

CONSTRUYENDO PAZ DESDE LOS TERRITORIOS

Sistematización de experiencias
educativas en municipios con
espacios de reincorporación

José Darío Herrera

Andrés Klaus Runge Peña

Alexandra Agudelo López

María Jimena Herrera Castelblanco

Mónica Cristina León Cadavid

Lizeth María Bermúdez Matta

Valentina Hurtado Vélez

Carlos Castaño Moncada

Leonardo Jiménez García

(autores compiladores)



CONSTRUYENDO PAZ DESDE LOS TERRITORIOS

CONSTRUYENDO PAZ DESDE LOS TERRITORIOS
SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN MUNICIPIOS
CON ESPACIOS DE REINCORPORACIÓN

José Darío Herrera
Andrés Klaus Runge Peña
Alexandra Agudelo López
María Jimena Herrera Castelblanco
Mónica Cristina León Cadavid
Lizeth María Bermúdez Matta
Valentina Hurtado Vélez
Carlos Castaño Moncada
Leonardo Jiménez García
(autores compiladores)

Universidad de los Andes
Universidad de Antioquia
Universidad Autónoma Latinoamericana

Herrera González, José Darío, autor, compilador. | Runge Peña, Andrés Klaus, autor, compilador. | Agudelo López, Alexandra, autora, compiladora. | Herrera Castelblanco, María Jimena, autora, compiladora. | León Cadavid, Mónica Cristina, autora, compiladora. | Bermúdez Matta, Lizeth María, autora, compiladora. | Hurtado Vélez, Valentina, autora, compiladora. | Castaño Moncada, Carlos, autor, compilador. | Jiménez García, Leonardo, autor, compilador.

Construyendo paz desde los territorios : sistematización de experiencias educativas en municipios con espacios de reincorporación / José Darío Herrera, Andrés Klaus Runge Peña, Alexandra Agudelo López, María Jimena Herrera Castelblanco, Mónica Cristina León Cadavid, Lizeth María Bermúdez Matta, Valentina Hurtado Vélez, Carlos Castaño Moncada, Leonardo Jiménez García (autores compiladores) – Bogotá : Universidad de los Andes, Facultad de Educación, Ediciones Uniandes ; Medellín : Universidad de Antioquia : Universidad Autónoma Latinoamericana, 2024. XIII, 432 páginas : ilustraciones ; 17 × 24 cm.

ISBN 9789587985900 (rústica) | 9789587985924 (e-book)

Construcción de la paz | Educación para la paz | Posconflicto

CDD 370.115–dc23

SBUA

Primera edición: febrero del 2024

© Jose Darío Herrera, Andrés Klaus Runge, Alexandra Agudelo López, María Jimena Herrera Castelblanco, Mónica Cristina León Cadavid, Lizeth María Bermúdez Matta, Valentina Hurtado Vélez, Carlos Castaño Moncada, Leonardo Jiménez García (autores compiladores)

© Universidad de los Andes, Facultad de Educación Ediciones Uniandes
Carrera 1.a n.o 18A-12, bloque Tm
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: 601 339 4949, ext. 2133
<http://ediciones.uniandes.edu.co>
ediciones@uniandes.edu.co

© Universidad de Antioquia, Facultad de Educación
Fondo de Publicaciones, Facultad de Educación
Calle 67 n.º 53-108, bloque 9, oficina 120
Medellín, Colombia
edicioneducación@udea.edu.co

© Universidad Autónoma Latinoamericana
Ediciones UNAU
Carrera 55 n.º 49-51
Medellín, Colombia
Teléfono: 604 511 2199
fondoeditorial@unaula.edu.co

ISBN: 978-958-798-590-0
ISBN e-book: 978-958-798-592-4
DOI: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202314>

Corrección de estilo: Yesid Castiblanco
Diagramación interior y de cubierta: Yurilena Velásquez López
Ilustración de cubierta: Nicolle Valentina Cuéllar Betancourt



Universidad de los Andes | Vigilada Mineducación. Reconocimiento como universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964. Reconocimiento de personería jurídica: Resolución 28 del 23 de febrero de 1949, Minjusticia. Acreditación institucional de alta calidad, 10 años: Resolución 582 del 9 de enero del 2015, Mineducación.

Universidad de Antioquia | Vigilada Mineducación. Reconocimiento como universidad: Decreto 1297 del 30 de mayo de 1964. Acreditación institucional en alta calidad multicampus por 10 años: Resolución 012029 del 14 de julio del 2023, Mineducación.

Universidad Autónoma Latinoamericana. Institución Privada de Educación Superior, con domicilio en la Ciudad de Medellín (Antioquia), de utilidad común sin ánimo de lucro, con personería jurídica otorgada mediante la Resolución 203 del 30 de octubre de 1968, de la Gobernación de Antioquia, y debidamente reconocida como universidad a través del Decreto 1259 de julio de 1970. Acreditación institucional en Alta Calidad, Resolución 008607 del 16 de mayo del 2022.

Contenido

LISTA DE RECURSOS GRÁFICOS	XI
PRESENTACIÓN	1
José Darío Herrera	
CAPÍTULO 1. LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ COMO CAMPO DE CONOCIMIENTO	17
María Jimena Herrera Castelblanco	
CAPÍTULO 2. MEMORIA DE LAS REFLEXIONES Y ORIENTACIONES METODOLÓGICAS CONSTRUIDAS CON EL EQUIPO DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS	45
Leonardo Jiménez García	
Alexandra Agudelo López	
CAPÍTULO 3. “ACTUAR LA VIDA, CONSTRUYENDO PAZ DESDE EL TERRITORIO”	75
Yarledy Bedoya Guzmán	
Nolberto Villalobos	
Oneira Perdomo Gasca	
María Jimena Herrera Castelblanco	
Mónica Cristina León Cadavid	
CAPÍTULO 4. “ENCUENTRO DE DANZAS POR LA FRATERNIDAD Y LA PAZ”	117
Johanna Cárdenas Narváez	
Ana Elisa Cardeño	
María Jimena Herrera Castelblanco	
Mónica Cristina León Cadavid	

CAPÍTULO 5. “TIENDA ESCOLAR SALUDABLE”	147
Judy Jimena Hurtado	
Karoliset Delacruz Ordóñez	
Mónica Cristina León Cadavid	
María Jimena Herrera Castelblanco	
CAPÍTULO 6. “CABILDO Y GUARDIA ESCOLAR”: SEMILLA PARA LA DEFENSA DEL TERRITORIO	183
Diana Tumbo	
Lizeth María Bermúdez Matta	
Carlos Castaño Moncada	
Valentina Hurtado Vélez	
CAPÍTULO 7. “TUL DE PAZ”	203
Rubén Ulcue	
Sandra Chocué	
Lizeth María Bermúdez Matta	
Carlos Castaño Moncada	
Valentina Hurtado Vélez	
CAPÍTULO 8. “APRENDIENDO DEL CONFLICTO”	217
Bisarby Vásquez Fory	
Mariela de J. Trujillo	
Javier Eduardo Moreno	
Mónica Cristina León Cadavid	
María Jimena Herrera Castelblanco	
CAPÍTULO 9. “CINE WHITE”: PERCIBE TU REALIDAD Y CONSTRUYE LA CULTURA DE LA PAZ	253
Cristian Camilo Medina Beltrán	
Miguel Ángel Mercado Díaz	
Carlos Andrés Hidalgo David	
Luis Fernando Herrera Restrepo	
Eliana Patricia Echavarría Marín	
Carlos Castaño Moncada	
Lizeth María Bermúdez Matta	
Valentina Hurtado Vélez	

CAPÍTULO 10. “DEL BALÍGRAFO AL BOLÍGRAFO”: EL CAMINO QUE OFICIALMENTE NO SE CONSTRUYÓ	271
Emperatriz Montes Ovalles	
Gladys Yolanda Montes	
Orelba Estupiñán	
Martha Zulay García Suárez	
Carmen Alicia Matajira Quintana	
Fidel Marulanda Pérez Cuellar	
Lizeth María Bermúdez Matta	
Carlos Castaño Moncada	
Valentina Hurtado Vélez	
CAPÍTULO 11. “CONSTRUYENDO LA PAZ DESDE EL AULA DE CLASE, PARA TODO MOMENTO”	307
Giselli Paola Barrios Prada	
José Ángel Castillo Cortés	
Mónica Cristina León Cadavid	
María Jimena Herrera Castelblanco	
Ivonne Martínez	
CAPÍTULO 12. “FRONTEPACES PARA LA REINCORPORACIÓN”	347
Melfi Campo Torres	
Liliana Castro Ramírez	
Yamile Jaramillo Carmona	
Carolina Rodríguez Méndez	
César A. López Cruz	
Lizeth María Bermúdez Matta	
Carlos Castaño Moncada	
Valentina Hurtado Vélez	
CAPÍTULO 13. REFLEXIONES SOBRE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ	369
Laura Malagón Valbuena	
Andrés Klaus Runge Peña	
SOBRE LOS AUTORES	405

Lista de recursos gráficos

Figuras

Figura 2.1. Análisis de similitud de las definiciones	53
Figura 2.2. Nube de palabras	54
Figura 2.3. Ruta para la reflexión y producción escritural	70
Figura 3.1. Línea del palpito de la experiencia “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio”	116
Figura 4.1. Línea del palpito de la experiencia “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz”	146
Figura 5.1. Línea del palpito de la experiencia “Tienda Escolar Saludable”	182
Figura 6.1. Línea del palpito de la experiencia “Cabildo y Guardia Escolar”	202
Figura 7.1. Línea del palpito de la experiencia “Tul de paz”	216
Figura 8.1. Línea del palpito de la experiencia “Aprendiendo del conflicto”	251
Figura 9.1. Línea del palpito de la experiencia “Cine White”	269
Figura 10.1. Línea del palpito de la experiencia “Del balígrafo al bolígrafo”	306
Figura 11.1. Línea del palpito de la experiencia “Construyendo paz desde el aula de clase, para todo momento”	345
Figura 12.1. Línea del palpito de la experiencia “Frontepaces para la reincorporación”	368

Fotografías

Fotografía 3.1. Memoria histórica ZRC El Pato-Balsillas	88
Fotografía 3.2. Niños alzando el símbolo de la bota y las flores	104
Fotografía 6.1. Muestra de ingredientes de cocina tradicional	193

Fotografía 6.2. Ceremonia de apertura por parte de la Guardia Escolar	194
Fotografía 6.3. Ceremonia de Guardia Escolar 2021	195
Fotografía 8.1. Profesores de la IER Ecológica El Cuembí	220
Fotografía 8.2. Instalaciones de la IER Ecológica El Cuembí	232
Fotografía 8.3. Foto en homenaje a Dílber Castillo	244
Fotografía 10.1. Socialización en el ETCR de la resolución de apertura formal del SER desde la SED	284
Fotografía 10.2. Graduación de los excombatientes de las FARC como bachilleres académicos ETCR Martín Villa, Filipinas (Arauca), 17 de diciembre del 2017	303
Fotografía 11.1. Estudiantes jugando ajedrez	326
Fotografía 11.2. <i>Collage</i> en honor de la profesora María Gloria Forero Villar (q. e. p. d.), en su memoria por su labor docente	337
Fotografía 12.1. Hermana Yamile Jaramillo Carmona, rectora de la IE Normal Superior María Inmaculada	352
Fotografía 12.2. Práctica pedagógica investigativa de los estudiantes del Programa de Formación Docente. Contexto rural del caso de Jhajaira Zabaleta Suárez y estudiantes de la Escuela Nueva La Vega de Jacob, sede IE San Antonio (Manaure Balcón del Cesar)	354
Fotografía 12.3. Reconocimiento al profesionalismo de Diana Rincón y Yeilyn Fontalvo, por parte de la ARN, en las prácticas pedagógicas realizadas con los niños del ETCR Simón Trinidad en la vereda Tierra Grata de Manaure (Cesar)	359
Fotografía 12.4. Graduación primera promoción de “Maestros para la paz”, diciembre del 2018: Yeilyn Fontalvo, Andrea Sierra, Elena Portillo y Loana Saurith	360

