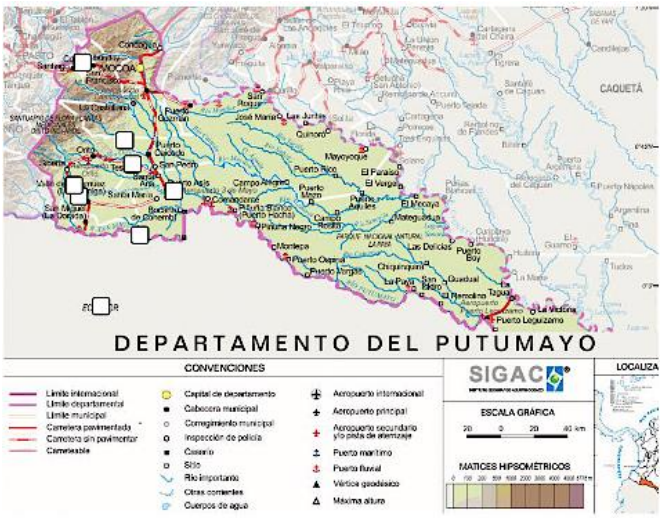
**Contextualización Putumayo.** Es un departamento que se encuentra ubicado en el suroeste del país, haciendo parte de la región amazónica, por ello, limita al norte con Caquetá-Cauca, al sur con Perú-Ecuador, al este con Amazonas y al oeste con Nariño (ver la **Figura 3**). Entre sus principales características está la abundancia de recursos naturales, lo que permite que la principal actividad económica sea la ganadería, aún así las regalías provenientes de la extracción petrolera son la mayor fuente de ingresos (Ávila, 2014). Cabe resaltar que, gracias a la Constitución de 1991 fue declarado departamento, pues antes su denominación era considerada Intendencia del Putumayo.

[6] United Nations Office of Drugs and Crime, en español la Oficina de Naciones Unidas contra la Droga y el Delito.

En una estimación poblacional, para el 2020 habían alrededor de 378.483 habitantes, representando un 0,7% del territorio nacional, distribuyéndose en 13 municipios que se acuñan al Alto, Bajo y Medio Putumayo de acuerdo con su ubicación geográfica (Ávila, 2014, pp. 2–3). Ningún municipio del departamento cuenta con más de 100.000 habitantes, pues un 65% se encuentran distribuidos entre los municipios de "Puerto Asís, Mocoa, Orito, Puerto Guzmán y Valle del Guamuéz con una población entre 30.000 y 100.000 habitantes" (Fondo de Poblaciones de las Naciones Unidas [UNFPA], 2020, p. 6). La división entre la parte urbana y rural corresponde a un 50%, teniendo el mismo porcentaje de personas en las dos áreas.

**Figura 3**

*Ubicación Geográfica Del Putumayo*




Fuente: SIGAC (2020)

Así mismo, se evidencia una organización étnica, la cual cuenta con una agrupación de 120 cabildos que se distribuyen en los 14 pueblos indígenas del Putumayo reconocidos por el Ministerio del Interior, entre los cuales están: "Cofán, Kamentzá y Siona; adicionalmente los que llegaron como productos de las migraciones que como son: los Awá, Korebaju, Embera –Katío y

Chamí-, Murui, Inga, Nasa, Uitoto, Pasto, Kichwas, Yanaconas y Bora" (Ávila, 2014, p.5), teniendo alrededor de 22.000 personas que se reconocen como parte de dichas organizaciones.

**Conflicto interno armado en Putumayo.** Para el año de 1963 llegó la multinacional Texaco, antes conocida como Texas Petroleum Company, precarizado las condiciones de vida de los trabajadores, en donde, la extracción petrolera se veía como una nueva alternativa para la consolidación de trabajos en la zona de Orión, lo que generó una fiebre petrolera que culminó en 1980 cuando se agotó dicho pozo.

Ante la migración constante para trabajar en la construcción de carreteras, caminos y oleoductos, llegó Gonzalo Rodríguez Gacha "El mexicano", quien se encargó de distribuir las primeras hojas de coca para cultivar en la región. Esto desembocó en un boom cocalero entre 1978 y 1984, teniendo como resultado la presencia de grupos al margen de la ley, tales como el grupo armado: Movimiento 19 de abril (M-19), Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército Popular (FARC-EP), Ejército Popular de Liberación (EPL) quienes buscaban el control territorial para la comercialización, distribución y producción de dicha sustancia.

Los recelos por el dominio de los negocios de coca se fueron materializando en una guerra que le dio el control a las FARC-EP, quien creó el frente 48 y expulsó de manera directa al Cartel de Medellín. Para 1996, debido a que Colombia se posicionó como el mayor productor de coca a nivel mundial, el gobierno inició campañas de fumigación con glifosato de los cultivos de coca, ocasionando múltiples manifestaciones por parte de los campesinos, quienes exigían detener la fumigación debido a que sus cultivos lícitos se veían perjudicados.

Esto generó, que la violencia aumentara exponencialmente "los secuestros, extorsiones, boleteos, chantajes y asesinatos se convirtieron en pan de cada día y abonaron el terreno para que

los herederos de los ‘Masetos’, las autodefensas campesinas (AUC), volvieran a recorrer los caminos polvorientos del Putumayo” (Grillo, 2000). Las AUC conquistaron el poderío en el territorio desembocando en roces y disputas entre los diferentes actores armados.

Al entrar el nuevo siglo (XXI), el Plan Colombia genera la militarización de zonas estratégicas para la economía del país, dando paso a la implementación del “Plan Conquista II del Ejército Nacional, inscrito dentro de las operaciones para erradicar la coca en la región y la ofensiva de violencia paramilitar contra los participantes de las movilizaciones campesinas cocaleras que se oponían a dicho plan a finales de los noventa” (Ávila, 2014).

De igual forma las FARC-EP golpean de manera constante a la sociedad civil, entrando en un periodo de intensa conflictividad a raíz de la “Seguridad Democrática” impuesta por el entonces presidente Álvaro Uribe Vélez en el año 2002. Entre los principios de esta propuesta se buscaba: aumentar el accionar de la fuerza pública, controlar zonas olvidadas por el Estado y unir los sistemas judiciales para trabajar en conjunto en el desarme de los grupos al margen de la ley (Ministerio de Defensa Nacional, 2003).

En este mismo año, se dieron los diálogos con las AUC, para el año 2004 se crea el Plan Patriota que tenía la finalidad la desarticulación de las FARC-EP, y la recuperación de zonas rurales en los departamentos del: Meta, Caquetá y Putumayo. Lo que posibilitó que, para el año 2005, el petróleo volviera a jugar un rol contundente, pues resurgió la extracción y el hallazgo de nuevos pozos, generando la privatización de la tierra.

A nivel nacional cae la pirámide[7] David Murcia Guzmán (DMG), lo cual ocasionó una crisis cocalera, en donde los habitantes de Putumayo ‘‘no solamente cuestionaron y redefinieron

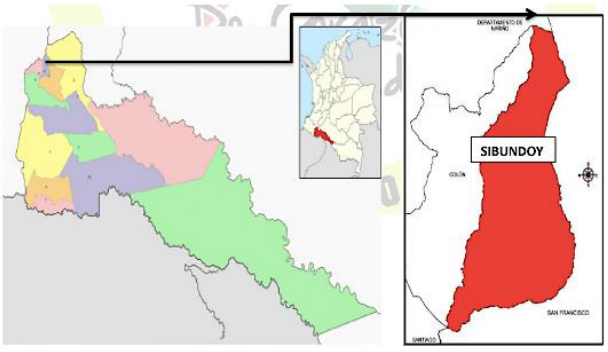
[7] La pirámide es una estafa que consiste en un proceso en el que las ganancias que obtienen los primeros inversionistas son generadas gracias a nuevos inversores que caen engañados por las promesas de obtener grandes beneficios. El sistema sólo funciona si crece la cantidad de nuevas víctimas (Bonilla et al., s.f.).

principios morales y legales, sino que confirieron legitimidad a la mafia o a empresas con conexiones con actividades del narcotráfico, como una forma de contestar tanto a su marginación como al orden socioeconómico y político hegemónico’’(Ramírez, 2013, p. 6). A la par, fueron aumentando de manera progresiva los títulos mineros, dándose una violación de los derechos de los campesinos que rechazaban las licencias, sumándole la persistencia en las fumigaciones de cultivos de coca, la muerte de líderes y lideresas y el reclutamiento por parte de los grupos al margen de la ley, propiciando un contexto crítico a nivel social, económico y político.

***Municipio de Sibundoy.*** Pertenece al Valle de Sibundoy, ubicado aproximadamente a 80 km de Mocoa, tiene 15.490 habitantes donde el 67% residen en la parte urbana y un 33% en la parte rural (Fondo de Poblaciones de Naciones Unidas, 2020). Con una población indígena que corresponde al 30,62%, mientras que la afrodescendiente representa el 0,43% de la población total. El municipio cuenta con 41 barrios, 2 resguardos y 21 veredas, teniendo una extensión territorial de 93km² (Plan de Desarrollo Municipal [PDM], s.f., p. 39).

**Figura 4**

*Ubicación de Sibundoy (Municipal y Nacional)*




Fuente: PND Sibundoy (2019)

La **Figura 4** evidencia que el municipio se encuentra en el Alto Putumayo y su economía se

centra en la agricultura, ganadería y comercio, especialmente de artesanías. Acerca de la cultura, es considerada la capital cultural de Putumayo, destacando prácticas importantes como el Carnaval del Perdón, celebración del Día de Ánimas y el Inti Raymi.

Entre los grupos étnicos con mayor influencia en esta zona están los Kamentsá, Biya e Ingas, quienes basan sus principios de vida en el Buen Vivir y se consideran receptores de personas desplazadas, pues en sus ideales comunitarios la Chagra (la tierra) es un elemento de resistencia, comprendiendo que "dentro de las diversas conflictividades a las que se enfrentan las comunidades indígenas del Alto Putumayo se encuentran las reconfiguraciones de la dinámica de la guerra, los efectos inmediatos de ésta, el control del corredor Putumayo- Ecuador- Perú-Brasil, entre otros" (Comisión de la Verdad colombiana [CEV], 2020).

**Contextualización Nariño.** El departamento de Nariño pertenece a la zona Pacífica de Colombia, es decir está ubicada en la parte suroccidental del país.

**Figura 5**

*Mapa Político de Nariño*

Fuente: SlideShare (2014)

La **Figura 5** refleja que al norte colinda con el departamento del Cauca; al occidente con el Mar Pacífico; al sur con el río Mataje que lo separa de la República de Ecuador y al oriente con el departamento de Putumayo. Cuenta con 64 municipios y 1.630.592 habitantes según datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2018). Este territorio tiene una amplia presencia pluricultural distribuida de la siguiente manera: 206.455 personas pertenecen a las 6 comunidades indígenas (Pastos, Awa, Eperara Siapidara, Inga, Kofan y Quillacinga), eso implica que tienen una participación del 15,5 % en el total poblacional (DANE, 2018). Están extendidos a lo largo de la cordillera; el piedemonte y la costa pacífica, *"*conformando 65 resguardos, distribuidos en 20 municipios con un territorio de 467.000 hectáreas*"* (Ávila, Escobar y Tovar, 2014, p. 5). También hay alta presencia afro, estas comunidades están ubicadas en la Costa Pacífica y zona norte, tienen 29 títulos organizados en 361 comunidades con presencia en 10 municipios del departamento. Lo anterior implica que representan el 18,8% de la población nariñense (Ávila, Escobar y Tovar, 2014, p. 5).

Asimismo, tiene una amplia actividad campesina que se desarrolla en la cordillera occidental, por ende, la economía de Nariño es definida por el Programa de Naciones Unidas para el desarrollo (PNUD) como "una economía agrícola, predominantemente minifundista, con baja competitividad y sin actividades que generen valor agregado y sin actividades mineras importantes, que puedan representar ingresos por regalías*"* (Ávila, Escobar y Tovar, 2014 citando al PNUD, p.19).

Las tres ramas principales de la economía de este departamento son: servicios, comercio y agricultura. Pese a ello, en el ámbito de la ilegalidad se ha estado explotando el rico terreno, desde la extracción de petróleo, pasando por el oro, el cultivo de coca y el tráfico de armas. Esto

se debe principalmente a su ubicación geográfica, pues tiene la Amazonía cerca, el país vecino Ecuador y un importante puerto en la Bahía de Tumaco que facilita el comercio y la exportación. Contradictoriamente a la amplia riqueza del territorio, los índices de pobreza extrema apuntan al 12.7%, dejándolo como el 5º departamento colombiano con extrema pobreza; el Indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas (INBI) está en 21,6% y el Producto Interno Bruto (PIB) per cápita está en $6.800 COP, mientras que para Bogotá D.C. está en $24.200 COP (DANE, 2018).

**Conflicto armado interno en Nariño.** Nariño ha tenido que padecer la presencia, enfrentamientos y hechos violentos de los diferentes actores armados ya mencionados (agregando al grupo de narcotraficantes conocido como "Los Rastrojos") por la disputa de corredores estratégicos para el narcotráfico. Viloria (2007) afirma que "la pobreza y la geografía de Nariño han facilitado la llegada y establecimiento de grupos guerrilleros y paramilitares. Éstos no sólo han generado una delicada situación de orden público, sino además han traído los problemas propios del narcotráfico" (Citado en Ávila, Escobar y Tovar, 2014, p.8).

Los diferentes grupos armados de la región se han caracterizado por tener escalonados momentos de fortalecimiento, por ejemplo, el Frente 29 de las FARC-EP para los años 80, competía con el Frente Comunero del Sur del Ejército de Liberación Nacional (ELN) por el control territorial. Para el 2000, se consolidan las AUC durante el gobierno de turno, lo que generó que dichos grupos entre el 2005 y el 2007 buscaran el control del narcotráfico y los cultivos de palma africana a costa de las constantes disputas con las guerrillas (Martínez, 2009).

En el año 2006, surge el grupo Águilas Negras quienes operaban en la Costa Pacífica, lo que dio pie a que en el periodo comprendido entre el 2007 y el 2009 incrementaran los enfrentamientos entre el ELN y las FARC-EP, debido al proyecto "RENACER", ya que:

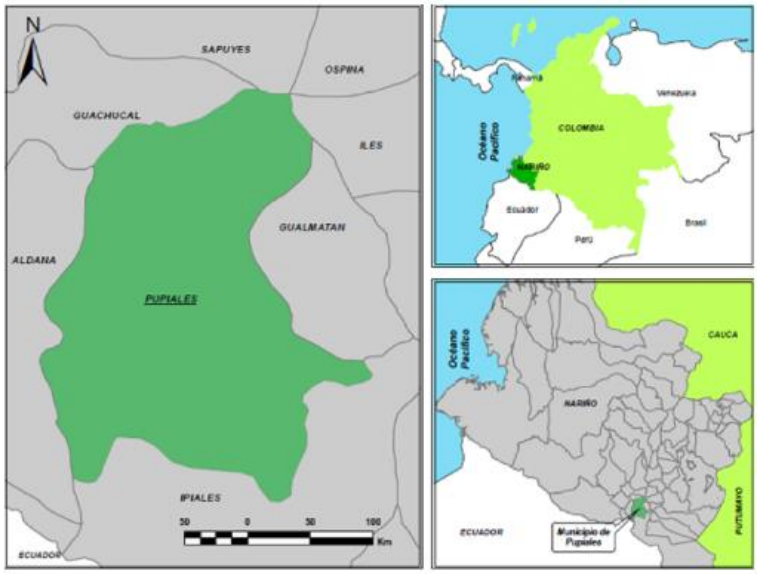
> (…) en el avance de las Farc-ep por retomar espacios dejados por las AUC, ingresó a territorios del Eln y este a su vez estableció alianzas con Los Rastrojos para participar del negocio del narcotráfico en algunas regiones, y por el otro lado, a la recomposición de fuerzas paramilitares denominadas ahora como Bandas Criminales [Bacrim], que han ganado poder en distintos municipios del país. (Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz [Indepaz], 2020, p.118)

En último lugar, para el 2011- 2012, el poderío de la tierra se reestructura, logrando que la fuerza pública consolide su presencia, lo cual obligó a los grupos armados a buscar nuevas estrategias y lugares para recobrar su presencia y permanecer en el mercado. Por su parte, en el gobierno de Juan Manuel Santos, se inician las negociaciones de Paz con las FARC-EP, paralelamente se da un aumento en el número de licitaciones de explotación de hidrocarburos y minería.

***Municipio de Pupiales.*** Pertenece a la subregión de Obando, la cual está ubicada al sur del departamento, como lo evidencia la **Figura 6** y la conforman los municipios de: Aldana, El Contadero, Ipiales, Cumbal, Cuaspud, Pupiales, Puerres, Córdoba, Potosí, Iles, Gualmatán y Funes. El territorio cuenta con 17.219 habitantes entre zona urbana y rural (DANE, 2020). En cuanto al entorno de desarrollo demográfico, según el Plan De Energización Rural Del Departamento De Nariño (PERS) lo describe así: el temprano porcentaje poblacional es mayoritariamente rural (64,16%), con población étnica distribuida así: 7,40% indígena y 0,14% afro (2014).

**Figura 6**

*Ubicación De Pupiales (Municipal y Nacional)*




Fuente: Secretaría de Planeación Pupiales (2012)

Topográficamente la mayoría de sus tierras son planas y ligeramente onduladas, lo que ayuda a la explotación agropecuaria y, particularmente, lechera. En cuanto a la producción agrícola ,se destaca la producción de papa (Alcaldía de Pupiales, 2020), lo que implica que el sector primario es la insignia de estas "tierras del conocimiento", con las actividades de la agricultura y la ganadería de carácter campesino.

### *Descripción del problema*

Entender las lógicas coloniales implica reconocer las estructuras de poder imperantes dentro de un *ethos* cultural, el cual se encuentra modificado y tiende a reproducir diversas formas de opresión, desconociendo otras maneras de ver y sentir la vida, puesto que van en contra de dichas hegemonías. Un ejemplo de lo anterior es la apuesta política y epistemológica *ch'ixi* de Silvia R. Cusicanqui, quien propone ver "lo indio como moderno", una forma alterna de comprender el

mundo. Aquí el concepto *chuyma* engloba: “conocer es respirar y latir. Y supone un metabolismo y un ritmo con el cosmos’’ (Cusicanqui, 2018, p.9).

De este modo, Cusicanqui rompe con el esquema de lo racionalmente validado como conocimiento lógico, es decir con esos poderíos epistémicos que jerarquizan y diferencian la cognición entre “saberes” y “conocimiento”, que, a su vez, responden y alimentan estructuras económicas segregacionistas coloniales, lo cual forma un contraste que cuestiona los modelos económicos vigentes, proponiendo desde la empatía una intersubjetividad que apuesta a generar relaciones entre lo humano y no humano, desestimando los abordajes objetivados y las relaciones que con ellos se emanan.

Por ello, comprender los efectos del conflicto armado interno colombiano implica identificar esas macroestructuras avasalladoras enmascaradas dentro de este campo en tensión. Allí se consolidan formas de ser, de controlar el territorio y los cuerpos, de ejercer dominio, de pensar, hablar, etc., que eclipsan la posibilidad de romper esos esquemas de ver la vida desde otras perspectivas como la ancestral y demás diversidades posibles.

Materializando lo anterior en cifras, el conflicto interno de Colombia en el Registro Único de Víctimas (RUV) para agosto 31 del 2020 marcó un total de 9 '048.515 víctimas a nivel nacional. Como se puede evidenciar en la **Tabla 1.**, 1’531.966 víctimas pertenecen a **diferentes grupos étnicos,** dentro de este total se encuentran 5.011 personas que forman parte de diversos pueblos originarios distribuidos entre las regiones del país. Los hechos victimizantes focalizados hacia estas comunidades son: los asesinatos selectivos representando el 45,9%, las masacres 14,81% y la desaparición forzada 13,15% (CNMH, 2020).

Es importante resaltar, que la región Pacífica se ha visto afectada en gran medida por este fenómeno social y político, ya que, es un corredor del conflicto y del narcotráfico hacia el andén

Pacífico para la salida de droga y su comercialización internacional. Junto a Putumayo, los departamentos del Cauca, Nariño y Chocó tienen un total de 2.350 víctimas donde Nariño registra 528 y Putumayo 228 (CNMH, 2020). Asimismo, y según la misma fuente, hay 4.971 personas incluidas en el RUV como víctimas pertenecientes a la comunidad LGTBI+. El mayor número de eventos que afectaron a esta población se concentran en Antioquia (22%), Nariño (8%), Bolívar (7%), Valle del Cauca (6%) y Chocó (5%), donde los hechos victimizantes con mayor prevalencia y afectación hacia esta población son: desplazamiento forzado (71%), amenazas (17%) y delitos contra la libertad e integridad sexual (5%) (Navarro, 2020).

