

5-2023

Maestras rurales. Liderazgo para la transformación territorial

Alba Lucía Cruz Castillo
Universidad de La Salle, Bogotá, alcruz@unisalle.edu.co

Laura Valentina Arévalo Lozano

Valentina Dalmau Corredor

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cled-libros>

Recommended Citation

Cruz Castillo, Alba Lucía; Arévalo Lozano, Laura Valentina; and Dalmau Corredor, Valentina, "Maestras rurales. Liderazgo para la transformación territorial" (2023). *CLED - Libros*. 2.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cled-libros/2>

This Libro is brought to you for free and open access by the Centro de Liderazgo y Excelencia Docente - CLED at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in CLED - Libros by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Maestras rurales:

liderazgo para la transformación territorial

Alba Lucía Cruz Castillo ■ Laura Valentina Arévalo Lozano ■ Valentina Dalmau Corredor



UNIVERSIDAD DE
LASALLE

CLED

Centro de Liderazgo y Excelencia Docente

Maestras rurales

Liderazgo para la transformación territorial

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

CLED 
Centro de Liderazgo y Excelencia Docente

Maestras rurales

Liderazgo para la transformación territorial

Alba Lucía Cruz Castillo
Laura Valentina Arévalo Lozano
Valentina Dalmau Corredor

Centro de Liderazgo y Excelencia Docente (CLEDE)
Vicerrectoría de Investigación y Transferencia
Universidad de La Salle
2023

Maestras rurales. Liderazgo para la transformación territorial / Alba Lucía Cruz Castillo, Laura Valentina Arévalo Lozano y Valentina Dalmau Corredor. – Primera edición. – Bogotá : Ediciones Unisalle : Centro de Liderazgo y Excelencia Docente (CLED) , 2023.

112 páginas : ilustraciones : 21 cm

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-628-7510-97-5 (impreso)

ISBN 978-628-7510-98-2 (PDF)

1. Mujeres profesoras – Entrevistas – Colombia 2. Educación rural – Aspectos sociales – Colombia 3. Paz – Educación – Colombia 4. Conflicto armado – Condiciones rurales – Colombia 5. Mujeres en el desarrollo rural – Educación – Colombia 6. Pedagogía – Aspectos sociales – Colombia I. Arévalo Lozano, Laura Valentina II. Dalmau Corredor, Valentina

CDD: 3711 ed.22

CEP-Universidad de La Salle. Dirección de Bibliotecas y Recursos de Apoyo

Maestras rurales. Liderazgo para la transformación territorial

ISBN (impreso): 978-628-7510-97-5

ISBN (pdf): 978-628-7510-98-2

Primera edición: Bogotá, D. C., mayo del 2023

© Universidad de La Salle

Vicerrectoría de Investigación y Transferencia

Centro de Liderazgo y Excelencia Docente (CLED)

Edificio Hno. Justo Ramón, piso 7

Sede Chapinero, Bogotá, D. C.

Tel.: (601) 348 8000, ext.: 1286

Edición:

Ediciones Unisalle

Diagramación y diseño de cubierta

Yohanna Pachón

Dirección

Centro de Liderazgo y Excelencia
Docente (CLED)

Ilustración de cubierta

Paula Liseth Flechas (2022)

Dirección editorial

Diego Alejandro Martínez Cárdenas

Cuadros y figuras pertenecen a las autoras, a menos
que se indique lo contrario.

Impreso por

Xpress-Kimpres

Coordinación editorial

Andrea del Pilar Sierra Gómez

Impreso en Colombia

Corrección de estilo

Carlos Guillermo Casanova

Queda prohibida la reproducción total o parcial de
este libro por cualquier procedimiento, conforme a
lo dispuesto por la ley.



Revisión por pares

Peer Review

Libro sometido a evaluación de pares externos, catalogado como "libro resultado de investigación". Por lo tanto, la investigación contenida en este libro cuenta con el aval de expertos en el tema, quienes han emitido un juicio objetivo del mismo, siguiendo criterios de índole científica para valorar la solidez académica del trabajo.

This book was reviewed by independent external reviewers. Therefore, the research contained in this book has the endorsement of experts on the subject, who have issued an objective judgment of it, following scientific criteria to assess the academic soundness of the work.

DEDICADO A

Todos los maestros que trabajan por construir un mejor país. Destacamos, en especial, la labor de aquellas mujeres que decidieron narrarnos sus trayectorias de vida, para sembrar esperanza en lugares olvidados.

Contenido

Prólogo	11
Introducción	17
Capítulo I. Etnonarrativa como metodología para escuchar los ecos y las voces de las maestras	21
Capítulo II. Agenciar la memoria y potenciar la reparación desde una mirada territorial y colectiva del aula	29
Las secuelas de un conflicto que aún no cesa y sus implicaciones en la construcción de una memoria territorial dentro de las ENS	30
El agenciamiento de la memoria como elemento transformador en los territorios, desde la comprensión de la práctica pedagógica en las ENS	32
La reparación como elemento fundante en la construcción de paz desde las aulas	34
Paradas: voces de maestras rurales	36
<i>Primera parada: Audrey Tamayo</i>	38
<i>Segunda parada: María Teresa Durán</i>	41
El agenciamiento de la memoria social y la praxis pedagógica	42
<i>La consolidación de un proyecto de aula como espacio de convivencia asertiva y territorio de paz</i>	43
<i>El análisis y la lectura territorial desde la experiencia reflexionada y dialogada de las maestras</i>	45
Reflexiones finales	49
Referencias	49
Capítulo III. Latir, escuchar y reconocer: la interculturalidad desde la memoria colectiva y territorial	53
El reconocimiento y la escucha que laten en la piel de las ENS	54
Interculturalidad decolonial como apuesta pedagógica	57
El territorio: tránsitos, convergencias y encuentros culturales	60

Paradas: voces de maestras rurales	63
<i>Tercera parada: Karenn Lorena Díaz Muriel</i>	66
<i>Cuarta parada: Rocío de los Ángeles Martínez Ortega</i>	70
<i>Quinta parada: Gladis Yolanda Chamorro Arévalo</i>	77
Síntesis de los elementos pedagógicos de cada parada (experiencia)	82
Reflexiones finales	84
Referencias	86
Capítulo IV. Vivir, sentir y andar: el acompañamiento educativo como fuente de reparación colectiva, desde las voces de maestras rurales	89
Una mirada del acompañamiento desde la reparación colectiva	90
La necesidad de pensar la reparación colectiva desde una mirada territorial	92
La memoria colectiva desde la perspectiva de las maestras rurales	93
Paradas: voces de maestras rurales	94
<i>Sexta parada: María del Rosario Suárez</i>	97
<i>Séptima parada: Angelina González</i>	101
Una mirada a las acciones de acompañamiento para lograr la reparación colectiva	103
Reflexiones finales	106
Referencias	108

Prólogo

El conflicto político que ha vivido nuestro país generó una ruptura del tejido social a lo largo de su geografía; aunque sin duda, esto es más palpable en la que llamamos la *Colombia profunda*, dentro de aquellas regiones donde, como nación, hemos sido inferiores en la tarea de generar las condiciones necesarias y suficientes para impulsar adecuados procesos de bienestar y buen vivir.

En estos territorios alejados y casi olvidados, existen mujeres maravillosas, quienes, pese a las dificultades y amenazas que se ciernen incluso sobre sus propias vidas, despliegan a diario liderazgos que alivian las heridas de las comunidades víctimas, reconstruyen el tejido social y generan oportunidades que son, a la vez, fuente de esperanza y fe en el futuro.

Hoy tenemos que preguntarnos de una manera rigurosa y comprometida qué implica ser líder educativo en condiciones de crisis y excepcionalidad, como las ocasionadas por la violencia política exacerbada. Debemos interrogarnos también cómo estas acciones se despliegan desde las prácticas de liderazgos pedagógicos, comunitarios y territoriales, para contribuir en la construcción de sociedades más democráticas, justas e incluyentes, y, sobre todo, para encontrar las claves que impulsen una docencia que transforme las vidas de los seres humanos víctimas de este conflicto, entre quienes se encuentran los propios directivos y los docentes escolares.

El documento que Alba Lucía Cruz Castillo, Laura Valentina Arévalo Lozano y Valentina Dalmau Corredor nos entregan, como fruto de su investigación rigurosa, creativa, comprometida y valiente, pone de

manifiesto que no solo es necesario, sino también urgente, emprender la generación de conocimiento sobre las prácticas de liderazgo y docencia desarrolladas en los territorios rurales, con la finalidad de analizarlas, comprenderlas, sistematizarlas y socializarlas.

Este trabajo es, entonces, un homenaje a todos aquellos maestros colombianos que, en medio del conflicto armado, sometieron a sus comunidades educativas, mediante la docencia, como una herramienta de construcción de paz. Maestros con quienes la sociedad está aún en deuda, porque ella desconoce su labor abnegada y tesonera, así como tampoco se ha preocupado por escucharlos y acompañarlos en su propio proceso de sanación emocional.

Para la Universidad de La Salle, en específico, el Centro de Liderazgo y Excelencia Docente (CLED), este libro se constituye en la manera más significativa de reconocer un trabajo que no nos es ajeno y que valoramos profundamente. Desde el 2017, sin interrupciones, labramos oportunidades para conocernos con varias maestras rurales, cuyas voces construyen esta polifonía. Primero, a partir del diplomado en Innovación Social Educativa, realizado entre los años 2019-2020, el cual nos permitió crear en conjunto las *comunidades de práctica en innovación educativas* (COPIE), en cada una de las instituciones educativas, desde las cuales se impulsaron acciones de innovación para construir paz. Luego, en el 2020, cuando nos encontramos en los trabajos de acompañamiento del CLED, enfocados en la resignificación de los proyectos educativos institucionales de todas las escuelas normales superiores del país y, ahora, entre el 2022-2023, en medio de este proceso de reconocimiento y sistematización de sus liderazgos, para cimentar una sociedad en paz en medio de la Colombia profunda.

Este trayecto ejecutado a partir de diversos proyectos nos acerca cada vez más, en función de conocernos como pares formadores de ciudadanos, pero también de maestros. Nos une la convicción profunda de una docencia transformadora que, en medio de las cir-

cunstancias adversas, sea crítica, creativa y propositiva. Venga entonces nuestra felicitación, tanto a las investigadoras como a las maestras generadoras de sinergias, para ofrecernos este texto que, sin duda, es una referencia obligada para aquellos maestros en formación y en ejercicio, los cuales se preocupan por hacer de su docencia un instrumento de creación de una sociedad más democrática, justa e incluyente.

Wilson Acosta Valdeleón
Director del CLED

María del Rosario

Montes de María



Ilustradora: Juliana López (2022).

María del Rosario

Montes de María

Hubo un tiempo en el que reinó la desconfianza y el silencio. La pedagogía fue la mejor terapia.



Desde niña, quise ser maestra. Siempre les ayudaba a mis primos con las tareas y yo lideraba los juegos.



Luego le dije a mi papá que yo no quería prepararme para casarme.



Y que yo quería ser normalista y estudiar educación física.

Cada cierto tiempo, con mis primos y amigos, visitamos el barrio donde crecimos



y hacemos actividades con los niños y los animamos para que sigan estudiando.



JULIANA LÓPEZ A.

@julianlequin

Ilustradora: Juliana López (2022).

Introducción

Pensar en la Colombia profunda requiere un análisis contextual, territorial y simbólico de aquellos paisajes azotados por lógicas de guerra. En este caso, reflexionar acerca del conflicto interno armado implica poseer una gran sensibilidad ante las circunstancias y adversidades que trae consigo la interpretación de este fenómeno. Por ello, en este libro, se busca visibilizar desde voces de maestras rurales una realidad que define el actuar educativo en este país, el cual tiene matices de diversos colores, plasmados en cada imagen aquí representada.

Tal labor denota una autorreflexión que permita al lector ponerse en los zapatos de cada maestra, pues el interés principal de estas páginas consiste en tejer relaciones desde diferentes partes de Colombia, a través de las narrativas de mujeres que resignificaron sus vivencias personales en sus aulas. De esta manera, nace la idea de cocrear conocimiento y dar un lugar a aquellas otredades que no tienen un espacio para alzar su voz, dentro de un país que siembra semillas de esperanza en sus lugares más recónditos.

En este sentido, cada palabra se convierte en un elemento de sanación, cuando el reconocimiento de la diversidad propicia la comprensión del latido de cada corazón que formó parte de este proceso y da significado a cada vivencia aquí narrada, desde una perspectiva intercultural.

El medio de transporte a cada *parada* (apartado que registra las vivencias de cada maestra en diferentes contextos del territorio colombiano) es la apuesta metodológica de la investigación: *la etnonarrativa*. Este trazado metodológico se describe en el capítulo I “Etonarrativa

como metodología para escuchar los ecos y las voces de las maestras”, cuando se plasma cómo se recopiló la información en todo el acto investigativo. Cabe resaltar que esta apuesta metodológica otorga un lugar relevante a los testimonios en la creación de este material; con ello, se humaniza el actuar docente desde una mirada polifónica, porque la suma de diversos elementos garantiza el reconocimiento de múltiples voces en medio de experiencias semejantes.

La maestra Audrey Tamayo (Barrancabermeja), como la maestra María Teresa Durán (Ocaña), son las protagonistas del capítulo II, denominado “Agenciar la memoria y potenciar la reparación desde una mirada territorial y colectiva del aula”. En el capítulo III, las voces de las maestras Karenn Díaz (Sibundoy), Rocío Martínez (San Miguel y Putumayo) y Yolanda Chamorro (Pupiales), dan espacio a la creación de narrativas en torno al “Latir, escuchar y reconocer: la interculturalidad desde la memoria colectiva y territorial”. En este punto, se forjan lazos de esperanza con una mirada decolonial, en donde la deconstrucción de las formas de impartir conocimiento juega un papel importante a la hora de compartir y reproducir saberes.

Se culmina con el capítulo IV. Desde Montes de María, subregión del Caribe colombiano, las maestras María del Rosario Suárez y Angelina González abren espacios cargados de significado desde el acompañamiento respecto al “Vivir, sentir y andar: el acompañamiento educativo como fuente de reparación colectiva, desde las voces de maestras rurales”.

Para finalizar, es de suma importancia entender que cada capítulo se estructura con un eje común que es la voz de las maestras (mediante sus paradas), en cuyo sentir y latir narran historias particulares, con acciones y dinámicas pedagógicas diferentes entre ellas, aunque conjugan la necesidad de repensar las formas educativas en Colombia.



Ilustrador: Maergaret Claskyr (2022).

Maergaret aka @cypher.goats

Capítulo I

Etnonarrativa como metodología para escuchar los ecos y las voces de las maestras

La *etnonarrativa* es una metodología que se ocupa de la aproximación, comprensión y análisis de las realidades sociales, desde las perspectivas etnográficas y narrativas. Si bien no es nueva, es poco usada en el contexto latinoamericano y sus acercamientos conceptuales se centran en su lógica, mas no en relatar sus usos desde la práctica investigativa (Costa y Gualda, 2010); por lo tanto, los ejemplos de su aplicabilidad son escasos en nuestros contextos, sin embargo, no resta su potencial y riqueza en territorios donde ella resulta más que pertinente.

Esta metodología fue impulsada por la antropología en Norteamérica, de la mano de Hans Hansen (2006), en su texto *Ethnonarrative*, quien afirma que la *etnonarrativa* destaca los “múltiples diálogos en juego en la construcción narrativa, [al demostrar] la influencia contextual en la creación de significado. La metodología [...] se distingue por la relación endosimbiótica entre texto/contexto y el acto social como nivel de análisis” (p. 10).

El autor, además, enfoca su atención en la relación que se teje entre la interpretación simbólica y el contexto. Tales aspectos destacan la relevancia de estas acciones, porque se convierten en prioritarias a la hora de analizar y comprender la realidad. Es decir, contribuyen a entender las convergencias entre contextos/relatos producidos en cada sujeto, mientras permiten una enunciación sobre la interpretación de vivencias recreadas desde la cotidianidad. Vibert (2018) define de manera atinada este fenómeno, cuando afirma:

La etnografía realizada, o el teatro basado en la investigación, implican transformar los datos etnográficos en guiones y dramas que se pueden realizar. Estas metodologías proporcionan una rica forma de recopilar, analizar y compartir investigaciones a través de la creación de guiones, la interpretación y conversaciones posteriores a la actuación. (p. 26)

Según el autor en mención, la combinación de la etnografía y los enfoques narrativos vinculan distintas áreas del conocimiento, como la investigación social y el teatro; por lo que llevan el dato etnográfico a una aplicación artística. Esta metodología, en consecuencia, abre posibilidades de exploración de mundos narrativos frente a los cuales se puede observar, reconstruir y comprender la investigación cualitativa.

Otros autores, que basados en la experiencia de Hansen realizan una combinación de este tipo de método, son Case y Hunter (2014), quienes, en su estudio "Counterspaces and the narrative identity work of offender-labeled African American youth", indagan procesos de identidad de jóvenes afroamericanos, a través de un análisis narrativo; con su alusión dan cuenta que jóvenes, socialmente etiquetados de *delincuentes* por su apariencia o etnia, se construyen a sí mismos desde imágenes positivas. Su identidad es el fruto de una relación interpersonal y contracultural. Así, pues, tal estudio explora la necesidad

de dejar al sujeto en el centro y logra caracterizar los resultados desde su propia función.