Ilustraciones

Ilustración 2.1. Metáfora del sol	56
Ilustración 2.2. Metáfora del kokedama	57
Ilustración 2.3. Metáfora de la fila de hormigas	57
Ilustración 2.4. Metáfora del manglar	58
Ilustración 2.5. Metáfora de la recolección de frutos poco conocidos	59
Ilustración 2.6. Metáfora del bosque	59
Ilustración 2.7. Metáfora de la metamorfosis (1)	60
Ilustración 2.8. Metáfora de la bicicleta	61
Ilustración 2.9. Metáfora de la metamorfosis (2)	61

Ilustración 3.1. Metáfora de la experiencia “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio”	76
Ilustración 4.1. Metáfora de la experiencia “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz”	118
Ilustración 5.1. Metáfora de la experiencia “Tienda Escolar Saludable”	148
Ilustración 6.1. Metáfora de la experiencia “Cabildo y Guardia Escolar”	184
Ilustración 8.1. Metáfora de la experiencia “Aprendiendo del conflicto”	218
Ilustración 9.1. Metáfora de la experiencia “Cine White”	255
Ilustración 10.1. Metáfora de la experiencia “Del balígrafo al bolígrafo”	272
Ilustración 11.1. Metáfora de la experiencia “Construyendo paz desde el aula de clase, para todo momento”	308
Ilustración 12.1. Metáfora de inicios y obstáculos de la experiencia “Frontepaces para la reincorporación”	348
Ilustración 12.2. Metáfora de paso de las fronteras de la experiencia “Frontepaces para la reincorporación”	349

Tablas

Tabla 2.1. Diálogo, reflexión y producción de saberes	68
Tabla 7.1. Pertenencia étnica de los participantes del proyecto “Tul de paz”	206
Tabla 10.1. Número de estudiantes excombatientes matriculados por ciclo	285
Tabla 10.2. Proceso de incorporación de los excombatientes a la institución	290

Presentación

José Darío Herrera

Múltiples saberes y disciplinas desconocen el saber pedagógico. La construcción de paz, como campo de estudio, no es ajena a este fenómeno. La literatura habla así de la poca existencia de metodologías validadas para la construcción de paz. En este libro se demuestra lo contrario.

La presente investigación surgió de una convocatoria conjunta que hicieron la Universidad de los Andes y la Universidad de Antioquia. Uno de los temas que estimulaba a investigar tenía que ver con el posacuerdo en Colombia. En este contexto, los autores del proyecto nos dimos a la tarea de diseñar una propuesta que recogiera experiencias de construcción de paz que muchos docentes y estudiantes realizan en instituciones educativas de educación básica y media del sector oficial. Focalizamos nuestro estudio en instituciones educativas ubicadas en los municipios con zonas de reincorporación de los antiguos combatientes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC). Y aunque las experiencias no trabajan directamente con excombatientes, sí reflejan las acciones pedagógicas que las distintas comunidades escolares y no escolares desarrollan para promover la paz en municipios muy afectados por el conflicto armado.

Como resultado de nuestra convocatoria se seleccionaron las diez experiencias que se presentan en este libro; en ellas se puede ver reflejado el extenso abanico que compone la construcción de paz desde la escuela. Experiencias de aula, pero también de territorio, de construcción de tejido social, de trabajo con la memoria histórica y de formación para la resolución de conflictos, entre otras, pueden leerse en las páginas que siguen.

La primera de las experiencias en presentarse es “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio”. Un grupo de profesoras y directivas tomó la iniciativa de participar de un proyecto de memoria histórica. Programas radiales, libros de cuento, obras de teatro y danzas para apropiarse de la historia vivida, pero también para recuperar la confianza y reestablecer el tejido social fracturado por la crudeza y violencia del conflicto armado. La recuperación de la historia oral y su apropiación por parte de los estudiantes, su interpretación y puesta en escena y su divulgación. “Cada dolor se fue transformando en su representación artística”, afirman sus autoras. El poder del arte para resignificar el dolor y el sacrificio de quienes han perdido su vida en medio del conflicto. Mas también el arte y el teatro para hacer conciencia, para aportar garantías de no repetición y para desestigmatizar a comunidades enteras.

Las obras recogen episodios muy dolorosos, como el asesinato de la rectora Marleny Berrío, así como episodios de lucha popular, de resistencia a la violencia y de pequeños pero muy significativos logros. *La campesina*, *Desenterrando la memoria de Balsillas*, *Mujer para la paz* y *La marcha de la vida*, entre muchas otras, son obras que narran este esfuerzo valiente por recuperar la historia, tomar partido por la paz, luchar por el derecho a la tierra y hacer conciencia en los y las estudiantes de las luchas que la comunidad ha venido dando para contrarrestar la violencia. El valor pedagógico del arte y del teatro queda claro en esta experiencia. En palabras de sus autoras:

en cada baile y cada obra que ellos realizan, logran transmitir todo el sentimiento al público, desde el más pequeño hasta el más adulto; por decirlo así, logran que se nos ericen los pelos y nos lata el corazón con más fuerza. Pero más importante aún es que ellos, nuestros niños, niñas y jóvenes, aprenden más de la historia cuando la representan en una obra que cuando uno se las explica. [...] Entonces a ellos también les ha servido de referencia toda esa historia, para que los muchachos piensen muy bien y no se desvíen por otros caminos en su vida. Para que se den cuenta de que tienen otras alternativas, de que ellos tienen otras capacidades, de que ellos tienen un talento y pueden salir adelante de muchas formas. (p. 101 de este libro)

En “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio” podemos constatar una forma de enseñar la historia y de trabajar la memoria histórica “como herramienta política con la cual ejercer activamente la ciudadanía”. Desde la primera obra de teatro inspirada en las historias de los abuelos, hasta la fundación de la Casa de la Cultura Huellas de El Pato se cultiva la libre expresión, la identidad cultural, campesina y regional, y se construye comunidad. Con esto, concluyen las autoras, “pretendemos apostarle a la construcción de paz”.

La segunda experiencia es “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz”, también del Caquetá. En ella podemos imaginar al profesor Carlos Chicué recorriendo el municipio La Montañita en moto, visitando varios centros educativos y en esas visitas poniendo a bailar a niñas y niños para incentivar su participación en el Primer Encuentro de Danzas en el 2018. Con la única intención de ofrecerles a los estudiantes golpeados por el conflicto armado, otras oportunidades y espacios de formación y crecimiento, llenos de tolerancia, respeto por el otro, compañerismo y trabajo cooperativo, “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz” se fue configurando poco a poco, a partir de un esfuerzo muy intencionado por recuperar y trabajar el patrimonio cultural autóctono: la escuela como territorio de paz.

La danza del caucho, la danza del yariseño, la danza del arroz, la danza del tigre de Solano y la danza de la panela, entre otras, representadas por distintos grupos de niñas y niños de varias instituciones educativas, visibilizan la diversidad cultural de la región a la vez que expresan la voluntad de quienes danzan para construir tejido social y cultural. Es este el camino de esta experiencia para construir paz. Su propuesta ha ido ganando reconocimiento, no solo por rescatar expresiones folclóricas muchas veces ignoradas por los estudiantes, sino por constituirse en un espacio político de opción clara por la paz, a pesar de toda la guerra vivida. Según sus autoras,

Hemos conseguido también que los docentes, padres de familia y los mismos estudiantes conciban a la escuela como un territorio de paz, que lleven este mensaje a sus hogares y, de igual manera, con el desarrollo de este proyecto, otras instituciones se han contagiado. (p. 139 de este libro)

Así como en “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio”, en “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz” el arte y la cultura son los protagonistas. Solo el arte y la cultura pueden mostrar que el mundo es más que la guerra. Que las atrocidades de lo que han vivido pueden resignificarse, pueden tomarse como punto de partida para nuevas y renovadas prácticas de trabajo cultural e histórico. Este es el trabajo de la pedagogía justamente. Las autoras de “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz” afirman:

Creemos que, si le apostamos al arte, al conocimiento y a la educación, es posible que en el futuro tengamos esa tan anhelada paz, y para lograrlo es necesaria la unión de muchas voces y muchas manos que se sostienen mutuamente. Cada uno de nosotros, los docentes, los padres de familia, los estudiantes, la misma comunidad del caserío aportan un granito de arena para que esto se haga realidad. Nosotros somos los que proyectamos, organizamos, ejecutamos y a la vez motivamos a otros a que nos acompañen a tejer caminos de paz, caminos de esperanza. Nuestra institución viene marcando huella. (p. 146 de este libro)

“Tienda Escolar Saludable” es la tercera experiencia de construcción de paz, propuesta que surge de un proyecto de investigación en el cual se preguntaba a la comunidad estudiantil del municipio de Caldon (Cauca) por los productos y las comidas de la región. A partir de allí los estudiantes deciden hacer un vivero para rescatar y cultivar varios de los productos nativos. Después, nos cuentan sus autoras, “consultaron por varios días con sus abuelos, con la comunidad y en algunos libros, las recetas que antes se preparaban con estos alimentos”. Resultado de todo ello surge, no solo la publicación de una cartilla con todas las recetas antiguas, sino un proyecto más ambicioso: la “Tienda Escolar Saludable”.

Se trataba, por supuesto, de generar y fortalecer economías propias, fundamentadas en las tradiciones y en defensa de ellas, pero, sobre todo, de ofrecerles a las y los estudiantes un espacio de construcción colectiva y comunitaria

donde se generan lazos de confianza que no solo les permiten defender su territorio y su cultura, sino que además les ayudan a tener ideas de negocio y hacer frente al mercado laboral, sin recurrir a los cultivos ilícitos o hacer parte de grupos armados al margen de la ley. (p. 156 de este libro)

La formación de competencias en torno a distintos tipos de saber está presente en la Tienda. Allí aprenden a trabajar en equipo, a formar las capacidades de liderazgo y a valorar tareas de cuidado y preparación de los alimentos, frecuentemente asignadas a las mujeres. Como explican sus autoras, “construyen pensamiento no machista”. Pero en la Tienda los estudiantes también mejoran su rendimiento académico. Hay allí un tablero. Mientras se cocina o se limpia, algunos van explicándoles a otros los ejercicios de física o matemáticas. Las profes ayudan. Una genuina comunidad de aprendizaje y una excelente muestra de imaginación pedagógica.

En medio de la permanente invitación a vincularse a la guerra o a raspar coca en la zona cocalera del Cauca, la “Tienda Escolar Saludable” despunta como una opción para evitar la deserción escolar y para generar múltiples emprendimientos productivos entre sus estudiantes y comunidades. Más allá del trabajo en torno al alimento, estas pequeñas grandes acciones les muestran a los estudiantes alternativas distintas a la guerra. La paz no es solo ausencia de balas, y sus autoras puntualizan que

algo como resignificar el alimento [...] nos permite entender que desde lo más pequeño, lo más cotidiano, a partir de las acciones más naturales para nosotros, hasta lo más grande y de gran impacto, respondemos a las necesidades de nuestro contexto y podemos construir paz, podemos darles la opción a los estudiantes, a los niños y a los jóvenes de que se empoderen, de que logren comprender que son sujetos con los que se puede realmente construir y hacer realidad los sueños. (p. 185 de este libro)

Las experiencias de construcción de paz de las instituciones educativas, por supuesto que no empiezan con la firma del acuerdo de paz con las FARC.