**Tabla 1**

*Víctimas Por Pertenencia Étnica En El Conflicto Interno Armado*

| Pertenencia étnica | Cantidad |
|---|---|
| Ninguna | 7.505.267 |
| Negro(a) o Afrocolombiano(a) | 1.130.227 |
| Indigena | 384,886 |
| Gitano(a) ROM | 9,307 |
| Gitano (RROM) (Acreditado RA) | 703 |
| Palenquero | 6,686 |
| Afrocolombiano (Acreditado RA) | 78 |
| Indígena (Acreditado RA) | 58 |
| Negro (Acreditado RA) | 9 |
| Raizal del Archipiélago de San Andrés y Providencia | 11,294 |

Fuente: UNV (2020)

Lo anterior evidencia cómo las esencias divergentes, tanto territoriales y étnicas como sexuales y de género, sufren afectaciones violentas de múltiple índole. Un hecho en el que coinciden es su categorización como grupos “minoritarios” del país, en dónde las repercusiones del conflicto sociopolítico han cambiado sus dinámicas poblacionales, afectando procesos de memoria colectiva y territorial, disminuyendo la posibilidad de heterogeneidad en medio de una nación que busca la uniformidad. En otras palabras, la cultura de la memoria debe desarrollarse ‘‘en medio de los avatares del consumo y la mercantilización del recuerdo’’ (Huyssen, 2011, citado en Torres, 2017, p.190).

En este orden de ideas, la escuela reproduce las formas de ser y pensar hegemónicas, obligando a considerarlas como verdades absolutas. En este caso, para los pueblos originarios y/u otras maneras de existir y concebir la vida, su pasado y las prácticas utilizadas para su sometimiento son una muestra de la violencia simbólica y estructural heredada desde la colonización; por ello, las políticas educativas para estos sectores sociales se han encargado de suprimir los ‘‘sistemas de conocimientos (...) que abarcan cosmovisiones, valores y prácticas culturales caracteriza[das] por la trasmisión oral y el aprendizaje a través de la experiencia y la práctica repetitiva’’(Breidlid, 2016, citado en Gutiérrez, 2017, p.214).

Pese a todos los esquemas de dominación, la escuela, sobre todo rural, se ha encargado de vislumbrar la posibilidad de otras formas de pensar, cuestionar y ser en medio del conflicto armado interno colombiano, en donde ciertas maestras y maestros buscan darle una significación a la misma, vista como un espacio de convivencia y reflexión, en donde la memoria colectiva y territorial es una forma de resistencia en la temporalidad, puesto que “no se puede renunciar al recuerdo ni prescindir del olvido” (Mélich, 2006, citado en Torres, 2017, p.197).

Además, es de suma relevancia mencionar que el territorio educativo es un espacio en el que convergen diferentes tipos de sujetos, los cuales se encuentran inmersos en discursos homogeneizadores u homogenizantes que impiden el reconocimiento del otro como ser pensante, sintiente y diverso, puesto que se omiten esas otredades que están cargadas de experiencias, narrativas e historias de vida que conllevan a la consolidación de una cultura de paz y convivencia dialógica.

Por consiguiente, la interculturalidad es un vehículo para construir nuevas epistemes dialógicas en territorios con memorias, lo que posibilita comprender al lugar como un entramado vivo de relatos, relaciones, sujetos, historias y recuerdos. Siendo una crítica al modelo hegemónico imperante, en donde la disciplina social se enfrasca en seguir estándares consolidados que buscan la productividad y especialización del conocimiento por encima de los demás, teniendo el slogan del capital sobre lo humano y encerrando los discursos en beneficios netamente económicos, que aumentan el per cápita de los países sin importar las brechas que se forman por dicho cometido.

***Pregunta problema***

¿Cuáles son los **elementos reflexivos** en la relación **interculturalidad-memoria colectiva y territorial** que emergen en las **narrativas de las maestras de Escuelas Normales Superiores,** reconociendo los **efectos históricos del conflicto** interno colombiano en los municipios de Sibundoy, Putumayo y Pupiales, Nariño?

**Justificación**

Colombia dentro de su amplia riqueza material e inmaterial se encuentra territorialmente compuesta por relaciones, espacios, cosmovisiones rurales y urbanas. A lo largo del tiempo, el porcentaje de población rural ha disminuido, pues para 1960 era aproximadamente el 54% del total de habitantes, mientras que en el 2003 giraba entorno al 25% y para el 2019 era del 15,8%, lo que implica que gran parte de la población se ha asentado en las cabeceras municipales (77,1%), y el porcentaje restante se encuentra en los centros poblados (7,1%) (DANE, 2019).

Una de las posibles causas, es que a través de los años, el país ha padecido un conflicto interno armado que ha despojado y desplazado personas del campo de manera forzada, aumentando así las brechas existentes en materia de desigualdad social. Sumado a ello, el abandono estatal en estas zonas periféricas ha repercutido intensamente en la consolidación de las escuelas rurales como un espacio académico digno y de calidad para impartir las clases; aunado a ello, “en Colombia existe la preocupación de que la educación de los docentes no prepara ni apoya adecuadamente a los docentes para su labor” (Fundación Compartir, 2019, p. 37).

En otras palabras, los y las docentes que trabajan en dichas instituciones deben enfrentarse a la desigualdad estructural y social del país, reproducida de manera específica en aquellos pequeños, pero poderosos territorios llamados escuelas. Aquí la precariedad se evidencia en la falta de infraestructura, servicios básicos, transporte, alimentación y propuestas educativas pertinentes tanto para el estudiantado como la planta docente (Fundación Compartir, 2019).

En tal sentido, la escuela tiene que mediar en este campo lleno de tensiones latentes, en donde el Trabajo Social es de suma importancia para entender dichos contextos, utilizando enfoques críticos que permiten escuchar y reflexionar los efectos del conflicto interno en las narrativas de

las maestras, en torno a la memoria colectiva y territorial y la interculturalidad que emergen en las ENS; entendiendo también su aporte en la formación de futuros maestros y maestras en la construcción de un país que le apuesta a la paz.

Es así como el presente documento, aporta a la formación e investigación del programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle, en los subcampos temáticos de: "Territorio-territorialidad y conflicto, Interculturalidad y conflicto (una mirada a la cultura desde las afectaciones del conflicto), y construcción de paz" (Jimenez, 2020, p. 17)[8], comprendiendo la relación que se genera entre los mismos para visibilizar el rol de la escuela rural en el marco del conflicto y el *pos-acuerdo*, puesto que permite ubicar desde las voces de quienes han estado en medio de estas tensiones, reflexiones desde los territorios y las diferentes manifestaciones de saberes que se adquieren en los mismos, pero por la desconexión academia-territorio quedan invisibilizadas al no ser conocidas, difundidas, escuchadas y por consiguiente reflexionadas.

Asimismo, contribuye a las meditaciones desde lo epistemológico, ahondando en las apuestas de construcción de paz y educación desde ejercicios más horizontales, retomando de las narrativas de las maestras rurales elementos reflexivos que permiten concebir la relación entre memoria colectiva, territorial e interculturalidad desde la escuela en escenarios de conflicto armado. Por último, contribuye al fortalecimiento democrático, palpando la labor de los y las maestras en las complejas realidades rurales donde actúan como agentes constructores de paz desde y en las aulas, pues no es secreto que dicha labor en este país es subvalorada, debido a que se desconocen todos los procesos que se gestan educativa y socialmente en cada rincón

[8] El presente documento institucional, a la fecha no ha sido publicado en la web, por ende, no aparecerá la correspondiente referencia de la cita. Cualquier información solicitarla al Programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle.

colombiano gracias al arduo trabajo de estas personas que se preocupan por materializar utopías soñadas en lugares donde soñar, muchas veces, es nublado por los turbulentos contextos.

## Objetivos

### *Objetivo general*

- Comprender por medio de las **narrativas de maestras rurales de** las **escuelas normales** de los municipios de Sibundoy, Putumayo y Pupiales, Nariño, elementos **reflexivos** en torno a la **relación** entre **memoria** colectiva y territorial e **interculturalidad** en territorios de **conflicto armado interno colombiano.**

### *Objetivos específicos*

- Identificar desde las **trayectorias de las maestras** situaciones en donde lo **intercultural** sea **campo de tensión o disputa** en zonas de **conflictividad**.
- Visibilizar desde las **voces de maestras** elementos de **orden pedagógico** que aporten a plantear la **relación** entre **interculturalidad** y **memoria** colectiva y territorial en contextos de conflictividad.

## Marco Teórico

El presente apartado está compuesto por cinco categorías. La primera, titulada **Conflicto sociopolítico y lógicas coloniales** esboza rápidamente la situación social y política en Colombia desde una mirada decolonial y cómo ello influye en el debilitamiento del tejido social. La segunda categoría, detalla los **Debates acerca de la interculturalidad** hallados en la bibliografía consultada, además se considera pertinente hacer un espacio para la subcategoría de *Escuela Reproductora vs. Escuela intercultural* para continuar con el debate anterior, pero en este caso

aplicado a la escuela en general. En tercer lugar, se analiza la **Relación memoria colectiva e interculturalidad**, en la cual se busca definir a la memoria colectiva en un marco intercultural, entendiendo las relaciones que se crean entre estos dos conceptos.

La cuarta categoría se denomina **Escuela como territorio forjador de memoria**, haciendo énfasis en la importancia del territorio como ente participante en la construcción comunitaria, dando cabida a la subcategoría *Escuela y memoria colectiva* en donde se resalta el rol pedagógico de la memoria en la escuela como proceso formador de diversidad. Finalmente, como última categoría **El territorio como constructor de memoria colectiva desde la mirada intercultural** pretende evidenciar el significado ancestral de lo que es el territorio, entendiendo su trascendencia en la consolidación de una memoria colectiva y territorial.

### *Conflicto sociopolítico en Colombia y lógicas coloniales*

Colombia se ha caracterizado por tener múltiples tensiones internas que han fragmentado la creación del proyecto de nación, la más característica de estas es el conflicto interno armado que tiene como causa profunda la lucha constante por las riquezas y el control territorial del país. Dicha disputa, se debe a una herencia colonial de desigualdades derivadas de la posesión y concentración de tierras en manos de pocos, ya que, según Serrano (2018) el Gini[9] para Colombia es de 0,53, posicionándose como el segundo país más desigual en América Latina después de Honduras.

Sumado a lo anterior, el país se caracteriza por una amplia biodiversidad, donde se encuentra un gran abanico de flora y fauna, tierras fértiles aptas para el cultivo y la ganadería, terrenos con

[9] El Gini es una medida económica que indica la desigualdad de ingresos en un país. Este oscila entre 0 y 1, donde los países que tienden al 1 se catalogan como desiguales.

altos porcentajes de minerales, piedras preciosas y combustibles fósiles; además de los diferentes ecosistemas que se encuentran en el territorio donde muchos de ellos cuentan con fuentes hídricas importantes para el sostenimiento económico y social del país, entre otras tantas riquezas.

Por otro lado, el bipartidismo político ha generado una polarización social constante que desemboca en la creación de regímenes de subalternización que, al juntarse con el modelo neoliberal, dieron paso a "la conformación de las élites nacionales criollas, teniendo como imaginario cultural la blancura desde la distinción y la definición de la superioridad a la hora de lo institucional" (Albadán, 2012, p. 85). Por ello, el conflicto se comenzó a entender como co-relato de identidad nacional configurado entre constructos sociales que dejan ver la presencia del capital y los intereses extranjeros para la consolidación del estado-nación.

Estos sucesos han causado un debilitamiento progresivo del tejido social, donde la falta de presencia estatal, además de la conformación de grupos armados al margen de la ley, han contribuido a la interiorización de la violencia y el maltrato natural del otro.

Es así, como la educación se desarrolla en el marco anteriormente descrito, ya que no se puede hacer caso omiso a los diferentes sonidos de la guerra que generan escozor y zozobra en quienes los viven en carne propia, dejando miles de vidas a la deriva y, a la par, creando imaginarios y mentalidades homogeneizantes que controlan las aulas y lo que se debe enseñar temerosas de la diversidad territorial (González, 2019).

En pocas palabras, esta categoría debe ser entendida en doble vía, por una parte es contextual, ya que se comprende como el conflicto sociopolítico que caracteriza la nación colombiana; y, por la otra, como categoría que menciona las afectaciones que padecen las territorialidades estudiadas.

***Debates acerca de la interculturalidad***

La episteme occidental tiene su nacimiento en la antigua Grecia y desde allí ha buscado establecer su universalidad, su visión de mundo hegemónica, imponiendo niveles de saber, lo que implica conocimientos superiores a otros: teoría sobre práctica, positivismo sobre empirismo, escritura sobre oralidad, ciencias "duras" sobre "blandas", etc. En consecuencia en el siguiente párrafo, se realiza una claridad en lo que se ha denominado *colonialidad del ser*, del *saber* y del *poder* para ejemplificar de manera sencilla cómo se expresa dicha supremacía en las esferas ontológica, epistemológica y política.

En primer lugar, se encuentra la *colonialidad del ser*, lo que refiere a sujetos colonizados que reproducen patrones de dominación heredados. En segundo lugar, está la *colonialidad del saber*, la cual hace referencia al legado eurocentrista que valida cierto tipo de conocimiento. La tercera, es decir la *colonialidad del poder*, consolida las identidades existentes, en otros términos, promueve la estratificación social, el racismo, el patriarcado y el sexismo (Alvarado, 2015).

El marco anteriormente descrito detalla el enfoque de la presente investigación, puesto que la mirada **decolonial** requiere de la compresión del colonialismo como un fenómeno cotidiano. Dicho de otro modo, esta es una apuesta que da origen a múltiples cosas sin destruir ni dañar al otro, pensando siempre en una configuración propia y colectiva que aporta a la significación comunitaria. Por consiguiente, este documento se en la *decolonialidad del saber* dado que la esfera epistemológica abarca todos los elementos relacionados con la interculturalidad desde un contexto educativo.

En este sentido, la interculturalidad tiene diferentes perspectivas, según Walsh (2010) existen tres: la relacional, la funcional y la crítica. La **interculturalidad relacional** implica un contacto con el medio social, pero al tratar de dar respuesta a las tensiones entre las culturas se minimizan

los problemas emergentes. La **funcional,** por su parte, reconoce las diversidades, sin embargo, como su nombre lo dice, trabaja en función del sistema (capitalismo) en donde la interculturalidad se maneja como una estrategia de dominación y control étnico, y, por último, la **interculturalidad crítica** es aquella visión que entiende la estructura del problema colonial y racial para así construir desde abajo, por ende "no es sólo un proyecto o un proceso étnico, sino más bien un proyecto de vida y de re-existencia, un camino hacia el Buen Vivir y el bienestar colectivo" (Arias, Ocaña & Pedrozo, 2018).

Paralelamente, el concepto de **interculturalidad decolonial** implica en palabras de Fernando Coronil (2007):

> Pensar un mundo donde quepan todos los mundos, en cualquier idioma, con cualquier epistemología, pero Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial este mundo será mejor si está hecho por muchos mundos, mundos hechos de sueños soñados en catres de los Andes y en chinchorros del Caribe, en Aymará y en español, sin que nadie imponga qué sueños soñar, hacia mundos en los que nadie tenga miedo a despertar. (párr. 32)

En este orden de ideas, el ímpetu de la interculturalidad radica en la liberación o emancipación del pensamiento latinoamericano, deconstruyendo los cánones occidentales en virtud del estudio de las potencialidades pluriculturales ancestrales, que permiten re-evocar las raíces autóctonas del denominado sur global, cuyo principio es la alteridad y respeto a las otredades (Sánchez, 2019). Así mismo, dicho proyecto se refiere a un proceso integrador, en el que todas las diversidades existentes convergen sin importar si están relacionadas con la nacionalidad, clase social, género, sexo, etnia, raza, edad. Esto quiere decir que la interculturalidad no es un concepto, es todo aquello que trasciende la teoría, configurándose como una manera de comportarse, es decir, es una apuesta ética que busca una verdadera

transformación social desde la praxis humana “en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente” (Turbino, 2004 citado en Díaz & Echeverry, 2019, p.10).

Vale decir, que la interculturalidad es un concepto polisémico, pero, en resumidas cuentas, busca que las otredades construyan mundos desde sus propias narrativas cargadas de simbolismos, imaginarios, sentimientos y sobretodo realidades vividas; esto con el fin de romper con las herencias occidentales para encontrarse en las diversidades latinoamericanas.

**Escuela reproductora vs. escuela intercultural.** América Latina se encuentra inmersa en un escenario educativo inestable, ya que, no se suplen las necesidades básicas en materia de educación y otros derechos, partiendo de una dinámica dominante que niega al otro, por medio de un discurso excluyente, en el cual la globalización y la colonización han generado prácticas reproductoras de relaciones de dependencia y dominación. Es así, que las políticas educativas responden a dichas lógicas, nutriendo el conocimiento incompleto y jerarquizante validado universalmente, sin considerar otras posibilidades de entender las divergencias educativas.

Es por ello que, Boaventura de Sousa Santos (2017) plantea que la ignorancia científica es el resultado de la incapacidad institucional y social para reconocer esas diversidades de conocimiento e interacción en términos de igualdad de condiciones, por ende, es necesario construir nuevas formas de gobierno y autonomía, entendiendo que las culturas “son dinámicas, relacionales, polifónicas, abiertas, que se tejen permanentemente como un *bricolaje* en la vida cotidiana y a lo largo de su historia” (Ministerio de cultura, 2002, p.7).

Lo anterior se materializa en el racismo implícito, puesto que hay maneras encubiertas de intoleracia y discriminación étnica, racial y cultural en los espacios de socialización, siendo la

familia y la escuela esas esferas de reproducción más profunda, viendo que implican un *yo* construido socialmente donde cualquier formación posterior de conocimiento va a versar sobre las estructuras dominantes. Es decir, los procesos de *interiorización* previos a esa nueva interacción cognitiva siempre van a salir a flote en el ser cognoscente. De tal forma, la escuela implica un *encadenamiento* de roles, en donde diferentes agentes sociales convergen, siendo jerarquizados, pues hay ciertos roles de poder predominantes que representan mayor autoridad gnoseológica[10].

Un ejemplo de lo previamente mencionado es la oficialización de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la Etnoeducación las cuales buscan responder a los problemas de discriminación y/o racismo ante la ley, sin embargo, en cierta medida proliferan la modernización y el concepto occidental de desarrollo en virtud del "pretexto de la «interculturalidad», las editoriales de libros escolares asumen una política de representación que, mientras incorpora imágenes de indígenas y negros, refuerza estereotipos y procesos coloniales de racialización''(Granda, 2004, citado en Walsh, 2009, p.83).

En esencia, es necesario romper el esquema ideológico presente, teniendo en cuenta la multiplicidad de identidades existentes para fomentar discusiones sobre los verdaderos efectos de la globalización neoliberal y asumir las responsabilidades de cada sujeto en la producción y reproducción de la estructura (capitalista-colonial-patriarcal). De tal manera, la identidad de la escuela, la vereda, el corregimiento o el municipio requieren de un pensar político y social que conlleve a la des-estructuración del pensamiento colonial, para la re-construcción de la historia social basada en la desarticulación del sistema, fortaleciendo el quehacer educativo cotidiano desde una conciencia intercultural.

[10] Gnoseológico hace referencia a la teoría del conocimiento desde una visión filosófica que busca comprender sus orígenes y límites.

La educación decolonial debe asumir una postura diferente, en donde la memoria histórica permita romper los saberes incorporados, acogiendo conocimientos plurales para conformar una nueva dimensión basada en la educación para la humanidad. Esta apuesta educativa debe centrarse en las culturas, pues como dice Eljach (2017) es de suma importancia invocar "al espíritu del pastor de rebaños, padre, madre, ancestro (...) [resaltando] la importancia de sembrar conocimiento, conciencia y sentimiento, en silencio, con paciencia, incluyente e integralmente" (p. 48). Desde este punto, la interculturalidad impulsa sujetos pedagógicos críticos a asumir su posición de dominación para lograr transformarla en un potencial re-creador en el que las personas senti-piensen la realidad desde el diálogo permanente.