Por otro lado, Paulson (2011) y Black (2014) plantean que la etnografía y los métodos o enfoques narrativos admiten una mayor validez de los resultados, debido a la disponibilidad por parte del investigador para convertirse en participante activo de los procesos interpretativos contextuales. En esta vía, se resalta que ambos enfoques separados son valiosos, pero en conjunto son bastante ponentes, en tanto la investigación narrativa se basa en el análisis de varios textos y, a menudo, ignora al contexto, mientras que los métodos etnográficos están en sintonía con la observación e interpretación del contexto en el que se producen los textos.

Lo anterior evidencia que la etnonarrativa considera al diálogo, la narración y la etnografía, en un conjunto de posiciones, experiencias y prácticas pedagógicas. En términos de Víctor Turner, la narrativa:

definida como las entidades discursivas existentes en la sociedad, en sus diversos géneros, que responden al contexto cultural propio que las origina, o como la forma fundante de toda la experiencia social, en tanto en ella se dicen todas las cosas que suceden, es una *estructura procesual* característica de la vida social, espacialmente poderosa porque está presente tanto en los macro-eventos, como en la dimensión microscópica. (citado por Cicciari, 2006, pp.19-20)

En este caso, la *narrativa* se enfoca en los discursos de maestras, desde sus trayectorias en territorios con alta conflictividad de la Colombia profunda, cuya transmisión se hizo por medio de entrevistas semiestructuradas, relatos escritos por ellas mismas y encuentros (formales e informales) con las investigadoras, en diversos espacios virtuales, debido al contexto de pandemia, que paralizó la posibilidad de contacto

físico a nivel mundial entre el 2020 y el 2021. A partir de esta visión, definimos a las maestras como *sujetos activos*, que se envuelven en el proceso y lógica de la etnonarrativa. Si se toma la noción de sujeto de Schapp, una maestra:

es un sujeto involucrado en el orden narrativo, en un enfoque microscópico de las historias, que permite afirmar las historias singulares (que dan cuenta de un nivel inmediato y cercano a los sujetos), las cuales están estrechamente conectadas con las historias más amplias. (citado por Cicciari, 2006, p. 19)

La narrativa surge como una estructura generativa de la experiencia social; por ende, solo se habla de una experiencia significativa desde el punto de vista etnográfico, cuando dicha experiencia fue consolidada u objetivada desde una narrativa.

Dentro de este orden de ideas, la *etnonarrativa* constituyó el puente para escuchar los ecos y las resonancias de las voces de las maestras desde sus territorios. Hizo énfasis en los asuntos particulares del ámbito educativo y dio paso a la comprensión de la acción pedagógica en contextos interculturales, desde su rol como maestras en hechos de reparación colectiva. La acción comprensiva que se da entre lo vivido y los recuerdos se teje a través de sus narraciones (Castillejo Cuéllar, 2009).

Este libro da cuenta de un proceso indagatorio con perspectiva etnonarrativa, con el que las voces de las maestras y su acción narrativa, alrededor de hechos relacionados con el acompañamiento educativo, las comprensiones de la acción pedagógica en el contexto de la interculturalidad y los aportes desde su rol como maestras a los procesos de reparación colectiva, fueron el centro del diálogo entre ellas y las investigadoras. El camino metodológico se desarrolló de la siguiente manera (cuadro 1.1):

Cuadro 1.1 Fases metodológicas del proceso investigativo

Fase metodológica	Descripción	Actores implicados	Técnica utilizada
Reconstrucción de la trayectoria docente de las maestras	En esta fase, de forma escrita, las maestras reconstruyeron su trayectoria docente. La acción de escritura fue libre y no se dio ninguna orientación para ello; lo que permitió que ellas centraran su relato en lo significativo del contexto con relación a la trayectoria y el contexto donde se desarrolló	- Maestras	- Auto-etnografía
Acción dialogal sobre eventos, hechos o puntos centrales del relato de la trayectoria	En este momento, se estableció un diálogo con las maestras para determinar el eje central del relato. Este eje se asume como categoría central	- Investigadoras - Maestras	- Entrevista semiestructurada - Etnografía virtual
Análisis del relato y subcategorías	Esta etapa abarcó la acción de interpretación de los relatos por parte de las investigadoras y el diseño de matrices con subcategorías	- Investigadoras	- Análisis narrativo
Acción dialogal con maestras para confrontar la interpretación	En esta fase, las investigadoras dieron a conocer las matrices con subcategorías a las maestras, con el ánimo de realizar un diálogo de reconocimiento con lo hallado	- Investigadoras - Maestras	- Etnografía virtual
Selección del relato sobre el cual se profundiza el análisis	En este punto, se selecciona un hecho o un relato sobre el cual desea hacerse un análisis detallado o hacerse más visible dentro de los resultados de la investigación	- Investigadoras - Maestras	- Etnografía virtual
Construcción de la narrativa visual ilustrada	En esta etapa, algunos de los relatos, frases o imágenes, sobre las cuales las maestras hicieron hincapié, se transforman en cómic	- Investigadoras - Maestras - Ilustradores	- Ilustración - Etnografía virtual
Acción dialogal para socializar los resultados	Punto final con un encuentro en conjunto para socializar los resultados con todos los actores implicados en el proceso	- Investigadoras - Maestras	- Ilustración - Etnografía virtual

Como se visibiliza en la ruta, cada una de las fases contempló una acción etnográfica o narrativa, las cuales estuvieron en diálogo constante durante el ejercicio investigativo, en particular mediante el uso de la *autoetnografía*, la cual se comprende de esta manera:

estrategia de investigación que incorpora por una parte las tradicionales referencias a la actividad etnográfica y, por otra parte, la propia biografía del sujeto investigador o investigado. [...] La auto-etnografía es una modalidad de investigación etnográfica que utiliza los materiales autobiográficos como datos primarios. A diferencia de otros formatos auto-referenciales como la auto-narrativa, la autobiografía, las memorias o los diarios, la auto-etnografía enfatiza el análisis cultural [...] y las experiencias, habitualmente a partir del trabajo de campo, en relación con los otros y con la sociedad que estudia. (Guerrero Muñoz, 2014, p. 238)

En esta misma vía, Ellis (2004), Hermann (2005) y Holman-Jones (2005) la definen como un acercamiento a la investigación y a la escritura. Este acto busca describir y analizar de forma sistemática (*grafía*) las experiencias personales (*auto*), para entender la experiencia cultural (*etno*). Se realiza por quien investiga y por los sujetos investigados, con la intención de proponer un acercamiento narrativo y perceptivo más profundo de las personas en sus contextos. En el caso de la autoetnografía, esta investigación posibilitó, a través de los relatos escritos por las maestras, dar cuenta de sus experiencias, también dialogar sobre su acción escritural y evidenciar su significado; asunto que, en el propio hecho reflexivo, es fundamental (Bénard Calva, 2019).

Sumado a lo anterior, en ciertas fases, la investigación se valió de la *etnografía virtual*, construida “en internet [y] que puede ser parcialmente concebida como una respuesta adaptativa y plenamente comprometida con las relaciones y conexiones, y no tanto con la locación, a

la hora de definir su objeto” (Hine, 2000, p. 20). El análisis etnográfico no debe estar aislado del lugar desde donde se analizan los hechos, se dialoga con los sujetos o se construyen sentidos acerca de lo cotidiano.

En esta lógica, la investigación tuvo al ciberespacio como punto de diálogo con las maestras: lugar virtual de encuentro y construcción colectiva. En este escenario, la etnografía virtual fue la herramienta para lograr los diferentes puentes de diálogo, mientras fue una respuesta directa a las nuevas formas de comunicación. A la par, entendimos el contexto de la pandemia por COVID-19 y sus limitaciones a la hora de realizar encuentros de manera presencial.

Referencias

- Bénard Calva, S. M. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Black, S. (2014). 'Street music', urban ethnography and ghettoized communities. *International Journal of Urban and Regional Research*, 38(2), 700-705. <https://bit.ly/3YG8GNA>
- Case, A. D. y Hunter, C. D. (2014). Counterspaces and the narrative identity work of offender- labeled African American youth. *Journal of Community Psychology*, 42(8), 907-923. <https://bit.ly/3ld0RtF>
- Castillejo Cuéllar, A. (2009). *Los archivos del dolor. Ensayos sobre la violencia y el recuerdo en la Sudáfrica contemporánea*. Universidad de los Andes.
- Cicciari, M. R. (2006). Acerca de la construcción de narrativas etnográficas sobre el trabajo en la sociedad patagónica. El caso de Caleta Olivia. *Avá. Revista de Antropología*, (8), 1-27. <https://bit.ly/3DV1s0q>

- Costa, G. M. y Gualda, D. M. (2010). Antropología, etnografía e narrativa: caminhos que se cruzam na compreensão do processo saúde-doença. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 17(4), 925-937. <https://bit.ly/40DBSa3>
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Rowman Altamira.
- Guerrero Muñoz, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 237-242. <https://bit.ly/3Ywm7Qw>
- Hansen, H. (2006). The ethnonarrative approach. *Human Relations*, 59(8), 1049-1075. <https://bit.ly/3YsDfqq>
- Hermann, A. F. (2005). My father's ghost: Interrogating family photos. *Journal of Loss and Trauma*, 10(4), 337-346. <https://bit.ly/3H0dzxw>
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. Editorial uoc.
- Holman-Jones, S. (2005). Autoethnography: Making the personal political. En N. Denzin y S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 763-791). Sage.
- Paulson, S. (2011). The use of ethnography and narrative interviews in a study of 'cultures of dance'. *Journal of Health Psychology*, 16(1), 148-157. <https://bit.ly/40UDD20>
- Vibert, A. (2018). *Using an ethnonarrative design within arts-based community research: SKETCH Toronto and its ongoing social impact* [tesis de posdoctorado inédita]. University of Ontario Institute of Technology. <https://bit.ly/3Yhqm2j>

Capítulo II

Agenciar la memoria y potenciar la reparación desde una mirada territorial y colectiva del aula

Este capítulo inicia el viaje por aquella Colombia olvidada. Para lograrlo, se profundiza en temas como *agencia*, *memoria* y *reparación*, por medio de las vivencias de las maestras *Audrey Tamayo* y *María Teresa Durán*, quienes participaron, durante un año aproximado, en el proceso investigativo en torno a sus trayectorias de vida en escuela rurales del país. Cabe aclarar que ambas trabajan en escuelas normales superiores (ENS), lo que quiere decir que ellas forman a futuros maestros y maestras del país.

El significado que se le da a la escuela trasciende el ámbito estructural. Ella misma comienza a ser vista como un elemento que propicia la reparación, tanto para estudiantes como maestros en zonas azotadas o afectadas por el conflicto interno armado colombiano. En este orden de ideas, se plantea una breve descripción contextual, denominada “Las secuelas de un conflicto que aún no cesa y sus implicaciones en

la construcción de una memoria territorial dentro de las ENS”; seguido a ello, damos una explicación acerca de la importancia de “El agenciamiento de la memoria como elemento transformador en los territorios, desde la comprensión de la práctica pedagógica en las ENS”, para dar paso a “La reparación como elemento fundante en la construcción de paz desde las aulas”.

Estos análisis confluyen en dos *paradas*, apartados en los que se expresan las voces de cada una de las maestras, que evidencian la unión sincrónica de la teoría con la praxis. Este hecho desemboca en “El agenciamiento de la memoria social y la praxis pedagógica”, en donde sobresale “La consolidación de un proyecto de aula como espacio de convivencia asertiva y territorio de paz” y “El análisis y la lectura territorial desde la experiencia reflexionada y dialogada de las maestras”. Para culminar el capítulo, se presentan las reflexiones finales, en función de pensar sobre todo lo planteado.

Las secuelas de un conflicto que aún no cesa y sus implicaciones en la construcción de una memoria territorial dentro de las ENS

Para tener una idea más clara sobre los territorios a tratar, es necesario comprender que se habla de Río de Oro (en el departamento del Cesar) y Barrancabermeja (en Santander). Estos dos departamentos forman parte del Magdalena Medio, una región *paradójica*, porque posee “abundantes riquezas, pero altos índices de pobreza; tiene bosques y suelos fértiles, pero no cuenta con sistemas de producción de alimentos; extrae oro y otros minerales, pero su población presenta altos índices de necesidades básicas insatisfechas” (Comisión de la Verdad, 2023, s. p.).

La historia en común de ambos departamentos se centra en las múltiples formas de violencias generadas a raíz del conflicto interno

armado. Por ello, la región evidencia un abandono estatal, como resultado de diversas confrontaciones entre actores políticos, grupos al margen de la ley y la sociedad civil.

En el caso de Barrancabermeja, y ante su connotación de *capital petrolera de Colombia*, durante un aproximado de 30 años vivió bajo el control del Ejército de Liberación Nacional (ELN); en consecuencia, “la ciudad se considera un baluarte tanto de las FARC, como del ELN y, en menor medida, del EPL. [Además] experimentó un importante crecimiento [...] con la afluencia masiva de trabajadores migratorios y de comunidades campesinas desplazadas” (Amnistía Internacional, citada por Amariz Vásquez *et al.*, 2016, p. 6). Esta situación de control generó una expansión masiva de barrios marginales y, a la par, el aumento de desapariciones forzadas, asesinatos selectivos, destrucción de oleoductos y demás acciones, que marcaron la historia de dicho territorio.

Por su parte, en Río de Oro hubo presencia de diferentes frentes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias y Ejército del Pueblo (FARC/EP), los bloques armados del ELN y las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), que dieron paso a una violencia dirigida a diferentes partidos políticos (conservadores y liberales), empresarios, líderes políticos, así como a personas que trabajaron en la explotación de palma u oleoductos cercanos a la zona (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014). Al ser un territorio que consiente el paso a otros municipios, se creó una especie de *fuego cruzado* con los lugares vecinos, puesto que, por su cercanía al Catatumbo, recibió una influencia directa de las conflictividades allí gestadas.

Al comprender las problemáticas que emergen en el Magdalena Medio hacia los municipios mencionados, es relevante entender el rol que ocupa la escuela en la construcción de paz en dichos escenarios, pues conjuga al territorio, el agenciamiento y la memoria colectiva desde la reparación. En otros términos, la escuela es un espacio de

encuentro antes los múltiples desencuentros comunitarios, que son el resultado de heridas territoriales que aún no sanan, como parte de las secuelas de un conflicto que marcó su pasado y dejó huellas para asimilar el presente. Por esta razón, existe “la necesidad de re-territorializar a partir del recuerdo vivido y memorializar sobre ese territorio para construir y dar sentido a ese nuevo lugar que, en principio, se presenta ajeno” (Cuenca Castebianco y Giraldo, 2017, p. 16).

Asimismo, es ideal hacer visible, desde un ejercicio de memoria reparadora, los daños y secuelas que marcan a cada uno de los territorios mencionados, en donde la articulación de la escuela y la memoria actúa como un eje transformador, el cual da paso a la construcción de narrativas de actores que vivenciaron y siguen influenciados por lógicas de guerra. Lo anterior implica reconocer el eje contextual e histórico de Barrancabermeja y Río de Oro, para interpretar los elementos pedagógicos que se gestan en sus ENS y fortalecer las relaciones interpersonales a través de ejercicios comunitarios.

El agenciamiento de la memoria como elemento transformador en los territorios, desde la comprensión de la práctica pedagógica en las ENS

Para entender qué implica el *agenciamiento de la memoria*, es fundamental vincular tal término con la *reparación*: resultado de un proceso de agenciamiento social por parte de diversos actores. En este caso, se habla de la transformación de las relaciones dentro de un sistema o un territorio en específico, lo cual se logra a través de prácticas que incitan a las personas o grupos a actuar de manera colectiva y comunitaria. Esto quiere decir que existe un vínculo directo entre organizaciones sociales, movimientos sociales y la escuela, cuando se crean espacios de participación y de encuentro por medio del agenciamiento. Esto se asemeja al concepto planteado por Manrique Correa (2010):

“es un tejido de imbricadas relaciones entre diferentes complejidades del sistema social y los discursos políticos; en él, los miembros de una comunidad se constituyen en agentes culturales para la innovación y el cambio” (p. 7).

Se propone el reconocimiento de prácticas culturales que aboguen por el esclarecimiento de la verdad, la búsqueda de una reparación, y garanticen la no repetición de acciones violentas, que atentan contra la integridad de quienes se ven inmersos en escenarios de guerra. Adicional a esto, la memoria es el puente que conecta a dicho agenciamiento, pues, según Rufer, “ha encontrado un lugar clave para el entendimiento y la reconstrucción de pasados irrumpidos, ha sido garante de la elaboración y el afrontamiento de traumas generados por violencias extremas” (citado por Torres Gámez, 2017, p. 175).