La cuarta experiencia que conforma este libro es un excelente ejemplo de ello. Desde el 2003, la Guardia Indígena Estudiantil acompaña al Cabildo Escolar del Centro Docente Rural Mixto Pueblo Nuevo en el departamento del Cauca. La Guardia Indígena, ratificada por el Congreso del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en el 2001, se concibe “como un organismo ancestral propio y como un instrumento de resistencia, unidad y autonomía en defensa del territorio y del plan de vida de las comunidades indígenas” (p. 194 de este

libro). Dos elementos sobresalen en la concepción y el desarrollo de esta experiencia: el territorio y el plan de vida. No es una propuesta coyuntural ni que responda a alguna convocatoria de algún tipo de organización, por el contrario, está muy enraizada en la cosmovisión indígena y en su imaginario del tipo de sociedad en la que se quiere vivir. Muy articulado a las prácticas ancestrales, el Cabildo Escolar funciona básicamente de la siguiente manera: el coordinador de la Guardia es elegido por votación de todos los estudiantes, pero este voto se ejerce ubicándose al frente de cada candidato para hacer muy clara la confianza en la representación que se está delegando. Una vez se elige el Cabildo, las familias de las niñas y los niños seleccionados son informadas de la elección, y estas son las que elaboran el bastón de mando de cada quien.

La experiencia “Cabildo y Guardia Escolar” fortalece la apropiación por parte de los estudiantes del territorio y de la cultura nasa, al tiempo que los aleja de la posibilidad de vincularse al conflicto armado. Sus autores expresan que

algunos estudiantes terminando la primaria ingresaban a los grupos armados porque no encontraban apoyo para continuar sus estudios. En la actualidad los niños están más prestos a hacer parte de la Guardia, portar los bastones y cumplir con las funciones, las orientaciones políticas de las autoridades, el acompañamiento de la misma Guardia Mayor del resguardo y los posicionamientos políticos desde lo local, zonal, regional y nacional de la Guardia Indígena. (p. 198 de este libro)

Es en últimas un ejemplo claro de formación política que incluye también una postura crítica frente a los grupos armados y que desarrolla en quienes participan capacidades de liderazgo comunitario y sentido de responsabilidad con el territorio.

La otra experiencia del Cauca, nuestra quinta experiencia, es “Tul de paz”, cuyo principio es “comprender y defender el lenguaje de la Madre Tierra”. Los jóvenes, niños y niñas del Centro de Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy (Cefic-LAM) aprenden a realizar los trabajos agrícolas alrededor de los ciclos lunares y en perfecta articulación con los saberes ancestrales, la conservación de la lengua materna y la formación en la espiritualidad nasa. La palabra tul significa huerta, y no hay una sola huerta. Cada familia tiene su parcela

dedicada a la siembra y cosecha de los productos autóctonos, pero esta siembra es una práctica cultural de mucha importancia. Parte de los rituales que acompañan todo el proceso incluyen complejos procesos organizativos y comunitarios que forman también a los estudiantes del centro. En “Tul de paz”, así como en todos los procesos educativos, participan las autoridades indígenas, los equipos de educación, las familias, los estudiantes, los mayores espirituales y los profesores. La práctica del tul (la huerta) es, en palabras de sus autores,

una de las experiencias significativas en el marco de la educación propia, ya que la filosofía institucional está enmarcada bajo los principios de unidad, tierra, cultura y autonomía, basados desde la parte política, ideológica y cultural, para la resistencia y pervivencia de los pueblos indígenas del Cauca y Colombia. (p. 213 de este libro)

Los mismos autores describen que el Cefic-LAM nace

con el proceso de desmovilización del movimiento armado Manuel Quintín Lame, el 31 de mayo de 1991, en el resguardo indígena de Pueblo Nuevo, luego del proceso de negociación con el Gobierno nacional colombiano. Desde la fecha y durante treinta años ha venido prestando diferentes servicios educativos a la comunidad. (p. 212 de este libro)

Esta experiencia es un claro ejemplo de educación propia, en el cual la preservación y resistencia se constituyen en elementos claves de construcción de paz en medio de contextos de violencia y narcotráfico, que, como los del Cauca, han azotado a las comunidades indígenas por muchos años.

La sexta experiencia es “Aprendiendo del conflicto” del departamento del Putumayo. Cuentan sus autores que no fue fácil llegar a este nombre, ya que en la representación del conflicto casi siempre está

la idea de destrucción o daño, pero nosotros, como docentes, también pensamos que el conflicto no solamente es eso; de hecho, pensamos que el conflicto tiene cosas positivas y una de esas cosas positivas es una gran cantidad de enseñanzas que este nos deja. (p. 233 de este libro)

Lo primero que hicieron fue capacitar a un grupo de estudiantes en el manejo de los conflictos. Distinguieron tres momentos o estadios de un conflicto y así mismo implementaron estrategias para trabajarlo. En la primera fase, la prevención del estallido violento por un conflicto, sobresale la estrategia de pactos de aula, pero también la teatralización de los posibles conflictos y las formas de enfrentarlos. En la segunda fase, la intervención en el momento del surgimiento del conflicto, el papel de mediador es fundamental. Los estudiantes se apropian tanto de la mediación, que extienden este papel a sus hogares y comunidades. “Quitarnos el chaleco al salir de la institución no significa que dejamos de ser mediadores, eso ya es algo nuestro, estemos en la institución o no”, dicen los estudiantes. Y en la tercera fase se da el seguimiento a la evolución de los conflictos cuando estos se asientan de manera más duradera. Con esto, se ha desarrollado una enorme capacidad de análisis y liderazgo en los estudiantes. Capacidad y liderazgo, que del lado de la formación ciudadana para ser candidato o elegir candidatos a los organismos de participación, en una iniciativa que llaman “Viviendo la democracia”, completan las estrategias de esta experiencia de construcción de paz. Así, en “Viviendo la democracia”,

los y las estudiantes se muestran como líderes y lideresas ante la comunidad educativa porque ellos mismos crean sus propios planes de gobierno, expresan lo que quieren hacer durante ese periodo de liderazgo y lo socializan yendo de salón en salón. (p. 249 de este libro)

La experiencia “Aprendiendo del conflicto” ha sido socializada en otras instituciones educativas, y muchas de sus estrategias se han replicado en otras instituciones extendiendo su impacto más allá del municipio de Puerto Asís (Putumayo).

Con la clara intención de ofrecer una estrategia no tradicional de formación para el pensamiento crítico, un grupo de profesores de la Institución Educativa Juan Enrique White, en Dabeiba (Antioquia), desarrollan el proyecto “Cine White”, nuestra séptima experiencia. La idea fundamental que le dio origen era orientar procesos de formación crítica en estrecha relación con la posibilidad de construcción de paz en la institución. El lema del proyecto “Cine White” condensa muy bien esto: “Percibe tu realidad y transforma la cultura de la paz”.

El proyecto comenzó mediante cineforos, pero poco a poco fue creciendo hasta tener “Cine White TV”, “Cine White al barrio”, “Cine White children” y “Cine White familiar”. Como puede verse, la difusión hacia la comunidad educativa, más allá de los muros de la institución, es una constante de esta experiencia. Esto por supuesto ha significado grandes desafíos, pero también ha consolidado para la comunidad dabeibana una alternativa distinta de aprendizaje, reflexión y entretenimiento. Detrás de ello, la clara conciencia de que la paz no es solo dentro de las aulas de clases, es un tejido comunitario que hay que fortalecer permanentemente y de que la comunidad educativa es un agente más en este proceso. “Salir al casco urbano y a sus barrios periféricos significa hallar nuevas propuestas y formas de análisis por la comunidad para aportar al crecimiento de lo que hacemos y cómo lo hacemos”, explican sus autoras.

El trabajo analítico sobre las películas que se proyectan es muy cuidadoso, y para sus autoras

estos filmes no son escogidos al azar: son debatidos, estudiados y analizados con posterioridad con el equipo de docentes, lógicamente en búsqueda de aportar a la inclusión y la percepción de los estereotipos, de los estigmas, los prejuicios, la exclusión y la construcción de paz dentro y fuera de la institución. (p. 271 de este libro)

En los foros, además, las y los estudiantes encuentran espacios de socialización y expresión que contrarrestan su exposición a otras alternativas menos beneficiosas para los jóvenes. Afirman sus autoras que

como maestros hemos podido comprender de una mejor manera que desde la educación, se pueden crear los espacios necesarios que permitan buscar un cambio social, aportando ya sea mucho o poco a la transformación de las mentalidades y a la conformación de conciencias críticas, que tanto se necesitan en este país para poder salir de este letargo en el que la corrupción, la lucha por el ejercicio del poder y la violencia han sumido a un pueblo que solo quiere ver el sol salir en sus vidas. (p. 279 de este libro)

La octava experiencia de construcción de paz se denomina “Del balígrafo al bolígrafo” y queda ubicada en el municipio de Arauquita (Arauca). Esta ilustra muy bien lo que el acuerdo de paz con las FARC produjo en muchas zonas, por muchos años, azotadas por el conflicto. En el 2016, se hace un diagnóstico de las necesidades socioeducativas de los miembros de la guerrilla para ese entonces en proceso de desmovilización. Algo más de 500 personas respondieron a los cuestionarios hechos por directivas y profesores de la Institución Educativa Andrés Bello, que dio como resultado la inminente necesidad de ofrecerles a los exguerrilleros procesos educativos que atendieran necesidades de alfabetización, escolaridad y formación técnica, tecnológica y profesional. La Brigada Pedagógica, esto es, el grupo de docentes que de manera voluntaria aceptaron este desafío, inició labores el 8 de octubre del 2016, primer día de clases. “El día más esperado para nosotros como docentes y para ellos como excombatientes, ahora como posibles estudiantes”, cuenta Martha Zulay García, docente del área de educación física y miembro de la Brigada Pedagógica, que contribuyó al proceso de formación de los excombatientes.

La pedagogía abre posibilidades educativas y culturales para todos los excombatientes. Muchos de ellos se encuentran ahora en las aulas de clase con antiguos conocidos. Emperatriz Montes Ovalles, rectora del Andrés Bello, narra que

ahora el proceso de paz y la Institución Educativa Andrés Bello les devolvía la esperanza de culminar o empezar ese proceso suspendido por mucho tiempo, comenzar a estudiar y terminar sus estudios; volver a soñar parecía una posibilidad remota y quizás inalcanzable. (p. 296 de este libro)

La formación de calidad es uno de los aspectos más importantes en los que se puede ver de manera muy tangible parte de los resultados del proceso de paz; manifiestan sus autoras que

uno de los factores que incidía para que los jóvenes ingresaran a las filas insurgentes era la falta de oportunidades educativas y laborales y la falta de acceso a una educación con calidad, que promoviera la movilidad social y construyera ética y humanamente a un nuevo “ser” social. (p. 301 de este libro)

Ahora bien, lograr esto no fue nada fácil. Grandes desplazamientos, la falta de legalización o de presupuesto para realizar las actividades de formación, la deserción de muchos de los excombatientes por la falta de cumplimiento del Gobierno con el acuerdo de paz, las dificultades de aprendizaje propias de quienes llevaban muchos años sin estudiar y la imaginación de los docentes de la Brigada Pedagógica para resolver y enfrentar todas estas dificultades son la trama de “Del balígrafo al bolígrafo”.