Aquí la educación es vista como una acción de cambio, en efecto, invita a los sujetos a conocer e interactuar con otros. De hecho, tiene un sentido ético que fortalece las relaciones entre humanos, sin dejar a un lado la territorialidad viva presente, para construir una vida digna desde un eje horizontal. Esta apuesta se consolida por medio de las *ecologías de saberes*[11] desde una perspectiva meta-cultural, la cual implica entender las propiedades que influyen en la conformación de los conceptos de etnicidad y diferencia social, por ello "la escuela no puede reducirse y tener como norte sólo el desarrollo evolutivo y mental de los niños que la habitan. Es necesario entender que existen prácticas discursivas fuera y dentro de los espacios escolares" (Álvarez et al., 2011, p.129).

De tal modo, las aulas dentro de un marco cultural deben recordar que lo anterior implica un doble ejercicio. Por un lado, se entiende la cultura como proceso de significación, y, por el otro, como productora de regímenes de verdad (Carrión, 2018). Por consiguiente, pensar la acción educativa supone generar reflexiones desde diferentes miradas respecto a las formas

[11] Término acuñado por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos.

tradicionales en las que se ha dado el ejercicio de educar. Resultado de ello, se construyen formas alternas en las que cada hipóstasis[12] pueda aprender sobre sí mismo para así denotar su actuar y el entorno que habita en pro del reconocimiento de la diversidad.

Con relación a lo anterior, la escuela no puede ser un campo neutral, lo que quiere decir que al buscar la calidad educativa no se pueden desconocer las tensiones existentes referentes a la interculturalidad, minimizando la incidencia de dichos patrones en los procesos de enseñanza-aprendizaje latentes en el territorio. Así pues, las maestras y maestros a partir de las *(Des) situaciones*[13] generadas por dicho condicionamiento, impulsan a sus educandos a aceptar los pluriversos materializados en las particulares formas de conocer y sentir el mundo habitado.

Un modelo que contiene dichas apuestas es el zapatista que devela el racismo gnoseológico a partir de la resistencia y la desobediencia epistemológica, por medio de la pedagogía de la diferencia y de la convivencia (Carlos Skliar y Paulo Freire, respectivamente) para trabajar *en* y *para* la diversidad. Es así, que el diálogo con el otro construye alteridad, no obstante, esto requiere de una visión decolonial que promueva nuevas condiciones sociales de pensamiento y concepción de la vida, evitando invisibilizar las realidades de los territorios para no repetir los patrones que los han excluido como habitantes del globo.

En definitiva, parte de esas lecturas coloniales de la escuela permiten evidenciar la necesidad de una interculturalidad decolonial en el ámbito educativo, donde el territorio sea visto como espacio vivo en el que se tejen relaciones entre los actores que convergen allí (estudiantes, docentes, administrativos, grupos familiares y las tradiciones). En otras palabras, la institucionalidad requiere de una reflexión sucinta alrededor del significado y fuerza que tiene

[12] Debe entenderse desde la perspectiva filosófica que hace referencia a la sustancia individual concreta.

[13] Término que se refiere a evocar las sensibilidades y emocionalidades de los maestros y maestras para crear formas pedagógicas que retoman la experiencia sensitiva, memorias de los tiempos pasados y anhelos de mejora para construir caminos otros en la escuela (Duarte et al., 2018).

comprender al territorio escolar como un puente de diálogo en medio de las lógicas de vida personales y las dinámicas coloniales heredadas, para así dejar brotar esos discursos y caminos otros que se materializan y conversan en la construcción de una memoria colectiva y territorial.

### *Relación entre memoria colectiva e interculturalidad*

A comienzos del siglo XX se inician las investigaciones científicas acerca de la memoria colectiva, ya que, hay múltiples escenarios globales que requieren de un estudio de la *memoria, el recuerdo y el olvido*, siendo una consecuencia directa de las tensiones bélicas especialmente en occidente. Esto quiere decir, que países como Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos de América empiezan a reconocer ciertas minorías, en donde la versión del pasado constituye diversas miradas multiculturales del recuerdo, permeados por las propias tradiciones y modelos histórico-sociales (Erll, 2012).

Por ello, la memoria es vista como un fenómeno político que trasciende la cultura, la idea de nación y las disciplinas, pues posibilita un diálogo transdisciplinar en el cual no existe un concepto único para su explicación, sino, por el contrario, existen diferentes perspectivas que pueden dar fundamento a la existencia misma desde terrenos de investigación distantes y/o cercanos. Dicho de otro modo, la memoria es "un proceso de articulación de un discurso organizado, y organizador del pasado es parte de la construcción del discurso político" (Rodriguez, 2020, p.115) y, a su vez, es una apuesta fuertemente ética.

Por su parte, Paul Ricoeur (2000) concibe la memoria como una construcción simbólica y subjetiva, siendo una acción que evoca el pasado y re-presenta lo ausente. De tal modo, no se puede desligar la memoria del olvido y del recuerdo, pues estos últimos son el resultado de una

entidad invisible, en donde existe una relación circular que necesita de la acción de olvidar, pues sin olvido no hay recuerdo y sin recuerdo no hay memoria.

Esto quiere decir que, para hablar de memoria colectiva, se debe entender la posición de cada individuo en un contexto particular sin desligarlo de un pasado personal y de su pertenencia a una territorialidad determinada. Es así como Erll (2012) plantea que "la memoria colectiva no es otra manera de llamar a la historia; tampoco es el polo opuesto de la memoria individual, sino que representa el contexto total, dentro del cual surgen dichos fenómenos culturales diversos" (p.9); explicado de otro modo, el concepto hace hincapié en la relación presente-pasado que convergen simultáneamente en marcos sociales y culturales.

Esta mutualidad conlleva a repensar el concepto de memoria colectiva en un espacio particular: la interculturalidad, visibilizando así las voces silenciadas históricamente por las hegemonías dominantes. Esta relación posibilita la inclusión participada y observada por las territorialidades vivas, involucrando nuevos conceptos que trascienden el plano material acostumbrado en la visión eurocentrada. Entonces, es así como se reivindican los saberes ancestrales utilizando la memoria como proceso y medio para transmitir recuerdos, representando lo irrepresentable.

Una apuesta clave de la memoria colectiva en óptica intercultural es la ruptura del imaginario eurocéntrico que ha perdurado a través de los años como única forma de contar la historia y de construir memoria, afianzando jerarquías sociales, culturales y políticas en la construcción sociohistórica del otro. En este sentido, para comprender tal planteamiento se invita al lector o lectora a reconocer que los agentes no-humanos también pueden dialogar en igualdad de condiciones para así brindar otras formas de construir recuerdos desde la horizontalidad, pues evocan lo autóctono de cada territorio.

Resulta claro que evocar el recuerdo por medio de las narrativas pone de manifiesto nuevas relaciones con las problemáticas, donde la memoria entra a formar parte de una construcción discursiva que permite comprender de manera situada las territorialidades comunitarias y los significados a ello atribuidos. Es así, como la interpretación de las realidades y la búsqueda activa de una solución entran a hacer parte de los principios de la memoria que, por medio de la observación y escucha reflexiva, acompañan de manera cercana los procesos sociales subyacentes.

En síntesis, la relación entre interculturalidad y memoria colectiva propicia "un cambio en las formas de ver la Escuela y de enseñar. (...) Es la interacción entre procesos distintos, que se establecen de manera respetuosa a partir de la identidad cultural como un derecho que tienen las comunidades" (Albadán, 2012, p.86) para su autodeterminación. En donde, evocar la memoria colectiva es la materia prima para construir los puentes de diálogo en medio de las diversidades, entendiendo la importancia de la escuela como espacio en el que se consolidan discursos que pueden reproducir las formas de poder o, por el contrario, resisten y desdibujan esas jerarquías políticas desde la otredad, erigiendo memoria con un enfoque intercultural.

### *Escuela como territorio forjador de Memoria*

El llamado mundo globalizado se ha encargado de mostrar en bandos separados la naturaleza y la cultura, pues bajo el pretexto de desarrollo, la civilización es lo más importante desde la perspectiva antropocéntrica. En este sentido, los procesos sociales se han centrado en inculcar y uniformar el consumismo desde adentro, ello implica que se tiende a ignorar lo diverso "acallando las expresiones, los cantos, los bailes y las cosmogonías de otros grupos, que no solo

se han dispersado y fragmentado a lo largo del país, sino que han tenido que ocultarse para evitar las burlas" y estigmatizaciones (CNMH, 2018, p.18).

Dicho problema se ha tratado de resolver por medio de estrategias inclusivas, obviando que la única forma de erradicar la exclusión es sacando a la luz las estructuras coloniales-capitalistas-patriarcales que cimientan la sociedad colombiana y, en general, el mundo occidental. En función de lo planteado, se ha forjado una relación íntima entre el discurso y una forma particular de lenguaje, procurando la obediencia y el silenciamiento de cualquier diferencia entre las personas que participan de los procesos educativos y, a la vez, se legitiman los imaginarios y representaciones sociales de una cultura hegemónica inherente al Estado-nación.

En este orden de ideas, el territorio tiene múltiples concepciones, no obstante, en medio de dicha variedad, es necesario vincular la naturaleza y la cultura como entidades simbióticas, en donde infinidad de prácticas de diversa índole se interconectan tejiendo una red imperceptible a los ojos de los seres humanos. Puesto que, en palabras de Escobar (2016) "el mundo selvático, se enactúa minuto a minuto, a través de una serie [ilimitada] de prácticas de todo tipo de seres y formas de vida, que encierran una compleja materialidad orgánica e inorgánica, de minerales, agua, formas de energía, etc." (p.19).

En otras palabras, los elementos vivos e inertes comparten un espacio que forja constantemente significados, aquí las relaciones intangibles son imborrables por la mano humana. Dichas huellas se reflejan en la construcción de la escuela, pues dependiendo de cada territorio habitado y la relación que se tiene con el mismo, las prácticas educativas abrazan o no dichas concepciones de mundo. Por consiguiente, en cada espacio educativo se debe velar por la incorporación de una historia más amplia que abarque no solo el pasado del lugar, sino que logre

involucrar las relaciones existentes en cada territorio y cimiente la posibilidad de un futuro intercultural.

Lo anterior, implica acoger la memoria como parte del quehacer pedagógico, ya que el conocimiento se construye histórica y socialmente, requiere un cuestionamiento personal, colectivo, ontológico, epistémico y existencial. Asimismo, es un ejercicio que contrasta la "pedagogía preñada"[14], puesto que permite repensar las mentiras y la domesticación camuflada en la educación bancaria, abriendo alternativas para gestionar los lugares locales y propiciar encuentros colectivos y de discusión entre los agentes que convergen en la escuela.

**Escuela y memoria colectiva.** Para hablar de memoria es importante entender que las narrativas son un medio que posibilita su recuperación o trasmisión, pues, a través de la visibilización de esas memorias, en este caso, se da cuenta del ejercicio político de las maestras y el papel que cumple la escuela como territorio altamente cuestionador, apelando a un proyecto ético-político que involucre la interculturalidad.

Cabe aclarar que, la memoria no es sólo y exclusivamente del pasado, y tampoco implica acudir al futuro o a la proyección de unas posibilidades, sino que, es necesario incluir el presente en la paradoja de lo ausente[15] debido a la temporalidad que transversa al ser humano (Ricœur, 2000). La memoria, también puede ser concebida como un ejercicio de poder que legitima las prácticas reguladoras engendradas por el sistema capitalista, que en sus entrañas busca imponer una verdad homogeneizante a toda la sociedad.

[14] Término utilizado por Adela Cortina para hacer referencia al mundo de desigualdades en el que vivimos.
[15]Este término hace referencia a la contradicción interna entre presente, pasado y futuro planteada por Paul Ricoeur.

En este caso, se busca por medio de la interculturalidad promover una memoria de paz y una democracia real que permitan erradicar los lazos de exclusión, procurando la deconstrucción de los imaginarios heredados y la construcción de un tejido social desde la escuela como campo que dibuja novedosas formas en el relacionamiento con la diferencia, velando por la consolidación de múltiples identidades.

Dicho de otra forma, los discursos que se manejan en la escuela tiene el poder de legitimar o transformar las realidades combinadas en el aula. Por ello, deshilando tales relatos y creando un nuevo lenguaje, se abre la posibilidad a nuevas formas de construir mundo, lo que conlleva a dejar de lado las visiones antiguas de los problemas y darles una nueva solución desde una nueva mirada (Giroux, 2000).

Es así como la memoria colectiva se transforma en un pilar fundamental en la escuela intercultural, puesto que convierte en sujetos de enunciación tanto a maestros y maestras como a estudiantes. El proceso antes mencionado, ocurre porque al reconocer la escuela como un marco de memoria, logra que estudiantes y maestros/as estén interconectados/as, materializando la memoria colectiva y resignificando el pasado.

En suma, la escuela es un espacio que brinda herramientas para la reproducción de viejos discursos o la construcción de relatos divergentes, donde este último concibe la memoria como un instrumento político y ético para consolidar la política de la diferencia[16]. La memoria colectiva conjugada en la escuela apela a la autoreflexión y, a su vez, a una "demanda y preocupación política y pedagógica, [para re-construir] bajo la lógica de la suma de anécdotas y recuerdos que se consideran elementos importantes para la constitución de una identidad colectiva que la Escuela no puede desconocer" (Acevedo, Becerra & Salcedo, 2012, p.45).

[16] La política de la diferencia es la apuesta de Giroux que busca brindar una nueva visión de la democracia cultural, utilizando el término diferencia como parte de su lucha.

***Territorio como constructor de Memoria colectiva desde la mirada intercultural***

"Todos tenemos dos memorias. Una memoria que la muerte mata y otra memoria, la memoria colectiva, que vivirá mientras viva la aventura humana en el mundo" (Figueroa, 2017, citando a Galeano, 2009, p. 201)

Al hablar de territorio se tienen que entender las identidades que allí conviven, esto quiere decir que lo diverso toma un significado más allá de lo ontológico. Desde el modelo colonial este se ha visto como fuente de extracción energética y minera, causando el deterioro ambiental masivo, lo que conlleva a la invasión de territorios ancestrales y el desplazamiento de campesinos, indígenas, afros, rom, entre muchos otros oriundos del lugar cohabitado.

Recordando las formas físicas y trascendentes latentes e interconectadas en ese espacio-tiempo materializado en lo que se concibe como territorio, y en las afectaciones que derivan de la visión y acción occidental del mismo, Ruiz (2017) asevera que el territorio es una víctima directa de los estragos de la humanidad. En esta perspectiva, es lacerado por medio de guerras, contaminaciones, excavaciones, construcciones, etc., que provocan la desaparición de los padres espirituales que habitan en el entramado de la vida natural. Resulta claro entonces, que para las comunidades indígenas el territorio es comprendido como "integridad viviente y sustento de la identidad y armonía (...) en virtud del lazo especial y colectivo que sostienen con el mismo, [este] sufre un daño cuando es violado o profanado por el conflicto armado interno y sus factores vinculados y subyacentes" (Ruiz, 2017, p.87).

Si bien es cierto, dichas problemáticas afectan directamente al conjunto de derechos humanos y territoriales, pues estropean las relaciones y la armonía cotidiana que se ha generado, el nivel

del daño es mucho más profundo e imperceptible a corto plazo al conjunto *heterogéneo de agentes no-humanos*[17]. Debe señalarse que, la intensidad de este repercute simultáneamente en la desestabilización de los vínculos colectivos establecidos en cada espacio, puesto que se han sembrado valores y significados alrededor de cada uno de los espíritus vivientes en el lugar que es denominado como Madre Tierra o Pachamama.

En relación con lo anterior, la memoria colectiva y el territorio ‘‘nunca han sido un espejo del pasado, sino un indicio de gran valor informativo sobre las necesidades e intereses de los que recuerdan en el presente” (Erll, 2012, p.10). Es decir que, estos dos elementos siempre están conectados y enuncian el lugar que se ocupa en medio de las diversidades existentes en una sociedad, desembocando en la consolidación de la memoria territorial.

En función de lo planteado, para generar construcciones de mundo realmente democráticas, es necesario dejar de lado los espacios epistemológicos occidentales excluyentes, en donde las ontologías se enmarcan en creaciones identitarias de un modelo racializado dominante y propician la pérdida de la integralidad con el universo y la tierra que cada ser humano conserva en su interior. En palabras de un líder indígena Nasa, citado en Escobar (2016), “somos la continuidad de la tierra, miremos desde el corazón de la tierra” (p.28).

En este sentido, la memoria territorial se conecta estrechamente con la colectiva pues, ambas evocan a la relación presente-pasado que converge simultáneamente en marcos sociales, culturales y espaciales. Ahora bien, la memoria territorial hace referencia a la construcción subjetiva y colectiva a partir de los vínculos creados dentro y para con el territorio, entretejiendo vínculos solidarios, afectivos, que desembocan en la conformación de un sentido de pertenencia hacia el mismo, incluyendo a otros seres y elementos como iguales.

[17] Hace referencia a todo aquello que trasciende lo humano, en este caso los espíritus, los animales, la vegetación... y es un reconocimiento a las cosmovisiones de los diversos pueblos ancestrales de los territorios.

En esta línea, lo que busca dicha memoria es:

> Recuperar la perspectiva espiritual como parte de la vida cotidiana, puesto que para las comunidades de tradición cultural más arraigada y vigente, los seres de la naturaleza (animales, plantas, cerros, montañas, ríos y lagos) mantienen sus esencias protectoras o castigadoras de acuerdo con los comportamientos de reciprocidad y respeto mutuo. (Cortez et al., 2018, p. 14)

De tal manera, la construcción de cohesión social mediante las interacciones que se dan en el territorio permite entender cómo la pedagogía intercultural articula la memoria colectiva y territorial como un conjunto que se adentra en entender su complejidad. En miras de recordar que la institucionalidad es un pilar estructural en esta sociedad, requiere con urgencia que sean repensadas desde y hacia lo local, pues para poder resolver las problemáticas locales se necesita de un pensamiento situado para luego extenderlo a las siguientes esferas.

En resumidas cuentas, existe una construcción teórica que logra afirmar la necesidad de profundizar en temáticas relacionadas con la interculturalidad decolonial, vinculando la memoria colectiva y territorial. Lo cual, permite generar procesos educativos desde y para la reflexión del lugar que ocupan los seres humanos tanto individual como colectivamente. Esto quiere decir, que no se buscan verdades inmutables en las aulas, sino construir puentes de diálogo y comunicación desde el reconocimiento de las diferencias. Dichos procesos se logran llevar a cabo por medio de acciones pedagógicas que abren la posibilidad de cuestionar quién narra, qué narra y a quién se deja por fuera, es decir la interculturalidad decolonial es polifónica porque involucra a los demás elementos y voces en los territorios.

## Metodología

Los seres humanos son narradores, creadores y portadores de historias, es a partir de ellas que tejen su quehacer cotidiano, donde las relaciones y encuentros con los otros permiten contar(se) y darle colores al presente, presente-pasado y futuro. Por ello, desde los relatos *co-construidos*, se vela por el reconocimiento del otro, ya que, usualmente hay una relación entre los contextos, tiempo-espacio y personas que crean realidades vividas. Es decir, son una entrada a aquellos mundos donde las voces propias se transforman en telares colectivos que evidencian la territorialidad latente.

De tal forma, se piensa en la necesidad de posicionar las voces de las maestras y maestros en el medio académico y su actuación en los escenarios de alta conflictividad en el territorio nacional, en donde brota la apuesta metodológica de las *etno-narrativas* **Figura 7[18].** Siendo un vocablo compuesto cuya raíz griega "etno" significa (raíz, pueblo, nación, raza); y "narrativa" sufijo (unidad léxica) que se refiere a "narrare" (contar) (López, 2020)[19]. Dicha apuesta está conformada por dos perspectivas investigativas: la etnografía y el estudio de las narrativas.