Pensar en la escuela como herramienta que cumpla el agenciamiento de los estudiantes o los maestros requiere una mirada amplia de sí misma, desde donde se defina la importancia de las narrativas como parte de dicho proceso y, asimismo, lo pedagógico sea visto como un elemento reparador, que convierta a los sujetos en agentes de cambio y se incite a una verdadera transformación cultural desde el aula.

En este apartado, es preciso diferenciar entre *agencia* y *agenciamiento*, pues la primera refiere a un proceso individual, que conlleva a la toma de decisiones para lograr el agenciamiento de un colectivo. Por ello, las maestras se convierten en agentes portadoras de historias, recuerdos, vivencias y sentidos de cada uno de los alumnos con quienes comparten su quehacer.

Por consiguiente, la puesta en marcha de prácticas pedagógicas de las maestras de las ENS en los territorios mencionados se ve impregnada por la consolidación de una *autorreflexividad*, que resulta en una apuesta por el *no olvido*. Esta acción se enfoca en la construcción del tejido social, como un elemento que abarca a la *historia escolar*, así

como su “papel protagónico en la asimilación histórica, en la incursión al cuerpo disciplinar de la historia, sus procedimientos específicos para la construcción del conocimiento histórico y el acercamiento o distanciamiento de versiones históricas” (Torres Gámez, 2017, p. 194). En este punto, la segunda noción, *el agenciamiento de la memoria*, se centra en la elaboración de posiciones activas a la hora de interpretar los sucesos históricos por medio de la memoria social.

Grosso modo, al hablar de múltiples relatos se crean escenarios en los cuales lo colectivo toma partido en territorios en donde cada narración se convierte en una voz de esperanza, porque, en dichos espacios, hablar requiere un despojo histórico, que influencia las formas de ser, existir y ser en el lugar habitado. En tal sentido, vivenciar dichos momentos permite a quienes no los vivieron tejer relaciones en cuanto al pasado reciente de manera simbólica, pues, al experimentar dicha realidad de manera cercana, se propicia la creación de otras narrativas, impregnadas por una verdad comunitaria (Sepúlveda Galeas *et al.*, 2015). Este hecho da pie al análisis de elementos ocurridos en el aula para potenciar espacios de agenciamiento, en donde las maestras son las agentes de transformación, cuando resaltan el papel de la memoria social, mediante diferentes trabajos realizados.

La reparación como elemento fundante en la construcción de paz desde las aulas

El propósito de la *reparación* consiste en analizar elementos que la vuelven una herramienta sanadora. En otros términos, la reparación busca remendar individual y colectivamente a aquellos que se han visto inmersos en procesos de una violencia que les dejó huellas en sus vidas. Desde las aulas, se invita al agenciamiento por medio de la reparación:

teniendo presente la diferencia, la diversidad y la equidad con justicia social; por eso, se reivindica en sí mismo el argumento reflexivo de la responsabilidad de asumir tareas de reparación con múltiples puntos de vista sobre el pasado individual y colectivo. (Torres Gámez, 2017, p. 193)

De forma análoga, se menciona lo planteado en el artículo 49 de la Ley 975 del 2005, en función de pensar en una reparación de manera colectiva, la cual requiere implementar:

un programa institucional [...] que comprenda acciones directamente orientadas a recuperar la institucionalidad propia del Estado Social de Derecho, particularmente en las zonas más afectadas por la violencia; a recuperar y promover los derechos de los ciudadanos afectados por hechos de violencia, y a reconocer y dignificar a las víctimas de la violencia.

No se debe desvincular la reparación de la memoria ni el agenciamiento. Por medio de la memoria, se da significación a las vivencias, tanto personales como comunitarias. En este caso, las experiencias de las maestras juegan un rol esencial a la hora de promover procesos de reparación, porque, al gestar el perdón en las aulas, los estudiantes tienen la oportunidad de sanar con sus narrativas, sin desconocer la historia común de cada territorio y sin olvidar las repercusiones de una verdad fundada en principios constructores de paz. Esto da lugar a la resignificación de la *memoria colectiva*, cuando se visibilizan las acciones pedagógicas que facilitan la reparación y la no repetición, en un marco de justicia transicional, al comprender la situación en que se encuentra el país (*etapa del posacuerdo*).

Paradas: voces de maestras rurales

En este apartado se une el agenciamiento de la memoria y la reparación, a partir de la vivencia de las maestras. De allí que las comprensiones contextuales se tornen relevantes a la hora de interpretar la significación dada por cada una de estas mujeres a la educación, a la escuela y, por ende, a sus narrativas de vida, por lo que se convierten de manera directa en *agentes de reparación*.

Ilustradora: Anny Sofía Uribe Zambrano (2022).



TRAVESÍA SIN MAPA

Historia basada en la vida de Andrés Bello

Agradezco a Dios y al Universo por poder trabajar en una institución del Estado

Soy maestra por formación y vocación

Considero que un colegio público en Colombia realmente tiene sentido transformador cuando tiene un excelente equipo de dirección


@blunny_art

Ilustradora: Anny Sofía Uribe Zambrano (2022).

Primera parada: Audrey Tamayo

La maestra Audrey Tamayo nació en el municipio Apartadó, Antioquia, pero, a raíz de los conflictos en dicha zona, se desplazó a Barrancabermeja, donde se graduó como normalista superior a sus 18 años. Gracias a su perseverancia y disciplina, obtuvo diversas becas para estudiar por fuera del país; aunque retornó siempre a su patria, con el anhelo de sembrar semillas de esperanza desde las aulas. En una de sus vivencias personales, trabajó en Tierra Alta, Córdoba, donde experimentó de manera aguda el conflicto interno del país; esto le permitió comenzar a cuestionar su actuar como educadora.

Además de ser una excelente maestra, es una persona crítica, amorosa, respetuosa e incluyente. Ella es el ejemplo de lo que es educar en las adversidades territoriales y contextuales de este país. En la actualidad, se encuentra a cargo de la enseñanza de maestros en Barrancabermeja. En su opinión, la educación es la única manera de transformar el país, por lo que incita a sus estudiantes a cuestionar su realidad desde la pedagogía, como herramienta sanadora. Sin olvidar que sus sueños se concentran en construir paz desde cada pequeña enseñanza que deja en aquellos corazones del cuerpo estudiantil, quienes, de alguna forma, ven el ambiente educativo como un refugio ante las problemáticas personales y territoriales a las que se enfrentan en su día a día. Desde el amor por la enseñanza, ella crea y recrea dinámicas que fomentan el agenciamiento, conducto directo de la reparación.



María Teresa

Ilustradora: Melissa Zuluaga (2022).

"No es fácil hablar de paz
cuando se está en medio de la guerra"

después del incendio siempre llega la calma

Un homenaje a la maestra María Teresa

Por eso la palabra no es algo
que sólo se aprende a leer o a escribir.

El verdadero reto es poder usarla:
Para dialogar, para motivar,
para transformar.

Y así esas palabras nos pueden salvar
de una guerra de la que no queremos ser parte.

Aquellas ratonas que en
su momento presenciaron
risas, sueños e ilusiones

fueron arrasadas por aquella furia que
consume el corazón de muchos hombres.

Peró la lluvia apaga aquel fuego
que destruye todo a su paso
y de las cenizas que ahora
vuelven a la tierra, germinarán nuevas vidas...

Porque la única llama
que no se apagará nunca
es la de la esperanza

si.deral

Ilustradora: Melissa Zuluaga (2022).

Segunda parada: María Teresa Durán

La maestra María Teresa Durán nació en el municipio Ocaña, en el Norte de Santander. Ella eligió el camino de educadora gracias a su vocación y por tener la influencia de su madre; con ello, se tituló como normalista superior en Ocaña. Entre sus experiencias en el ámbito educativo, resalta el trabajo en una zona rural del Cesar, donde inició la alfabetización de personas de todas las edades; para lograrlo, utilizó el calor y la luz de las velas que permitían cultivar ilusión en aquella zona olvidada por el Estado. Allí se vio inmersa en una lucha territorial entre grupos al margen de la ley, quienes arremetían contra la sociedad civil para alcanzar sus objetivos. Después de esta experiencia, buscó un traslado por su seguridad personal y familiar.

A pesar de ello, culminó su pregrado con motivación para encontrar una solución real a los problemas de su comunidad. Enmarcó su actuar pedagógico al beneficio colectivo, puesto que, en su trayectoria de vida, busca la reparación desde la reflexión y autorreflexión respecto a la importancia de la memoria colectiva en cada territorio. Estos sucesos visibilizaron la necesidad de concebir la escuela como un entorno vivo, un lugar donde se engendran relaciones, que deben ser comprendidas y analizadas, pues sus vivencias tienen tintes agobiantes que dejaron cicatrices, las cuales sanan desde su actuar pedagógico. Al encontrarse en contextos de conflictividad latente, ella encontró el sentido profundo de su vocación. Educar va más allá de impartir conocimiento, el verdadero arte se halla en la sanación real, tanto del cuerpo estudiantil como de todas aquellas personas que conforman el espacio educativo.

El agenciamiento de la memoria social y la praxis pedagógica

Al dilucidar un poco más acerca de las vivencias de cada maestra, se vislumbra cómo, desde sus prácticas pedagógicas, ellas promovieron el agenciamiento de la memoria colectiva: acto de recordar, narrar, nombrar y darle un lugar a los *hechos victimizantes* en el territorio. A la par, dan un lugar a las acciones reparadoras para contrarrestar el daño. Se afirma que la reparación colectiva contempla actos sociales y comunitarios, cuyo principal propósito es reconstruir el tejido social; asunto que va de la mano con las acciones administrativas, las garantías de derechos y el reconocimiento jurídico.

Los aportes de las maestras son realidades ocurridas desde una perspectiva de la reparación transformadora, gracias a acciones vinculadas con la dimensión simbólica y la significación de cada narrativa, mediante la cual es necesaria la existencia de garantías sociales que comprendan las complejidades del conflicto, capaces de introyectar, en los discursos cotidianos, aquellos aspectos que transforman la lógica de la guerra. En otras palabras, se habla de *reparaciones transformadoras*, las cuales implican:

en esencia de mirar a las reparaciones no sólo como una forma de justicia correctiva, que busca enfrentar el sufrimiento ocasionado a las víctimas y a sus familiares por los hechos atroces, sino también como una oportunidad de impulsar una transformación democrática de las sociedades, a fin de superar situaciones de exclusión y desigualdad. (Uprimny y Saffon, 2009, p. 31)

La práctica pedagógica de estas maestras contribuye a la agencia de la memoria colectiva y, en esta vía, a la reparación; ahora bien, en tanto a la reparación en sí, se articula a prácticas sociales que posibilitan

que la gente escriba su propia historia, es decir, sea capaz de superar las circunstancias y factores adversos que la condicionan, para luego transformarlas. Al hacerlo, también se hace referencia a situar, fortalecer valores en el contexto de paz y conocer, mediante la crítica, los territorios para reducir los factores de no repetición.

Las acciones que estas maestras realizan, desde sus escenarios pedagógicos, garantizan la producciones/deconstrucciones semióti- cas de los hechos conflictivos; con ello, interpelan el lugar de la escuela como agente político, así como los cambios sociales en estos territo- rios, para contribuir a la reconstrucción del pasado interrumpido, a la ela- boración de afrontamientos y aportan a los cambios paradigmáticos necesarios en las ciencias sociales que, de acuerdo con Jelin (2002), conforman el giro lingüístico y la psicología social, porque la memo- ria social forma parte del acercamiento metodológico entre discipli- nas sociales. Las interpretaciones del pasado, entonces, son “también elementos clave en los procesos de (re)construcción de identidades individuales y colectivas en sociedades que emergen de periodos de violencia y trauma” (p. 5). Por lo tanto, las acciones visibilizadas en sus prácticas pedagógicas generan una reparación colectiva simbólica (ilustradas en los dos siguientes apartados).

La consolidación de un proyecto de aula como espacio de convivencia asertiva y territorio de paz

Este elemento se comprende desde lo planteado por Bertuzzi (2014), quien explica que el aula es “un verdadero espacio de aprendizaje y transformación en el que los estudiantes se han convertido en el cen- tro de la clase y el rol del docente resulta clave para el buen desarrollo de esta” (p. 17). La enseñanza y el aprendizaje pasan por la recreación de la vida en el aula y sus complejidades, aquellas que no están ajenas al territorio y en donde se despliegan desafíos comprensivos para la vida dentro de dichos espacios. De esta manera, el aula puede ser un

espacio en donde se cuestionan los esquemas mentales en favor de una transformación, un cambio de índole personal, social y de los intelectos unidos a ello.

En las experiencias de estas maestras, las cuestiones puestas en tensión pasaron por el pasado y presente del territorio; además, de los efectos y las heridas en este lugar y las reflexiones en el presente. Cada acción pedagógica mostró matices particulares en torno a la manera en que se agenciaron las acciones reparadoras, enfocadas en resaltar: (a) el valor del *perdón*, visto como opción de construcción de paz, (b) poner la *esperanza* como principio para cambiar la percepción de una vida sin futuro, porque arrastra el dolor del pasado, y (c) realizar ejercicios de *escucha*, como acto reparador en el aula. Estos elementos, narrados por las maestras, se concretan en el cuadro 2.1.

Cuadro 2.1 Testimonios de las maestras rurales (I)

El mayor compromiso es ser personas constructoras de comunidad desde su ética y valores humanos para que las aulas de clases sean espacio de esperanza para los niños. Formar en los principios rectores de la PAZ, desde una toma de conciencia del contexto donde estamos ubicados, estudiar la propuesta de los acuerdos de paz y ser parte de esa verdad, memoria, justicia y reparación para la NO repetición de los hechos violentos de la región que son cíclicos y que victimarios surgen cuando matan la cabeza de una serpiente.

Audrey Tamayo, citada por Ospina Hostos y Olaya Páez, 2021, p. 118.

La posibilidad de seguir construyendo esperanzas en lugares donde las fuerzas se debilitan. Significa también una carga emocional producto del dolor y el sufrimiento que es necesario vivir en la cercanía de las personas que se comparte. Es, además, una oportunidad de conocer y trabajar desde lo humano y profesional por una comunidad.

María Teresa Durán, citada por Ospina Hostos y Olaya Páez, 2021, p. 109.

Las prácticas pedagógicas lógicamente se dan en colectivo, el maestro siempre está en un colectivo que son sus estudiantes, también se da en el colectivo de maestros, estos temas son reiterativos, el tema de la situación que viven nuestros estudiantes son objeto de conversación permanente en la escuela, de hecho, la escuela, la incidencia, la presencia perdón de estas familias que hacen parte de la institución son objeto de conversación permanente a nivel de los colectivos de maestros.

María Teresa Durán, citada por Ospina Hostos y Olaya Páez, 2021, p. 111.

Continúa ...

El maestro siempre está en la actitud de reparar, la escuela no es ajena, la escuela conoce y repara el corazón, repara el corazón de los niños, el corazón de la familia, pero desde esa mirada, desde una mirada más como de la ternura, de la solidaridad, del apoyo, del servicio a la comunidad, y creo que ha sido un baluarte, esto ha tenido una gran incidencia porque el maestro ha sido la voz, uno es una voz fuerte pero con una voz también neutral aunque no desconozco que hay maestros que han alzado también su voz para poder dirimir y poder expresar toda esa insatisfacción frente a todo este sentir de las familias, al maestro le duele muchísimo, como esta en el centro de la comunidad, en la escuela; la escuela siempre convoca, entonces la escuela es el lugar que convoca la familia, convoca la unidad, convoca a la ciencia, convoca todas estas interacciones, pero a la vez la escuela para estos grupos en estas comunidades.

María Teresa Durán, citada por Ospina Hostos y Olaya Páez, 2021, pp. 114-115.

En estos testimonios, ambas maestras reflejan los matices del acto de escuchar, centrar el perdón y potenciar la esperanza en el aula, en tanto a brindar espacios para que los estudiantes cuenten sus historias familiares/personales, derivadas del conflicto actual, como un acto de reconocimiento del dolor situado en el cuerpo, en su vivencia y en el territorio. El aula se amplía como un campo discursivo y comprensivo de la experiencia; en este acto, se agenciaron procesos de memoria ligados a situar hechos, circunstancia y aspectos psicosociales, necesarios en la reparación. Desde estas experiencias, las maestras ilustran la necesidad de trabajar desde la integralidad y la articulación, con la condición de lo humano y sus diversas formas de relacionarse; así como significar la experiencia y dar un lugar a las expresiones que se instauran como procesos empáticos, los cuales convergen con propósitos formativos orientados a éticas del cuidado y del reconocimiento.

El análisis y la lectura territorial desde la experiencia reflexionada y dialogada de las maestras

Para comprender el segundo elemento, es fundamental tener claro el concepto de *memoria social*, vista como un acto de reconstrucción crítica del pasado, con comprensiones del presente. Según Jelin (2020) dicha memoria contiene otros elementos en consideración: “hay una

intención formativa donde se espera que la capacidad reflexiva sobre el pasado que se promueve ayude a la ‘formación ciudadana’ de las y los jóvenes” (p. 521).