La penúltima experiencia que contiene este libro es “Construyendo la paz desde el aula de clase, para todo momento”, de Icononzo (Tolima), en la cual se explora y se trabaja de manera muy explícita la dimensión interior de la construcción de paz y su relación con la participación política y ciudadana. En el marco de la Cátedra de la Paz, el profesorado del colegio inicia desde los primeros grados de escolaridad actividades y proyectos para “estar en paz con uno mismo”; se trabajan allí la empatía, el ponerse en el lugar del otro y la tolerancia, principalmente.

En primaria, de primero a quinto, la asignatura está orientada por cada docente del grado respectivo; y en secundaria han participado tres profesores: en principio estuvo el docente Alexander Acero Veloza, quien posteriormente entregó esta responsabilidad a las docentes María Gloria Forero y Giselli Paola Barrios Prada, quien es, en la actualidad, la titular de la clase de Cátedra de la Paz desde el grado séptimo hasta el grado undécimo. (p. 332 de este libro)

Con esta visión de conjunto existe una línea de continuidad que va trabajando progresivamente la formación política de las y los estudiantes.

Desde el aula se concientiza de la problemática observando lo macro, luego ya más situados en contexto se analiza lo micro, con el objetivo de hacer conciencia de que la paz nace desde el ser interno y es posible vivirla si hay una buena toma de decisiones y acciones intrínsecas para así tener un efecto en lo extrínseco. (p. 334 de este libro)

Como puede verse, la experiencia “Construyendo la paz desde el aula de clase, para todo momento” no se queda solo en el trabajo de aula, sino que se

proyecta hacia el municipio y la comunidad en general. La acción política se orienta a brindar soluciones a las necesidades de la comunidad y a “dejar huella positiva en esta región”. Con este propósito, en los grados décimo y undécimo los estudiantes profundizan aún más en los distintos mecanismos políticos de participación ciudadana. Así,

cuando salgan del colegio, los estudiantes podrán estar en la capacidad de hacer un escrito, un oficio y de gestionar por iniciativa propia la solución de alguna de las problemáticas propias y de la comunidad (vereda, barrio, municipio, departamento, país o planeta). (p. 338 de este libro)

Con la desmovilización de los antiguos combatientes, Icononzo ha tenido que luchar contra la estigmatización de sus pobladores. Concluyen sus autoras que,

sin embargo, y ya después de más de cuatro años, se ha podido evidenciar que las personas que están en estos centros son personas que realmente se comprometieron con el proceso de paz, que dejaron las armas y que están buscando un nuevo camino. Unas nuevas alternativas para sobrevivir se ven, por ejemplo, en los proyectos productivos que han desarrollado tanto en la parte agrícola como en la industrial. Se observa entonces también que no es con las armas ni la intimidación como se logra que progrese una región; contrario, es necesario el diálogo, la adaptación, el trabajo y el compromiso con uno mismo y con la sociedad. (p. 356 de este libro)

En el municipio de Manaure (Cesar) se desarrolla la última de las diez experiencias recogidas en esta investigación: “Frontepaces para la reincorporación”. En ella, la comunidad académica ha decidido como proyecto institucional diseñar un currículo para formar “Maestros para la paz”. Entre el 2017 y el 2020, la institución creó y puso en marcha el Seminario de paz, para formar allí a los distintos aspirantes a graduarse como profesores. Lo primero que se hizo fue democratizar el aula de clase e incluir visiones plurales y de distintos saberes disciplinares a la comprensión del conflicto armado en Colombia y a la firma del acuerdo de paz. El cine, la literatura, además de la historiografía crítica, más

allá de fechas, héroes y personajes políticos, tomaron lugar en el currículo y los distintos planes de estudio. La idea del aula como un espacio “abierto, plural y democrático” logró impregnar todas las actividades de enseñanza.

Los encuentros con los antiguos guerrilleros y algunos de sus líderes más sobresalientes también hicieron parte del trabajo de la institución, siempre con la idea de propiciar espacios de diálogo, hacer “catarsis” y escuchar las disculpas y la solicitud de perdón de los antiguos combatientes. Pero, indiscutiblemente, afirman sus autores, “la inmersión de los jóvenes en los contextos de práctica pedagógica es una de las actividades más recordadas [pues] les permitió estrechar relaciones con las familias y una mayor comprensión de las circunstancias de violencia vividas por estas”. La primera promoción de “Maestros para la paz” se graduó en el 2018.

Al igual que otras experiencias contadas en este libro, “Frontepaces para la reincorporación” ha tenido que luchar contra la estigmatización, no solo de los excombatientes, sino también del proceso y posterior acuerdo de paz. En este contexto, la experiencia “aporta a esta reconciliación y construye paz con la formación de maestros que se reconocen como escritores, lectores críticos y propositivos para ampliar horizontes académicos, pedagógicos, sociales y culturales”, exponen sus autores.

Una vez concluidas las diez experiencias, objeto de este libro, los profesores Andrés Runge y Laura Malagón hacen un balance general del proyecto y un análisis desde varios frentes teóricos, entre los que sobresalen la educación para la paz y la sistematización de experiencias. A partir de la presentación de los conceptos de paz y de experiencia desde una perspectiva filosófica y teórica, el último capítulo articula y dimensiona las vivencias desde los conceptos de cuerpo, territorio, participación política y reincorporación. A manera de cierre, se propone una reflexión final sobre el carácter esencialmente situado de la construcción de paz.

Antes de iniciar la presentación de las experiencias, ofrecemos dos capítulos que orientaron la investigación y que pueden ser útiles para ampliar la comprensión teórica de la construcción de paz y la fundamentación metodológica de la sistematización de experiencias.

En el capítulo 1, “La construcción de paz como campo de conocimiento”, María Jimena Herrera muestra que la construcción de paz no se ocupa solo de

los actores involucrados en la violencia, también de las condiciones que hacen posible esa violencia. Así, el campo de la construcción de paz distingue tres tipos de violencia: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural o simbólica, y se ocupa de trabajar tanto en la cesación del conflicto armado (paz negativa), como en apoyar la construcción de condiciones y dinámicas que prevengan la aparición de nuevas confrontaciones (paz positiva). El primer capítulo ubica a las experiencias sistematizadas en aquellos campos en los que se destacan por el apoyo que ofrecen y por las dinámicas que trabajan: desde la desestigmatización y el apoyo a la formación de los excombatientes, hasta la construcción del tejido social pasando por la formación de pensamiento crítico y la resolución de los conflictos en la escuela. Este capítulo primero, así como los relatos de cada experiencia, puede servir de ayuda a los lectores para orientar iniciativas de construcción de paz desde la educación.

En el capítulo 2, Alexandra Agudelo López y Leonardo Jiménez García presentan el proceso seguido por el equipo de investigación de las tres universidades en la construcción de un marco metodológico común. A partir de un profundo conocimiento, los profesores Agudelo López y Jiménez García exponen la fundamentación epistemológica y política de esta metodología y reconstruyen el proceso seguido con el equipo de investigación, que tiene como resultado importante la conceptualización de la metodología en este proyecto en particular: la sistematización de experiencias es un proceso investigativo que reivindica y resalta el valor político de las prácticas educativas de construcción de paz en zonas afectadas por el conflicto. Hace énfasis en su sentido comunitario y en su producción desde el saber local. Además, parte del diálogo horizontal, plural, flexible y colaborativo entre quienes investigan y quienes desarrollan las experiencias, y permite reflexionar sobre las realidades de la educación, la paz, la memoria y la vida en territorios que viven el posacuerdo. Este tipo de sistematización constituye un aporte a las ciencias sociales, ya que posibilita una mayor comprensión sobre la multiplicidad de formas en que se construye paz en el país¹.

¹ Definición discutida y concertada por el equipo de investigación en la sesión del 27 de septiembre del 2020, en encuentro virtual.

En este capítulo se desarrollan también los aspectos claves de la sistematización: (1) la práctica de la sistematización, (2) el diálogo, la reflexión y la producción de saberes y (3) la apropiación de saberes. Así como algunas de las técnicas que activaron todo el proceso de diálogo, sobresalen el trabajo con las metáforas, el taller sobre las líneas del corazón y la fotoelucidación. Este capítulo es particularmente útil para quienes deseen sistematizar sus experiencias de construcción de paz.

Queremos dar un agradecimiento muy especial a las instituciones que hicieron posible esta investigación: la Universidad de los Andes, la Universidad de Antioquia, la Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula), el Fondo Capaz y la Konrad Adenauer Stiftung (KAS). A todo el equipo de investigación, a los equipos de las experiencias que escribieron sus respectivos capítulos, a Leonardo Jiménez por ofrecer el espacio “Pluriverso narrativo” para dar comienzo al proceso cuando apenas empezábamos el confinamiento, como consecuencia de la emergencia sanitaria, y al editor académico Juan Esteban Dulce por el trabajo de cohesión final del texto.

Dedicamos este libro a las maestras y los maestros que a lo largo y ancho de nuestro país creen en la paz, en la salida negociada de los conflictos, en la justicia social y en la construcción permanente y cotidiana de la democracia.

Capítulo 1. La construcción de paz como campo de conocimiento*

María Jimena Herrera Castelblanco

La afirmación de que la paz es un objetivo al que toda sociedad debe apuntar difícilmente genera oposición. Sin embargo, definir qué es la paz o proponer cómo alcanzarla provoca controversia, debate e incluso conflicto (Bar-tal, 2002). Encontramos aquí una paradoja: a pesar de que hay consenso en que la paz es un bien común, no lo hay al momento de concretar un camino para lograrla o siquiera definirla. Así, aunque distintos agentes en la sociedad quieran y busquen la paz, cada uno la preferirá bajo sus propios términos (Perkins, 2002).

En algunos contextos, se ve incluso que en la búsqueda de la paz se recurre a la violencia y se alienta a la guerra. En nombre de la paz surgen escenarios que poco o nada se acercan a esta. De nuevo, aunque el objetivo sea colectivo, el camino no solo está lejos de serlo, sino que, además, en ocasiones puede ir en contravía de este.

Así, no es difícil entender por qué surgió un campo del conocimiento que se centra en comprender qué es la paz y cómo podemos alcanzarla y mantenerla. La construcción de paz ha sido definida como todas aquellas acciones que apoyan las estructuras que fortalecen la paz para salir de la violencia y evitar recaer en ella (Boutros-Ghali, 1992, citado en Rettberg, 2012). Además, nos ayuda a ver y entender con más claridad cómo podrían ser los caminos para alcanzar la paz, resaltando los aciertos y evidenciando lo que se debe evitar.

Antes de ampliar y describir con más detalle de qué se ocupa la construcción de paz y cómo lo hace, vale la pena señalar el vuelco conceptual que originó y posicionó a la construcción de paz como la metodología de intervención con el enfoque más amplio y completo de este campo. De acuerdo con Rettberg (2012), al volverse cada vez más evidente la relación que existe entre el surgimiento de

* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202344>

la violencia y la perpetración de los conflictos armados, con las condiciones económicas, políticas y sociales de un determinado contexto, el tipo de intervenciones —conocidas como *peacekeeping* y *peacemaking*— que se ocupaban de las negociaciones, el mantenimiento de la paz y la separación física de los bandos, dejaron de ser suficientes.