La primera hace referencia a un proceso cualitativo antropológico basado en la observación, descripción y comprensión de los pueblos, culturas y comunidades, deteniéndose en la manera que estos le atribuyen sentido a las cosas de su quehacer diario y los procesos sociales; lo que implica un ejercicio participativo y de inmersión en las lógicas propias de dicho territorio o territorios. Para ello, es importante realizar un ejercicio teórico previo junto a una gran

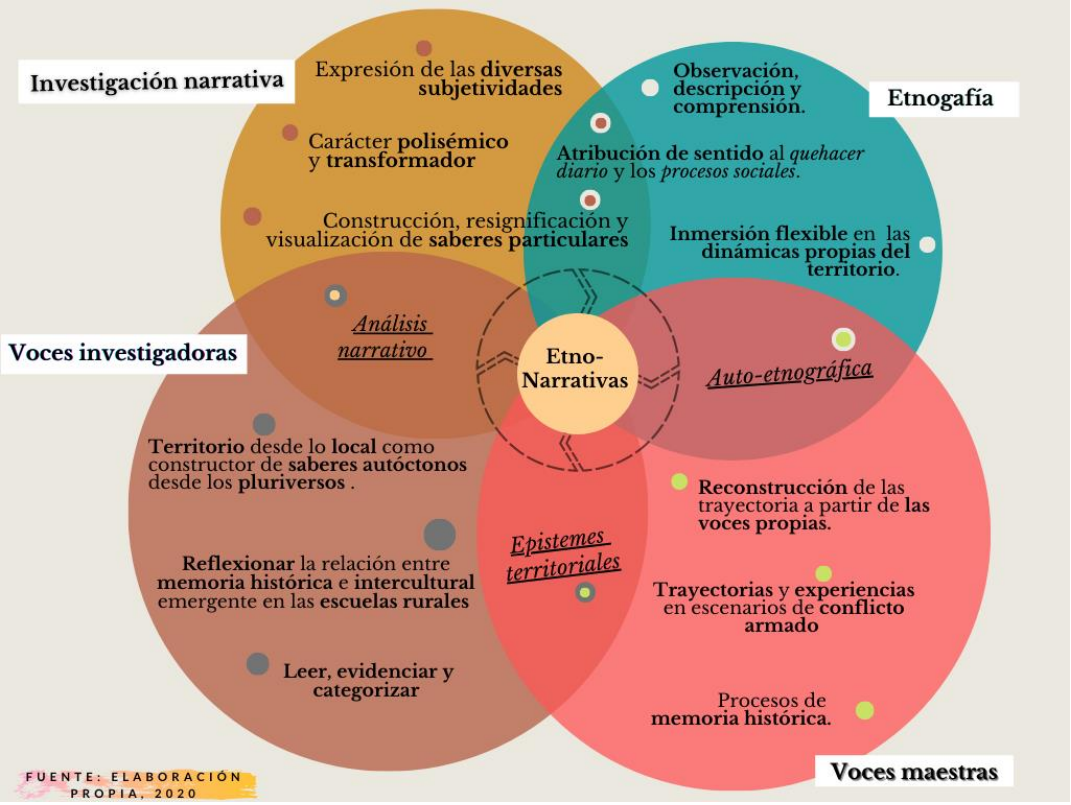
[18] Esta gráfica fue creada para el capítulo "*Etnonarrativa: Corazonar y escuchar para pensar con la Memoria. Voces de maestras rurales para tejer paz desde la interculturalidad en escenarios de conflicto*" como resultado de la ponencia en el I Congreso Internacional De Pensamiento Educativo: Migración, Innovación Educativa Y Sistematización De Experiencias de la Universidad De La Salle. (Arévalo, Cruz & Dalmau, 2021). Capítulo que a la fecha no ha sido publicado.

[19] Información tomada de la profesional del Centro de Escritura, Lectura y Oralidad (CLEO) de la Universidad de La Salle, Carolina S. López, tertulia del 31 de agosto de 2020.

sensibilidad para relacionarse, identificar rutinas y costumbres específicas, pero sobretodo, la flexibilidad en el ejercicio de campo (Arias & Alvarado, 2015).

**Figura 7**

*Síntesis Del Concepto Etno-narrativas*




Paralelamente se encuentra la perspectiva narrativa, centrándose en el acto de construcción, resignificación y visualización de saberes particulares, en donde el sentido de verdad o verdades ocupa un lugar significativo, permitiendo la expresión de las diversas subjetividades, las cuales se encuentran enmarcadas en entornos colectivos, haciendo surgir “su carácter polisémico y transformador, que legitima distintas maneras de configurar la realidad y de relacionarse con ella, de acuerdo con un momento histórico y un contexto sociocultural” (Peralta, 2009, p.36).

Por ende, el término *etno-narrativas* hace referencia a todas aquellas producciones (orales o escritas) que dan cuenta de un pueblo determinado, comprendiendo sus raíces; culturas; conocimientos; experiencias y formas de entender el mundo. Es decir, es una posibilidad de generar nuevas formas de construir pensamientos a partir de las resistencias a esos relatos hegemónicos y opresores, estableciendo una relación directa entre lo teórico y práctico.

Por consiguiente las *etno-narrativas* pueden entenderse como:

> La forma en que las comunidades territorializadas han aprendido el arte de vivir, es un llamado, pues, a que la lectora o el lector senti-piense con los territorios, culturas y conocimientos de sus pueblos —con sus ontologías—, más que con los conocimientos descontextualizados que subyacen a las nociones de "desarrollo", "crecimiento" y, hasta, "economía". (Soriano, 2015 citando a Escobar, 2014, p. 216)

En otras palabras, se plantea conocer el territorio desde lo local, teniendo un enfoque comunitario que vela por construir saberes autóctonos desde los pluriversos existentes. En donde el modelo hegemónico vigente se transforma en un espejismo, planteando una forma alterna de ahondar sobre la significación del territorio, asignándole una historia que da cuenta del recorrido de las múltiples relaciones entre lo físico y lo metafísico.

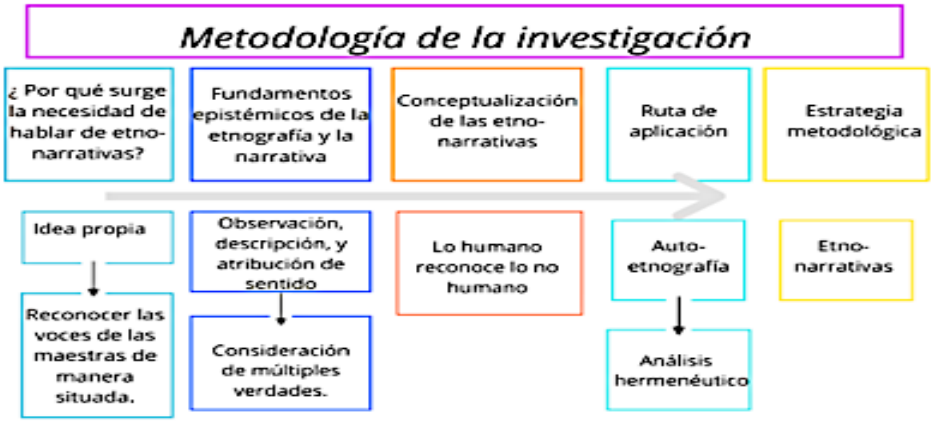
Es así como, la función de las etno-narrativas en la presente investigación es reconstruir las trayectorias de las maestras desde una voz propia, para así darles un lugar como constructoras de relatos en los procesos académicos, partiendo de una acción auto-etnográfica, que les permita comprender su importancia en la creación de nuevas epistemes territoriales, vinculando procesos de memoria y paz. Con el objetivo de analizar sus discursos de manera situada, interpretando sus trayectorias desde las percepciones que manejan del pasado, presente y futuro, en el contexto escolar rural, enmarcado en las dinámicas del conflicto interno armado colombiano y procesos

latentes de interculturalidad. Para llegar a leer, categorizar y evidenciar los grandes aportes que realizan estas maestras en la construcción de saberes desde la Colombia Profunda.

La **Figura 7,** puntualiza los pilares fundantes del concepto etno-narrativas para dar claridad en los elementos mencionados en las líneas anteriores. Para comprender de manera oportuna el proceso metodológico, se sintetizaron gráficamente los elementos trabajados; por ello, es oportuno acudir a la **Figura 8,** para tener una idea más clara del mismo.

**Figura 8**

*Síntesis de la Metodología de la Investigación*




Fuente: Elaboración propia (2020)

***Estrategias metodológicas específicas***

Para construir las realidades de las maestras se acude a las narrativas suscitadas por medio de una estrategia denominada *Tertuliando con el Recuerdo*, la cual consiste en rememorar escenas significativas de las experiencias vividas, acudiendo a: imágenes, dibujos, canciones, preguntas, cartas y demás materiales que pueden contribuir a la recopilación de los recuerdos.

Aquí hay un punto clave: el **recuerdo**. Este permite acudir a esas experiencias sensoriales, significativas, vividas en carne y hueso por las maestras junto a las cuales se ha venido trabajando. Sin embargo, la estrategia central es la tertulia, una metodología dialógica que posibilita procesos de construcción de conocimiento desde la paridad, concibiendo a todos y todas las participantes como iguales e igualmente importantes. Aquí ningún saber sobresale, sino que todo lo dicho referente al tema es completamente válido y oportuno para el proceso co-creativo (Alonso, Arandía & Loza, 2008).

Además, es pertinente entender que la comunicación es un elemento que articula la escucha, el habla y la vista, en donde el habla implica una previa escucha y a la par una mirada de y con el otro; aquí sobresalen dos sentidos: la vista y el oído, el primero permite ver desde lo ajeno, aislando, focalizando y observando con detenimiento las expresiones, los rasgos físicos, el estado anímico de las personas y otros componentes que involucran al cuerpo como narrador de sentidos. En segundo lugar, los oídos perciben los múltiples sonidos del espacio, incluyendo al oyente y, a la par, uniendo la diversidad de voces existentes entrelazadas en un relato, interpretando cada palabra de acuerdo con la tonalidad y el sentimiento con que se manifiestan[20].

Aunque en algunas ocasiones "la configuración arraigada y colonizada del tejido social nos pone frente al hecho de que las palabras resultan insuficientes para desmontar los bloqueos epistemológicos y las penurias cognitivas que nos invaden en tiempos de crisis[21]" (Cusicanqui, 2014, p.38) es por ello que se acude a esta estrategia para acercarse a las narrativas desde un abordaje humano y empático que permita tejer los diferentes colores que brotan del relato de

[20] Información tomada de la clase virtual "estrategias de lectura comprensiva en medios digitales" dictada por la profesora Nancy Edelmira Castañeda Quitiana, 8 de septiembre de 2020, Universidad de La Salle, CLEO.
[21] Entendiendo la crisis como el aquí y el ahora, en donde la incertidumbre y la heterogeneidad son opacadas por la búsqueda de la totalidad, llevando a múltiples desigualdades y jerarquías (Cusicanqui, 2014, p.38)

manera integral y horizontal, saliendo de las esquematizaciones conceptuales y académicas que se han utilizado para regir los márgenes del conocer y del saber.

En este orden de ideas, la escuela se transforma en un espacio que rompe con dichos esquemas, ya que permite visibilizar y tramitar las narrativas de las maestras desde una reflexión en torno a los elementos que conforman la educación. Lo anterior, conlleva a cuestionar los dispositivos pedagógicos homogenizadores presentes en las prácticas cotidianas de las y los educadores, a través del diálogo con la diferencia, vinculando los sentidos expuestos para facilitar procesos de democratización, construcción de paz y memoria colectiva y territorial.

### *Técnicas e instrumentos*

Las técnicas son una herramienta que le permite a quien investiga acercarse a la realidad y recabar información sobre lo que desea indagar, apoyadas en los instrumentos, entendidos como esos elementos que facilitan la recopilación de datos en torno al objeto de investigación. Por consiguiente, en este proceso de indagación, como se evidencia en la **Figura 9** se van a utilizar las siguientes técnicas cualitativas y sus respectivos instrumentos: entrevistas, auto-etnografía, grupos focales, narrativas.

Las **entrevistas** son un medio para obtener información verbal a través del intercambio oral entre interlocutores. De hecho, Brenner (2006) citado en Fàbregues et al. (2016) define la entrevista como un “procedimiento mediante el cual se intenta comprender a los informantes en sus propios términos y cómo interpretan sus propias vidas, experiencias y procesos cognitivos” (p. 102). Para este documento, es pertinente acudir a los siguientes tipos de entrevistas, aclarando que no son formatos excluyentes entre sí, todo lo contrario, se complementan de acuerdo con la intencionalidad del espacio.

La **Tabla 2** detalla las tipologías de entrevistas elegidas para la presente investigación:

**Tabla 2**

*Tipos de Entrevistas y su Descripción*

| | |
|---|---|
| **Semiestructurada** | Se basa en preguntas abiertas y se parte de un guion preestablecido (no rígido). |
| **Entrevista inicial o exploratoria** | Busca una primera impresión de las personas, develando aspectos importantes que se pueden profundizar en otras sesiones. |
| **Individual** | Sólo hay un entrevistado/a interactuando con el entrevistador/a. |
| **En profundidad** | Se crea un vínculo entre el entrevistador/a y el entrevistado/a. |
| **No directiva** | El/la entrevistador/a tiene un rol pasivo, pero con intención de escucha y de ahondar en la información. |

Fuente: a partir de Corbetta (2003); Massot, Dorio y Sabariego (2004); Riba (2009); Ruiz-Olabuénaga (2007) y Russel (2006)

Los instrumentos requeridos para el desarrollo de las diversas tipologías de las entrevistas enunciadas en la **Figura 9** son: guía de preguntas y actas. La primera, bosqueja posibles interrogantes sobre el tema a tratar o temario, además facilita tener un marco conceptual delimitado para cada sesión. Mientras que las actas conceden la posibilidad de ahondar en lo que se va a realizar en cada encuentro de manera general, siendo un elemento para colocar dudas, anotaciones sobre sesiones pasadas, sugerencias y recordatorios claves para los próximos encuentros.

Las **auto-etnografías** según Zhang-Yu y Lalueza (2017) son nuevas formas de narrar la identidad, construyendo relatos que permiten entrelazar la vida personal con lo comunitario, evocando lo vivido por medio de prácticas sociales en entornos culturales específicos. Tal es el caso, que la experiencia humana se visualiza desde múltiples perspectivas, entre las cuales están:

la histórica, la cultural y la lingüística; lo cual conlleva a tener diálogos con el *self* [22] que ‘‘permite[n] a la persona relatadora recuperarse en la memoria y en los escenarios sociales; entretejiendo la vida personal con la de otros, las otras memorias y con la historia’’(Rosa, Bellelli y Bakhurst, 2008, citados en Zhang-Yu y Lalueza, 2017, p.250 ).

En otras palabras, son una forma alterna de producir conocimiento dando cuenta de un *ethos* desde la individualidad, ya que conecta a la persona con su cultura, a través de una estructura narrativa en la cual se plasman acontecimientos importantes en la trayectoria de vida, resaltando la influencia de los contextos abordados en dichos relatos.

Para dicha técnica, se utilizan como instrumentos canciones, poemas, dibujos o cualquier tipo de recurso gráfico y/o sonoro que posibilite la expresión holística de cada una de las maestras y de la vivencia per se, puesto que se evocan los diferentes sentidos permitiendo clarificar lo que se quiere transmitir.  Del mismo modo, se acude a las imágenes, dibujos, etc. porque son ejercicios que permiten visibilizar las acciones comunes en la práctica cotidiana, reforzando y validando la veracidad de los planteamientos (Clifford,s.f, citado en Galindo, 1998, p.387) dentro del análisis semántico como fundamento de la auto-etnografía.

Los **grupos focales** se centran en formar pequeñas agrupaciones de discusión con una duración entre 60-90 minutos, alrededor de temas específicos orientados por las investigadoras, las cuales generan preguntas que las/los diferentes participantes responderán de manera libre y no coercitiva, teniendo como base el respeto a la diferencia y la escucha. Se sugiere que estos grupos estén conformados entre 6 a 12 personas, donde el moderador/a no cuenta como participante, pues su rol es propiciar el debate a partir de la guía temática previamente preparada, comprender los motivos de respuesta y, a su vez, observar con detenimiento la interacción de los

[22] Self traduce “yo” en español, en términos psicológicos hace referencia a sí mismo como categoría descriptiva.

miembros, sus opiniones, conductas y los sentimientos que afloran durante el desarrollo del mismo (Valls,2012, p.236).

Por último, las **narrativas** basadas en la recopilación de relatos provenientes de un **ejercicio de memoria histórica,** buscan "romper con el camino del silencio o de la glorificación, y propone[n], más bien, mirarnos al espejo de la historia concreta para cultivar ciudadanos concernidos por su destino en común" (CNMH, 2018, p.7). Este ejercicio permite reflexionar alrededor de las narrativas del pasado, comprendiendo la influencia de las mismas en el presente y, a la par, la orientación que le dan al futuro. Aquí, cada historia comienza a formar parte de las memorias de la vida en colectividad, conformando una acción social que busca resignificar la historia, la vida, el territorio y los entornos compartidos. Por consiguiente, el instrumento son las voces de las maestras/os que relatan sus vidas, utilizando el recuerdo como dispositivo emancipador para resignificar su trayectoria de vida.

## Hallazgos y resultados

El presente apartado da cuenta del análisis de la información recabada a partir de la metodología enunciada, por ello, aparecerán las voces de las maestras, las investigadoras y las referencias teóricas como ejercicio de triangulación de los datos. En primera instancia, se hará una descripción de las trayectorias de las maestras a la luz de los objetivos específicos de la investigación, allí se encontrarán las líneas del tiempo (**Figuras 9, 10 y 11**) y algunos elementos autoreflexivos realizados por ellas (pp. 88, 89, 90), los cuales permiten entender la realidad de las maestras dentro de la escuela vista como un territorio capaz de forjar memoria colectiva y territorial e intercambiar saberes; este apartado se denomina "Ruralidad como territorio de memoria".

Posterior a ello, se procederán a describir las dos categorías creadas a la luz de los hallazgos investigativos. Estas son: “lo intercultural como campo de tensión y disputa” y “elementos pedagógicos desde la trayectoria de las maestras, que relacionan la memoria colectiva y territorial con la interculturalidad”, dichas categorías contienen subcategorías y dimensiones que serán posteriormente enunciadas y desarrolladas (**Figuras 12** y **13**).

***Ruralidad como territorio de memoria***

Interpretar la ruralidad desde las vivencias de cada maestra, implica asociar cada elemento de su vida a la de sus estudiantes y el territorio donde se desempeñan. Visto de otra forma, la escuela es un eje transversal que marca los espacios de vida de los y las educadoras, pues desde allí surgen conflictos de diversa índole que influyen en la trayectoria de vida de cada maestro/a y su lugar de enunciación dentro de las aulas. En este sentido, se considera oportuno iniciar relatando apartados de vida de las maestras junto a quienes se construyó la presente investigación, pues sin sus narrativas directas este ejercicio no se podría haber realizado.

La primera de estas poderosas mujeres es Rocío de Los Ángeles Martínez Ortega (R.A. Martínez), ella habita el “paraíso terrenal” así es como se refiere al Valle de Sibundoy, Putumayo el cual le permite comprender su lugar en el mundo. Dentro de los múltiples diálogos que se tuvieron con ella, sobresale su interés por la interculturalidad, lo cual quiere decir que ha centrado parte de su accionar en la búsqueda de alternativas para que aquellos otros silenciados por el capitalismo eurocentrado sean reconocidos como pilar fundante de las aulas y de la sociedad colombiana.

Agregado a ello, y debido a su formación como normalista, comienza un ejercicio de estudios de pregrado y posgrado, en donde, descubre que el conocimiento es sólo una herramienta para

enfrentar cada obstáculo que se presenta en su quehacer docente. Una vivencia significativa, se encuentra en su estancia en el Bajo Putumayo, siendo este un lugar de desencuentros, lo cual quiere decir que las conflictividades generadas por los grupos al margen de la ley, el Estado y el narcotráfico dejaron una huella imborrable en su corazón.

Esta mujer incansable y comprometida con el arte de enseñar, es reconocida por su constante proceso de reflexión y continuo cuestionamiento del mundo, resaltando que la confianza se debe construir en conjunto. Ella es el reflejo de un país que necesita con urgencia prestarle atención a sus educadores, al cumplir 10 años de ejercer su profesión ha cuestionado los modelos estructurales de la misma, centrando parte de su vida en el estudio del otro, las culturas y las diversidades, tratando de crear materiales pedagógicos para aquellos que no pueden hablar en sus lenguas nativas sin perder el significado de lo que es ser Inga, Kamentsá, Pastos, etc.

En palabras de la misma maestra R. A. Martínez (comunicación personal, 13 de noviembre, 2020):

> El maestro no puede cambiar al mundo, pero lo que sí puede es sembrar semillas de esperanza en sus estudiantes para que estos puedan encontrar el sentido de la educación y no estoy refiriéndome a la alfabetización. Por esta razón, el mensaje que puedo dar hoy es que la vocación debe ser un requisito del maestro de hoy, quien va a tocar corazones y moldeará el carácter, forjará principios, valores y se admirará del poder político y social que tiene su palabra en las aulas y en la formación de los niños.