Esta autora analiza la capacidad crítica de la memoria social, como un fenómeno esencial en la reparación simbólica de los territorios. Los entramados entre ambas categorías (reparación simbólica y memoria social) convergen en el aula gracias a las maestras, a través de la expresión de sus vivencias en escenarios de conflictividad. Esta acción tiene dos grandes componentes pedagógicos: (1) la *acción autorreflexiva* y (2) la *acción dialógica* sobre la experiencia situada en el territorio.

En tanto al primer componente, la *acción autorreflexiva* refiere al ejercicio reflexivo constante que las maestras desarrollan con su labor docente y desde su contexto: adaptaciones, mediaciones y dispositivos que, en el acto de acompañar a estudiantes en estas zonas, se interpelan durante el acto pedagógico. Este ejercicio responde también a una acción de depurar la propia práctica gracias a la reflexión de la experiencia personal, como una forma consciente de observar, autoconocer, reconstruir e innovar en la enseñanza, el aprendizaje y el acompañamiento. Con relación a este punto, Pedroza Flores y Reyes Fabela (2019) exponen:

La autorreflexión del docente sobre su práctica conduce a una autoevaluación de su formación continua, lo que impacta en el éxito de los aprendizajes porque es una actividad formativa [...] El docente tiene que superar sus inercias y resistencias, ahora se requiere de un docente creativo, motivador y actualizado continuamente. (p. 426)

La forma concreta en que se expresa esta acción autorreflexiva se encadena con el segundo componente: la *acción dialógica sobre la ex-*

periciencia situada en el territorio. Las maestras traen al escenario del aula y en los procesos de acompañamiento sus experiencias vividas en el eje del conflicto. Este compartir recrea hechos, acciones reflexivas, mientras funcionan como dispositivos de aprendizaje en la enseñanza de nuevos maestros.

Estas maestras se convirtieron en objetos de la guerra, por sus afrontamientos al conflicto, por sus apuestas a la paz, por sus acciones dialógicas con actores al margen de la ley y con hechos de reconstrucción del tejido social, a través de la visibilidad del rol transformador de la educación, en contextos de guerra. Estas vivencias son una singularidad concreta, cuando hacen abordajes reflexivos políticos y éticos de lo que acontece en el territorio, como un lugar de reconocimiento, de cuidado. En simultáneo, el hecho docente se convierte en una práctica sensible al contexto, por lo que es políticamente transformadora.

Colombia demanda el agenciamiento de la memoria, el cual, desde los funcionamientos culturales, pedagógicos y sociales, atiende a las voces del pasado, a aquellos ecos que profundizan las heridas. Al mismo tiempo, el país debe desplegar artefactos que atiendan a la memoria, como un asunto del presente y no como una acción de *museo* o *comercio*; por esta razón, la centralidad de los procesos de reparación también debe brindar elementos que cobijen una *reparación simbólica*¹. La narración de las experiencias vividas por ellas, como objetos de guerra, son el anclaje discursivo dentro del aula, como se ilustra en el cuadro 2.2.

¹ “Las reparaciones simbólicas son medidas específicas de carácter no pecuniario ni indemnizatorio que buscan subvertir las lógicas de olvido e individualidad en las que suelen caer las sociedades en donde se perpetraron violaciones a derechos humanos, ampliando hacia la comunidad el dolor de las víctimas, a través de una mirada crítica de lo pasado que trasciende al futuro” (Patiño Yepes, 2010, p. 54).

Cuadro 2.2 Testimonios de las maestras rurales (II)

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

María Teresa Durán, citada por Ospina Hostos y Olaya Páez, 2021, p. 107.

En el conflicto y el post conflicto el saber estar, es ver como tu postura personal puede hacer bien o confundir a las personas, además, cómo formar al otro en su propio reconocimiento.

Audrey Tamayo, citada por Ospina Hostos y Olaya Páez, 2021, p. 108.

Nací en Apartadó en 1975, cuando el conflicto se desarrolló en las fincas bananeras, mi abuelo y madre trabajaron en una y allí vivimos situaciones de muerte y dolor. En el casco urbano del pueblo era frecuente ver muertos en determinados lugares, de ahí nace mi intención de ser maestra, para cambiar las situaciones de conflicto en la región. Comprendí que siempre un maestro enseña con el ejemplo. Soy una maestra de pueblo, maestra de ciudad, maestra de ricos y maestra de pobres, en todo lugar y situación maestra comprometida con mi estudiante y con sus procesos, una maestra que cree con certeza que la educación es una fuente de transformación social. En Tierra Alta cuando fui maestra de primero de primaria, esos meses mataban mucha gente en el pueblo y la zona rural, en una semana mataron a tres papás de niños del salón y niños de 5 a 6 años se acercaron a sus compañeros y los abrazaban y una de las niñas me decía 'profe mi papá porque está en el cementerio' y se te hace un nudo en la garganta y el salón queda en silencio y los temas de la clase son los sentimientos de cada niño, lo que cada uno escucha y siente.

Audrey Tamayo, citada por Ospina Hostos y Olaya Páez, 2021, p. 107.

El reto es también tener una apertura para asumir los procesos como parte de un proceso histórico que se está construyendo y creer que la paz será posible; porque no es fácil hablar de paz cuando se está en medio de la guerra.

Audrey Tamayo, citada por Ospina Hostos y Olaya Páez, 2021, p. 109.

Reflexiones finales

Alcanzar procesos de agenciamiento requiere acciones políticas que logren una incidencia real en hechos reparadores. En el momento de agenciar a los diferentes estudiantes, las maestras forjan herramientas personales y colectivas para llegar a una sanación ante las dinámicas y efectos de la conflictividad del entorno. Por ello, es

interesante descubrir cómo la práctica pedagógica está ligada a la autorreflexión, porque conlleva a la tangibilidad del quehacer educativo. La reflexión permite que lo pedagógico se convierta en un escenario de la cotidianidad.

Referencias

- Amariz Vásquez, A., Arango Ardila, Y., Palenque Larrota, C., Rubiano Ramírez, E. y Sánchez Suárez, Y. (2016). *Abordaje del conflicto armado en Barrancabermeja desde un enfoque psicosocial en las Comunas Uno y Dos* [trabajo de grado inédito]. Universidad Cooperativa de Colombia. <https://bit.ly/40FeyJ3>
- Bertuzzi, M. F. (2014). El aula como espacio de transformación. *Reflexión Académica en Diseño & Comunicación*, xxv(25).
- Comisión de la Verdad (2023). *Magdalena medio*. Comisión de la Verdad. <https://bit.ly/3YmYk5w>
- Cuenca Castebianco, T. y Giraldo, F. (2017). *Memorias y transformaciones territoriales en la comunidad de Las Casitas: un recorrido por los impactos de la minería de carbón en el sur de La Guajira*. Editorial Cinep. <https://bit.ly/2HjVbPe>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
- Jelin, E. (2020). *Las tramas del tiempo: familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales*. CLACSO.
- Ley 975 del 2005 (25 de julio), por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan

- otras disposiciones para acuerdos humanitarios. *Diario Oficial* 45.980. <https://bit.ly/3YFal0z>
- Manrique Correa, G. C. (2010). *El agenciamiento de la creatividad social en los planes sectoriales de educación. Una mirada comunitaria y situada* [trabajo de grado inédito]. Universidad Pontificia Javeriana.
- Ospina Hostos, M. P. y Olaya Páez, G. (2021). *Agenciamiento de la memoria colectiva como proceso reparador a través de las vivencias de las maestras y sus prácticas pedagógicas en los territorios de Barrancabermeja, Magdalena Medio, y Río del Oro, Cesar* [trabajo de grado inédito]. Universidad de La Salle.
- Patiño Yepes, Á. A. (2010). Las reparaciones simbólicas en escenarios de justicia transicional. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 21(2), 51-61. <https://bit.ly/400JxSK>
- Pedroza Flores, R. y Reyes Fabela, A. M. (2019, 9-11 de octubre). *Formación docente autorreflexiva para el aprendizaje en matemáticas* [ponencia]. v Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, Madrid, España. <https://bit.ly/3xcqvrZ>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD (2014). *Cesar. Análisis de conflictividades y construcción de paz*. PNUD. <https://bit.ly/3xaxhyD>
- Sepúlveda Galeas, M., Sepúlveda Gatica, A., Piper Shafir, I. y Troncoso Pérez, L. (2015). Lugares de memoria y agenciamientos generacionales: lugar, espacio y experiencia. *Última Década*, (42), 93-113. <https://bit.ly/3DZ62eh>

- Torres Gámez, I. L. (2017). Agenciamiento de la memoria social en la escuela colombiana como mecanismo reparador. *Controversia*, (209), 171-204. <https://bit.ly/3YAWbmy>
- Uprimny, R. y Saffon, M. P. (2009). Reparaciones transformadoras, justicia distributiva y profundización democrática. En C. Díaz, N. C. Sánchez y R. Uprimny (Eds.), *Reparar en Colombia: los dilemas en contextos de conflicto, pobreza y exclusión* (pp. 31-70). Centro Internacional para la Justicia Transicional y Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad de Justicia.

Capítulo III

Latir, escuchar y reconocer: la interculturalidad desde la memoria colectiva y territorial

Solo podemos pretender comprender aquello de lo que somos capaces de formar parte, aquello con lo cual somos capaces de integrarnos, aquello que somos capaces de penetrar en profundidad.

Max-Neef. *De la esterilidad de la certeza a la fecundidad de la incertidumbre.*

Este momento del viaje por la Colombia profunda transporta al lector a otra latitud. Por medio de los sentidos, le invita a conversar con maestras rurales que hoy trabajan en las escuelas normales superiores (ENS) de Sibundoy, Putumayo y Pupiales, en el departamento de Nariño, y quienes narran las peripecias que enfrentaron durante su trayectoria como docentes. Es importante aclarar que estos territorios tienen una historia en común, la cual se basa en el narcotráfico, la explotación de hidrocarburos, las migraciones internas y externas

al país, así como una amplia gama de diversidad cultural, debido a su cercanía geográfica.

La estructura del presente capítulo responde a seis apartes que guían al lector a comprender la interculturalidad, el territorio y las apuestas de cada una de las maestras con quienes se construyó esta investigación. Así las cosas, el primer acápite se denomina “El reconocimiento y la escucha que laten en la piel de las ENS”, donde se abordan tres conceptos claves de los elementos pedagógicos utilizados por ellas: latir, escuchar y reconocer. El segundo punto responde a la “Interculturalidad decolonial como apuesta pedagógica”, con el que se da un breve diálogo entre los tipos de interculturalidad y la razón de la elección de la interculturalidad decolonial.

El tercer apartado, “El territorio: tránsitos, convergencias y encuentros culturales”, detalla cómo el territorio es receptor de diferentes personas, relatos, historias; lo que posibilita el encuentro y lo colectivo desde miradas más profundas. Posterior a ello, “Paradas: voces de maestras rurales” ilustra el viaje a estos dos lugares del sur de Colombia, como puerta para dilucidar un poco más quiénes son estas tres grandiosas mujeres. Este documento cierra con la “Síntesis de los elementos pedagógicos de cada parada (experiencia)”, las reflexiones finales de la investigación y las referencias, en caso de hacer una consulta más precisa.

El reconocimiento y la escucha que laten en la piel de las ENS

La historia común de los territorios abordados en este capítulo permite vislumbrar la diversidad por medio de la *escucha*, interpretada como un arte que requiere una disposición y reflexión acerca de lo que se comunica, para abrazar las dinámicas territoriales ya mencionadas. En este punto, es necesario forjar un vínculo de empatía que reconozca el

lugar del otro (estudiantes) desde su diferencia. En este sentido:

es preciso entrar en un escenario de comunicación, un espacio que permita el diálogo, donde se fomenten reflexiones compartidas en las que todos pueden hablar, donde todos tienen algo que decir y ese 'decir compartido' es mucho más, a nivel cualitativo. (Gómez *et al.*, 2011, p. 157)

Al entender la importancia de la escucha en el ámbito dialógico y comunicativo, es fundamental hacer un breve análisis de la *escucha activa*, instrumento que abre posibilidades para que las personas hablen por sí mismas. Desde esta acción, además, se concientiza, se humaniza y se reconocen a quienes expresan narrativas a través de sus lugares de enunciación. Es algo sencillo, pero necesario en la construcción de sentires comunitarios (Acosta López, 2019).

Este acto comienza a tener un valor político inmediato, debido a la urgencia de su utilización en la conformación de la memoria colectiva y territorial, desde un ámbito intercultural y escolar. Cabe aclarar que, a pesar de no “inspirar directamente la lucha política, sí puede hacerla significativa y preparar una nueva recursividad de la mente y el corazón humanos, que quizá llegue a hacerse solo enteramente visible una vez la batalla ya haya sido ganada” (Arendt, citada por Acosta López, 2019, p. 77). La escucha activa es la conjugación de la empatía por parte de los docentes y la capacidad de confianza que el estudiantado deposita en ellos mismos; lo que crea un *espacio vivido* dentro del aula.

Esta dinámica conlleva a la *cocreación* de lugares interculturales, en donde el foco de los problemas es pensar la diferencia como un ente que crea, lucha, sueña y resiste a la homogeneización estructural dentro de las aulas, instaurada desde el sistema educativo, con la finalidad de formar personas capaces de elucidar la realidad desde di-

ferentes matices y dar lugar a creaciones de memoria colectiva y territorial.

La *escucha* es un puente directo al *reconocer*. Este acto implica introspección de la identidad individual para vislumbrar las colectividades existentes, desde un proceso autorreflexivo que va de la mano de lo intercultural, como una forma de relacionamiento horizontal. Por lo tanto, la *interculturalidad* es definida como una herramienta, un proceso o un medio para dilucidar la potencia de pensar otros mundos posibles, que acogen la diferencia como pilar de vida. Con ella, se explora la *estructura-racial-colonial* que obstaculiza la convivencia en medio de la multiplicidad y que, como sociedad, es introyectada para mantener un ideal de nación monocultural (Walsh, citada por Campos Rojas, 2019).

A partir de ello, se forja un lazo directo con el otro desde el reconocimiento de su diferencia, mientras cuestiona los saberes de quienes comparten un espacio común, como el aula de clase. Esto posibilita erigir ambientes que alimentan la inclusión, al fortalecer la presencia de esas voces que históricamente fueron silenciadas por las lógicas dominantes en Occidente.

La bisagra que propicia el movimiento entre los dos conceptos mencionados es el *latir*, pues acercarse a las formas de conocer y estar en el mundo no debe ser solo desde la razón o las posiciones externas. La manera más humana y sensible de “integrarse es latir al ritmo del lugar. Uno tiene que generar su propia rutina y buscar momentos para vivir el tiempo que va despacio, transformando antiguas acciones apresuradas en pretextos para transcurrir la tarde” (Tenas Subirana, 2019, p. 67).

Reflexionar sobre el hecho educativo desde la interculturalidad requiere conocer los conceptos tratados como elementos descriptivos que construyen aulas situadas y acordes con las necesidades contextuales de cada territorio. Por lo tanto, las narrativas de las maestras

presentes en dichos espacios dan pie a entender que el territorio es un lugar que garantiza la construcción de memorias vivas, a través de las dificultades engendradas en dichos espacios compartidos.

En consecuencia, el territorio se transforma en un escenario vivo que personifica las relaciones e interacciones allí tejidas; a la par, los lazos comunitarios creados forjan tejido social desde abajo, a manera de *resistencia* y *reexistencia* de la propia vida. Con relación a esta idea, en palabras de Francia Márquez¹ (2020):

nuestra relación con el territorio, donde nos sembraron el ombli-go, era comunitaria, de construcción colectiva, donde se expresan alternativas al desarrollo para el buen vivir, para el vivir sabroso, que van desde compartir un plato de comida con los vecinos, hasta acompañar a una familia en una situación difícil. (p. 14)

Interculturalidad decolonial como apuesta pedagógica

Abordar la interculturalidad es adentrarse en una polifonía que tiene focos específicos, apuestas políticas y construcciones de países particulares, integrados por una amalgama de diversidades, muchas veces no reconocidas. Ahora bien, la *interculturalidad* tiene una mirada decolonial, que requiere de la comprensión del colonialismo como un fenómeno cotidiano, en función de buscar una configuración propia y colectiva que aporte a la creación de sentidos comunitarios.

De acuerdo con Walsh (2010), existen tres clases de interculturalidades: *relacional*, *funcional* y *crítica*. La primera se basa en mantener

¹ Activista afrocolombiana, quien vela por la recuperación y reivindicación de los derechos medioambientales de territorios ligados a historias de alta conflictividad. Asimismo, es la actual vicepresidenta de Colombia (periodo presidencial 2022-2026).

el contacto con el medio sociocultural, mediante la minimización de sus problemas, desde una interacción apática. La segunda se enmarca en la afirmación y reproducción del sistema político, social y cultural imperante en donde no se trata de romper, sino mantener el *statu quo*. La tercera entiende como estructural la problemática de la *colonialidad*, entonces, trabaja desde, para y con las poblaciones más afectadas por dicho fenómeno, las cuales, a su vez, hacen un ejercicio de resistencia comunitaria a esas lógicas macroestructurales acompañadas por la historia de Colombia y América Latina.