En consecuencia, la construcción de paz no solo se ocupa de los actores directamente involucrados en los combates y conflictos (Rettberg, 2012), sino que, al entender que estos son apenas el resultado de una estructura mucho más compleja, encuentra primordial un entendimiento y una intervención más amplia. En este sentido, resulta útil examinar qué es la violencia y entender sus diferentes manifestaciones. Como asegura Galtung (1996), “un punto básico es que los estudios de paz presuponen estudios de violencia. Si la violencia es el problema y la paz es la solución, el remedio, entonces exige investigación [sobre la violencia]” (p. 32).

En cuanto a la definición de violencia, encontramos con frecuencia en la literatura que se ha escrito sobre el tema, que se establece una diferencia entre violencia directa, violencia estructural y violencia cultural (Galtung, 1996; Hueso, 2000).

La violencia directa es aquella que es visible: golpes, amenazas, asesinatos, conflictos armados, robos, abuso y maltrato, entre otros. Es decir, todo acto intencionado (Arboleda *et al.*, 2017) cuyo propósito es hacer daño y generar miedo. Sin duda, estas manifestaciones abrumadoras han de atenderse. Sin embargo, no es suficiente quedarse en ellas (Consejo Cívico de las Instituciones de Nuevo León [CCINLAC], s. f.). La violencia visible es apenas el resultado de estructuras más profundas de violencia que, de igual manera, deben atenderse, de lo contrario la violencia directa volverá a surgir (CCINLAC, s. f.).

La violencia estructural se manifiesta en las relaciones desequilibradas de poder económico, político y social (Arboleda *et al.*, 2017). Algunas de estas manifestaciones son la explotación, la marginación, la represión, la fragmentación, la desigualdad y la falta de acceso a servicios, principalmente (Galtung, 1996; Arboleda *et al.*, 2017). Es decir, son todas aquellas dinámicas injustas que están incorporadas en la estructura de las sociedades y que pueden llegar a ser difíciles de percibir como violencia debido a que no son escandalosas; de hecho, estas pueden camuflarse fácilmente como algo natural, pues muchas

veces hacen parte de nuestra cotidianidad. Así entonces, y como asegura Boutros-Ghali (1995), citado en Jeong (2005), “una estrategia a largo plazo tiene como objetivo abordar los principales desequilibrios políticos, económicos y sociales que provocaron conflictos en primer lugar” (p. 4).

La violencia cultural, a pesar de que opera de manera similar al manifestarse en nuestra cotidianidad, trasciende los ámbitos político, social y económico. Esta, y como su nombre lo sugiere, está presente en nuestra cultura de forma transversal. Se expresa en el lenguaje, las costumbres, los valores, la religión, el arte, la ciencia y el contenido de los medios de comunicación, entre otros (Galtung, 1996; Arboleda *et al.*, 2017; CCINLAC, s. f.). La violencia cultural es entonces todos aquellos aspectos de la cultura que ayudan a legitimar y validar las otras dos manifestaciones de violencia (Arboleda *et al.*, 2017). En otras palabras, la violencia cultural es la normalización e incluso, en ocasiones, la celebración de la violencia directa y estructural.

Puede entenderse entonces que la construcción de paz además de ocuparse de la violencia directa, como lo hacían las aproximaciones llamadas *peace-keeping* o *peacemaking*, aumentó su campo de acción al ocuparse también de transformar y resolver aspectos de la violencia estructural y la violencia cultural. Hecho que, como ya se dijo, posiciona a la construcción de paz como la metodología de intervención más completa y amplia en el campo. Sin embargo, debido a que, como se ha dicho ya, la violencia directa es visible y abrumadora, mientras que las otras dos podrían pasar desapercibidas ante nuestros ojos; la gran mayoría de las personas, como afirma Galtung, estarían satisfechas de concebir la paz como la ausencia de guerra (Galtung, s. f., citado en Lederach, 2000), es decir, como ausencia de violencia directa. Pero, como asegura Rettberg (2012), la discusión, al menos en los campos académico y teórico,

se ha movido en la dirección de reconocer que una paz estable y sostenible requiere de una reducción de los homicidios, pero apalancada por cambios sociales, económicos y políticos cruciales. En este sentido, se reconoce que el fin de la guerra no hace la paz. (p. 5)

Así pues, uno de los retos más importantes que enfrenta la construcción de paz en estos momentos es hacer evidente que la paz no solo es ausencia de guerra. El

reto radica entonces en que las personas, todas las personas, entiendan que para estar en una sociedad en paz han de atenderse también, y con el mismo ánimo, las otras dos manifestaciones de la violencia. Nos topamos aquí con uno de los ámbitos en que la educación para la paz podría ejercer un papel relevante.

Otros conceptos que diferentes académicos y teóricos han desarrollado son los de paz negativa y paz positiva. Para esbozar rápidamente lo que estos significan, sin el ánimo de reducirlos solo a esto, se podría hacer un paralelo entre las tres manifestaciones de la violencia y los dos conceptos de paz. Así, reducir la violencia directa equivaldría a paz negativa, mientras que ocuparse de la violencia estructural y cultural podría equivaler al concepto que se ha denominado paz positiva. Entonces, la paz negativa es la ausencia de violencia directa: ausencia de guerra o de conflictos armados (Galtung, 1996; Hernández *et al.*, 2017; Lederach, 2000); “esta solo se preocupa de restar y erradicar las manifestaciones de violencia [directa], sin atender las causas detrás de ella” (CCINLAC, s. f., p. 8).

Por su parte, la paz positiva se ha definido como acciones intencionadas para resolver aquellos aspectos subyacentes del conflicto y la violencia directa (Galtung, s. f., citado en International Falcon Movement-Socialist Educational International [IFM-SEI], 2015). Otra manera de decirlo es que la paz positiva busca la promoción de los derechos humanos (Bajaj, 2019) para así tener sociedades con altos niveles de justicia, de igualdad y de libertad (Hernández *et al.*, 2017; IFM-SEI, 2015). De igual modo, busca reducir los niveles de discriminación, pobreza, racismo y explotación; en sí, pretende reducir cualquier desequilibrio de poder que pueda haber en una sociedad (Hernández *et al.*, 2017; IFM-SEI, 2015).

Otra característica de la paz positiva, que va más allá del paralelo que se intentó esbozar, es que esta no le atribuye una connotación negativa al conflicto, sino que, por el contrario, ve en este una oportunidad de transformación (Hernández *et al.*, 2017). Esto es importante porque ya no se trabaja con la premisa de que se debe evitar el conflicto. Por el contrario, se entiende que si el conflicto se resuelve de manera no violenta, este es una vía verdaderamente eficaz para el cambio. Al entender al conflicto como un motor de cambio y avance de la sociedad, entonces la paz también se entiende como el lugar donde los conflictos se transforman de forma no violenta y creativa (Galtung, 1996).

Vemos aquí otro aspecto en el que la educación para la paz desempeña un papel importante: proporcionar y enseñar las herramientas necesarias para

que un conflicto no se resuelva de manera violenta, sino de forma creativa y constructiva. Esto lo analizaremos en detalle en una de las diez experiencias que se compilan en este libro.

Para resumir, se entiende la paz negativa como la búsqueda de la erradicación de la violencia directa y la paz positiva como la intervención para la superación de las manifestaciones estructurales y culturales de la violencia, y como la transformación de los conflictos de manera no violenta (Arboleda *et al.*, 2017). Entendemos entonces que la construcción de paz se ocupa de estas dos acepciones de paz dándole suma importancia a la paz positiva. Acordémonos del vuelco conceptual del que se habló al principio de este texto, que radica en entender que la violencia visible y abrumadora se da en ciertas condiciones que deben atenderse y cambiar. Esto significa, entonces, que, como sintetizó Galtung (1996), “la paz positiva es la mejor protección contra la violencia” (p. 32).

Hasta aquí se ha hecho un bosquejo rápido de conceptos importantes, sin embargo, estos traen consigo ideas que resultan ser abstractas. Palabras como *explotación, represión, abuso, discriminación y pobreza, o justicia, libertad e igualdad* pueden tener definiciones muy amplias o ambiguas. Por esto, vale la pena ahondar en ellas un poco más, para así tener más claridad sobre aquello de lo que se ocupa la construcción de paz y entender mejor cómo lo hace.

Cabe aclarar que en los siguientes apartados no se pretende abarcar todo, ni mucho menos llegar a un consenso cerrado sobre cómo se alcanza la paz o sobre qué significa cada uno de estos términos. Esto además de ser imposible, también sería, como señala Galtung (1996), dogmático¹. En contraste, lo que se encuentra a continuación tiene el propósito de exponer problemáticas, objetivos y soluciones comunes para aterrizar las ideas y que así puedan ser palpables, entendibles y concretas. Esto con el propósito de mejorar nuestra comprensión para que la teoría resulte útil. Partimos de que, como también lo sugiere Galtung (1996), en los estudios de paz no se llega a triunfos

1 En sus palabras: “El desacuerdo entre académicos y profesionales en un campo puede complicar las cosas y confundir tanto a los de adentro como a los de afuera, hasta el punto de perder la confianza en el campo. Pero el acuerdo entre académicos y profesionales en un campo, especialmente el acuerdo total, hasta el más mínimo detalle, en otras palabras, el máximo consenso, es mucho peor. Esto puede convertirse fácilmente en dogmatismo masivo, escolástico e intolerante” (Galtung, 1996, pp. 14-15).

totales y pocos realistas sobre el bien y el mal, sino a mejores tratos, menos violencia y sufrimiento.

Reducción de la violencia directa: moderación entre las partes enfrentadas, el desarme, la desmovilización y la reintegración, y la justicia transicional

Se podría decir que un requisito fundamental para empezar a hablar de construcción de paz, o para ser más precisos, uno de los objetivos de la construcción de paz, es tomar medidas para reducir la violencia directa o, como expresa Jeong (2005), para que haya control de la violencia. La disminución de la violencia directa puede medirse con relativa facilidad. Un ejemplo de esto, y como lo han afirmado de manera constante diversos autores (Galtung, 1996; Lederach, 2000; Rettberg, 2012), sería la disminución de los homicidios en un contexto determinado. Rettberg (2012) sintetizó que “la eficacia de la construcción de paz se mide, por un lado, por la disminución de un indicador muy puntual: los homicidios atribuibles al enfrentamiento armado entre varias partes” (p. 4)².

También es relevante resaltar lo que se ha denominado *la recaída a la violencia*. Rettberg (2012) y Prieto (2012) señalan que investigadores, según evidencia de recaídas en diversos contextos, sugieren que los cinco años siguientes a la terminación de un conflicto son los más riesgosos. Esto se debe, por una parte, a que los actores armados ven en la violencia directa una salida legítima al conflicto y, no menos importante, porque la situación por la que en un principio se generó la violencia directa no cambió o cambió muy poco.

Así, en los primeros cinco años los esfuerzos conjuntos en construcción de paz usualmente priorizan y tienen como propósito frenar la violencia directa, teniendo como base un acuerdo pactado entre las dos o más partes enfrentadas. Por esto, empezaremos aquí con la importancia de la moderación de las partes enfrentadas o, en palabras simples, los acuerdos de paz.

² Véase aquí la cita completa: “La eficacia de la construcción de paz se mide, por un lado, por la disminución de un indicador muy puntual: los homicidios atribuibles al enfrentamiento armado entre varias partes, una de las cuales es el Estado nacional o el Gobierno de un país determinado. A medida que avance la construcción de paz, deberá disminuir y luego desaparecer la violencia política asociada al conflicto armado”.