**Figura 9**

*Trayectoria De La Maestra Rocío*

La segunda de estas grandiosas mujeres es Karenn Lorena Díaz Muriel (K.L. Díaz), la comadre de Rocío en el Valle de Sibundoy. Es licenciada en educación física y por medio del cuerpo, el movimiento y los deportes logra forjar tejido social en medio de los múltiples conflictos que se dan en las aulas, y con ello, en los contexto municipales y veredales de las instituciones educativas en las que ha trabajado.

Tres pilares son los que caracterizan a esta mujer de 37 años: decisión, sensibilidad social y esperanza. Ella también se vio inmersa en las dinámicas del Bajo Putumayo, donde la guerra la marcó de forma directa al estar en la inspección de El Placer, puesto que vivió uno de los tantos hechos atroces del país: la masacre de El Placer, no obstante por medio de una de sus grandes pasiones, la danza, logró fortalecer el tejido social y comunitario con arduos ensayos del grupo

que conformó, involucrando a padres, madres, niños, niñas, jóvenes a colaborar en ese gran sueño de acuerpar los sonidos y movimientos del país.

El arte es la forma que tiene para representar sus emociones, sentimientos y ganas de darlo todo por la docencia; actualmente decidió estudiar inglés y mejorar su calidad de vida con estudios de posgrado en la Universidad de Nariño, entendiendo de manera simbólica que la única forma de cambiar la realidad social es desde las aulas.

Entonces, K. L.. Díaz (comunicación personal, 13 de noviembre, 2020) cree firmemente que:

> La vocación docente es una de las responsabilidades más grandes por cuanto en nuestras manos está la construcción de una mejor sociedad, en donde nuestra labor no sólo es transmitir conocimientos, sino aprender del medio en el cual nos desenvolvemos y resolver las diversas dificultades que se nos presenten.

**Figura 10**

*Trayectoria de Vida Maestra Karenn*

Fuente: Elaboración propia (2021)

En tercer lugar, pero no quiere decir el menos importante, se encuentra la maestra Gladis Yolanda Chamorro Arévalo (G.Y. Chamorro) quien al escucharla, transporta al oyente al maravilloso mundo de la cultura pastusa, pues en cada sesión nuevas palabras agregaba al léxico de quienes la escuchan, tales como: tulpa, chichucas y achichai, cuyes, guambra, guagüita, etc.

La maestra Yolanda es una mujer de 43 años que en un principio parece seca, una persona seria y un poco distante, pero a medida que el vínculo de confianza se fortalece se entiende el por qué de su personalidad. Ella viene del municipio de Inchuchala, de una familia campesina que le enseñó a ser exigente, pero profundamente amorosa. Así pues, es estricta con sus estudiantes, sin embargo no es para nada tajante, al contrario, a lo largo de las conversaciones se descubre que el trato siempre es muy cariñoso y respetuoso, y de seguro no faltarán los comentarios jocosos que buscan calar el corazón de su oyente a manera de aprendizaje.

Recién egresada de la Normal, entró a trabajar con los hermanos maristas donde logró realizar su pregrado, y posteriormente trabajó en el municipio de La Unión donde conoció la cruda realidad de las escuelas rurales. Allí afianzó su vocación, pues en estos lugares recónditos se encontró con niños, niñas y adolescentes que encuentran barreras en el aprendizaje, dándose cuenta del poder que tienen las aulas en la transformación de vida de sus estudiantes.

En este orden de ideas, Yolanda tiene 4 pasiones: su profesión como docente, la inclusión, hablar inglés y bailar. Por ello, su mayor predilección es formar maestros en temas de inclusión, a través de la práctica ella ha puesto en marcha proyectos que han generado un gran impacto comunitario: *La Carrera Atlética Inclusiva* donde se congregan personas de toda las veredas aledañas, las diferentes instituciones, niños, niñas, adolescente (NNA) y padres para apoyar a los y las participantes de la carrera que son personas que tienen discapacidades tanto físicas como

cognitivas; y, por otra parte, el *Plan Padrino* que busca apoyar a NNA que encuentran dificultades en el aprendizaje.

En pocas palabras, es una mujer, una maestra, una luchadora empedernida, convencida de que la educación es una potente herramienta de transformación en este país, donde las vivencias no solo quedan en su memoria, sino que constituyen la base para mejorar su práctica como maestra día a día.

Bien afirma la maestra G.Y. Chamorro (comunicación personal, 13 de noviembre, 2020):

> Yo miro que cada quien cuenta desde su rol de maestro, yo cuento desde el rol de formadora de maestros porque miro profesores excelentes, la berraquera, pero miro también profesores que miro que han perdido su norte, y pienso que en ello también tenemos que humanizarnos. Cuando nos humanicemos y pensemos cuál es mi norte yo, allí, creo que mejorarán los procesos de educación.

**Figura 11**

*Trayectoria de Vida de la Maestra Yolanda*

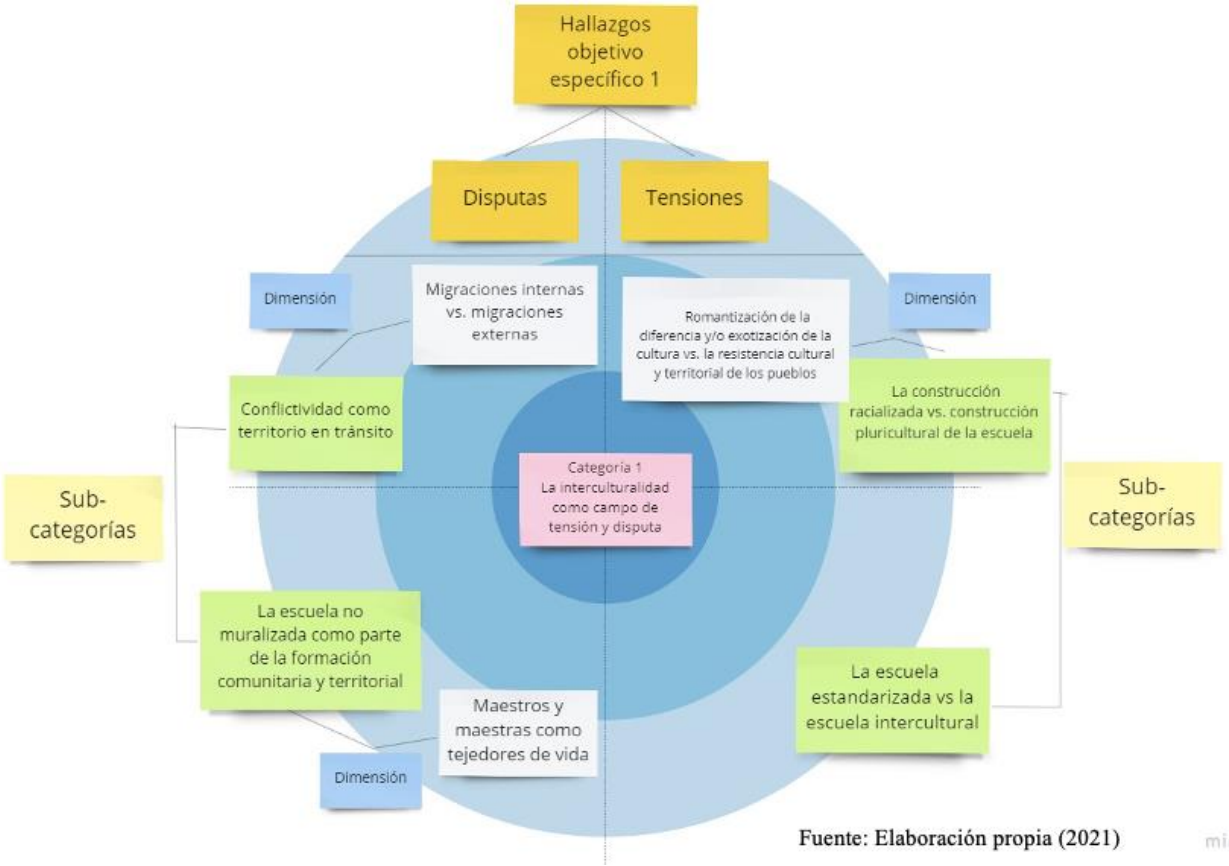
Fuente: Elaboración propia (2021)

***Lo intercultural como campo de tensión o disputa***

En función de lo planteado anteriormente, en este apartado se presenta la primera categoría, la cual consta de cuatro sub-categorías divididas en disputas y tensiones, dando cuenta de los elementos propuestos en el primer objetivo específico de esta investigación (ir a la página 37 del presente documento). A su vez, se encuentran 3 dimensiones de estas sub-categorías que dan respuesta a los marcos conceptuales presentados a lo largo del documento en la **Figura 12.**

**Figura 12**

*Síntesis De La Primera Categoría De Los Hallazgos*




Fuente: Elaboración propia (2021)

Se identificaron una serie de convergencias entre los componentes recabados a partir de las entrevistas con las maestras. Por ello, la primera disputa identificada (sub-categoría), responde a la **conflictividad como territorio en tránsito,** donde emergen movilizaciones humanas que dan cuenta de los múltiples desplazamientos que han tenido que padecer los sujetos que se encuentran inmersos en las zonas descritas, siendo el reflejo de una Colombia vulnerada por sus conflictividades internas.

**Migraciones internas vs. migraciones externas.** El marco anterior, da paso a la *dimensión* de la primera sub-categoría, la cual entiende la escuela como un entramado de relaciones altamente tensas entre los flujos humanos internos y externos al país, ya que, por los problemas causados a raíz del conflicto interno armado colombiano, la ubicación en zonas fronterizas tanto del departamento de Putumayo como de Nariño, la búsqueda de mejores condiciones de vida y la crisis del vecino país (Venezuela), obligan a la escuela a ser una amalgama de varios sujetos, es decir, receptora de un mestizaje cultural.

La pugna radica en que los y las estudiantes, maestros y maestras se encuentran conviviendo en medio de diversas formas de ser, donde la concepción de otredad entra a ser parte fundante de las aulas y desajusta la introyección de estructuras homogéneas. Es allí donde, como afirma Jara et al. (2019) citando a Skeie los movimientos migratorios han ocasionado un cuestionamiento sobre la identidad tanto territorial como individual, puesto que “no se ha podido garantizar una verdadera y completa inclusión de los migrantes tanto en el sistema escolar como en el mundo laboral” (p. 414). Debido a esa confrontación entre lo autóctono y foráneo se evidencian las lógicas coloniales que rechazan al otro, manifestado en la xenofobia y discriminación, en ciertos espacios educativos y sobretodo entre los mismos compañeros y compañeras de clase.

Sin embargo, y contrastando un poco la tensión, las maestras se transforman en puentes para crear una cultura diversa en el aula, pues generan formas de relacionamiento positivas. Es decir, logran construir ilusiones, sueños y esperanzas compartidas junto a los estudiantes y la institución, desembocando en una apuesta educativa que trasciende los dogmatismos, materializando ‘‘una opción de libertad e igualdad en educación’’ (Borrero & Leiva, 2011, p.11). Un claro ejemplo, es lo que narra la maestra Karenn ‘‘habían nariñenses, gente de los llanos, de Bogotá otros de Medellín, cada uno de diferentes lados, pero llegaban y se relacionaban muy bien con las demás personas, no había rechazo hacia ellos ni tampoco se miraba que se mirara mal’’ (K. L. Díaz, comunicación personal, 16 de octubre, 2020).

Sucede pues, que la movilización de personas afecta de manera contextual a la escuela por medio de los flujos migratorios, pero al mismo tiempo refleja la precariedad del sistema educativo para recepcionar y atender los estudiantes desde territorios lejanos, ya que, muchos de ellos traen consigo un desplazamiento o vienen despojados de sus lugares de origen. En este orden de ideas, pensar en memoria colectiva implica reconocer el territorio como un espacio vivo que acoge, no sólo a las historias, vivencias, recuerdos de los sujetos que aquí llegan, sino a las problemáticas familiares y sociales de cada territorio vivo.

En concreto, las personas son un territorio en movimiento, ello requiere identificar un movimiento del cuerpo de un lugar a otro, pero, a su vez, engendran un movimiento interno al intercambiar palabras y experiencias personales con la alteridad, dando paso a la posibilidad de forjar memoria colectiva y territorial desde la diferencia en las aulas.

Como segunda disputa (segunda sub-categoría) se encuentra **la escuela no muralizada como parte de la formación comunitaria y territorial**, ello implica que las aulas se convierten en un escenario político en pro del desarrollo de los estudiantes y la comunidad en general, siendo un

lugar de encuentros para la formación comunitaria, donde la escuela rompe metafóricamente sus muros para abrirse a un escenario de convergencias que posibilitan la construcción de saberes colectivos, tejido social, gobernanza territorial…

**Maestros y maestras como tejedores de vida.** Esta dimensión de la segunda subcategoría, se enmarca en el rol que desempeñan los y las maestras dentro de la escuela, ya que, este trasciende los espacios del aprendizaje académico para propiciar un encuentro humanizante que comprende a cada estudiante como un único universo compuesto por trayectorias propias de vida, experiencia familiares, problemáticas personales y múltiples relaciones que hacen que la subjetividad de cada estudiante no sea entendida como algo homogéneo y netamente cognitivo.

Es allí, donde la escuela rural juega un papel vital, puesto que debe responder a otras necesidades derivadas del contexto; entendiendo el camino recorrido por la maestra Chamorro "es llegar a esas comunidades y ponerse en el lugar de sus papitos que trabajan de sol a sol y sentir cómo sus hijos sufren a la par de los papás" (G.Y. Chamorro, comunicación personal, 13 noviembre, 2020). Debe señalarse cómo en medio del frío, calor y/o condiciones climáticas adversas estos niños, niñas, jóvenes se levantan a las 3am a ordeñar, recoger huevos, dar de comer a los animales, cumplir con la labores del campo en general, y posterior a ello, desplazarse a las instituciones educativas que con mucho cariño denominan escuelitas. Agregado a ello, la maestra K. L. Díaz desde Sibundoy complementa la afirmación de Yolanda diciendo:

> La escuela, es decir, no es solamente un edificio o un salón de clases para mí, es más allá de eso, es aprender y dar lo máximo de mi y aprender de los demás, para así crear un todo y conocer muchas cosas nuevas que nos enriquecen como personas, como seres

> humanos, como docentes, como estudiantes. (comunicación personal, 16 de octubre, 2020)

En este punto, brindar una mejor calidad educativa es el objetivo principal de los y las maestras, viéndose impregnado por las vivencias de los y las estudiantes, quienes en muchos casos llevan a los maestros y maestras a "dejar el terruño, dejar el hogar, para poder trabajar, para poder enseñar. Son sitios que no son visitados, que son invisibles para la comunidad del conocimiento, para la comunidad pedagógica misma" (Bernal et al., 2020, p.21).

Dicho de otro modo, el/la docente en estas zonas se convierte en amigo, confidente, psicólogo, consejero, y hasta en muchos casos madre y padre de quienes han vivido las peripecias de la vida. Esto plasma una realidad característica de las escuelas en medio de la Colombia Profunda, donde educar no sólo implica prepararse para competir en un mercado, sino prepararse para afrontar la vida con herramientas más humanizantes y comunitarias, las cuales permiten la creación y conservación de una memoria colectiva y territorial.

En cuanto a las tensiones halladas en el análisis de la información, se distinguieron dos tensiones que representan dos subcategorías, las cuales, a su vez, derivan en una dimensión respectivamente (**Figura 12).** En este orden de ideas, la primera sucategoría plasma la **construcción racializada vs. construcción pluricultural de la escuela,** comprendiendo la racialización como aquel proceso en el que se elaboran relaciones de dominación por medio de las diferencias humanas, y muchas veces responden particularmente a grupos históricamente considerados como inferiores y minoritarios. "En este sentido, los procesos de racialización hacia [diferentes] sujetos (...) se basan en constructos biosocioculturales para identificar la alteridad, sobretodo en cuanto a su ubicación social como parte de una fuerza laboral precarizada" (Stang y Stefoni, citado en Jara, et al. 2019, p.416).

Las dinámicas anteriores, influyen de manera directa y negativa en las relaciones que se construyen dentro de la escuela, pues derivan de un proceso interiorizado desde los hogares y las vivencias cotidianas, viéndose reforzadas en la escuela, pues esta, muchas veces, no trabaja en la visibilización y conocimiento respetuoso de las diversidades de un país como Colombia. La tensión se da entonces, con la pugna emergente en la construcción de una escuela que luche para des-aprender actitudes aprendidas por simulación durante los procesos de socialización primaria y secundaria.

Recapitulando, la contraparte de dicha tensión es la escuela pluricultural comprendiendo a la misma como un lugar para poner sobre la mesa con igualdad de condiciones los saberes académicos y comunitarios, las formas de habitar el mundo desde cada visión territorial, los conflictos que surgen por convivir en medio de la diferencia, y sobretodo enseñar a que lo natural es la diversidad, no la uniformidad.

Visto de otra forma, los problemas dentro del aula "tienen una vertiente más social que cultural, y que los conflictos que se desarrollan en contextos educativos caracterizados por una significativa diversidad cultural hunden sus raíces en problemáticas [políticas,] sociales y familiares, más que en cuestiones identitarias o culturales''(Borrero & Leiva, 2011, p. 43). Por ello, la dimensión enunciada en las siguientes líneas ahondará sobre esta tensión de manera específica en las escuelas.

**Romantización de la diferencia y/o exotización de la cultura vs. la resistencia cultural y territorial de los pueblos.** "Los pueblos indígenas no somos folklore, no somos ni su adorno, ni su poesía, ni su canto a modo, somos personas con activa participación en lo público, incluyendo las ciencias y la academia'' (Pérez, 2021). Estas palabras pronunciadas por un

conjunto de redes, organizaciones y personajes influyentes como maestros/as, artistas, políticos/as, entre muchos sujetos pertenecientes a pueblos originarios mexicanos, evidencian la resistencia tanto cultural como territorial a una sociedad racista, machista, eurocentrada que refleja simultáneamente la situación de las amplias poblaciones ancestrales y migrantes extendidas a lo largo de Latinoamérica.

Este panorama, describe la tensión entre esta resistencia cotidiana de los pueblos racializados y el poder de una sociedad que romantiza o concibe como exóticas las diversidades, sobretodo aquellas ancestrales, pues las reduce a mero entretenimiento, muchas veces, dejando de lado el respeto a esas formas variadas de ver la vida.

Simultáneamente, la identidad de dichas diversidades se ve afectada en las dinámicas de relacionamiento escolar, pues trayendo a colación las palabras de la maestra Rocío " (...) entonces el niño estaba dejando de lado su cultura, hay hablantes ya muy poquitos hablantes, pero eso se da por (...) creo que es el hecho de que pues el idioma, creo que lo aprendemos es escuchando'' (R. A. Martinez, comunicación personal, 16 de septiembre, 2020). Esta pérdida cultural es la consecuencia de la escuela romatizadora, en el sentido que dice manejar estándares multiculturales, pero en sí su enfoque muestra la diversidad como un conjunto reducido a carnavales, festividades, lenguas, platos y demás.

Lo que quiere decir, que el valor que tiene cada pluralidad se minimiza al entretenimiento de un observador no participante generando muros entre los estudiantes, pues ellos son los que encuentran obstáculos porque "las barreras las colocamos nosotros cuando llega un niños del sector rural y ese otro par, lo hace a un lado, lo intimida, es ese niño el que le está colocando y el del sector rural se está encontrando barreras" (G.Y. Chamorro, comunicación personal, 2 de septiembre 2020).

Lo anterior, se debate constantemente con la idea de la resistencia cultural en el ámbito educativo, donde se pueden narrar nuevas historias al hacer consciente a la comunidad educativa del lugar que cada sujeto que forma parte de la escuela trae consigo su propia historia y el reflejo de su territorio. La clave está entonces, en cómo la escuela asimila esa diferencia, viéndola como potencialidades y habilidades que deben ser enaltecidas, debido a que ante las construcciones sociales racializadas se olvida el verdadero significado de lo cultural “alguien me decía es que son como muy lentos, pero no es lentitud, ellos lo analizan, lo meditan, lo reflexionan, y son muy sabios en la medida que ellos no hablan por hablar, dicen mensajes acertados, con coherencia” (R. A. Martínez, comunicación personal, 1 de septiembre, 2020).

Es así como la escuela personifica la tensión entre los dos campos enunciados clama con urgencia pensar en una verdadera escuela pluricultural que comprenda los conflictos emergentes y adopte formas de pensamiento que respeten, involucren e interactúen no sólo con los pares, sino que, le den un espacio a la de-construcción de ideas que materializan lo normal como homogeneidad, para acoger la diversidad respetuosa como norma de vida.