Los puntos tratados se vinculan con la apuesta pedagógica y académica de la interculturalidad decolonial, cuando materializa a la escuela como un lugar de encuentro y de creación de memorias transformadoras, que deconstruyen la alienación del cuerpo estudiantil, exigido por los estándares y requisitos establecidos a nivel nacional para garantizar la *calidad educativa*.

En palabras de Sánchez Pírela (2019), la *interculturalidad decolonial* es el proceso de emancipación del pensamiento latinoamericano, en pro de la investigación, recuperación y vivencia de las raíces ancestrales. Esta apuesta práctica se basa en la alteridad y en el respeto a las otredades que habitan el sur global, para facilitar la creación y transmisión de narrativas propias. Esta acción implica la convergencia de simbolismos, imaginarios y configuraciones personales y colectivas, que aportan a la creación de sentidos comunitarios enriquecedores de la diversidad latinoamericana.

La mirada decolonial conjuga el latir, el escuchar y el reconocer desde una perspectiva intercultural, en la cual se deshilan esos lazos que representan las formas de ser, pensar y sentir impuestas de manera directa por los procesos colonizadores, en función de buscar alternativas para entender la vida, por medio de la inclusión de las diversidades posibles.

En este caso, el aula se convierte en el espacio receptor y el territorio en la esencia que propicia la comprensión de dicho escenario. Allí, las maestras actúan como *tejedoras de vida*, con el uso de elementos pedagógicos que van más allá de lo estandarizado. A partir de su ejercicio pedagógico, visibilizan la necesidad de crear verdaderos espacios de aprendizaje intercultural; lo que conlleva a una lucha invisible, pero poderosa en su amplitud para combatir la normalización institucional. Estos escenarios, entonces, son resistencias políticas emergentes al sistema educativo vigente. Al respecto, según el Comité Clandestino Revolucionario Indígena (citado por Walsh, 2009):

Imaginar y a la vez construir una conciencia y una práctica del país en el que quepan todos, un país en donde las diferencias ancestrales no sólo contribuyan sino que sean constitutivas de esta imaginación y construcción [...] requiere de este giro o vuelco decolonial. Es decir, requiere [...] plantear, cultivar y ejercitar estrategias y alternativas. (p. 162)

Este giro decolonial invita a actuar en función de la creación y convivencia con esas otras posibilidades de existir; posibilidades que los patrones de poder colonial tratan de silenciar históricamente. Dicho análisis detalla los elementos que vinculan a la interculturalidad con la memoria colectiva y territorial, en medio de aquellas aulas escondidas en la ruralidad colombiana, donde el contexto exige reglas de juego diferentes a las de las urbanas, muchas veces marcadas por el ruido de los fusiles.

El territorio: tránsitos, convergencias y encuentros culturales

Los tránsitos, convergencias y encuentros culturales engendrados en lo intercultural se relacionan con las formas en que se narra la *historia*. Esto tiene que ver con el entendimiento de las problemáticas contextuales desde un enfoque local, que, al definir el rol que ocupa cada persona dentro de una comunidad, da paso a la consolidación de una memoria colectiva y territorial. En el caso de las ENS, cada aula mediada por un maestro reivindica los saberes de aquellas identidades encontradas o, por el contrario, reproduce las lógicas *homogeneizantes* expuestas.

De esta manera, se visibilizan convergencias dadas en los relatos, las personas y las colectividades que lo habitan o que allí llegan. Lo anterior implica que los flujos humanos internos y externos del país, por diferentes motivos (mejores condiciones de vida, problemas sociopolíticos en el lugar de origen, entre otros) portan historias de vida, experiencias y cosmovisiones, que deben encontrarse en medio de diversas conflictividades para conocer las dinámicas de gobernanza territorial en cada espacio habitado y donde la escuela es un corazón que late frente al *desolvido*. En consecuencia, pensar en las narrativas de aquellos agentes invisibilizados por las lógicas de poder, requiere forjar *memorias con un potencial transformador*, las cuales, en palabras de Saiz:

son aquellas que evidencian que en estos territorios al margen aparecen sujetos que hablan desde la condición de sujetos en múltiples condiciones de tránsito, altamente politizados y críticos, que fungen como artistas urbanos, como tejedores de paz local,

que se encargan de movilizar procesos ciudadanos esperanza-
dores² [...] para contrarrestar las estelas de la desesperanza de la
guerra. (citada por Jaramillo Marín, 2017, p. 4)

Esto que se alude es un grito de esperanza en los departamentos de Putumayo y Nariño, donde se evidencian las cicatrices de la Colombia profunda, marcada por una guerra de poderíos socioeconómicos y político-territoriales, manifiestos en forzados desplazamientos padecidos por la población civil durante largo tiempo. Como resultado, hay heridas que aún no sanan y que, a su vez, construyen una identidad basada en un silencio sistemático de situaciones o experiencias, que no se quieren narrar por temor a represalias que llegarían a culminar con la propia vida.

Ante estas situaciones, la escuela atraviesa una metamorfosis que invita a los maestros a convertirse en puentes de escucha y diálogo, por medio de la noción de una *escuela refugio*, que permite afrontar, resistir y transmutar las secuelas de una guerra que todavía no termina. Dicho espacio es una lucha constante contra el no olvido, pues allí cada sujeto (individual y colectivo) se vuelve una memoria viviente, que afirma su posición frente al mundo habitado, el cual, muchas veces, es lacerado por la marea estatal que implanta formas de ser y pensar verticales y excluyentes.

Este hecho consiste en una pugna cotidiana entre (a) el *modelo humano institucionalizado*, que no admite otras verdades o narrativas más allá de los parámetros impuestos y (b) las *visiones ético-políticas*,

² En este punto, es necesario definir la palabra *esperanzadores* a partir del verbo *esperanzar*, el cual, en palabras de Paulo Freire (1993), implica levantarse, ir tras, construir, juntarse con otros, para hacerlo de otro modo. Ahora bien, hay personas que tienen esperanza (como una acción creída del verbo *esperar*); por ello, este tipo de esperanza no es esperanza en sí, es una espera. Es un hecho que no conduce al cambio, porque este último necesita una acción directa.

que se construyen desde abajo, en las comunidades y pueblos de la Colombia profunda.

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, dicha memoria hace hincapié a la relación presente/pasado, al converger en marcos sociales y culturales, donde la interculturalidad es el elemento forjador de dichos marcos.

Grosso modo, el territorio es un lugar de convergencias, tránsitos y encuentros para la existencia de diversidades, tanto humanas como no humanas. Asimismo, la memoria colectiva entreteje los lazos sociales y comunitarios por medio de las narrativas de aquellos actores que forman parte de la escuela, cuando ayudan a descifrar las conexiones espirituales, personales y socioculturales, dentro de cada espacio vivido.

Las personas que habitan dicho territorio se convierten en portadoras de memoria, al personificar la relación pasado/presente y construir un futuro permeado por relatos decoloniales e interculturales. Por medio de los hechos educativos, se reflexiona sobre el lugar que ocupan los seres humanos, tanto colectiva como individualmente. Esto garantiza la cohesión social y comunitaria, que late/escucha, de manera paralela y activa, para reconocer la memoria colectiva y territorial del espacio habitado por los seres allí asentados, como aquellos que están en tránsito constante a lo largo y ancho del país.

En concreto, las *personas son un territorio en movimiento*; esto requiere identificar un movimiento del cuerpo de un lugar a otro, pero, a su vez, engendra un movimiento interno, al intercambiar palabras y experiencias personales con la alteridad, mientras dan paso a la posibi-

lidad de forjar memoria colectiva y territorial desde la diferencia en las aulas. En resumidas cuentas, “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” (Galeano, citado por Capera Figueroa, 2017, p. 201).

Paradas: voces de maestras rurales

En las próximas páginas, se plasma la relación entre memoria colectiva y territorial bajo un enfoque intercultural, desde las voces de maestras rurales, quienes con sus narrativas, ejercicios de escucha en las aulas, el arte en sus múltiples manifestaciones (como la danza), encuentros comunitarios y acciones cotidianas/pedagógicas, intentan visibilizar dicho vínculo. En cada una de las paradas, se conocerán un poco más los planteamientos de las maestras Karenn, Rocío y Yolanda, así como de los municipios en donde compilaron un sinnúmero de experiencias.



Ilustrador: Felipe Reyes (2022).

EL PLACER - PUTUMAYO

ESUELA



Ilustrador: Felipe Reyes (2022).

Tercera parada: Karenn Lorena Díaz Muriel

La primera vez que vi a Karenn fue junto a Rocío, en un encuentro virtual, que, pese a no sentir las físicamente, la pantalla me permitió evidenciar la comadrería que hay entre estas dos grandes maestras. Asimismo, me percaté de esa pasión y amor que cada una, desde su área, busca sembrar en cada maestro en formación, llenándolos de los colores más humanos y el olor a tierra y campo que caracteriza a las ENS.

Con lo anterior, me refiero a que ese olor de tierra incluye nutrientes, experiencias, sensaciones y, sobre todo, formas de relacionamiento con las otredades de manera sensible y humana; y, en esto, Karenn es una experta, pues 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 contextos municipales y veredales de las instituciones educativas en las que ha trabajado.

Tres ingredientes son los que caracterizan a esta mujer: berraquera, sensibilidad social y esperanza. En la inspección de El Placer, por medio de una de sus grandes pasiones, la danza, logró fortalecer el tejido social con arduos ensayos del grupo, involucrando a padres, madres, niños, niñas, jóvenes, a colaborar en ese gran sueño de acuarpar los sonidos y movimientos de su país. Con este grupo, Karenn no solo fortaleció el tejido entre ellos, sino que también logró ganarse la confianza de estos jóvenes que no veían más allá de su territorio, pues participaron en un concurso de danza en el país vecino, Ecuador. Oportunidad que no se habían imaginado lograr.

Reseña hecha por Valentina Dalmau (2020)

Karenn es una mujer y licenciada en Educación Física; asimismo, es amante de la danza folclórica colombiana. Por esta razón, a lo largo de su trayectoria de vida, se ha centrado en fortalecer el movimiento y el deporte como herramientas para ver la vida desde otras perspectivas y, a la vez, crear espacios de catarsis y (re)construcción de vínculos comunitarios y sociales. El arte es la forma que tiene para representar sus emociones, sentimientos y ganas de darlo todo por la docencia. En la actualidad, decidió estudiar inglés y mejorar su calidad de vida con estudios de posgrado en la Universidad de Nariño.

De manera simbólica, ella sabe que la única forma de cambiar la realidad social es desde las aulas. Por ello, gracias a su ejercicio pedagógico, combinó la interculturalidad con los movimientos corporales; lo que le permitió consolidar una apuesta personal con este enfoque. Dicho en sus palabras:

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. (Karenn Díaz, comunicación personal, 2021)

Su labor docente se enfoca en propiciar espacios diversos a sus estudiantes. Ella conoce el significado de la diferencia desde la danza, pues, al encontrarse en un medio caracterizado por distintas personas, la educación física se presta para promover la interacción social y fortalecer las relaciones interpersonales. Articular saberes curriculares con metodologías que, al ser aplicadas, mejoran las relaciones en el grupo de clase, abre espacios para que los estudiantes compartan elementos de sus comunidades en medio de un espacio seguro y respetuoso.

El escenario intercultural articula diferentes ritmos musicales en la clase. Cuando un estudiante *acuerpa* los movimientos de cada región (que no responde solo al lugar de origen de quien baila), entra en contacto con otras formas de relacionarse con el mundo exterior y con su mundo interior; por más que se dancen los ritmos de un país, cada territorio tiene algo que contar y manifestarle al mundo a través de sus acordes. De esta manera, la danza se considera una práctica artística:

con grandes posibilidades de incidir en la revaloración de las expresiones artísticas propias de cada comunidad, el rescate de tradiciones postergadas, y la profundización en el estudio práctico de estas, pudiendo aportar así a la conservación y construcción dinámica de la identidad de cada sujeto y su comunidad. (Schwerter Vera, 2013, p. 10)

Esta práctica contribuye a enlazar la memoria colectiva y territorial con cada contexto en el que se encuentran los alumnos. Como expresa Karenn, las experiencias y conocimientos que tienen los seres humanos deben transmitirse a través del movimiento. Esto se relaciona con los saberes creados al conocer los diferentes ritmos que engendra nuestra tierra y cómo, a través de ellos, se preserva el espíritu de una comunidad y su territorio. Por lo tanto, la escuela:

Es un lugar donde no solamente se enseña, sino que se aprende mucho en movimiento, aquí no soy yo la que llega a impartir conocimiento, sino que yo me enriquezco de todo lo que aprendo de mis estudiantes, cada día algo nuevo. (Karenn Díaz, comunicación personal, 2020)



Ilustradora: María Paula Acosta Boada (2022).

Cuarta parada: Rocío de los Ángeles Martínez Ortega

Soy Rocío de los Ángeles Martínez Ortega, laboro como maestra tutora del Programa Todos a Aprender, y soy docente de aula de profesión y vocación. Como experiencia pedagógica, puedo afirmar que la ruralidad ha sido una constante en mi formación y posteriormente en el ejercicio de mi quehacer como maestra.

Así, inicio contando que la ENS del Putumayo ha sido mi alma mater e hizo posible la aproximación a la ruralidad en los semestres correspondientes a mi formación de normalista, en la vereda del Cascajo del municipio de Santiago, y después en la vereda las Palmas del municipio de Colón. En los dos centros, se contaba con la atención a la población indígena ingas, y algunos kamentsa. Siempre se propició y reconoció la articulación del plan de vida propio de estas comunidades a la escuela y los aprendizajes orientados.

Destaco esta experiencia porque es importante aprender sobre el contexto donde se va a interactuar; resalto prácticas como los principios del plan de vida, la importancia del diálogo en la *tulpa*³ con los mayores, las prácticas de preparación de alimentos, el territorio como un eje del plan de vida, la *chagra*⁴ fuente de cono-

³ “La tulpa ha representado desde la ancestralidad, la unidad familiar, es un espacio donde la palabra se abriga con el abuelo fuego, es donde la comunicación y la educación propia se hace práctica” (Radio Pa’yumat, 2021, s. p.).

⁴ “Aunque la chagra es un espacio dispuesto por las comunidades indígenas para cultivar, su valor no se limita a su función de proveer alimento. La relación con las plantas cultivadas se piensa en términos de relaciones con seres humanos unidos por la sangre o la afinidad. En este sentido, las actividades asociadas al alimento no se limitan a lo técnico o a lo práctico, sino que son un entramado de prácticas, saberes y comportamientos en las que se repiten interacciones con seres como las plantas, los animales y los minerales, así como con otras entidades, como los dueños espirituales” (Gaia Amazonas, 2019, s. p.).

cimiento, interacción y aprendizaje entre madre e hijo. Incluso, abordar la necesidad del fortalecimiento de la identidad, manifestada con acciones de vida, con actitudes propias de los integrantes de la comunidad.

En otro ambiente al extremo en el municipio de San Miguel, ya en el año 2010 y por casi 3 años, tuve la oportunidad de interactuar con población de frontera, grupos indígenas (kofanes, awa, embera, entre otros). De esta experiencia, puedo mencionar que en este territorio se convive con la violencia, la cual forma parte de la cotidianidad, mientras prima el silencio como norma de supervivencia. Destaco que desde el cumplimiento de mi labor se buscó motivar la formación de sujetos políticos, para ver en la educación la oportunidad de transformación; es así cómo se dialogaba sobre la importancia de educarse en un perfil profesional que les permita después volver a sus comunidades y liderar procesos transformadores desde el sentir su territorio, así como conocer cada situación y, así mismo, saber de primera mano las necesidades. Cabe mencionar que estas comunidades se abastecen con profesiones procedentes del interior del país que vienen por cumplir con un trabajo, se llevan los recursos y desconocen estos espacios, sentires y necesidades.

En esta zona, es marcada la concepción de escuela como un refugio, donde hay un poco de alimento, se salvaguarda el estudiante de tantas situaciones de casa y la violencia territorial. A manera de anécdota, comento la vez que se me asignó ir a limpiar la bocatomina que surtía de agua el centro, desconociendo que era una zona donde se habían desactivado minas, pero no se tenía certeza que todas las minas fueron desactivadas.

Siguiendo con mi proceso, tuve la oportunidad de volver a mi ENS desde otro rol, ahora como docente, hecho que inspira a dar lo mejor de sí, para transformar, aportando con la formulación del proyecto de vida de estudiantes en el grado quinto. Este proceso fue muy significativo, porque permitió socializar con los padres de familia y ellos pudieron conocer la vocación de sus hijos en ese momento.

Posteriormente, tuve la oportunidad de ir compartiendo procesos de formación con los maestros en formación en el Programa de Formación Complementaria (PFC), en su preparación inicial como maestros que se desempeñaran en la ruralidad. Esta ha sido una gran experiencia y con cada encuentro con esas cohortes de maestros el poder está en el aula; es en estas donde se puede contribuir y cumplir con la responsabilidad social de la educación.