En las negociaciones, además del desarme, habrá, como las denominó Jeong (2005), “demandas de cambio” (p. 10). Es decir, transformaciones para equilibrar las relaciones de poder desequilibradas. Los esfuerzos entonces estarán dirigidos a tener una sociedad más justa para todos. Pero esto, aunque en palabras parece sencillo, en la práctica está lejos de serlo. Recordemos que, como se planteó al principio de este texto, llegar a un acuerdo es ya una fuente de controversia.

En consecuencia, se evidencia la necesidad de una tercera parte que medie entre las partes enfrentadas. En palabras de Perkins (2002), “aunque parece que solo dos partes necesitan acordar la paz entre ellas, la paz estable generalmente involucra una red de partes interesadas, políticas, mecanismos, etc., que rodean a las dos partes en cuestión y ayuden a mantener la paz” (p. 42). Es allí donde agentes internacionales (como la Organización de las Naciones Unidas) u otros Estados cumplen una función importante en las negociaciones y en la implementación de los acuerdos.

Los agentes internacionales son los encargados no solamente de monitorear que las negociaciones sean justas y posibles, sino también de velar por su cumplimiento. Como Jeong (2005) señala, “aunque no es fácil llevar a las partes adversarias a la mesa de negociaciones, es una tarea igualmente formidable garantizar que las partes mantengan su compromiso de cumplir con el acuerdo” (p. 5).

Según lo anterior, Palou y Méndez (2012), refiriéndose a la comunidad internacional, también afirman que “[su] papel es garantizar que los acuerdos de paz [sean] cumplidos por todas las facciones adversarias después de abandonadas las armas o, por lo menos, asegurar que el incumplimiento del acuerdo [sea] muy costoso para quien tenga la tentación de hacerlo” (p. 354). Entonces, aunque un acuerdo se firme entre dos o más partes hostiles, el cumplimiento y la implementación de este requiere de mecanismos y estructuras mucho más vastas. La experiencia de diversos países ha demostrado que para evitar la recaída a la violencia y para que lo pactado en los acuerdos de paz se cumpla, el desarme, la desmovilización y la reintegración (DDR), así como la justicia transicional, son elementos que desempeñan funciones cruciales (Orozco, 2009; Orozco *et al.*, 2012; Prieto, 2012; Rettberg, 2012). Por esto, de manera breve, se explicarán aquí estos dos mecanismos de intervención.

El DDR, como su nombre lo indica, es el proceso de desarme, desmovilización y reintegración de los actores armados ilegales del conflicto, que tiene como

objetivo principal frenar la violencia una vez acabado un conflicto armado. O, como otros autores lo han definido, el proceso por el que el Estado se convierte en el único actor que tiene control sobre la violencia (Muggah *et al.*, 2009, citados en Prieto, 2012). Palou y Méndez (2012) describen de manera acertada y concreta en qué radica cada una de estas tres etapas:

El desarme, que consiste en la dejación, recolección, control y destrucción de armas que se encuentran en poder de los excombatientes o de la población civil. La desmovilización consiste, en principio, en la disolución de la unidad armada o de la estructura de comando y control. [...] Finalmente, la tercera etapa, llamada de reintegración, comprende desde la desarticulación del grupo hasta que los combatientes recobran el carácter civil y por lo tanto empiezan a derivar su sustento de actividades lícitas y libres de violencia. (p. 352)

La literatura, basada en la experiencia de diversos países que han estado en fases de transición ha demostrado que los procesos de DDR son mucho más cruciales de lo que se había pensado originalmente (Prieto, 2012). Al respecto, Prieto (2012) expone que

luego de la implementación de más de sesenta programas [de DDR] en todo el mundo desde 1990, estos han pasado de ser componentes casi marginales de los acuerdos de paz a ser un importante foco de atención internacional, mucho más institucionalizado y con mejor seguimiento y financiación. (p. 18)

Esto se debe, en gran parte, a que en estas tres etapas los actores armados ilegales, que pasan a ser excombatientes en el posconflicto, son los protagonistas: todos los esfuerzos del DDR están enfocados en evitar que ellos vuelvan a las armas y reactiven la guerra (Prieto, 2012).

Ahora bien, aunque el desarme y la desmovilización pueden verse como las etapas más cruciales debido a que el agente armado deja el arma y se desintegra el grupo al que este perteneció, vale la pena resaltar que la reintegración es una etapa igual de importante a las otras dos. Además, Prieto (2012) aclara que “el manual de la Iniciativa de Estocolmo sobre DDR (2006) enfatiza la importancia de prestar atención a los aspectos políticos, sociales y comunitarios

de la reintegración, pero teniendo claro que su objetivo básico es la reducción de la violencia” (p. 20). Es decir, la tercera etapa es igual de relevante porque es allí donde se busca que no haya recaída a la guerra, que el excombatiente vea que la salida política, es decir, el acuerdo pactado, es en efecto una salida viable. Esto, visto desde otra perspectiva, se entiende como que el agente, que en su momento fue antisistema, está ahora sujeto al acuerdo pactado entre las partes hostiles y, en consecuencia, empieza a formar parte de la ciudadanía.

Para el caso de la antigua guerrilla de las FARC, el enfoque de la reintegración debe complementarse con el enfoque de la reincorporación. En esta última los antiguos combatientes no solo se reintegran a la vida ciudadana, sino que, además, lo hacen como comunidad política. Todo lo anterior tiene implicaciones innumerables, más de las que aquí se pueden abordar, pero una de ellas es que para que haya una reintegración/reincorporación exitosa debemos ver al antiguo combatiente sin las etiquetas y los prejuicios que la guerra deja a su paso.

Cárdenas *et al.* (2013) aseguran que el compromiso con el proceso de reintegración/reincorporación debe ser conjunto para poder llegar a una sociedad en paz. En sus palabras, “debemos preguntarnos qué tan sostenible es un proceso cuando los excombatientes no son percibidos como parte del proyecto político y donde los ciudadanos tienen una percepción persistentemente negativa de ellos” (p. 19). Encontramos aquí un escenario en donde la educación para la paz puede cumplir un papel esencial, como se ejemplificará en las experiencias “Construyendo la paz desde el aula de clase, para todo momento” y en “Frontepaces para la reincorporación”.

Ahora bien, la figura conocida como justicia transicional surge debido a una “necesidad de equilibrar las exigencias contrapuestas de paz y justicia” (Uprimny y Saffon, 2006, p. 4). Esto, a grandes rasgos, significa que después de un conflicto en el que hubo pérdidas humanas y vulneraciones de derechos, los responsables (tanto los actores armados ilegales, como el Estado u otros agentes involucrados) deben asumir su responsabilidad, pero bajo un modelo de justicia que encamine hacia la paz y la reconciliación. Entonces la justicia transicional surge con base en acuerdos previos y negociaciones en los que se llega a consensos “suficientemente satisfactorios para todas las partes como para que estas decidan aceptar la transición” hacia la paz (Uprimny y Saffon, 2006, p. 4).

Para entender una de las características más importantes de la justicia transicional vale la pena hacer una rápida comparación con la justicia plena. Orozco explica (2009) que la justicia plena va en contravía de la reconciliación, y expone que, entre muchas otras cosas, la reconciliación significa poder generar lugares en donde haya un “acercamiento y restablecimiento de los nexos entre victimario y víctima; la justicia [plena] significa, en cambio y sin duda, preservación y hasta incremento de la distancia entre ellos” (p. 21). Esto quiere decir que para el modelo de justicia transicional los protagonistas no solo son aquellos que fueron culpables, sino que además las víctimas desempeñan allí una función importante. En palabras de Ciurlizza (2012), “el campo de la justicia transicional aspira, a veces con éxito, a traer al centro de debate político a las víctimas y sus derechos” (pp. 93-94).

Otra manera de entender este paralelo entre la justicia plena y la justicia transicional es la privación de derechos versus la otorgación de derechos. Entendemos que la justicia plena está ligada con la privación de derechos, como el derecho a la libertad de quien cometió un delito. La justicia transicional, al tener como prioridad la paz, no se centra en privar de derechos a algunos, sino que intenta dotar de derechos a otros. Un buen ejemplo de esto es el derecho a la verdad o a la reparación, que las víctimas tienen en modelos de justicia transicional.

Al entender que las víctimas también son protagonistas en el sistema de justicia transicional, nuevos nexos, como los llamaron Orozco *et al.* (2012), empiezan a tener relevancia: la reparación y la verdad, el perdón y la memoria³; todos estos entendidos como herramientas que pueden educar a la sociedad para un futuro, no solamente menos doloroso, sino también más compartido. Por todo lo anterior, y como afirma Stormseth (2015), la justicia transicional “se ha convertido en una parte indispensable de la arquitectura de la construcción de la paz” (p. 585).

Hasta aquí, y con estos tres mecanismos de intervención, se ha manifestado de manera transversal la necesidad de que el Estado se fortalezca para alcanzar la paz y evitar la recaída al conflicto. Dicho de otro modo, con la implementación de los acuerdos de paz las partes hostiles reconocen como legítimo el poder del Estado: ya no hay intención de derrocarlo. Con el proceso de DDR, el

³ Se profundizará en estos conceptos más adelante.

control de la violencia y las armas está en manos solo del Estado, y con la figura de justicia transicional es precisamente el Estado el que reconoce sus propias obligaciones (y la de los diferentes actores) para reparar todos los daños causados en una sociedad que ha atravesado un conflicto armado. En síntesis, la construcción de paz, al menos en su primera instancia, son todos los esfuerzos conjuntos que surgen para el fortalecimiento del Estado.

Reducción de la violencia estructural: democracia, equilibrio de poder, igualdad, infraestructura y pertenencia local

Recordemos que cuando se habló de los consensos y acuerdos que hay entre las partes hostiles encontrábamos que en estos hay *demandas de cambio*, lo cual se refiere, básicamente, a los cambios estructurales y de poder que debe hacer una sociedad para alcanzar y mantenerse en paz, con el objetivo principal de “crear gradualmente las condiciones que aseguren que no haya razón para recurrir nuevamente a medios destructivos” (Jeong, 2005, p. 4). Es aquí donde las actividades y los procesos de intervención de mediano plazo son relevantes. Temas como la democracia, el equilibrio de poder, la igualdad y el acceso a infraestructura son asuntos clave para atender.

Al finalizar un conflicto armado, y si así lo demanda el contexto, una de las prioridades es reestablecer la democracia. Al respecto, Jares (2001) argumenta que “sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos” (p. 80). Es mediante la democracia que se evidencia lo que un pueblo quiere y necesita, es allí donde, en teoría, se escucha la voz de todos los integrantes de una comunidad y, en consecuencia, se pueden tomar decisiones y medidas justas que representan a la mayor parte de la población. Se trata pues de entender que un país se prepara para la paz solo a través de la democracia (Sen, 1999, citado en De Sousa Santos, 2019).

Ahora, aun cuando un Estado está en democracia, uno de los esfuerzos de la construcción de paz es estar atentos a cómo es dicha democracia; cabe recordar que, como dijo Wallerstein (2001), citado en De Sousa Santos (2019), la democracia pasó de ser una idea y “aspiración revolucionaria en el siglo XIX a un eslogan adoptado universalmente pero vacío de contenido en el siglo XX” (p. 516). En el

siglo pasado el significado de la democracia perdió valor y en algunos contextos incluso se usó para propósitos completamente opuestos. Por esto, debemos hacer lo necesario para recordar permanentemente su sentido original.