**La escuela estandarizada vs la escuela intercultural.** La presente dimensión de la segunda sub-categoría, puntualiza cómo el sistema estructural influye en la apropiación de prácticas pedagógicas; en este caso se acude directamente a la estandarización de la educación en medio de un país conocido por su variedad. Se trata de pensar que todos los estudiantes son seres homogéneos, desconociendo la realidad que cada sujeto vive personal y territorialmente.

Esto, nutre la idea de un sistema educativo impregnado por la herencia canónica y social que reproduce el statu quo, entendiendo la importancia de la utilización de la palabra y la escritura como vehículo para alcanzar un ascenso social, a través de la adscripción a focos de dominio

social (Amado, Infante & Jimenez, 2012). Lo cual, se relaciona íntimamente con el aprender lo científicamente válido o lo impartido desde occidente, respondiendo a un estándar importado por medio de la colonización y la evangelización como herramientas civilizatorias.

Dentro de esa modelo calcado del continente europeo, se pretende una estandarización que permita la movilización de conocimiento y estudiantes a lo largo y ancho del país, no obstante, las realidades y fenómenos nacientes de cada departamento, municipio o vereda exigen un enfoque situado y diferencial, puesto que, recordando la voz de la maestra G.Y. Chamorro desde Nariño:

> La profesora debe tener en cuenta el contexto, la cultura de la vereda en donde le tocó trabajar, del municipio de donde le tocó trabajar, y ese niño tiene que tener identidad territorial, y que cuando le toque irse a estudiar (...), entonces diga (...) con todo el orgullo [su lugar de procedencia]; y cuando seamos capaces de lograr eso estamos diciendo que en la escuela se ha fortalecido la memoria colectiva y territorial, a través de procesos interculturales. (comunicación personal, 5 de noviembre, 2020)

Es necesario entender que los procesos de cambio involucran toda la sociedad, sobretodo la disposición del gobierno, las familias y los maestros, pues es allí en esas escuelitas olvidadas en medio de los fríos inhóspitos de aquella Colombia azotada por múltiples conflictos, donde la reproducción de la educación bancaria muchas veces culmina en el abandono debido a la necesidad de mano de obra en los hogares de los niños que acuden a las instituciones educativas.

Es aquí, donde los maestros y maestras se encuentran en una encrucijada, pues por un lado deben cumplir con las exigencias ministeriales de los estándares de calidad y, por otro, el cargo de conciencia de la alienación de sus estudiantes a la hora de impartir saberes excluyentes y uniformes. Además, la tensión radica en la importancia de mejorar el sistema de educación de los

y las maestras, ya que, una enseñanza intercultural sobrepasa los saberes académicos, y reposa en el aprender a lidiar con los seres humanos y sus complejidades.

Si bien es cierto que la pugna impulsa a las y los maestros a motivar a sus estudiantes a la continuación de sus estudios, inculcando en ellos la conexión y amor a su territorio, sus formas de relacionamiento y su propia comunidad; la oposición directa a la estandarización viene siendo la educación inclusiva e intercultural como cambio metodológico que tiene "una actitud de compromiso en el acto educativo, una verdadera exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico" (Cortesao citado en Escarbajal, 2010, p.7).

Las convergencias encontradas en los testimonios de las maestras dan cuenta del aula como receptora de diversidades en cuanto a poblaciones y capacidades, esto quiere decir que hay un recibimiento, a su vez, de todas las problemáticas que traen consigo los diferentes actores de las instituciones escolares. Aquí, se ve en tela de juicio la identidad y el deber ser de los y las estudiantes pertenecientes a diversas comunidades, pues el rechazo al otro impuesto a aquellos sujetos que personalizan los estereotipos racializados, encuentran barreras en la convivencia en el aula (por parte de sus pares) que llevan a las maestras/os a ser también mediadores culturales y formadores de vida.

Asimismo, debido a la estrecha relación con sus estudiantes, estos mediadores que ejercen su rol docente desde el enfoque humanista se ven forzados a encajar en estándares de educación que buscan dejar de lado las características propias del territorio para unificar el sistema de educación que ha sido pensado desde las lógicas centralistas colombianas.

Así las cosas, lo intercultural puede ser visto como una manera de forjar tejido social, pues es un elemento que logra distinguir y entrelazar las diversidades existentes en cada territorio. Con ello, la memoria colectiva genera identidad en el aula, a través del reconocimiento del territorio

en medio del mestizaje cultural y social que se da en la interacción docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes. Visto de esta forma, la escuela intercultural contribuye a cambiar los paradigma establecidos por las estructuras neoliberales imperantes, generando la oportunidad de cambiar la visión de la educación en las familias, la escuela y en los mismo maestros, maestras y estudiantes.

### *Elementos pedagógicos, desde las trayectorias de las maestras, que relacionan la memoria colectiva y territorial con la interculturalidad*

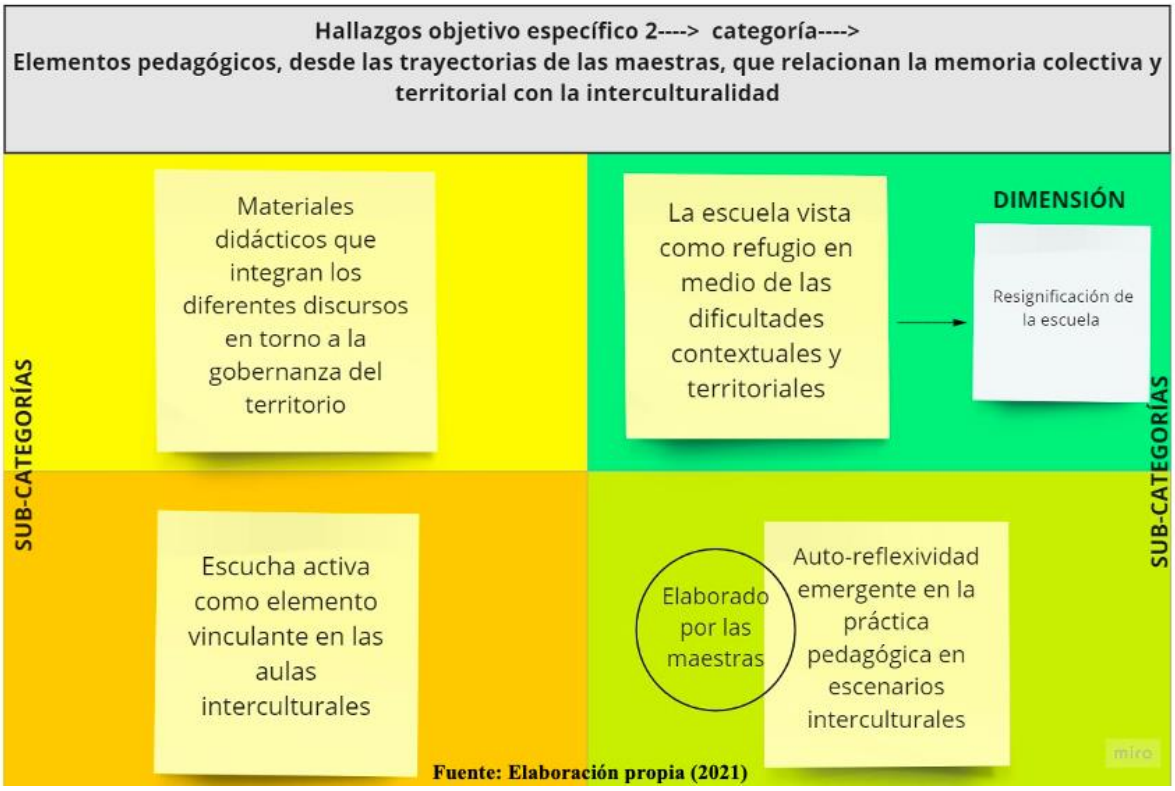
Dentro del marco planteado es hora de analizar la segunda categoría que corresponde a los elementos pedagógicos mencionados en las entrevistas con las maestras, tratando de responder al objetivo específico número dos ya enunciado (ir a la página 37 de este documento). Es así, como las maestras desde sus trayectorias permiten relacionar la memoria colectiva y territorial con la interculturalidad. Para esta categoría se identificaron 4 sub-categorías dentro de las cuales sólo la tercera cuenta con una dimensión. Asimismo, es importante hacer hincapié en que la última sub-categoría será redactada por Yolanda, Rocío y Karenn como parte del proceso metodológico de las etno-narrativas, para una mejor comprensión ver la **Figura 13**.

Los encuentros sincrónicos con las maestras permitieron develar los **materiales didácticos que integran los diferentes discursos en torno a la gobernanza del territorio** a partir de las trayectorias de las mismas maestras. En este sentido, la envergadura de dichos elementos radica en que el estudiantado fortalece sus habilidades y paralelamente, mejora su toma de decisiones.

Esto conlleva a potenciar la creatividad, motivando a ejercitar la mente y tener relaciones democráticas que transforman la perspectiva de vida del estudiante; concretándose en autoaprendizajes en las aulas por medio del relacionamiento en colectivo (Estevez et al., 2018).

**Figura 13**

*Síntesis Categoría 2 de los Hallazgos*




**Fuente: Elaboración propia (2021)**

Por consiguiente, en la escuela y respondiendo a la experiencia de cada maestra en su entorno, es fundamental dar cabida a todos aquellos elementos que posibilitan la aprehensión del conocimiento a través de ejercicios que toquen la sensibilidad de los estudiantes y los vínculos comunitarios. Tal como lo ratifica la maestra Yolanda “el maestro fortalece a través de proyectos de vida, a través de la escritura de los datos biográficos de los niños, a través del manejo de instrumentos que de acuerdo al gobierno escolar se trabaja en la Escuela Nueva” (G. Y. Chamorro, comunicación personal, 5 de noviembre, 2020).

Complementando la idea de Yolanda, desde Sibundoy, en el área de educación física, Karenn basa sus procesos pedagógicos en el juego cooperativo, el cual tiene una planeación previa

materializada en guías y otras formas palpables que permiten “la participación de todos los estudiantes sin ninguna exclusión, independientemente de sus características, condiciones en las que se encontraban, experiencias vividas o habilidades que poseían, solo me centré en buscar la unión y suma de aportes para alcanzar un objetivo’’(K. L. Díaz, comunicación personal, 13 de noviembre, 2020).

En otras palabras, el uso de dichos materiales permite generar un sentido de colectividad, que, a su vez, tiene incidencias en los procesos individuales de cada estudiante, ya que a partir de elementos como la identificación de datos autobiográficos o la participación en juegos cooperativos tienen la oportunidad de explorar saberes de otras formas, saliendo un poco de los modelos establecidos y apelando de forma directa su subjetividad.

Por ello, interpretar cómo los materiales didácticos fortalecen la gobernanza[23] territorial requiere entender que el tejido comunitario debe ser forjado desde la escuela, los procesos y elementos como el gobierno escolar que catapultan al estudiantado a enfrentarse con la toma de decisiones en determinados contextos generados por la escuela. Un claro ejemplo de ello son las acciones de la maestra R. A. Martínez, quien desde su apuesta pedagógica ha creado múltiples cartillas, guías de aprendizaje y ha participado constantemente en la elaboración de proyectos en pro de la salvaguardia de las costumbres tanto territoriales como de gobernanza de las comunidades Inga y Kamentsá. “Es fundamental inspirar a los maestros, insistir en la responsabilidad social del ejercicio docente, de su papel impregnado de gestión y liderazgo en las comunidades” (comunicación personal, 13 de noviembre, 2020).

Es así que, por medio del ejercicio guiado por una gobernanza vivida en cada territorio, las maestras contribuyen a sembrar esperanzas en el estudiantado utilizando materiales que permitan

[23] La gobernanza es un proceso de gestión del territorio donde los actores involucrados, interactúan de manera equilibrada buscando fortalecer el desarrollo económico, territorial, político, cultural y comunitario.

conservar y compartir la memoria de cada lugar. Lo cual, se asemeja a procesos de memoria colectiva y territorial, que a través de cada guía, juego colaborativo, correo de la amistad, rincones de aprendizaje se busca plasmar la realidad comunitaria cambiante en donde "el maestro debe entender que hablar de memoria territorial y colectiva e incluso lo individual no debe ser asumido sólo como algo estático, sino que al contrario debe ser asumida como dinámica y en permanente transformación" (Y. G. Chamorro, comunicación personal, 5 de noviembre, 2020).

La segunda subcategoría responde a la **escucha activa como elemento vinculante en las aulas interculturales**, pues recordando que las maestras responden a otros roles con sus estudiantes (psicólogas, enfermeras, padres o madres de familia), y las aulas personalizan la diversidad de historias, problemáticas, personalidades característica de los seres humanos, se necesita entonces de una disposición de escucha de los diferentes actores que se encuentran en las instituciones educativas.

Así las cosas, la escucha en medio de estos contextos apela a una postura ética y política que contribuye a cambiar los procesos dentro de las aulas, "pues dependiendo de si es una actitud positiva o negativa contribuye o no con la construcción de sujetos discursivos para la ciudadanía y la democracia" (Motta, 2016, p.156). En el contexto rural esta habilidad tiene un valor más significativo, pues como narra K. L. Díaz (2020) "uno tenía que escuchar historias de vida muy complejas (...) y tener que ser el apoyo de ellos para que ellos no se derrumben y salgan adelante, pues espera un panorama un poco desalentador para ingresar al aula de clases" (comunicación personal, 13 de noviembre).

Lo anterior, da cuenta del papel que juega la escucha en la formación de una verdadera aula intercultural, luego, es a través de ella que se dan los intercambios de saberes y a la par se

construyen lugares de encuentro para que los estudiantes y docentes puedan reflejar sus realidades y actuar frente a ellas de manera asertiva. En este sentido, el arte de acercarse al otro a través del oído implica reconocer cada subjetividad como parte fundante de las aulas, pues no se puede pensar en un espacio intercultural si se ven a los integrantes del espacio educativo como actores inertes y sin posibilidades de hacer de sus historias y problemáticas un elemento de resistencia al sistema.

Aquí las palabras y los oídos son medios que tácitamente tejen vínculos sociales y comunitarios en las aulas, donde cada actor de las instituciones educativas pone un grano de arena de sus trayectorias y experiencias, creando recuerdos que al juntarse se transforman en una construcción comunitaria y territorial para agenciar procesos de gobernanza. “Yo digo que a través de mis estudiantes yo viviré por siempre porque ellos van a enseñar y las enseñanzas se van a replicar” (R. A. Martínez, comunicación personal, 1 de septiembre, 2020).

La tercera sub-categoría responde a la **escuela vista como refugio en medio de las dificultades contextuales y territoriales,** pues los espacios habitados por cada NNA se ven impregnados por múltiples problemáticas que desembocan en concebir a la escuela como lugar para resguardarse de sus realidades y/o identificarse con las de sus compañeros y compañeras.

Así pues:

> Las escuelas son territorios de confrontación y lucha entre sujetos diferentemente dotados de poder económico y cultural que se disputan proyectos políticos de sociedad, y son espacios de recreación cultural a través de la interpretación de la realidad, del conocimiento y la negociación desde donde se construye cultura. (Botero, 2006, p.56)

Esta construcción simbólica de lo que es la escuela, permite forjar vínculos de confianza que dan paso a lazos comunitarios que reflejan las dinámicas comunitarias de defensa ante agentes

foráneos y las dinámicas familiares de cada estudiante, pues en presencia de sujetos externos a la red comunitaria señales de alarma se encienden debido a experiencias previas en escenarios donde el conflicto armado interno u otros ejercicios de poder bélico han generado desconfianza social y territorial frente a personas forasteras, dificultando entonces la asimilación del otro como aliado, principio fundamental para generar una verdadera escuela intercultural.

Por ello, ante estas dinámicas colectivas, las maestras y las escuelas se acercan aún más para poder brindar un espacio de diálogo y escucha activa para con sus estudiantes y compañeros de trabajo y comunidad; Rocío narra una historia desde su experiencia, junto a una compañera aliada del municipio de Santiago llamado Vichal, donde "la escuela se ha constituido en el **refugio** de los niños, hablamos de niños hermosos que tu pasas por esa escuela y te cambia, porque esa fue mi impresión cuando yo llegué" (R. A. Martínez, comunicación personal, 1 de septiembre, 2020).

**Resignificación de la escuela.** Es así como esta dimensión responde a los aportes directos de la educación como eje transversal para remendar a aquellas personas, vínculos, sueños e historias que han sido fracturadas por dinámicas territoriales o contextuales complejas. Pues, al acoger con esperanza, cobijo y amor a todos esos NNA que construyen país desde cada aula, dicho espacio se convierte en "un territorio en la frontera de las posibilidades, el reconocimiento y la inclusión social''(Botero, 2006, p.413) que confirma el arte del *Kintsugi*[24].

Es por eso que, el ejercicio docente en estos contextos es una herramienta política que permite motivar a la formación de sujetos y agentes de cambio, lo cual se vincula con la forma en la que

[24] Esta técnica japonesa realza las cicatrices y la fragilidad, del paso del tiempo, dándole a las grietas ocasionadas un protagonismo estético. En pocas palabras, en lugar de tratar de esconder las grietas, esta filosofía japonesa honra **esas cicatrices mostrando la fragilidad y, a su vez, la capacidad de resiliencia**

cada sujeto percibe su territorio, ya que desde allí se generan lazos permanentes que definen no sólo al estudiante, sino la apropiación que él mismo tiene sobre el lugar que habita.

Destacando las palabras de la maestra Rocío, quien desde su postura concibe su accionar como la oportunidad para ‘‘motivar la formación de sujetos políticos, para ver en la educación la oportunidad de transformación (...) que les permita después volver a sus comunidades y liderar procesos transformadores desde el sentir su territorio’’(R. A. Martínez, comunicación personal, 13 de noviembre, 2020).

En paralelo, desde Pupiales Yolanda Chamorro y sus maestros en formación se han encargado de evidenciar dicha resignificación en sus comunidades, pues para ella la escuela no es simplemente un escenario de alfabetización en cuanto a aprender a leer, escribir, sumar, restar y multiplicar, sino que intenta calar en la ideología de los y las campesinas para quienes la educación no es siempre una prioridad, entonces:

> Llegamos nosotros a organizar procesos de práctica pedagógica y empezamos a cambiar esa idea. Entonces, la primera comunión en los niños va a ser en 5º de primaria, con el objeto de que el niño permanezca más tiempo en la escuela (...). (G. Y. Chamorro, comunicación personal, 13 de noviembre, 2020)

Esta situación responde a la realidad de varios NNA en sectores rurales, pues sus padres o madres son jornaleros de grandes fincas agrícolas o ganaderas y ven en la escuela ese lugar para que sus hijos suplan sus necesidades alimenticias, entonces, se mantiene la idea de que allí reciben un refrigerio, un almuerzo que de cierta forma les quita una carga de cuidado y, a la par, contribuye a alivianar un poco sus condiciones económicas desfavorables.

En este orden de ideas, la resignificación de la escuela está ligada estrechamente a la comprensión de las dinámicas territoriales y sociales del lugar en el que incide. Por ello, la

memoria territorial y colectiva son un elemento clave para visibilizar el espacio que cada estudiante ocupa dentro de las aulas y sus territorios, creando una comunidad de apoyo en la cual se convergen los actores del espacio educativo, quienes aportan en la construcción de ambientes adecuados para el cuerpo estudiantil que tiene cicatrices de su vida contextual y territorial. Por medio de ello, guía al estudiantado a asimilar sus situaciones y a acercarse a sus sentimientos y pensamientos para darle sentido a sus propias vidas y territorios compartidos (Unicef, s.f.).

La cuarta subcategoría, está escrita por las maestras y da cuenta de la **Auto-reflexividad emergente en la práctica pedagógica en escenarios interculturales**, para dicha reflexión se plantearon dos preguntas orientadoras para que cada maestra enfocara su escrito, estas son: ¿Cómo se ha sentido ejerciendo su profesión en diferentes lugares y qué aprendizajes pedagógicos le ha dejado? y ¿Qué es la interculturalidad para usted y cómo la ha aplicado en su ejercicio pedagógico?, como resultado de ello se obtuvieron los siguientes escritos:

# Rocío de los Ángeles Martínez Ortega

1.Inicio mi aporte levantando mi voz, contando mi historia en representación de los maestros, lideres sociales en Colombia que como yo inician su experiencia en la ruralidad, un fenómeno que evidencia las marcadas brechas entre la necesidad y oportunidad desde un contraste entre lo rural y lo urbano. Ratifico que la praxis hace al maestro, y son las experiencias pedagógicas las que hoy permiten contar los aprendizajes en esta única profesión, que al ser ejercida es muestra de heroísmo, resistencia y esperanza. ¡Soy maestra! ¡Hago parte de los héroes que desde las aulas hacemos patria!.