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. He sido bastante enfática en su campo de acción que es el sector rural. Es vital que la ENS propicie otros espacios de interacción con otras comunidades educativas rurales que posibiliten formar en ambientes reales. Es significativo compartir con las comunidades; he comentado el proyecto con la sede de Vichoy y la maestra Nora Puerchambú, porque permitía llevar felicidad a los estudiantes que son de zona rural.

Corroboro que el maestro necesita abrir su mente y dar apertura a múltiples posibilidades y aprendizajes en las diversas interacciones. Hay mucho por compartir. ¡Gracias por escuchar mi historia!

Reseña personal (2021)

Rocío es licenciada en Ciencias Básicas, con énfasis en Ciencias Sociales. Cursó aulas de posgrado y es fiel creyente de la transformación social que se da en los salones de clase. Ella es el resultado de una mujer que, por medio de su ejercicio pedagógico, se resiste a los modelos hegemónicos que tanto daño causan a las zonas olvidadas del país. En general, su apuesta consiste en hacer frente a tales desigualdades, gracias a una *enseñanza concientizadora*, en la cual ser maestro es una muestra de heroísmo y esperanza. En sus términos:

En las aulas está el poder, ahí es donde tenemos que obrar y cambiar, por qué no decirlo: transformar a los pequeños que llegan, pero el sistema es bastante corrupto, y lo que busca es someter. (Rocío Martínez, comunicación personal, 2020)

Con este testimonio, se evidencia que las narrativas de los maestros influyen en su actuar pedagógico, puesto que, aparte de formar docentes, dicha mujer se encarga de deconstruir relatos hegemónicos que buscan una uniformidad dentro de las aulas y obvian el potencial creador de cada estudiante. Por ello, para hablar de una *escuela intercultural*, se requiere:

seguir tejiendo sentidos que permitan reescribir los mundos de otro modo y los otros modos de hacer mundo, que avancen en la comprensión de lo local y lo particular para girar la mirada y entender el lado oculto desde su existencia misma y no desde aquello que lo ha ocultado, que caminen en la formulación de marcos epistémicos y políticos desde donde entender [lo ancestral, lo local y el mismo] sur global. (Ortega Roldán y Galindo Cárdenas, 2019, p. 43)

Por consiguiente, se desea que interroguen los modelos estructurantes y homogeneizantes que fundamentaron el pasado histórico

desde la exclusión social, para erigir un mundo que reivindique y se dé a la tarea de dialogar con las diferencias; pues allí está la clave del verdadero pensamiento decolonial intercultural.

El poder que tienen los maestros para fomentar espacios dialógicos entre culturas se refleja en su habilidad para reconocer que, ante las problemáticas presentes en el aula, no existe una respuesta estándar, todo lo contrario, lo intercultural se aprecia en el acto de desarrollar:

Prácticas culturales, educativas, sociales, poco convencionales 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. (Rocío Martínez, comunicación personal, 2021)

Rocío vincula la memoria colectiva y territorial a través de un enfoque intercultural decolonial, cuando crea espacios de interacción con otras comunidades educativas rurales, porque, a sus ojos, dicho proceso posibilita la formación de maestros en ambientes reales, en donde la diversidad cultural juega un papel trascendental a la hora de construir saberes comunitarios y deconstruir formas de conocer implantadas.



Ilustrador: Jhonatan David Núñez (2022).



Ilustrador: Jhonatan David Núñez (2022).

Quinta parada: Gladis Yolanda Chamorro Arévalo

Mi nombre, Gladis Yolanda Chamorro Arévalo, orgullosamente *pu-pialeña*, nacida un 4 de enero de 1976, oriunda de una *vereda* muy hermosa llamada *Inchuchala*. Soy parte de una familia campesina conformada por 7 personas: mis *dos padres* y mis *cuatro hermanos* (hombres). Crecí en un ambiente rural, viviendo una infancia muy feliz, ya que mi hogar es un hogar ejemplar, con relaciones basadas en el diálogo y el amor incondicional.

Mis estudios de primaria y secundaria los realicé en la ENS *Señoritas Pío XII* (así se llamaba en ese entonces), donde siempre sobresalí por ser una buena estudiante. Los aprendizajes adquiridos en el bachillerato fortalecieron mis ganas inmensas de ser maestra, ya que en la normal desde *muy temprana edad* (13 años) nos enfrentaban a *situaciones propias del rol de ser maestros*. Con frecuencia, visitábamos escuelas rurales para aprender de las maestras en ejercicio. Cuando me acercaba a los 16 años, me gradué de bachiller y, en ese momento, ese título nos acreditaba para desempeñarnos como maestras en el nivel de preescolar y primaria.

Después de un buen festejo, con una fiesta de esas campesinas que solo se viven acá en Nariño, me preparaba para enfrentar el mundo y salir a buscar trabajo; toqué muchas puertas (de instituciones educativas privadas), pero la respuesta en la mayoría de ellas fue negativa. Después de mucho caminar, solo quedaba una opción: el Colegio Champagnat de Ipiales, que recibió mi hoja de vida y, en el mismo instante, me confirmaban que el trabajo era mío.

Desde 1993 hasta el año 2015, trabajé con los *hermanos maristas*; un periodo de mi vida que jamás olvidaré, porque allí me formé como maestra, participé en muchos procesos de capacitación y me enamoré aún más de la *profesión de ser maestra*. Claro, también hubo muchos tropiezos, incluso un año estuve por fuera del colegio, pero siempre volvía a mi casa de formación: mi colegio Champagnat. Durante el tiempo que trabajé con los hermanos, realicé mis estudios de licenciatura. En el año 2005, me presenté a un concurso docente, muy feliz por haberlo aprobado y muy triste, a la vez, por tener que dejar *mi colegio*.

En el proceso de selección de plazas, elegí el municipio de *La Unión*, en específico la ENS San Carlos. Fue una decisión muy difícil, porque tenía que separarme de mi familia. En octubre del 2005, arribaba a este municipio y allí trabajé durante 5 años, siempre haciendo mi trabajo con mucha pasión; ahora trabajé con las *hermanas franciscanas* y aporté a procesos de formación inicial de maestros. Se hicieron cosas muy especiales allí: se participó en seminarios, se organizaron talleres para los maestros rurales, en fin, siempre pensando en la educación de niños y jóvenes.

Durante mi trabajo en La Unión, realicé estudios correspondientes a maestría, con la Universidad de Nariño. Fue otra aventura de aprendizaje, que me avalaba para participar como docente en el PFC. De esta manera, se inició una nueva aventura: *formar maestros*.

En el año 2010, presenté solicitud de traslado y nuevamente regresé a mi municipio, pero esta vez como docente de la institución donde me eduqué: la ENS Pío XII, del municipio de Pupiales. Otra aventura iniciaba, al mismo tiempo: la etapa de estudios corres-

pondientes a una especialización, además, participé en varios diplomados que, *día a día*, me fortalecían como maestra formadora de maestros. En Pío XII, colaboro como coordinadora del PFC, con acompañamientos a los procesos de práctica pedagógica investigativa.

Una experiencia que me dejó sin palabras fue visitar escuelas rurales, interactuar con estos niños, estudiar el programa de la Escuela Nueva y medir sus alcances en los campos nariñenses, descubrir situaciones que viven nuestros niños, sea de pobreza, de conectividad nula, situaciones familiares, en fin, circunstancias que nos hacen reflexionar frente a nuestro quehacer docente.

Alterno a lo anterior, se inician proyectos significativos como el *Plan Padrino*, que busca ayudar a niños que presentan dificultad en su proceso de aprendizaje y el proyecto *Carrera Atlético Inclusiva*, para vincular a los niños que encuentran barreras en el aprendizaje y la participación.

Diría yo que, para hacer visibles todas las experiencias, se tendría que escribir un libro, donde se plasme el sentir del campo, de sus maestros, de sus familias, de sus alegrías y tristezas; allí en medio del verde nariñense que es de todos los colores, como lo dice el poeta Aurelio Arturo, porque se tejen tantas vivencias, que no solo se quedan en la memoria, sino que constituyen la base para mejorar nuestra práctica como maestros.

Hace algunos meses conocí a dos luchadoras, las *Valentinas*, cuyo nombre lo dicen todo: *valientes*. Gracias a ellas hoy estoy narrando algunos apartes de mi vida; nos conocemos solo a través de una pantalla, pero creo que hemos aprendido mutuamente y espero

algún día poderles dar un fuerte abrazo y apretón de manos, porque con ellas hemos reflexionado sobre *la escuela, el territorio, la ruralidad, la interculturalidad*, entre otros asuntos. ¡Gracias por esta oportunidad!

Actualmente, sigo trabajando como coordinadora del PFC, trabajando *arduamente* por construir nuevas y mejores realidades para los niños del sector rural.

En cuanto a mi vida personal, les comparto que hace 23 años conformé mi propia familia, con muchas dificultades, pero con gran satisfacción. Vivo con mis dos hijos: Santiago, de 21 años (estudia licenciatura en Educación Física, le fascina ser maestro) y Angela, de 19 años (estudia Ingeniería Ambiental, amante de la naturaleza y de sus cuidados). Doy gracias a Dios, porque *aún cuento con la presencia de mis padres y mis hermanos*; estamos viviendo una situación muy dura, pero siempre adelante con la ayuda de Dios.

Reseña personal (2021)

La maestra Yolanda es licenciada en Educación Primaria. Su gran pasión es enseñar a niños de la ruralidad, pues, el mero acto de escribir su nombre es un proceso significativo, tanto en el educando como en ella. Yolanda afirma que siempre recordará a ese profesor que, en medio de los garabatos, enseña ese sustantivo propio a cada ser.

Es una mujer, una maestra, una luchadora empedernida, convencida de que la educación es una potente herramienta de transformación en este país. Las vivencias no solo quedan en su memoria, sino que constituyen la base para mejorar su práctica como maestra día a día, desde un enfoque inclusivo.

La *interculturalidad* conjuga la educación inclusiva con la interculturalidad decolonial, pues allí el sentido de lo diverso comienza a ser interiorizado desde la cotidianidad, puesto que la cultura “no debe ser lugar de enfrentamientos, sino espacio de intercambio. Es verdad que cada cultura (incluso cada uno de nosotros) es un mundo diferente, a veces desconocido, pero eso no quiere decir que sea imposible el encuentro” (Escarbajal Frutos, 2010, p. 413). La maestra Yolanda no desliga el acto educativo de sus vivencias personales; ella sabe que lo intercultural se vive en carne propia y desde el territorio:

Debido a que, [en el territorio], hay una congruencia de diversidad de culturas, cada una con sus expresiones y particularidades [...] reconociendo que todos compartimos un mismo espacio en este ínfimo universo cultural llamado planeta Tierra. (Yolanda Chamorro, comunicación personal, 2021)

Al recoger su apuesta educativa, las aulas se convierten en un espacio intenso en donde la diferencia siempre es acogida; aquí la divergencia no es solo cultural o geográfica, también es física y cognitiva.

La clave de este tipo de educación es el *diálogo* y el *trato* desde posiciones horizontales. Cada ser humano tiene su espacio y, si entra en tensiones con sus pares, es capaz de resolver los conflictos de manera empática. Esto se debe a que la persona relaciona la memoria colectiva y territorial, en simultáneo, con una *apuesta humanizante*:

Las maestras motivan a sus niños a que continúen, creándoles amor y cariño por su historia, por sus costumbres y, a la par, con esa motivación, también les incita a que aprendan a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, dividir, que aprendan conocimientos elementales y que allí no se queda, que el camino del estudio sigue y que esa memoria territorial, cuando termine su grado quinto de

primaria, debe trascender hacia otros espacios, y que el estudiante debe guardar su identidad. (Yolanda Chamorro, comunicación personal, 2020)

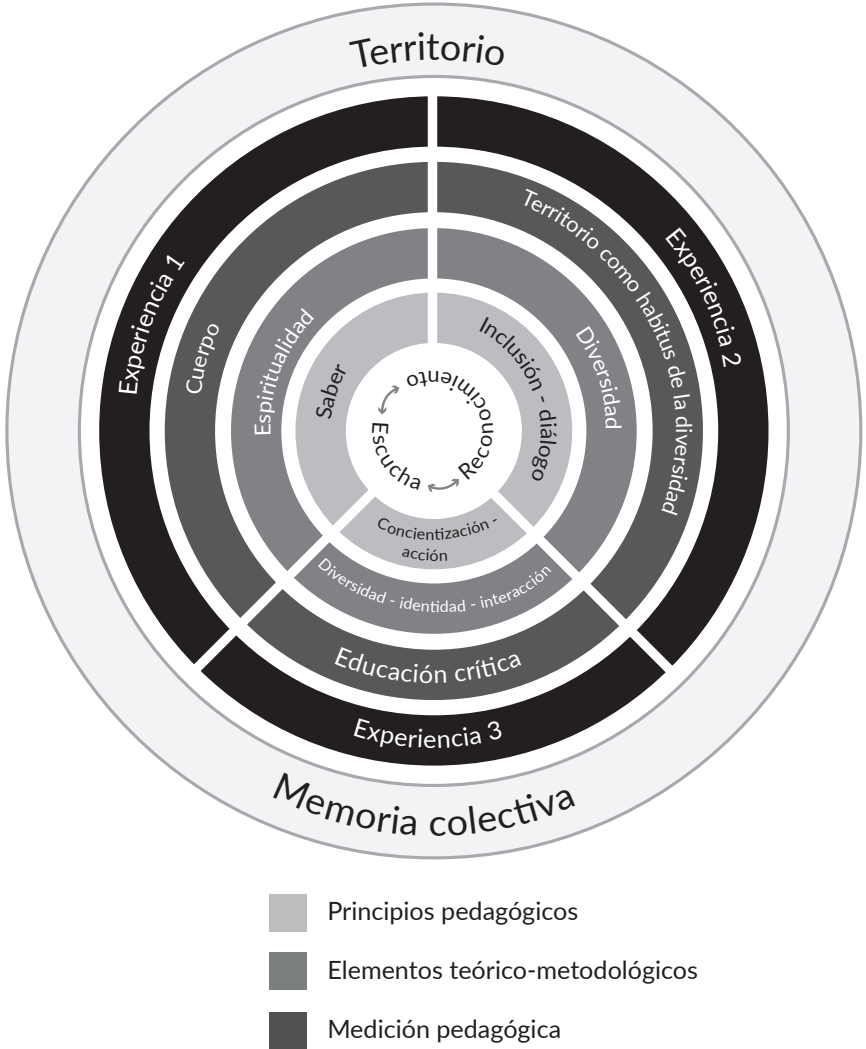
El aula de clase adquiere una forma proporcional al sentido dado por cada maestro. Allí, las vivencias del cuerpo estudiantil, en interacción con las experiencias de las maestras, consolidan memorias colectivas que implican la sinergia entre cada cuerpo, visto como un portador de historias y narrativas personales, que, al entrar en un espacio de diálogo, son acción recíproca, que da paso a la formación de sentires y lazos comunitarios. De la misma manera, al pensar en la memoria territorial, cada cuerpo es un espacio habitado por las relaciones tejidas entre lo humano y lo no-humano; los contextos influyen en el ser de cada sujeto, pues lo territorial no se debe desvincular del espacio habitado y de las cosmovisiones de un grupo o individuo.

Cada estudiante, desde sus formas de ser, entra en contacto con diferencias no reconocidas, mientras que cada maestro se ve en la ardua tarea de conjugar aquellas diferencias, para crear espacios de aprendizaje. La principal meta de una educación intercultural decolonial es pensar un sujeto colectivo que construye su subjetividad al latir, escuchar y reconocer las relaciones con las otredades.

Síntesis de los elementos pedagógicos de cada parada (experiencia)

Para aclarar lo expresado hasta este punto, la figura 3.1 desglosa los elementos pedagógicos de las maestras (experiencias), con relación a la interculturalidad y a la memoria. Cabe recordar que la memoria colectiva se refiere a construirse desde lo comunitario, desde un nosotros pensado desde abajo, como multiplicidad latente en cada territorio vivo.

Figura 3.1 Elementos pedagógicos: relación interculturalidad-memoria



La primera experiencia reconoce que el proceso intercultural se vincula al cuerpo como una mediación pedagógica, en la que la trascendencia espiritual es un elemento teórico-metodológico que implica saberes individuales y comunitarios (principio pedagógico), que emergen por medio del movimiento y del arte en sus múltiples expresiones. Esto quiere decir que el reconocimiento del territorio (corporal y geográfico) se fundamenta en la comprensión del cuerpo como un medio particular para forjar memoria colectiva y territorial desde el acto pedagógico.

La segunda vivencia se relaciona con la inclusión y el diálogo, como principios pedagógicos para reconocer la diversidad (elemento teórico-metodológico). El territorio es el medio pedagógico que, como *habitus*, forja social y culturalmente a los seres humanos, a partir de la recepción y diálogo con aquellas diferencias. La interculturalidad engendra la inclusión como principio base, no desde una posición de acoplar lo distinto a una norma, sino que invita a un diálogo entre las diversidades, con base en el reconocimiento de sus diferencias.