Del mismo modo, De Sousa Santos (2019) argumenta que la democracia tiene sus limitaciones en sociedades desiguales o incluso en sociedades diversas culturalmente. El autor asegura que la representación solo resuelve bien los problemas de escala, pero se queda corta en el momento de atender las necesidades más apremiantes de distintos grupos sociales. En consecuencia, las intervenciones de construcción de paz deberían darse, no solamente para fortalecer la democracia representativa, sino para mejorar la democracia participativa. Esta última se refiere, por ejemplo, a los mecanismos de participación con los cuales la ciudadanía puede aprobar, proponer o revocar una ley, para así renovar la agenda política (De Sousa Santos, 2019), y con esto promover que haya una distribución, ahora sí, más democrática del poder.

Las experiencias “Cabildo y Guardia Escolar” y “Aprendiendo del conflicto” promueven en las y los estudiantes un interés por entender y ser parte de la democracia participativa y representativa. Por su parte, “Construyendo la paz desde el aula de clase, para todo momento” fomenta que los estudiantes ejerzan la democracia participativa y obtengan resultados que transforman su realidad.

El desequilibrio de poder es quizás el centro en el cual se origina la gran mayoría de los conflictos, “bien sea por la necesidad de mantener dicho poder o de conseguirlo por parte de quienes no lo tienen” (Arboleda *et al.*, 2017, p. 26). Por esto, una vez se firma un acuerdo, es apenas lógico que haya demandas de equilibrio de poder: aquellos que tienen el poder y se benefician por ello deben enfrentar la pérdida parcial de este. Sobre lo anterior, Cascón (2006) manifiesta que en los conflictos siempre están presentes desequilibrios de poder, pero cuando estos son muy grandes es prácticamente imposible resolverlos. En este sentido, debe haber mecanismos que proporcionen evidencia real de los cambios y las nuevas maneras de equilibrar dicho poder, con el objetivo de mantener a mediano plazo el compromiso de paz. Dicho de otro modo, si no hay evidencia palpable de un equilibrio de poder resulta verdaderamente complicado que las partes, sobre todo la parte más débil, estén dispuestas a seguir manteniendo el acuerdo pactado.

Otro asunto en la agenda de diversos contextos en transición es atender y contrarrestar la desigualdad. Jeong (2005) asegura que “la reconstrucción posterior al conflicto es una tarea más difícil para las sociedades marcadas por profundas desigualdades” (p. 12). Por esto, los procesos de construcción de paz deben proporcionar las herramientas necesarias para que, por un lado, haya una confrontación seria con respecto a los grandes privilegios que solo una pequeña parte de la sociedad tiene, y por otro, que aquellos que poco tienen empiecen a satisfacer sus necesidades. Cuando se trata de contrarrestar desigualdades extremas, una de las principales tareas por atender es el acceso a servicios e infraestructura.

Con anterioridad se había mencionado que los primeros mecanismos de intervención de la construcción de paz estaban enfocados en especial al fortalecimiento del Estado. Ahora, cuando hablamos de los esfuerzos a mediano y largo plazos, como el de contrarrestar la desigualdad, el Estado es de nuevo protagonista. Pero esta vez no precisamente como receptor, sino como agente comprometido a cambiar y fortalecer las diversas instituciones que puedan generar trabajo, educación y salud. Lo invertido en políticas de seguridad y de guerra, al estar en un contexto de posconflicto debería redirigirse a “la reconstrucción de la infraestructura física y la restauración de las funciones esenciales que brindan servicios sociales básicos” (Jeong, 2005, p. 1).

Como también expresó Jeong (2005), “aunque lleva tiempo volver a fortalecer las estructuras, la reconstrucción de estas es un elemento esencial para que un proceso de paz sea duradero y sostenible” (p. 1), por eso el riesgo de volver a un conflicto armado cuando los factores económicos y sociales no se han atendido es alto.

Al respecto, Duncan (2009), citado en Prieto (2012), asegura que, aunque un grupo armado al margen de la ley se acabe, si el contexto no provee ciertas oportunidades y estabildades, “las probabilidades de que se reproduzcan ejércitos privados con capacidad de dominio regional [...] seguirán siendo muy altas” (p. xx).

Una de las experiencias aquí sistematizadas, “Del balígrafo al bolígrafo: el camino que oficialmente no se construyó”, ayuda a que los excombatientes de las FARC tengan más oportunidades, ya que se desarrolló un programa para que pudieran graduarse de bachilleres. Otra experiencia parecida que surgió gracias

a un acuerdo de paz anterior es “Tul de paz”. Así, y retomando la idea anterior, los esfuerzos de construcción de paz han de ayudar a que la población supere la vulnerabilidad, a satisfacer las necesidades básicas y, sobre todo, a contrarrestar la desigualdad extrema.

Ahora bien, aunque se habló del protagonismo del Estado en esta tarea, esto no significa que este sea el único agente en este proceso. En contraste, al ver el vasto quehacer, el Estado solo puede (y debe) encargarse de un porcentaje. Encontramos entonces otros actores que complementan estos esfuerzos; por un lado, suelen sumarse agentes de cooperación internacional, y por otro, todas las organizaciones no gubernamentales y organismos nacionales y locales de toda índole.

La cooperación internacional es, a grandes rasgos, el conjunto de actividades que implican una transferencia de recursos provenientes entre países⁴. Estos agentes pueden aportar recursos de manera oportuna en contextos de posacuerdo, siempre y cuando haya una coordinación entre lo que el contexto necesita y lo que el aportante está dispuesto a contribuir.

Desafortunadamente, y con más frecuencia de lo deseado, no hay tal coordinación. Como resultado, no solo hay demoras y frustraciones con los proyectos por ejecutar, sino que además las poblaciones a las que iba a dirigirse tal cooperación pueden sentirse subestimadas: si el cooperante cree saber mejor lo que el receptor necesita es porque se parte de una relación desigual entre estos dos, en la cual al segundo se le impone, en cierta medida, una manera de operar. Es de ahí de donde surge la importancia del concepto que varios autores han denominado como “el sentido de pertenencia local” (Donais, 2009; Paris y Siks, 2009; Barnett y Zürcher, 2009; Narten, 2009; Saul, 2011, citados en Rettberg, 2012).

Esto se refiere, básicamente, a prestarle atención de manera responsable a los aspectos domésticos de las sociedades en posacuerdo y, aún más importante, “entender que los actores no armados de tales sociedades también hacen parte trascendental de la transformación” (Rettberg, 2012, p. 14). Para entender mejor qué es el sentido de pertenencia local vale la pena aclarar cada uno de estos dos puntos. En primer lugar, se entiende que, aunque cada contexto tiene

⁴ Se ha dicho que la cooperación norte-sur es usualmente transferencia de dinero; la cooperación sur suele ser transferencia de conocimiento.

un mismo objetivo, tener una sociedad más pacífica y menos desigual, las ideas de cómo alcanzar este propósito difieren de un contexto a otro. Bar-tal (2002) indicó que “cada sociedad construye sus propias ideas de paz y establece objetivos en consecuencia” (p. 34). Así, cada contexto específico establecerá sus prioridades y desarrollará procedimientos para lograr sus propósitos. Estos son los aspectos domésticos de cada contexto.

En segundo lugar, están los agentes que no hacen parte del Gobierno ni de los actores armados, pero que son igual de activos e importantes en los procesos de transición. Estos agentes, como afirma Rettberg (2012), son “fuente de legitimidad de inspiración de las políticas de construcción de paz” (p. 14). Es decir, se entienden como agentes que pueden generar cambios drásticos en las estructuras de las sociedades en transición, debido a que, en gran medida, estos entienden más claramente su propio contexto; al no romper vínculos ya establecidos, pueden crear espacios de acción que reduzcan las estructuras desiguales y promuevan de modo más fácil las estructuras que encaminen hacia la paz, como lo veremos ejemplificado en cada una de las diez experiencias acá descritas.

En síntesis, para que las intervenciones funcionen no se puede pasar por alto el factor doméstico y local de cada contexto ni mucho menos a sus agentes. En palabras de Jeong (2005), “una de las condiciones para hacer que un proceso de paz sea sostenible es la inclusión de las comunidades locales” (p. 33). En consecuencia, si se quiere alcanzar y mantener la paz se debe hacer lo posible por no asignar estrategias externas que poco tienen que ver con un contexto determinado, para evitar que la transformación sea percibida como algo impuesto desde afuera. En contraste, se deben fortalecer las estructuras y los esfuerzos propios de cada comunidad.

Con lo anterior vemos que la paz se manifiesta en acciones hechas por personas, comunidades u organizaciones no gubernamentales en cada contexto. Es decir, la paz deja de ser un discurso o un quehacer del Estado y de los actores armados y se vuelve una acción colectiva en la que todas las personas que viven en estados de transición no solo pueden, sino que deben hacer parte. Que haya un verdadero impacto en la sociedad en el ámbito local trae como consecuencia una mayor estabilidad política a largo plazo y menos probabilidades de volver a un conflicto armado.

Cheng-Hopkins (2012) sintetiza lo anteriormente expuesto:

la construcción de paz es principalmente un reto y una responsabilidad de carácter nacional, y solo los actores nacionales pueden abordar de una forma sostenible las necesidades y las metas de su sociedad. Una gran variedad de grupos no gubernamentales, iglesias y autoridades locales y regionales en todo el país han diseñado e implementado programas que ofrecen alternativas a la violencia y promueven actitudes y estructuras que pueden ayudar a crear un sistema político más incluyente y capaz de manejar el conflicto de forma no violenta. (p. xxv)

En este libro veremos las contribuciones a la paz desde las comunidades educativas, a partir de sus prácticas educativas y su cotidianidad escolar.

Reducción de la violencia cultural: memoria, reconciliación, humanización, medios de comunicación y manejo del conflicto

A pesar de que se ha argumentado que la violencia cultural es invariable y que permanece igual durante largos periodos debido a la lenta transformación de la cultura básica (Galtung, 1996), en este apartado se mostrará cómo podemos contrarrestarla. Es decir, cómo sí puede haber cambios en la cultura y el comportamiento, partiendo de que este es un esfuerzo de largo aliento, en el cual los resultados y las transformaciones se ven a largo plazo.

Uno de los grandes esfuerzos de la construcción de paz es no dejar que todas las historias de violencia y dolor queden en el olvido. Esto está fundamentado en que, al recordar, recuperar y construir una memoria colectiva de un pasado violento se educa a la sociedad. Preservar la memoria evita que las atrocidades del pasado se repitan. De acuerdo con lo anterior, la educación aparece de nuevo como un eje central. Ahora, preservar la memoria trae consigo implicaciones que no podemos pasar por alto. En primer lugar, se debe aclarar qué tipo de memoria hemos de preservar; segundo, cómo podemos hacerlo; y tercero, cómo afecta esto a la reconciliación en un contexto de posconflicto.

Schipper (1993), citado en Georges Didi-Huberman (2004), explica que “la historia está escrita, en general, por los vencedores. Todo lo que sabemos acerca de los pueblos asesinados es lo que sus asesinos han tenido a bien contar” (p. 43).

Lo anterior lo podemos interpretar de la siguiente manera: el ejercicio de cómo hacemos memoria usualmente está enmarcado en la perspectiva de unos pocos. Por esto, en contextos de posconflicto, los esfuerzos deben ir encaminados a que se haga memoria de manera conjunta.