Estoy convencida que ejercer la docencia es una vocación, convicción, servicio, insistencia infinita, esperanza de cambio y transformación social. La educación, es la ilusión de justicia para alcanzar un futuro no lejano de igualdad. En un país tan diverso como es Colombia, se puede afirmar que dentro de cada sujeto en particular existe la materialización de la diversidad, riqueza intangible, pero real. Los paisajes son muestra de una creación divina que marcan un desafío de cambio en la labor de educar, los aromas, los caminos, la fauna y flora hoy son recuerdos del paso por espacios exquisitos que, aunque no contaban con las condiciones mínimas como el agua potable, la energía eléctrica, acueducto o conexión a internet, la calidez, amabilidad, respeto, valores y principios de sus gentes hicieron que la aventura de formar a las nuevas generaciones cobrara sentido desde la responsabilidad social sorteando las necesidades.

Desempeñarse en la ruralidad, que tiene características propias, es lo opuesto de laborar en un lugar definido como urbano, pero que en comparación con las grandes ciudades se puede aportar que mi Putumayo es 100% rural, un paraíso en la tierra azotado por la injusticia, la violencia y la corrupción. Sin embargo, puedo aportar que las costumbres son diferentes, porque recursos que se tienen a la mano como la papelería en el sector urbano, en la zona rural se cambian por recursos naturales e ingenio, por perspicacia, intuición y pasión por tu profesión, dando el valor para cumplir la misión. Aunque la situación de orden social esté en contra, sumado a la extrema pobreza, los conflictos familiares, situaciones de abandono, madre solterismo, alcoholismo, consumo de SPA que son el reflejo de la desigualdad social que se vive en el país, sembrar la semilla de la honestidad en mis estudiantes, el consejo de volver a las raíces para aportar desde sus roles profesionales en sus comunidades es una de las hazañas que se ha venido fortaleciendo, para mostrar otros mundos que con la educación permanente y continua se pueden conocer y poner al servicio de los vulnerables; mostrar que se pueden crear o buscar oportunidades como alternativas de cambio.

Aunque demeritada y cuestionada la labor del docente, en silencio y en ambientes hostiles hace resistencia y apuesta en el cambio social desde el sujeto hacia la comunidad, mientras hayan maestr@s el poder de orientar y formar la lucha desde las aulas continúa por un mundo humano.

2. Es importante en este momento partir de la idea de interculturalidad, la cual defino como el acto de desarrollar practicas culturales, educativas, sociales, convivenciales que fortalecen la identidad de un grupo social con otros grupos sociales que buscan cumplir con propósitos propios de su cultura, creencias, organización en un mismo espacio, cuyas interacciones están basadas en el respeto, reconocimiento del otro y la vivencia de la dignidad humana.El acto educativo, es un espacio de practica pedagógica intercultural porque, es la invitación al maestro para detonar el potencial humano sin preferencias o imposiciones, discriminaciones o etiquetamientos en palabras de Freire "la Educación es una práctica de libertad", asociada con la vivencia intercultural.

En mi práctica pedagógica la interculturalidad está enmarcada en la convivencia pacífica, la comunicación asertiva, la vivencia de la ciudadanía, en cada sujeto existe un saber propio único (sus creencias, raíces, pensamientos) que, a través de la interacción, enriquece el acto educativo. Estoy segura que la escuela necesita propiciar espacios de diálogo para aprender del otro y con el otro, el conocimiento esta para ser compartido y en cada sujeto reposa un saber inimaginable que necesita ser dialogado, compartido y validado. Los saberes que se abordan en la clase son pretextos para buscar el reconocimiento del sujeto y su potencial.

La educación no es pensada desde la individualidad, hoy la innovación presenta su campo de acción desde el trabajo comunitario y colaborativo porque mi experiencia es un punto de partida para otros. En este sentido la invitación quiero centrarla a validar el conocimiento propio que se genera en el acto educativo y necesita ser apropiado desde el diálogo y la concertación. Otro aspecto por destacar en la necesidad de reconocernos, valorarnos y detonar el potencial de los estudiantes, si queremos ciudadanos críticos estamos en el momento de reivindicación histórica para que las practicas educativas promuevan el respeto por la diferencia, por lo heterogéneo, emitiendo opinión, asumiendo posturas críticas con sustento y argumentos de fondo no de forma, que conviertan la clase en el espacio propicio para escuchar la voz del pensamiento, del sentir y de la emoción. Hoy necesitamos teorizar sobre experiencias propias y dejar de replicar el pensamiento o experiencias de otros. Las comunidades están urgidas de sujetos sociales que luchen pacíficamente por la defensa de los derechos individuales y sociales con la premisa de respeto por la otredad.

26/03/2021 desde Sibundoy-Putumayo

# Karenn Lorena Díaz Muriel

1- Mi vocación docente ha hecho que mi labor en las instituciones donde he tenido la oportunidad de ejercer sea enriquecida por la interacción con distintos contextos, administraciones educativas, compañeros de trabajo, comunidades estudiantiles y de padres de familia.

Laborar en una zona rural fue una experiencia significativa que desarrolló habilidades y capacidades en mí como: ser recursiva, enfrentar situaciones de conflicto, establecer lazos de amistad y liderazgo en la comunidad y,a través de la danza, abrir espacios de terapia para liberar las tensiones, los temores y buscar el sano esparcimiento de los estudiantes y comunidad, en general víctimas del conflicto armado.

Ser trasladada a una zona urbana ha hecho que contraste los diferentes tipos de violencia que se dan en la sociedad porque, aunque ya no vivía el conflicto armando como en la zona rural, se vivencian otros problemas que afectan a la juventud como: la drogadicción, el alcoholismo, inicio de una vida sexual activa a temprana edad, carencia de valores, conflictos propios de la adolescencia, entre otros permitiendo que mi labor se encaminara hacia el acompañamiento, la escucha, el diálogo para intentar mitigar las consecuencias de una disfunción familiar, el poco tiempo dedicado a la familia y solo pensar que el garantizar lo material es lo primordial en la crianza de los hijos.

Los aprendizajes pedagógicos que estas experiencias me han generado son reconocer la necesidad de buscar espacios para desarrollar una planeación consciente tomando los propósitos educativos, propiciando la organización de saberes partiendo de los ritmos de aprendizaje de los estudiantes con una preocupación constante hacia la búsqueda, el estudio y la implementación de metodologías de la enseñanza que contribuyan en los procesos de aprendizaje destacando la marcada necesidad de aprovechar el tiempo y optimizar los recursos en clase.

2- La interculturalidad la defino como esa relación que se da entre culturas basada en el respeto, la tolerancia y sobre todo la igualdad entre los individuos que las conforman, generando un fortalecimiento de la identidad de cada una de ellas y una convivencia sana entre las mismas. Mi labor docente se centra en propiciar espacios agradables para mis estudiantes y tengan la posibilidad no solo de conocer, sino también de compartir nuevas formas de pensamiento, creencias, prácticas etc. aplicando diversos valores, generando así una sana convivencia en la clase.

Al centrarme en el desarrollo de mi ejercicio pedagógico en el área de educación física, se me ha facilitado promover la educación intercultural por cuanto es un área que permite la interacción social favoreciendo las relaciones interpersonales y al desarrollar las prácticas también se fortalecen los valores, las actitudes, las habilidades respetando la diversidad de cada individuo.
En el área se articulan contenidos curriculares y metodologías que contribuyen a mejorar las relaciones sociales en el grupo, favoreciendo la participación e integración de cada uno de los educandos y docente, en las diversas actividades planeadas al igual que se abren los espacios para que cada uno de ellos comparta sus saberes que muchas veces son prácticas culturales, artísticas o juegos tradicionales de sus comunidades.

Por lo general, en el desarrollo de la clase se utiliza algunas herramientas que contribuyen de manera significativa en el intercambio de culturas las cuales son el juego y la danza, aquí los estudiantes a través de su expresión corporal y diversos movimientos aprende a relacionarse con sus compañeros logrando una comunicación asertiva y un enriquecimiento personal.

26/03/2021 desde Sibundoy-Putumayo

# Gladys Yolanda Chamorro Arévalo

Los maestros tenemos la gran ventaja de vivir maravillosas experiencias día tras día, tal vez nuestra profesión no sea tan monótona y cuadriculada, porque los niños y las niñas, nuestros estudiantes le colocan ese toque de VIDA, de alegría, de amor. Cada día se viven nuevos retos, se escuchan y comparten nuevas historias, se sienten nuevas emociones, a veces tristes, a veces alegres, pero, en fin, cada día es una historia diferente por contar.

De allí que, es tan emocionante ser maestra, atender al pequeño sin hogar, al niño de otra religión, a aquel que pertenece a una comunidad indígena, a ese niño o niña desplazado por la violencia, al niño que sonríe, al niño que llora, al niño que calla, pero que con sus ojos implora y pide ayuda, afecto, comprensión. Es el maestro el que se convierte en el amigo y, a veces, confidente de estos niños.

Ahora bien, si hablamos de interculturalidad, quien más que el maestro para sentirla, vivirla en carne propia, porque allí en su territorio hay una congruencia de diversidad de culturas,cada una con sus expresiones y sus particularidades, tal vez en este orden de ideas podría comparar la expresión de ese poeta Venteño, Nariñense, Aurelio Arturo, cuando dice que Nariño es un tapiz de retazos, así mismo es la población con quienes los maestros interactuamos, un tapiz multicolor, diverso, con especificidades que invitan al maestro a transformar el día a día de su quehacer pedagógico y ajustarlo a las necesidades del contexto.

Al respecto, se podría decir que es el maestro quien debe procurar ese encuentro entre la gran diversidad de culturas, generando acciones que amplíen la capacidad de conocernos y reconocer que todos compartimos un mismo espacio en este ínfimo universo cultural llamado PLANETA TIERRA. Un planeta que a cada uno nos ha brindado un pedacito de territorio para vivir y convivir, para disfrutarlo y sobre todo para cuidarlo, de allí la importancia de ser maestro, ya que como tal podemos interactuar en diferentes contextos, rurales, indígenas (de cabildo), urbanos, cada uno con una riqueza inmensa de oportunidades de aprendizaje mediante la interacción acertada con la gran diversidad de culturas.

Con respecto a lo anterior, me es muy satisfactorio compartirles que dentro de mi proceso como maestra en ejercicio y maestra formadora de maestros, he tenido la oportunidad de compartir vivencias hermosas en el sector rural con los niños del campo y sus interminables conocimientos sobre las faenas agrícolas y ganaderas, de igual forma la interacción con niños que pertenecen a cabildos indígenas con sus conocimientos de cosmovisión y cultura propia, donde los aspectos de convivencia están orientados bajo la organización del Cabildo Escolar. Así mismo, resaltar la importancia que en mi vida como maestra ha tenido la interacción con niños y niñas con discapacidad o que encuentran barreras en el aprendizaje y la participación, niños que desde su limitación nos enseñan que todo es posible y que todos podemos aprender de diferentes formas y a diferentes ritmos.

Ser maestro es algo indescriptible, es una conjugación de mente y corazón, es un vivir pensando en los otros, es entregar cuerpo y alma para que los niños se formen como personas de bien, es entender que si se puede cambiar el mundo y que la mejor forma es a través de le educación, una educación que exige transformaciones en la práctica pedagógica de los maestros, una educación que exige innovaciones, una educación que pide ser mas humana y equitativa, una educación que atienda a la gran diversidad de niños y niñas, una educación de calidad. Y es allí, donde siempre diré en voz alta **SER MAESTRO VALE LA PENA.**

27/03/2021 desde Pupiales Nariño

Pensar en los elementos pedagógicos que relacionan a la memoria colectiva y territorial con la interculturalidad desde la prácticas de las maestras, requiere comprender las tensiones causadas por las problemáticas contextuales y territoriales, en donde tanto las maestras como los estudiantes, se ven implicados en lógicas que fracturan o fortalecen el tejido comunitario y, a la vez, permean ese territorio vivo conocido como refugio: la escuela.

Esto requiere analizar las condiciones de desplazamiento forzado, vivir en zonas rojas y fronterizas, migrar a departamentos en búsqueda de mejor calidad de vida, entre muchas otras problemáticas... Lo anterior, significa que, en medio de dichas tensiones, el cuerpo docente logra llegar a sus estudiantes a través del fortalecimiento del vínculo de confianza, impulsando la transformación de las vidas por medio del sentir, y, a su vez, hace que el estudiantado vea a la institución educativa como un refugio, convirtiéndose en un escape para los estudiantes, un reto para las maestras, y un cálido lugar de encuentro en medio de las conflictividades. Además, los y las maestras resignifican las aulas, mediante la autorreflexión de sus prácticas dando paso a la creación de nuevos materiales didácticos y pedagógicos acordes a las exigencias de cada salón de clases.

Con todo esto en mente, la memoria individual permite la creación de una memoria colectiva y territorial, pues se vuelve un eje transversal que fortalece el conocimiento adquirido en las aulas y la capacidad de adaptación social al transmitir generacionalmente sucesos pasados. No obstante, esta se ve influenciada directamente por las dinámicas interculturales, lo que significa que, las interacciones constantes entre las múltiples culturas que forjan el territorio y los extranjerismos, han ocasionado roces y/o mutación de lo autóctono, por ello, es necesario visibilizar el papel que tiene cada cultura en la construcción de sujetos diversos. En otras palabras, la escuela influenciada por las maestras (que son las dadoras de saberes) puede lograr

una real aceptación de las cosmovisiones de todo aquello que entre a formar parte de la misma, acogiendo el verdadero significado de la inclusión y la interculturalidad.

A grandes rasgos, todos los elementos expuestos reflejan lugares de resistencia desde las aulas ante el olvido institucional que también hace historia, pues en medio de la Colombia Profunda aún “estos silencios (...), logran encontrar en muchos casos canales de salida, lugares de visibilización, que se han transformado también, en el caso de tantas comunidades sobrevivientes, en lugares de resistencia” (Acosta, 2019, p.4).

**Conclusiones**

-Así pues, se puede ratificar que la interculturalidad es un campo de tensión y/o disputa en la escuela, ya que, el sistema educativo refleja la carencia en la comprensión cotidiana de la profundidad que abarca lo intercultural, pues Colombia realmente está pensada desde políticas multiculturales, que responden a una visión de sociedad que camufla la racialización a través de una máscara de convivencia de culturas. En otras palabras, se habla de mestizaje cultural, pero no se invita a un verdadero intercambio respetuoso y comprensivo de las diferencias, pues se ha instaurado un proceso de estandarización que reproduce lo uniforme como pilar fundante de los seres humanos.

-Si la escuela es un campo de múltiples pugnas, entonces el quehacer docente se ve impregnado por dichas tensiones y/o disputas, en donde lo contextual (heridas del conflicto interno armado y sus efectos) y territorial juegan un papel primordial en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunos maestro y maestra desde la ruralidad se ven apelados a resignificar ese espacio de convergencia conocido como la escuela, entendiendo que para los estudiantes significa un refugio a sus problemas (personales, familiares, territoriales...), un reto

para las y los maestros que implica una encrucijada entre la réplica de los estándares de calidad y la posibilidad de ser tejedores y tejedoras de vida en las aulas, y un espacio para construir memoria territorial y colectiva como institución educativa.

-Análogamente, los elementos de orden pedagógico encontrados a partir de la autorreflexión de las maestras rurales, evidencian que trabajar la interculturalidad es un llamado general y urgente al sistema educativo colombiano, debido a que, tratar este tema permite articular la memoria colectiva y territorial a la par de un ejercicio de de-colonización de la escuela desde las aulas. Esto quiere decir, que los y las maestras se transforman en un puente de diálogo que confluye en la escucha activa de sus estudiantes y colegas, ya que, entrelazar dicho puente implica un acto de confianza y resistencia que da lugar a la humanización de la educación, como acto político de libertad y equidad educativa.

- Es así que, teniendo en cuenta las voces de las maestras y sus autorreflexiones, es evidente que la realidad de las escuelas rurales es completamente diferente a la de las urbanas, pues la interacción con estudiantes de diferentes contextos (sin hogar, desplazados, de cabildos, con discapacidades, etc.) coloca al maestro en la poción de receptor y acogedor de interculturalidad, donde de cada uno depende el uso de unas u otras herramientas para continuar fortaleciendo dicha riqueza. Así pues, re-pensarse continuamente permite fortalecer la convivencia sana y las identidades propias de cada estudiante en las aulas, siendo las y los maestros quienes propician dicho espacio de encuentro, comprendiendo que se aprende desde múltiples formas y ritmos. Entonces, la educación intercultural es la materialización de la riqueza de cada territorio que posibilita el cambio social desde la vía humana.

-Desde la metodología de las etno-narrativas, se abren caminos epistémicos para comprender la realidad Latinoamericana desde un ejercicio más articulado entre la práctica (profesión) y la

teoría (disciplina). Pues, su objetivo principal es sincronizar los relatos, la autorreflexión y la escucha de todos aquellos silenciados por las lógicas coloniales que impiden reconocer el valor de los constructos de las otredades a través de la resignificación, construcción y visibilización de saberes particulares. En este caso, dichos saberes corresponden a los conocimientos, experiencias, trayectorias de vida adquiridas por maestras que forman parte de la Colombia Profunda, quienes en algunos casos por falta de tiempo, saberes técnicos y confianza en sí mismas no sistematizan sus vivencias para dar un lugar a su labor y los conocimientos que han apropiado en medio de sus comunidades.

- De manera que, resulta importante re-pensar la función que cumplen los currículos educativos en la alienación de los estudiantes y en la exclusión de saberes otros, para llegar a una verdadera resignificación de lo educativo desde un campo intercultural, lo cual, contribuye a la construcción de escenarios de paz en medio de las múltiples conflictividades existentes tanto territoriales como contextuales.

-En vista de que esta investigación es realizada desde el Trabajo Social, es de suma importancia analizar, comprender e identificar todos aquellos factores que influyen en el campo de: “Territorio- territorialidad y conflicto, Interculturalidad y conflicto (una mirada a la cultura desde las afectaciones del conflicto), y construcción de paz” planteado desde el programa de la Universidad de La Salle, pues dicho campo permite visibilizar la realidad de maestros y maestras rurales que se ven inmersos en múltiples conflictividades tanto territoriales como contextuales, dejando en claro que la profesión permite resignificar la labor de dichos maestros y maestras, y a la par, generar espacios que dan cuenta de la importancia de la conjunción entre la memoria colectiva y territorial desde una perspectiva intercultural, que lleva a comprender a los/as

maestras rurales no solo como impartidores de conocimiento académico, sino como formadores de vida y, además, constructores de paz.

**Recomendaciones**

-Para seguir ahondando en este campo, se sugiere generar una línea transdisciplinar que permita articular los saberes de cada disciplina en pro de un estudio más profundo de la labor de los y las docentes rurales, sus acciones de resistencia al sistema bancario y centralista para así comenzar a forjar aulas, o al menos, espacios realmente interculturales dentro de la misma Universidad para poder replicarlo como misión de extensión y construcción de Paz en Colombia.

-Posible sugerencia: en la materia que se imparte en los primeros semestres del programa de Trabajo Social denominada Historia Social y Económica de Colombia, sería interesante ahondar en temáticas sociales y culturales sobre las bases fundantes del mestizaje cultural que caracteriza a Colombia, recordando de manera situada los procesos de violenta colonización y a la par rescatando los saberes y las luchas de todos aquellas diversidades olvidadas desde una mirada intercultural.

-Incorporar un curso de interculturalidad en el programa de Trabajo Social potenciado espacios que permitan ahondar en el conocimiento e interacción con las múltiples diversidades del país y así formar a futuros profesionales comprometidos con las diversidades nacionales y mundiales con mirada Sur-Sur.

-Para generar procesos de construcción de conocimiento innovador, es necesario también utilizar metodologías como las etno-narrativas, a partir de las resistencias a esos relatos hegemónicos y opresores, estableciendo una relación directa entre lo teórico y práctico. Pues,

esta metodología es heredada de USA, pero no ha sido utilizada para hacer análisis contextuales y territoriales en América Latina, por ello la difusión del mismo podría nutrir las apuestas epistémicas del programa en particular y de la Universidad en general.