La tercera experiencia plantea la acción concientizadora desde las aulas como un principio pedagógico. La interacción con la diversidad genera identidad colectiva (elemento teórico-metodológico), que aboga por la educación crítica. Acto reflejo de la resignificación del hecho educativo y la visión del estudiantado, como un ser capaz de transformar su medio comunitario.

Reflexiones finales

A través del diálogo con las maestras, se identificó que la *interculturalidad* es definida desde varias perspectivas, cada una permeada por sus trayectorias personales y territoriales, junto a elementos contextuales y comunitarios, que fomentan acciones pedagógicas reivindicadoras de saberes autóctonos.

De esta forma, la escuela es reconocida como un espacio propicio para construir memoria colectiva y territorial, sobre todo, en la ruralidad. Ella permite otras formas de relacionamiento con el territorio y entre las mismas comunidades, al forjar interacciones que propician diálogos comunitarios que ven la vida desde lo local y sus multiplicidades.

Un elemento que sobresale es que las maestras, en estos espacios, se vuelven tejedoras de vida o, más bien, puentes de diálogo en medio de las diferencias que convergen en las aulas. También, la escuela en la ruralidad es un escenario de personas en tránsito y, en simultáneo, lleva consigo el territorio de origen arraigado en la piel. Volver sobre cada maestra, a través de ejercicios de autorreflexión y cocreación, les ayudó a identificar que se convirtieron en sujetos capaces de transformar la realidad del cuerpo estudiantil, a través de mediaciones interculturales que *decolonizan* los pensamientos de estandarización impartidos por principios de calidad educativa a nivel nacional. Ellas abren la posibilidad a las formas de saberes emergentes necesarias para tener una convivencia armoniosa.

Con estas afirmaciones, se desprende la interpretación e incorporación de la memoria territorial y colectiva en escenarios educativos. Esta permite la visibilización del rol de cada una de ellas y la comprensión de la urgencia por escuchar/reconocer a esas otredades que han sido históricamente ignoradas. Este acto es conexión relevante para construir paz en un país azotado por los efectos del conflicto interno armado.

Todos los elementos esbozados develan reflexiones poderosas sobre la construcción de paz en Colombia. Hasta aquí, como lectores, se toparon con mujeres que abogan por la construcción de sujetos políticos y críticos, capaces de incidir en sus comunidades y territorios, porque comprenden la educación desde la perspectiva de interculturalidad decolonial, la cual les brinda herramientas sólidas para afrontar

y ver la vida de una manera más amplia e inclusiva, permeada por los lazos comunitarios y territoriales.

Referencias

- Acosta López, M. (2019). Gramáticas de la escucha. Aproximaciones filosóficas a la construcción de memoria histórica. *Ideas y Valores*, 68(5), 59-79. <https://bit.ly/3ljlC6U>
- Campos Rojas, E. M. (2019). *Perspectiva de la interculturalidad crítica en la educación inicial* [trabajo de maestría inédito]. Universidad Minuto de Dios.
- Capera Figueroa, J. J. (2017). Educación para la paz integral - Memoria, interculturalidad y decolonialidad [reseña de libro]. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 22(79), 157-167. <https://bit.ly/3HXfeB0>
- Erlil, A. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo. Estudio introductorio*. Universidad de los Andes.
- Escarbajal Frutos, A. (2010). Educación inclusiva e intercultural. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (3), 411-418. <https://bit.ly/3RX70NG>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gaia Amazonas (2019, 14 de enero). La chagra: fuente de alimento, sistema integral y fundamento de vida. *Gaia Amazonas*. <https://bit.ly/41dns0F>
- Gómez, A. H, Gómez, I. A. y Pérez Rodríguez, A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro*, (24), 153-177. <https://bit.ly/3YrQE21>

- Jaramillo Marín, J. (2017). *Apuntes peregrinos sobre la categoría de memoria, su potencial transformador en el contexto colombiano y el lugar de la Universidad en su promoción y profundización* [notas]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://bit.ly/3liPEYm>
- Márquez, F. (2020). El territorio es la vida. En F. Márquez, T. Acevedo y A. Restrepo (Eds.), *Territorio. Futuro en tránsito* (pp. 9-26). Rey Naranja Editores.
- Max-Neef, M. (1995). De la esterilidad de la certeza a la fecundidad de la incertidumbre. *Planteamientos en Educación*, 2(3), 33-45. <https://bit.ly/3lmLpuQ>
- Ortega Roldán, E. y Galindo Cárdenas, A. (2019). De la inclusión a la interculturalidad: un camino hacia la transformación social. *Cuadernos Pedagógicos*, 28(2), 35-44. <https://bit.ly/3YuK-VIX>.
- Radio Pa'yumat (2021, 24 de febrero). La tulpa como espacio de diálogo. *Tejido de Comunicación*. <https://bit.ly/3KAX76V>
- Sánchez Pirela, B. (2019). Interculturalidad y razón 'epistémica' en el pensamiento amerindio. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(86), 172-181. <https://bit.ly/3lvMK90>
- Schwerter Vera, L. A. (2013). *Interculturalidad en la danza educativa. Reflexiones y proposiciones para una pedagogía en danza con pertinencia* [trabajo de especialización inédito]. Universidad de Chile.
- Tenas Subirana, G. (2019). *Practicar la interculturalidad en la escuela: experiencias en una comunidad maya de Yucatán*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/3RVjhlD>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época* (pp. 23-55). Universidad Andina Simón Bolívar y Ediciones Abya-Yala. <https://bit.ly/3Yly99X>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Capítulo IV

Vivir, sentir y andar: el acompañamiento educativo como fuente de reparación colectiva, desde las voces de maestras rurales^{*}

Diversidad de trayectos pasan los maestros que trabajan en zonas de la Colombia olvidada. El abandono estatal es el resultado de lógicas violentas que conllevan a asesinatos selectivos, desplazamientos forzados, reclutamiento de menores y desapariciones. En esta línea, las vivencias de los educadores se ven permeadas por una guerra invisible a los ojos del Estado, pero violenta en las dinámicas sociales y comunitarias.

* Este capítulo se inspira en el trabajo de grado, denominado “Acompañamiento educativo y su aporte a la reparación colectiva a partir de la experiencia de maestras rurales en Montes de María” (2021), escrita por Natalia Saavedra Guzmán, actual estudiante de Trabajo Social, en la Universidad de La Salle, Colombia.

En el presente capítulo, se recogen las vivencias de dos maestras que, gracias a sus experiencias, demuestran que la enseñanza trasciende los muros escolares. A través de su pedagogía, ellas crean espacios de luz, en territorios donde la esperanza parece una utopía. Desde la subregión de Montes de María, María del Rosario Suárez y Angelina González Jiménez resignifican su labor como docentes, mediante la construcción de estrategias de reparación colectiva en el territorio.

En primera instancia, hay un apartado conceptual, en el que se manejan tres nociones: el acompañamiento, la reparación colectiva y la construcción territorial. Por ello, se comienza en “Una mirada del acompañamiento desde la reparación colectiva”, seguido, se conjuntan el territorio y la reparación en “La necesidad de pensar la reparación colectiva desde una mirada territorial” y, para finalizar, se aborda “La memoria colectiva desde la perspectiva de las maestras rurales”. Este acápite posee una fundamentación teórica de los temas a tratar, para dar paso a las paradas seis y siete, las cuales culminan el recorrido del libro, seguidas de “Una mirada a las acciones de acompañamiento para lograr la reparación colectiva”, así como cuatro reflexiones finales del capítulo, que sintetizan todo el trabajo realizado.

Una mirada del acompañamiento desde la reparación colectiva

Pensar en el acompañamiento, desde la *reparación colectiva*, requiere un análisis sobre la situación de la educación en Colombia. Este es un tema de gran discusión y controversia, debido a que, en muchas zonas del país, el aprendizaje cambia de manera drástica, sea en educación básica o superior. Esta brecha se amplía en sectores rurales, en donde la educación es muy escasa, pues son áreas retiradas de la urbe (baja cobertura) y el Estado no cumple ni responde a las necesidades básicas de la población; lo que ocasiona sistemas educativos débiles.

En los educadores de las escuelas rurales, este tema es de vital importancia, pues, como afirma Fierro (2006), la “situación de los profesores también es dramática. En las zonas de control de la guerrilla o de paramilitares, la prestación del servicio más básico, como el educativo, tiene el riesgo de la intimidación, el secuestro o la muerte” (s. p.). El riesgo de impartir clases en estas escuelas progresa de acuerdo con el control territorial que tengan los grupos al margen de la ley en la zona descrita. En este orden de ideas, el acompañamiento se define en los siguientes términos:

Estar con el otro, apoyándolo con amor y respeto en el encuentro consigo mismo. Es situarse al lado del otro como compañero de camino, estableciendo relaciones profundas y respetuosas de diálogo, relaciones de compañía que permitan crecer y compartir recíprocamente, sin que cada uno deje de ser lo que es. (Centro de Reflexión y Planificación Educativa, 2011, p. 1)

Este concepto es primordial a la hora de la enseñanza. Con cada estudiante, se debe alcanzar dicho desarrollo, a través de procesos de expresión y libertad entre partes. Este hecho forma un acompañado que se acepta y se sitúa como ser humano dentro de las variadas conflictividades de sus contextos.

Por su lado, la *reparación colectiva* aboga por una forma de reparación que es consecuencia “de hechos masivos y sistemáticos violatorios de Derechos Humanos, cuyos titulares no son individuos *per se*, sino grupos de personas afectadas” (Ortega Hernández y Sayas Contreras, 2014, p. 3). Este planteamiento aún está en construcción, porque se acopla a los países que están en guerra o en conflicto y también cambia en la manera de intervención estatal, la cual depende de las necesidades de los grupos o comunidades.

Estas definiciones describen la actuación de educadores, quienes ofrecen un acompañamiento constante al estudiante y le enseña ejercicios de resistencia, por medio de una apropiación comunitaria, la cual propicia procesos reparadores y sanadores desde la escucha activa. Cabe resaltar que el papel de los maestros se basa en la creación de estrategias o herramientas que palean las vivencias de cada estudiante, porque, al verse inmersos en ambientes con conflictividades, la intervención se centra en incentivarlos a sentirse en un espacio seguro, en donde el miedo no tenga lugar. Esto ocurre en función de que cada habitante de los espacios educativos pueda: ser, existir y pensar.

La necesidad de pensar la reparación colectiva desde una mirada territorial

El término *reparación colectiva* lleva unos 15 años en Colombia y, hoy en día, aún es un tema de debate, porque se cuestiona cómo ocurrieron los hechos relacionados con el conflicto armado, en donde las preguntas se centran en “cuáles son los daños para reparar, quién lo define, qué se puede reparar y qué no es reparable” (Mellizo, 2020, s. p.).

De esta manera, aparecen medidas y procesos orientados a una respuesta, dirigida a las vulneraciones generadas a los derechos humanos en el conflicto interno. Por esta razón, se orienta a reconocer los derechos de las víctimas, al proponer iniciativas de paz, reconciliación y democracia en Colombia. Por su lado, el *territorio* es conocido como una zona territorial con fronteras y sistema de dominación, el cual es una extensión de la tierra perteneciente a un estado o una provincia. No obstante, en el área de las ciencias sociales, este término se modificó. Llanos-Hernández (2010) lo define así:

El territorio se convierte en la representación del espacio, el cual se ve sometido a una transformación continua que resulta de la acción social de los seres humanos, de la cultura y de los frutos de la revolución que en el mundo del conocimiento se vive en todos los rincones del planeta. (p. 219)

La comunidad tiene que ver con el territorio de forma directa. Ella le da sentido mediante un proceso social, al dejar claro que dentro de dicho espacio la realidad es una vivencia que apela a infinitos actores humanos y no humanos. Al tener en cuenta tales definiciones, el reconocimiento de los educadores se enfoca en el sentido que, desde cada aula, se otorga al territorio. En otros términos, mediante las acciones reparadoras gestadas en la escuela, los maestros se convierten en tejedores y reconstructores de vivencias, mientras trabajan la memoria colectiva desde la resiliencia:

Nuestros territorios son a la vez reales, vívidos, pensados y posibles porque nuestras vidas transcurren, atraviesan y percolan nuestros lugares desde nuestros sentidos, significaciones e intereses generando un sinnúmero de procesos que nuestro conocimiento se encarga de entender y explicar. (Bozzano, citado por Rodríguez Valbuena, 2010, p. 94)

La memoria colectiva desde la perspectiva de las maestras rurales

Para hablar de memoria colectiva, es necesario entender que “el pasado no es algo anterior al presente sino una dimensión interior de éste. No está atrás sino adentro” (Vich y Zavala, citados por Urbanczyk, 2019, s. p.). La memoria está en construcción permanente y es una configuración del presente con los sucesos pasados, la cual depende

de las necesidades actuales y vividas de quienes recuerdan. Por consiguiente, la *memoria colectiva* son las creencias, rituales y tradiciones que se originan dentro de una comunidad.

Gracias al conflicto armado, existe una relación directa a la desaprobarción de la conformación de memoria colectiva. Se dice que Colombia es un país que olvida a sus mejores rostros, a sus principales anhelos y aquellas esperanzas de un futuro distinto. En este sentido, el aula se convierte en un espacio receptor y transformador de realidades, porque los educadores y el cuerpo estudiantil tienen la oportunidad de crear sueños distintos a las vivencias personales, mientras rescatan las vivencias pasadas, para forjar un mejor presente, desde la consolidación de un futuro integro, en el que la verdad sobrepase cualquier frontera creada por la violencia.

Los educadores son el reflejo de narrativas alternas. Tienen la capacidad de sembrar esperanza en los estudiantes, cuando les hacen saber que no están solos; como ellos, miles de personas están afectadas por la violencia de un país que aún no sana. Ellos proponen lógicas de resiliencia en apropiaciones comunitarias ligadas a la cultura de cada zona, en donde la pertenencia a un contexto específico no define el futuro de quienes allí habitan. Hay una permeabilidad contextual en la vida de cada estudiante, pero, con la ayuda de actos reparadores, se da espacio a la consolidación de memorias transformadoras.

Paradas: voces de maestras rurales

Las próximas páginas plasman las voces de maestras rurales del departamento de Bolívar, quienes, a partir de sus narrativas, forjan comunidad a través del acompañamiento educativo. En las paradas seis y siete, se conocerán un poco más los aportes de María del Rosario Suárez y Angelina González, con sus trayectorias como docentes y su contribución a la reparación colectiva en el territorio.



Ilustrador: Juan Nicolás Velásquez (2022).

María Del Rosario

Si tú me preguntas, ¿el conflicto que ha generado en mí?, muchas cosas, ya te he dicho.



Terror, miedo, silencio.



En algunos momentos me he sentido mutilada.



En algunos momentos me he sentido sin esperanza.



Pero, ¿qué reconozco? La educación es el mayor tesoro que tenemos los pobres.



Y si a mí me ha dado resultado estudiar y ser lo que soy —yo dije—, a esos niños no se les puede quitar la posibilidad de aprender.



Y llevar educación a esas zonas.

Sexta parada: María del Rosario Suárez

Esta parada transporta al lector al municipio de San Juan de Nepomuceno, en el norte del departamento de Bolívar, lugar en el que se ha desempeñado María del Rosario Suárez, quien, desde que tiene uso de razón, quiso ser maestra. En cualquier juego junto a sus primos, bastante mayores que ella, siempre se pedía el rol de la maestra. Ella es una mujer que resalta en medio del equipo de planta de la institución educativa Normal Superior de Montes de María. Su alegría, su acento barranquillero y sus coloridas vestimentas hacen que ella deje huella en las personas que se le acercan, no solo por su empatía, sino por su gran corazón, fuerte motor para construir tejido social, en especial, porque tuvo que luchar en su casa para acceder a su gran pasión: la educación física.

María del Rosario lleva más de 18 años dedicada a la formación de futuros docentes en educación rural en la ENS donde trabaja. Es una mujer apasionada por el trabajo con sus estudiantes, en particular, con sus familias. Su trabajo basado en la construcción de paz atraviesa no solo las aulas, si no los corazones de cada alumno, pues, en una zona marcada por las heridas del conflicto interno armado, la pedagogía debe ser situada:

Me encanta caracterizar a mis estudiantes, conocerlos, porque el maestro que no conoce estudiantes [...] cómo podemos hacer una propuesta que de verdad satisfaga necesidades de formación, que de verdad satisfaga en mis estudiantes sus expectativas, sus intereses. Siempre me ha gustado conocer a la familia. (María del Rosario Suárez, comunicación personal, 2021)

Según María del Rosario, los derechos humanos son una herramienta transversal/didáctica y por medio de los cuales se trabajan temas,

como el buen uso del tiempo libre, hasta la equidad de género y la memoria colectiva. Ahora bien, cabe resaltar que su trayectoria de vida la ha impulsado a sembrar en sus estudiantes, colegas, familiares y amigos la semilla de la rebeldía y el cuestionamiento de los roles de poder y la cultura del silencio, siempre desde un acercamiento dialógico, empático y respetuoso:

Hacer pedagogía me ayudó a mí hacer el duelo, me ha ayudado a mí a recobrar la palabra, me ha ayudado a seguir liderando, a mí no solamente. Yo te diría que a todas en la Normal nos ha ayudado a liderar proyectos, a fortalecer los procesos de paz, hacer trabajo en distintas líneas investigativas, de innovación, cultura de paz, proyectos pedagógicos productivos, trabajos ambientales, de tipo recreativos y culturales, en trabajos de memoria y en trabajos científicos. (María del Rosario Suárez, comunicación personal, 2020)

María del Rosario es una mujer que, a través del deporte, la recreación y la cultura, cala en los territorios y corazones de las comunidades de los distintos municipios y veredas de la costa Caribe colombiana, con proyectos de diversa índole, pero enfocados en la reparación colectiva. Ella reconstruyó la confianza y esperanza cuando no se creía posible, dado a que los vestigios de la guerra siguen frescos y eso implanta una cultura del silencio y desconfianza en los otros y en lo otro.