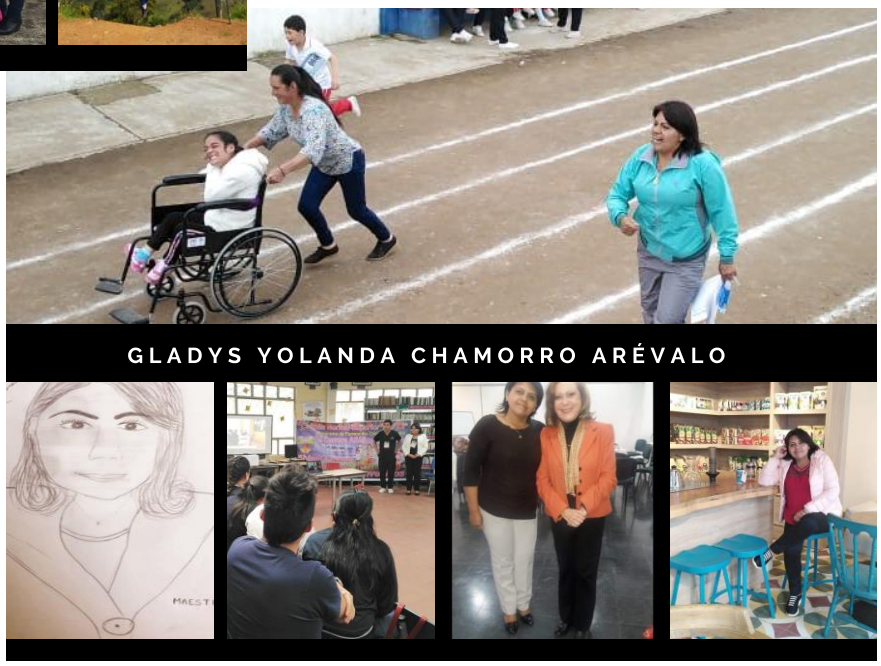
## Anexos

**Anexo 1.** *Información de las entrevistas*

**Tabla 3.** *Tipo de Comunicación, Fecha y Comunicaciones Colectivas*

| Maestra | Tipo de comunicación | Fecha | Comunicaciones colectivas |
|---|---|---|---|
| Rocío de los Ángeles Martínez Ortega | Entrevista individual | 1 de septiembre 2020<br>16 de septiembre 2020<br>15 de octubre 2020 | |
| | Autobiografía y reflexión de un evento significativo de su trayectoria docente | 13 de noviembre 2020 | |
| | | 28 de septiembre 2020<br>26 de noviembre 2020<br>13 de noviembre 2020 | Entrevista Karenn y Rocío<br><br>Entrevista Ilustradores y 3 maestras |
| Karenn Lorena Díaz Muriel | Entrevista individual | 16 de octubre 2020 | |
| | Autobiografía y reflexión sobre un evento significativo de su trayectoria docente | 13 de noviembre 2020 | |
| Gladis Yolanda Chamorro Arévalo | Entrevista individual | 2 de septiembre 2020<br>16 de septiembre 2020<br>14 de octubre 2020<br>5 noviembre 2020 | |
| | Autobiografía | 13 de noviembre 2020 | |

**Anexo 2.** *Collage maestras*



## Referencias

Acevedo, R., Becerra, A. & Salcedo, R. (2012). Herramientas metodológicas de innovación pedagógica sobre memoria en el aula . Otras formas de convivencia. In *Memoria, conflicto y escuela : voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá* (pp. 39–46). Jotamar Ltda. www.clacso.edu.ar

Acosta, L. (2019). Gramáticas de la escucha. Aproximaciones filosóficas a la construcción de memoria histórica. *Ideas y Valores*, *68*, 59–79. https://doi.org/10.15446/ideasyvalores.v68n5supl.80519

Albadán, P. (2012). Desarrollo humano, interculturalidad y memoria en la Escuela. Otras formas de convivencia. In *Memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá* (pp. 77–92). Jotamar Ltda. www.clacso.edu.ar

Alcaldía Municipal de Pupiales. (2020). http://www.pupiales-narino.gov.co/

Alonso,M., Arandia, M. & Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, ISSN-e 1575-0965, Vol. 11, Nº. 1, 2008*, *11*(1), 7. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783507&info=resumen&idioma=SPA

Álvarez, P., Alves, A., Forno, A. & Fuenzalida, P. (2011). Saberes y anclajes de la escuela intercultural en contexto Mapuche: Silencios, intermitencias y estrategias en la trasmisión del legado histórico. *ALPHA*, *32*, 127–148. https://scielo.conicyt.cl/pdf/alpha/n32/art11.pdf

Alvarado, J. (2015). Pensar la educación en clave decolonial. *Revista de Filosofia*, *81*, 103–117. https://go.gale.com/ps/i.do?p=IFME&sw=w&issn=07981171&v=2.1&it=r&id=GALE%7CA597810171&sid=googleScholar&linkaccess=fulltext

Amado, R., Infante, R. & Jiménez, A. (2012). Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte del tema. *Revista Colombiana de Educación*, *62*, 287–314. http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a15.pdf

Archila, M. (2017). Memoria, verdad e historia oral. In *Educación intercultural: memorias, víctimas del conflicto y experiencias educativas* (Vol. 209, Issue 9, pp. 17–41). Controversia 209. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Arias, A. & Alvarado, S. (2015). Investigación Narrativa: Apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos (Narrative Research: Methodological challenge to the social construction of scientific knowledge). *Revista CES Psicología*, *8*(2 Julio-Diciembre 2015), 171–178. https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3022/2427

Arias, Z., Ocaña, I. &. Pedrozo, A . (2018). Decolonialidad de la educación. Emergencia/Urgencia de una pedagogía decolonial. In *Decolonialidad de la educación. Emergencia/Urgencia de una pedagogía decolonial* (1st ed.). Editorial Unimagdalena. https://doi.org/10.2307/j.ctv1t8c2w

Ávila, A. (22 de febrero de 2014). *Departamento de Putumayo*. Monografía. https://pares.com.co/wp-content/uploads/2018/06/INFORME-PUTUMAYO-REDPRODEPAZ-Y-PAZ-Y-RECONCILIACIÓN.pdf

Ávila, A., Escobar, E. & Tovar, C. ( 24 de febrero de 2014). *Fundación Paz y Reconciliación. Departamento de Nariño:* Tercera Monografía.

Bernal, J., Echavarría, C., González, L. & Vanegas, J. (2020). Rumor del mal, escenarios de paz: narraciones de maestros rurales. *Educación y Educadores*, *23*(1), 9–28. https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.1

Borrero, R. & Leiva, J. (2011). *Interculturalidad y escuela: Perspectivas pedagógicas en la construcción comunitaria de la escuela intercultural: 130 Recursos: Amazon.es: Leiva Olivencia, Juan José, Borrero López, Raquel: Libros* (1st ed.). Octaedro,S.L. https://www.amazon.es/Interculturalidad-escuela-Perspectivas-construcción-intercultural/dp/849921214X

Botero, L. (2006). *La escuela: territorio en la frontera : tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín* (IPC (Instituto Popular de Capacitación) (ed.)). CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/ipc/20121207051848/ruiz.pdf

Carrión, P. (2018). Educación, racismo cultural y seguridad nacional: la escuela intercultural en contextos de violencia1. *Educacao e Pesquisa*, *44*, 1–19. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844174819

Castro, S. (2005). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Universidad Javeriana.

Centro Memoria Histórica (CMH). (2015). *Petróleo, coca, despojo territorial y organización social en Putumayo: Informe del Centro Nacional de Memoria Histórica.*

CMH. (2018). *LOS CAMINOS de la memoria histórica* (Mikán , Juan, Vol. 2). .puntoaparte. www.centrodememoriahistorica.gov.co

CMH. (2018). *Recorridos de la memoria histórica en la escuela aportes de maestras y maestros en colombia*. Punto y aparte. http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/un-viaje-por-la-memoria-historica/pdf/recorridos-de-la-memoria-historica-en-la-escuela.pdf

CNMH. (2020). *Pueblos indígenas, víctimas de violencias de larga duración - Centro Nacional de Memoria Histórica*. 14 agosto. https://centrodememoriahistorica.gov.co/pueblos-indigenas-victimas-de-violencias-de-larga-duracion/

Coronil, F. (2007, agosto). *Nueva Sociedad*. Siete Piezas Para Un Rompecabezas …. https://nuso.org/articulo/siete-piezas-para-un-rompecabezas-por-armar-en-tiempos-de-izquierda/

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV). (13 de marzo de 2020). *"Nuestra verdad es la pervivencia en el territorio" - Comisión de la Verdad Colombia*. https://comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/nuestra-verdad-es-la-pervivencia-en-el-territorio

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 de 1994 - EVA - Función Pública*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292

Coronil, F. (2007, agosto). *Nueva Sociedad*. Siete Piezas Para Un Rompecabezas Por Armar En Tiempos de Izquierda Fernando Coronil Incluso Reconociendo Los Matices, Es Difícil No Ver a América Latina Teñida de Rojo o, Al Menos, de Rosado. Hoy, Cada Vez Más Estados y Movimientos Sociales Hacen Suyas …. https://nuso.org/articulo/siete-piezas-para-un-rompecabezas-por-armar-en-tiempos-de-izquierda/

Córtez, N., Curivil, F., Guzmán, D. & Pinto, L. (2018). Experiencias emergentes de metodologías descolonizadoras de investigación frente al extractivismo epistémico. Aportes para la

investigación educativa intra-, intercultural y plurilingüe en Bolivia. *Sinéctica*, *50*, 0–0. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-010

Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible Ensayos desde un presente en crisis* (Tinta Limón (ed.); 1st ed.). 2018.

DANE. (2018). Índice de Necesidades Básicas Insatisfechas,Putumayo.[en línea]

DANE. (2019). *¿Dónde estamos?.* [en línea] https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018/donde-estamos

DANE (2020). Ficha de características de Pupiales, Nariño. [en línea]. https://terridata.dnp.gov.co/index-app.html#/perfiles/52585/2

De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur. En CLACSO (Ed.), *Una epistemología del sur* (Primera, p. 185).

De Sousa Santos, B. (2017). Epistemologías del Sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 17–39.

Decreto número 1142 de 1978 [con fuerza de ley]. Por medio del cual se expide la etnoeducación y la autodeterminación de los pueblos en el espacio escolar. Junio 19, 1978. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102752_archivo_pdf.pdf

Decreto número 85 de 1980 [con fuerza de ley]. Por el cual se introducen unas modificaciones al Decreto extraordinario 2277 de 1979. 27 de febrero de 1980. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103058_archivo_pdf.pdf

Díaz, E & Echeverry, S. (2019). Educación corporal en clave intercultural: en busca de una escuela inclusiva. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, 53*, 1–17. https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-014

Duarte, J., Giner, A., Saldívar, A. & Keck, C. (2018). Re-pensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. *Sinéctica*, *50*, 1–23. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-005

Du Gay & Hall. (1996). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? In Amorrortu (Ed.), *Cuestiones de identidad cultural* (1st ed.).

Eljach, M. (2017). Fogones crepitantes: apuesta por una forma alternativa de conocer. In S., Rueda, Eduard. & O. Alvarado (Ed.), *Las Ciencias Sociales En Sus Desplazamientos Nuevas Epistemes Y Nuevos Desafíos* (1st ed.). Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20171030020245/Las_ciencias_sociales_en_sus_desplazamientos.pdf

Erll, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio* (primera, Vol. 1). Universidad de los Andes. https://doi.org/10.7440/2012.61

Escarbajal, A. (2010). Educación inclusiva e intercultural. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, *3*(1), 411–418.

Escobar, A. (2016). Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, *11*(1), 11–32. https://doi.org/10.11156/aibr.110102

Esteves, Z., Garcés, N., Toala, V. & Poveda, E. (2018). La importancia del uso del material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos en la educación inicial. *INNOVA Research Journal*, *3*(6), 168-176. https://doi.org/10.33890/innova.v3.n6.2018.897

Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez, D. & Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa* (junio 2016). Oberta UOC Publishing, SL.

Figueroa, J. (2017). Educación para la paz integral - Memoria, interculturalidad y decolonialidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *22*(79), 157–167.

Freire, P. (2003). *El grito manso* (Argentina S.A (Ed.); 1st ed.). Siglo XXl Editores Argentina S.A. http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/El Grito Manso.pdf

Fundación Compartir. (2019). Docencia Rural en Colombia Marcela Bautista & Gloria Gonzáles.(Fundación compartir).

García, V. (2016). Concepción de la diversidad en fragmentos del imaginario docente: Una mirada desde la metodología interaccional integrativa. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *15*(28), 165–178. https://doi.org/10.21703/rexe.2016281651789

Galindo, L. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (M. Calderón (ed.); Noviembre). Prínted in México.

Giroux, H. (2000).Democracia y el discurso de la diferencia cultural *: Hacía una política pedagógica de los límites*. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1055

Grillo, A. (5 de marzo del 2000). Las guerras del Putumayo. *SEMANA*. https://www.semana.com/nacion/articulo/las-guerras-del-putumayo/41200-3

Gómez, P. (2010). Arturo Escobar y sus fuentes críticas en la construcción del pensamiento latinoamericano. *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *8*(1 enero-junio), 151–173.

Gonzáles, S. (2018). Vista de Migración indígena en la frontera Colombia-Ecuador: del conflicto armado a la Agenda de Seguridad Binacional. *OPERA*, *23*(Julio-Diciembre), 7–26. https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/5565/6903

Gonzáles, A. (2019). *Gobernabilidad y educación rural en el marco del conflicto armado en Colombia* [Universidad de la Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas

Gutiérrez, S. (2017). Notas acerca de la construcción curricular en la educación indígena. In *Educación intercultural: memorias, víctimas del conflicto y experiencias educativas*(Vol. 209, Issue 9, pp. 207–231). Controversia 209. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

INDEPAZ. (2020). *Informe sobre la presencia de grupos armados en Colombia*.

Jara, P., Olguin, C. & Ortiz, P. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en la escuela. *Interciencia*, *44*(7), 414–420.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.8 de febrero de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución

Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. 21 de diciembre de 2001.

Martínez, A. (2009). Conflicto armado en Nariño: reconfiguración del poder regional de los actores armados. Corporación Nuevo Arco Iris. Mimeo.

Ministerio de Cultura. (2002). *Palabras para desarmar* (Serje, M., Suaza, M. & Pineda, R. (ed.); Panamerica).

Ministerio de Defensa. (2003). *Política de Defensa y Seguridad Democrática*.

Motta, H. (2016). Vista de La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*, 149–169. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/6192/5223

Navarro, C. (28 de junio de 2020). *La Unidad para las Víctimas trabaja en la reparación de la comunidad LGBTI*. Caracol Radio. https://caracol.com.co/radio/2020/06/28/judicial/1593361824_978872.htm

Neira, Á. (2012). Sistematización de experiencias relacionadas con Memoria, conflicto y escuela. Voces de maestros y maestras de Bogotá... In *Memoría, conflicto y Escuela* (pp. 54–76). CLACSO. www.clacso.edu.ar

Pallarés, M. (2019). El Twitter de Paulo Freire. Resignificaciones y horizontes de la educación desde 'Pensar con los sentimientos'. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *24*(Extra 1), 83–99. https://doi.org/10.5281/zenodo.3109363

Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos .Análisis. Revista Colombiana de Humanidades, 74(10 de marzo de 2009), 33–52.

Pérez, Z [@Zenaida Prz]. (17 de febrero de 2021). A todas las personas que han reconocido el aporte de los pueblos indígenas en todas las esferas de la sociedad [Post][Imágenes adjuntas]. Facebook. https://www.facebook.com/photo/?fbid=10158593464537779&set=pcb.10158593457517779

PERS. (2014). *CARACTERIZACIÓN SOCIAL Y ECONÓMICA DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO Análisis de Información Secundaria*.

Plan de Desarrollo Municipal. (s.f.). *Plan de desarrollo municipio de Sibundoy*.

Poder Legislativo, *Colombia: El Acuerdo Final de paz. La oportunidad para construir paz. (Cartilla completa del Acuerdo). Junio 2016*, Junio 2016, disponible en esta dirección: https://www.refworld.org.es/docid/5a874f254.html

Ramírez, M. (2013). Legitimidad, complicidad y conspiración: la emergencia de una nueva forma económica en los márgenes del Estado en Colombiano. *Rev. Antropol. Arqueol*, *18*, 1–31. http://www.scielo.org.co/pdf/antpo/n18/n18a03.pdf

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/RICOEUR-P.-La-memoria-la-historia-el-olvido-LAV.pdf

Rodríguez, E. (2020). Colombia. La construcción de una narrativa de la memoria histórica como proceso político. *Historia y Memoria, 21,* 109–135. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/9892/9412

Ruiz, D. (2017). El territorio como víctima. Ontología política y las leyes de víctimas para comunidades indígenas y negras en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 85–113. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0486-65252017000200085&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Sánchez, B. (2019). Interculturality and reason 'epistemic' amerindian thought. *Utopia y Praxis Latinoamericana, 24*(86), 172–181. https://doi.org/10.5281/zenodo.3370701

Serrano, M. (3 de febrero de 2018). Despite economic growth, Colombia continues to be one of the most unequal countries in the world. *Un Periódico Digital*. http://unperiodico.unal.edu.co/pages/detail/despite-economic-growth-colombia-continues-to-be-one-of-the-most-unequal-countries-in-the-world/

Stauth, G., Amin, S. & Moore, R. (1992). Eurocentrism. *Middle East Report*, *XIX* (174), 42. https://doi.org/10.2307/3012974

Soriano, M. (2015). Sentipensar con la tierra Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. *Revista-Red de Estudios Sociales, IV*, 215–220. http://iberoamericasocial.com/

Torres, L. (2017). Agenciamiento de la memoria social en la escuela colombiana como mecanismo reparador. In *Educación intercultural: memorias, víctimas del conflicto y experiencias educativas* (Vol. 209, Issue 9, pp.171-207). Controversia 209. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Unicef. (2007). *La escuela como albergue, una realidad que perjudica a la niñez*.

Unidad para la Atención y Reparación a las Víctimas (UNV). (24 de septiembre de 2020). *Registro Único de Víctimas (RUV) | Unidad para las Víctimas*. https://www.unidadvictimas.gov.co/es/registro-unico-de-victimas-ruv/37394

UNFPA. (2020). Triage Poblacional 2020. In *Triage Poblacional*. https://doi.org/©Departamento Nacional de Planeación © Departamento Administrativo Nacional de Estadística © Ministerio de Relaciones Exteriores © Ministerio de Salud y Protección Social © Fondo de Población de las Naciones Unidas

Valls, L. (2012). *La técnica de grupos focales como método para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural*. 231–252. https://pdfs.semanticscholar.org/3ab4/5bb89addb62232185255f44c385f740d10d5.pdf

Walsh, C. (4 de noviembre de 2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Educación y pedagogía*,https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad__colonialidad_y_educacion_0.pdf

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica* (Vol. 1). https://doi.org/10.1063/1.527899

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75–96).

Zhang-Yu, C. & Lalueza. (2017). Una aproximación autoetnográfica a la construcción de la identidad en entornos de diversidad cultural. *Investigación Cualitativa En Educación*, 246–251. https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1340/1298

## *Referencias recomendadas*

Bermúdez, Flor & Ramírez, D. (2019). Los rostros de la desigualdad educativa: Sexismo, racismo y discriminación en la educación superior. Editorial Itaca, Chiapas. PFCE-SEP Género 2017 de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Carrero-Delgado, A. & Naranjo-Tamayo, D. (31 de octubre de 2017). *Retos y desafíos de la Educación rural para niños y jóvenes en escenarios de Construcción de Paz: una mirada desde lo local para la transformación global | PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*. PROSPECTIVA No. 24 (Jul.-Dic. 2017). https://revistaprospectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/%20article%20/view%20/4546

Espinosa Menéndez, N., González Vélez, E., & Andrea Ramírez, E. (2012). Etnografía, Territorio Y Conflicto Armado. Metodológia De Una Investigación Sobre La Construcción Regional De Los Llanos Del Yarí 4 (Caquetá, Colombia). Ethnography, Territory And Armed Conflict. Una's Methodology Investigation On The Regional Construction Of The Plains Of The Yarí (Caquetá, Colombia). El Ágora Usb, 12, 329–348.

Mignolo, W. (2015). Habitar la frontera: Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014). Ediciones Centro de Barcelona para las Relaciones Internacionales y Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Interrogar la actualidad, Nº 36.

Soriano, M. (2015). Sentipensar con la tierra Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia. Revista-Red de Estudios Sociales, IV, 215–220. http://iberoamericasocial.com/