ANGELINA
GONZÁLEZ



Ilustrador: Juan José Arévalo (2022).



ESPIRITU CARDENAL

Rancho en
Ampelina González

La vida del maestro rural es maravillosa, anteriormente (10, 20, 30 años atrás) te podía decir que la vida del docente era algo muy especial, algo casi divino.

El docente tenía todos los privilegios con la población. Era considerado un profesional cien por ciento sabelotodo. Como un confidente, un doctor, un enfermero, un sicólogo. Te consideraban como si tuvieras dominio sobre todos los conocimientos existentes sobre la tierra.

Esta profesión requiere de tanto tiempo que muchas veces, por amor a ella, uno se dedica mucho y se olvida de que uno es mujer o es hombre. Se dedica a luchar a pesar de las consecuencias.

@newt.jart

Ilustrador: Juan José Arévalo (2022).

Séptima parada: Angelina González

El recorrido continúa por la subregión de los Montes de María. Ahora el lector aterriza en la vereda Camarón del Carmen de Bolívar, donde se topa con una luchadora, la maestra Angelina González, quien lleva desde los 21 años en el mundo de la enseñanza y la educación. De origen campesino, y con ello un fuerte arraigo territorial y comunitario, su acto de resistencia civil fue quedarse en su casa de bahareque para sembrar tubérculos y cuidar animales y sus crías, mientras diferentes actores armados disputaron su poderío en la vereda; situación frente a la cual comenta: “Pero ni toda esta odisea ni los violentos ni el olvido del Estado harán que salgamos” (citada por Muñoz Marrugo, 2002, s. p.).

La maestra Angelina es un ser humano comprometido con su labor. La vocación y su actitud la han llevado a ser la lideresa y heroína camaronense. Su desempeño como maestra inició en un servicio social, de hecho, casi durante ocho años laboró sin estar preparada académicamente, pues ella llegó hasta tercero de bachillerato y no buscaba retribución económica. En una conversación, manifiesta: “Mi comunidad me ve como un buen ejemplo a seguir. [...] Estoy convencida [de] que es la mejor profesión, ya que toda la población humana que quiere superarse pasa por las manos de un maestro” (Angelina González, comunicación personal, 2020).

Así como María del Rosario y las maestras plasmadas en este documento, Angelina vivió el conflicto interno armado en carne y hueso. Solo que esto no se ha varado allí, su estrategia de reparación colectiva se destina en resaltar los valores, sobre todo, el amor, el derecho y el respeto a la vida, mediante actividades académicas en equipo, que requieren juegos lúdicos, como rondas, deportes, carreras, la carretilla humana, el muñeco, enfocadas en confiar en el compañero para que el ejercicio tenga resultado. Elementos pedagógicos que forjan bases só-

lidas por medio de la educación física, la cultura y la recreación, en comunidades que no olvidan las heridas de su territorio, consecuencias de la guerra. Sumado a lo anterior, esta mujer, campesina, luchadora y amante del sancocho, manifiesta que encaró diferentes situaciones y enfrentamientos de los grupos armados de la zona; por ello:

El reto más importante de mi labor como maestra durante el conflicto fue permanecer como docente en el aula [...], siempre volví buscando reforzar la comunicación con cánticos con movimientos, mímica y narraciones contextuales y transformadas en figuras literarias que ellos puedan conocer y recordar la violencia como historia fantástica, pero real. (Angelina González, comunicación personal, 2020)

Grosso modo, Angelina, como María del Rosario, demuestra que las mujeres costeñas tienen cosas por decir a una sociedad machista y apaleada por distintas problemáticas. Ella considera que la mujer aún es *un objeto sin voz ni voto*, pero, a su vez, tiene claro que “la escuela, la sede, sí tiene incidencia en el territorio de estos estudiantes, ya que los niños son fáciles para el aprendizaje y ellos llevan el ejemplo a sus hogares” (Angelina González, comunicación personal, 2020). Esto indica que el aprendizaje es significativo.

La acción de las maestras que dan vida a estas siete paradas reconoce que aquello que el “niño ve, escucha, vive es un conocimiento que llevará siempre con él. Es como una semilla que germina y se esparce en el territorio como una esencia perfumada invadiendo los sentidos” (Angelina González, comunicación personal, 2020).

Una mirada a las acciones de acompañamiento para lograr la reparación colectiva

Como resultado de las paradas anteriores y de la primera parte del capítulo, es importante comprender que las acciones particulares de estas maestras giran en torno al acompañamiento educativo en contextos rurales. Existe un énfasis prioritario en el acercamiento a los contextos cotidianos de los estudiantes, en donde se aprende, se trabaja y se juega.

Dicho de otro modo, se marcan dinámicas en el acompañamiento que incorporan diálogos sobre el entorno y la relación de vida en ellos; por esta razón, cuando hay afectaciones en dicho lugar, en realidad también se afecta la vida y su complejidad presente o futura. El daño al territorio no solo erosiona los ecosistemas vegetales o animales, sino el entramado de la vida que se vive allí. Ruiz-Serna (2017), a partir de planteamientos de algunos autores, expone lo siguiente sobre el territorio y su relación como víctima del conflicto armado:

El territorio, además de ser una construcción social en la que se despliegan prácticas culturales, económicas y simbólicas (Lefebvre [1974] 2000), puede pensarse también como un evento (Casey 1996), una instancia relacional más que material (Latour 2008) que posibilita la producción de sentidos que son encarnados (*embodied*) por quienes lo habitan, y que se manifiestan en sus cuerpos, hábitos y sensibilidades. [...] Por ello es que, además de la restauración de unas condiciones ecológicas perturbadas, [...] las acciones de reparación al territorio también tendrían que orientarse al restablecimiento de relaciones entre la gente, sus territorios y los demás seres presentes. [...] lo que se debería atender no es simplemente el restablecimiento de relaciones sim-

bióticas entre especies animales y vegetales sino de relaciones de intercambio y reciprocidad entre dueños espirituales. (p. 95-99)

En el anterior planteamiento, las afectaciones de la guerra en los territorios tienen una extendida relación con los daños a los entramados socioculturales. Para entender el valor del aporte de las maestras rurales a los procesos de reparación colectiva, en especial bajo una perspectiva territorial y cultural, se toman las ideas de Mellizo (2020):

La reparación colectiva aparece como un lugar de agencia orientado a rehacer el tejido y las relaciones rotas, un lugar desde el cual diseñar formas mediante las cuales diversos colectivos humanos [...] usual e históricamente excluidos, perseguidos y discriminados, sean reconocidos y reparados. (s. p.)

Desde la mirada de una reparación colectiva centrada en reconstruir el tejido social, las maestras Angelina y María del Rosario apuestan a *cuidar la vida* como un acto de resistencia y, a la vez, de acompañamiento, con el cual se prioriza el valor de la propia existencia y lo que significa combatir la guerra y el dolor:

Retirar a los niños y cuidar sus vidas con la permanencia en casa y el cuidado de sus padres durante los combates entre los actores implicados. Es motivar a esos niños que la guerra no es de ellos ni para ellos y continuar con nuestra actividad escolar ya que su deber como niños es estudiar. (Angelina González, comunicación personal, 2020)

Las maestras Angelina y María del Rosario, docentes de ENS, tienen claro que esta opción por la vida trasversa la formación a nuevos educadores; por ello, es fundamental su enseñanza desde el uso de

enfoques de los derechos humanos, cuando impulsan la generación de confianza, el reconocimiento territorial y las pedagogías de la paz. Al respecto, la maestra María del Rosario afirma:

Estos dos chicos están en décimo grado, ellos ya han venido haciendo trabajo, han venido haciendo una formación de la escuela, donde nosotros trabajamos con nuestros muchachos, trabajamos memoria histórica [...] ellos pueden hacer sus análisis, pueden establecer diálogos, pueden contribuir en sus territorios de tal manera que ellos, puedan coayudar a esa transformación social del lugar de donde ellos son, entonces por eso digo, vuelvo e insisto que sí tenemos incidencia en lo local, en lo subregional y de donde provienen nuestros muchachos. (María del Rosario, comunicación personal, 2020)

La mirada sobre las pedagogías de la paz se concentra en una reparación del entramado de confianza y de la consolidación que fundamenta el tejido social, al aportar a la resolución de conflictos por vía de la escucha y la resignificación de aquellos valores que *la guerra dejó instalados*, como la venganza o el resentimiento.

Las maestras reconocen que, en un contexto tan cargado de tragedias, aún por aquellas que en propia carne han tenido que vivir, la escuela en particular es una *herramienta* y un *lugar* para *agenciar* el *afrentamiento* y la *resistencia*. La escuela ha permanecido en estos territorios y acompaña el dolor propio o ajeno y hace de sus muros un lugar de escucha.

Los aportes de estas maestras desde sus experiencias, que abarcan el acompañamiento educativo hasta los procesos de reparación colectiva, integran cuatro estrategias pedagógicas, como parte del punto final del capítulo. Las propuestas de ellas funcionan de reflexiones sobre todo su proceso con relación al acompañamiento.

Reflexiones finales

1. La consolidación de la cultura de paz en el territorio desde una perspectiva intergeneracional

Esta consolidación implica recoger actos narrativos de quienes vivieron la guerra de una forma frontal y de las nuevas generaciones que la viven desde los efectos territoriales y socioafectivos; ello con el ánimo de consolidar una paz desde el pasado y el no olvido:

Nosotros estamos orientando a la construcción de nuevos tejidos sociales, a una cultura de paz, estamos utilizando estrategias de didáctica viva, de diálogos intergeneracionales, usamos la pedagogía del diálogo, donde se ha perdido [...] donde hay territorios de esos que imperan la cultura del silencio. (María del Rosario Suárez, comunicación personal, 2020)

2. Fortalecimiento de mecanismos alternativos de resolución pacífica de conflictos

Gracias a mecanismos alternativos, hacemos referencia a aquellos que recurren a saberes propios de los territorios, así como de las habilidades ancestrales para entablar diálogo sobre referencias culturales, que recuperan las memorias territoriales, en beneficio de un pacto social de convivencia:

Reforzar la comunicación con cánticos con movimientos, mímica y narraciones contextuales y transformadas en figuras literarias que ellos puedan conocer y recordar la violencia como historia fantástica pero real. (Angelina González, comunicación personal, 2020)

3. Mirada a la comunidad como escenario donde se construyen reflexiones de paz

La estrategia de caminar el territorio, para continuar el diálogo constante con los habitantes y sus dinámicas, permite a las maestras adentrarse a sus necesidades de escucha. Este acercamiento, en ocasiones, se lleva a cabo con las prácticas pedagógicas de sus estudiantes o con pequeños hechos investigativos, cuya intención es recorrer y reconocer:

Todos los maestros que tuvieron que irse por desplazamiento forzado, otros asesinados, padres de familia desplazados, familiares, acudientes de nuestros estudiantes, a pesar de que estábamos en todo eso, pudimos hacer en cinco municipios nuestro proceso de investigación y, a pesar de [eso], también se iban haciendo trabajos de la mano con las comunidades. (María del Rosario Suárez, comunicación personal, 2020)

4. Permanecer en el territorio como acto de movilización y resistencia

Quedarse en el territorio, a pesar de las durezas de la guerra, significó construir un proyecto de acogida y confianza en medio del dolor. Permanecer implicó, a la vez, resistir la violencia y poner frente a los actores violentos, desde el fortalecimiento del tejido social y de la comunidad, al apoyar la voz comunitaria que, en conjunto, pedía y pide paz:

En épocas de la violencia, muchas escuelas fueron selladas y abandonadas, porque los maestros por miedo no quisieron regresar. Muchos padres de familia se quedaron en otros pueblos por miedo de vivir la misma situación de violencia. La vereda de Camarón tenía dos sedes, la sede número uno desapareció por amenaza al docente y los padres se desplazaron con sus hijos; lo

mismo pasó con la sede Palma de Vino y Guamanga de Dios, sedes vecinas. La rectora la desaparecen junto con su esposo, su cuñado. Su esposo era uno de los más grandes ganaderos de San Juan, su cuñado, un comerciante también próspero y nos dieron ese golpe esos grupos. Seguimos ahí, sentimos todos como ¡qué bueno!, ¡ya que más esperábamos! Pero no nos fuimos tampoco, seguimos haciendo lo mismo: plantones o hacíamos marchas. Entonces, poco a poco, con trabajos, nosotros hemos venido recobrando la palabra y cuando nosotros recobramos la palabra, ya hay un empoderamiento por parte de los muchachos. (María del Rosario Suárez, comunicación personal, 2020)

Referencias

- Centro de Reflexión y Planificación Educativa (2011, abril). *Hacia la comprensión del acompañamiento* [documento]. Asociación de Colegios Jesuitas de Venezuela. <https://bit.ly/2EF0Ewb>
- Fierro, R. A. (2006, 24 de noviembre). Violencia y pobreza afectan educación en Colombia. *Swissinfo*. <https://bit.ly/3IHJXdy>
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 7(3), 207-220. <https://bit.ly/3S38jdV>
- Mellizo, W. H. (2020). La reparación colectiva en Colombia: una mirada desde el trabajo social. *Revista Nueva Acción Crítica*, (10). <https://bit.ly/3xs0dCo>
- Muñoz Marrugo, L. (2002, 20 octubre). Camarón no se duerme. *El Tiempo*. <https://bit.ly/3xpHmaZ>
- Ortega Hernández, M. C. y Sayas Contreras, R. (2014). El concepto de reparación colectiva en el marco de la justicia transicional. *Revista Jurídica Mario Alario D'Filippo*, 6(12), 38-55. <https://bit.ly/3YzNRUH>

- Rodríguez Valbuena, D. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-Pluriversidad*, 10(3), 90-100. <https://bit.ly/3Jyq3dm>
- Ruiz-Serna, D. (2017). El territorio como víctima. Ontología política y las leyes de víctimas para comunidades indígenas y negras en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 53(2), 85-113. <https://bit.ly/3ICXMtV>
- Saavedra Guzmán, D. N. (2021). *Acompañamiento educativo y su aporte a la reparación colectiva a partir de la experiencia de maestras rurales en Montes de María* [trabajo de grado inédito]. Universidad de La Salle. <https://bit.ly/3lxArK9>
- Urbanczyk, M. (2019). La construcción de la memoria colectiva del conflicto armado en Colombia desde el video universitario (2005-2014). *Signo y Pensamiento*, 38(75). <https://bit.ly/3KaDRwF>

Ser maestra me ha permitido
conocer territorios y culturas nuevas.



y así con la mirada amplia
crear herramientas y hacer del
aula un lugar sin fronteras.



Para que un día cuando llegue un
nuevo compañero al salón de clase...



...sean ellos quienes borren los límites y construyan a
partir de sus semejanzas un espacio para ser juntos



aulas de clase en donde el verde es de todos los colores.



El cuerpo de texto del libro

Maestras rurales
Liderazgo para la transformación territorial

está compuesto en tipos Dosis book 10,5/15.

Impreso por Xpress-Kimpres
con un tiraje de 200 ejemplares.

Centro de Liderazgo y Excelencia Docente (CLEED)
Universidad de La Salle

Bogotá, D. C., Colombia
Mayo del 2023



Libro resultado de investigación



La obra se acerca a los territorios de la Colombia profunda, por medio del aporte de maestras rurales en procesos de reparación y memoria, en lugares permeados históricamente por la guerra, donde sus prácticas pedagógicas los transforman en espacios de esperanza y en apuestas comunitarias y sociales de paz. El libro brinda herramientas, prácticas y metodologías que pueden ser útiles a otros maestros en situaciones de emergencia, ya que las protagonistas del texto se desempeñan en escuelas localizadas en zonas donde el desplazamiento, la migración y el conflicto armado son constantes. El texto hace un reconocimiento a las maestras que construyen país en medio de la adversidad y quienes desde sus prácticas de liderazgo docente alientan los sueños de las próximas generaciones.



Sede Chapinero, Cra. 5 # 59A-44
Bogotá, Colombia
PBX: 348 8000 exts. 1224
edicionesunisalle@lasalle.edu.co
<https://www.ediciones.lasalle.edu.co>

ISBN. 978-628-7510-97-5



9 786287 510975