Por su parte, Richard (2010), citado en Vergara (2011), planteó que debemos esmerarnos “por confrontar imágenes, temporalidades, vivencias y puntos de vista, [para lograr el] desmonte de las narraciones oficiales y doctrinarias” (p. 279), y así permitir que se recuerden hechos, palabras y personajes desde un ámbito descentralizado y, por lo mismo, no hegemónico (Herrera, 2019).

Emerge entonces la pregunta de cómo podemos llevar a cabo esta tarea, o, según lo manifestó Schindel (2009), de cómo podemos “plasmear memorias cuyo contenido no termina de definirse y cuya interpretación sigue siendo materia de disputa en el presente” (p. 5). Resulta esencial entender que cuando se busca la paz, la memoria es un espacio de encuentro y no un campo de batalla (González, 2017, citado en Herrera, 2019). Es decir, en el ejercicio de hacer memoria no se debe buscar suprimir la diferencia para llegar a una verdad absoluta. En contraste, se debe buscar que la memoria encuentre su lugar en la superposición de narrativas que haya; como insisten Freire y Faundez (2018), “una unidad en la diversidad” (p. 126).

En consecuencia, en el ejercicio de hacer memoria nos topamos con diversas narrativas y nos encontramos en un diálogo constante de diferencias. Todorov (2016) afirma que el diálogo siempre será evitar los dos extremos: el monólogo y la guerra. Es a partir del diálogo constante que todos los sectores de la sociedad son agentes potencialmente activos en los esfuerzos de construcción de paz; mientras más descentralizado esté el ejercicio de hacer memoria, cuanto más personas decidan contar su propia historia y escuchar la de los demás, más débil se vuelve la memoria hegemónica. La experiencia “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio” es, de las diez experiencias, la que más está enfocada en recuperar la memoria histórica del territorio, desde la danza, el teatro y el arte.

Al compartir la narrativa propia y más aún al escuchar la de los demás empieza un proceso dinámico (Galtung, 2010) de reconstrucción de lazos y relaciones entre unos y otros. Este proceso suele conocerse como *reconciliación*. Antes de seguir y exponer cómo se ha definido en la literatura esta idea, vale la pena

resaltar otro aspecto clave de la memoria. Si estamos buscando una atmósfera más propicia en la cual se genere confianza y cooperación, es decir, una cultura de paz, debemos ver en la memoria la facultad de preservar también todos los aciertos de las sociedades. Sin duda, debemos recordar las atrocidades para no repetir las, pero también, y aún más importante, si el objetivo es contrarrestar la violencia cultural, debemos preservar y destacar todo lo que hemos logrado hacer por medio de esfuerzos positivos, de esfuerzos de carácter pacífico.

Ahora bien, Prieto (2012) nos ayuda a entender las diversas acepciones del concepto de reconciliación. El autor después de hacer una juiciosa revisión de la literatura explica que, a grandes rasgos, la reconciliación podría verse y definirse desde dos perspectivas: una en lo macro y otra en lo micro. La primera se define como

un proceso tendiente a superar el pasado violento mediante medidas de verdad, justicia y reparación, garantías de no repetición y reformas políticas y socioeconómicas dirigidas a fortalecer la democracia y el Estado de derecho; fomentar [...] la confianza cívica [...] y reducir las desigualdades materiales y políticas. (p. 22)

Desde esta perspectiva vemos que se priorizan algunas de las actividades que, como ya habíamos visto, intentan contrarrestar la violencia directa y la estructural. La reconciliación es entonces, principalmente, una consecuencia de que el Estado vuelva a restablecer todas sus estructuras. En contraste, con respecto a la segunda acepción, Prieto (2012) expone que “las aproximaciones micro privilegian la atención a los procesos psicológicos de individuos y grupos, la promoción de actividades conjuntas y las interacciones cotidianas entre estos” (p. 22).

En el aspecto micro, los individuos ganan protagonismo para superar las heridas psicológicas y emocionales, así como reconstruir los lazos entre individuos es un desafío primordial para la construcción de paz. Jeong (2005) asegura que “la reconciliación facilita el retorno a la normalidad al traer sanación tanto psicológica como social” (p. 17). Los esfuerzos están entonces encaminados a que los individuos transformen actitudes, prejuicios, creencias y comportamientos (Prieto, 2012) para así superar traumas y heridas que la violencia y sus actores han dejado a su paso.

Ahora bien, también existen posiciones que no ven en la reconciliación una salida. Esto se debe a la presunción de que aquellos que hicieron daño (los llamados victimarios), una vez se hayan reconciliado las partes hostiles, se olvidan de lo sucedido y, por lo tanto, no se responsabilizan por sus acciones durante el conflicto armado. Sin embargo, si el propósito es contrarrestar la violencia cultural debemos intentar desmontar los marcos que la guerra nos ha impuesto. Esto significa, por un lado, dejar de ver de manera dual a todos los sobrevivientes de los conflictos armados, es decir, dejar de verlos como víctimas y victimarios; y, por otro lado, humanizar a aquellos que vivieron de primera mano y fueron agentes activos del conflicto armado o la guerra.

La visión dual entre víctima y victimario es un marco impuesto de la lógica de la guerra; solo así, teniendo buenos y malos, u opresores y oprimidos, es que los discursos que promueven los conflictos armados o las guerras pueden surgir. Es entonces la responsabilidad de una sociedad en posconflicto desmontar este marco para que la cultura de guerra pierda validez. Zembylas (2013), refiriéndose a esto, argumenta que en contextos de posconflicto en los cuales hubo opresores y oprimidos, esforzarse por empoderar al oprimido, una vez acabado el conflicto, solo perpetuaría el discurso antagonista. En consecuencia, las partes seguirían alejándose y esto impediría la reconciliación.

En contraste, Zembylas (2013) asegura que se debe promover más el “reconocimiento de las vulnerabilidades comunes y resaltar el impacto de la solidaridad para la reducción de las desigualdades cotidianas” (p. 10). Es decir, los esfuerzos para contrarrestar la violencia cultural son reconocer que en el otro hay un igual, a pesar de la diversidad de posturas y opiniones. Se debe entonces educar para entender que el otro es un igual (al mismo tiempo que se educa para la diferencia). Ahora, otra forma de desmontar el marco y la cultura de guerra es humanizando a quien hizo parte de esta.

La violencia cultural, como ya se mencionó, es todo discurso que normaliza y ayuda a legitimar la violencia directa y la violencia estructural. Es todo aquello que idealiza e incluso celebra estas otras dos manifestaciones de violencia. En otro texto, argumenté que mientras más idealizamos la guerra y sus causas, más deshumanizamos a quienes están en ella. Esto podría entenderse de la siguiente manera: como sociedad hemos logrado deshumanizar casi por completo al que tiene un papel activo en la guerra —o en un conflicto armado—

para poder justificarla y dejar que muchos mueran en esta. Es decir, la violencia cultural nos ha enseñado, durante siglos, que la individualidad de cada uno de los seres humanos que están detrás del uniforme no es importante.

Lo esencial, entonces, es la identidad de tales individuos: a cuál bando pertenecen, qué ideología representan. Por tanto, lo que termina siendo relevante es quién muere a manos de quién, y no la individualidad del que muere en absoluto, lo cual está muy arraigado y nos obliga a reducir a los seres humanos que están en la guerra a estereotipos de buenos o malos, y a encasillar toda su identidad con etiquetas simples que ayudan a que los antagonismos se perpetúen para así poder justificar la salida violenta y destructiva.

Ahora bien, como también señalé:

nos olvidamos de que para unos los buenos están en el bando en donde, para otros, se encuentran los malos. Y una vez acabada la guerra, esta imagen que hemos creado sigue desempeñando su papel [...] los estereotipos siguen rigiendo y seguimos etiquetando a los actores bajo la escala de valores que el conflicto nos impuso, aun cuando este ya se haya acabado. (Herrera, 2019, p. 51)

Por esto, en un esfuerzo conjunto de las sociedades en posconflicto, la intención de todos debe estar encaminada a desestigmatizar a los sobrevivientes de un conflicto armado del antagonismo propio de la guerra, de las etiquetas que permiten encasillar tan cómodamente y del discurso que reduce a estereotipos y perpetúa la violencia cultural. En etapas de posconflicto todos estamos llamados a ser agentes de paz, a afrontar el reto de desmitificar, de devolverle la condición de ser humano a todo aquel que tuvo una función en el conflicto armado. Al final, “la creación de una cultura de la paz mediante la resolución de conflictos debe hacerse por medio de procesos educativos que prioricen la humanización” (Hernández *et al.*, 2017, p. 159).

Aunque las diez experiencias que hacen parte de este libro contrarrestan estos marcos de guerra, en el caso de “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio”, “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz”, “Cine White”, “Construyendo la paz desde el aula de clase, para todo momento” y “Frontepaces para la reincorporación”, desde diferentes aristas y metodologías apuntan

a desmontar este discurso antagónico establecido en los contextos de guerra, con un mayor énfasis.

La violencia cultural se da también, con naturalidad, en otras esferas. Perkins (2002) asegura que “cuando las condiciones son mixtas, con algunos eventos marcadamente pacíficos y otros marcadamente bélicos, las situaciones tienden a cambiar [hacia los bélicos]” (p. 40). Para entender esta idea no hace falta ir muy lejos: nos encontramos, por ejemplo, en una manifestación (derechos para los trabajadores, igualdad de género, acceso a la salud), en la cual todo es de carácter pacífico. Si en esta llegara a haber pequeños brotes violentos, rápidamente toda la energía y la atención se concentran allí. A pesar de que en su mayoría la manifestación fue pacífica, esto se pasará por alto, dejará de ser importante porque, entre otras cosas, los medios de comunicación se centrarán en los brotes violentos.

La información que nos brindan día a día los medios de comunicación masiva logra moldear la manera en que sus espectadores interpretan los hechos que pasan. Sontag (2004) explica que “la atención pública está guiada por las atenciones de los medios [...] Esto ilustra la influencia decisiva de las fotografías [de prensa] en la determinación de las catástrofes y crisis a las cuales prestamos atención” (p. 1).

Estamos condicionados a ver e interpretar la realidad tal como los medios se dispongan a mostrarla. Si los medios se centran en los hechos violentos de determinado contexto o evento, y solo en estos, en consecuencia, como audiencia, interpretaremos que solo suceden hechos violentos. Como señalé, “es evidente que, al final, lo que tomamos como realidad de un contexto, al que tenemos acceso gracias a los medios, no es más que una construcción que estos han organizado y editado para nosotros” (Herrera, 2019, p. 40).

Sontag (2004) va incluso más allá en el argumento y explica que toda tragedia, hecho violento o guerra, debido a los medios de comunicación masiva, se ha vuelto un producto que podemos consumir con atención distraída y por lo tanto irreflexiva. La autora asegura que el dolor de los demás es una de las principales fuentes de valor y estímulo de consumo en nuestra cultura actual. Esto significa que asimilamos los hechos trágicos y violentos con tolerancia visual, es decir, nos hemos acostumbrado a la violencia.

Herzog (2004), citado en Malagón-Kurka (2010), señala que “la memoria de la gente se ve afectada por la repetición de acontecimientos [violentos] diarios que tienden a superponerse el uno al otro, borrando su especificidad” (p. 124). Es aquí, entonces, en los medios de comunicación, uno de los campos en los cuales más prevalece y se arraiga la violencia cultural.

Se hace necesaria una cultura de paz que contrarreste el impacto y, sobre todo, el poder que tienen los medios de comunicación masiva acerca de cómo interpretamos la realidad. Para esto, por un lado, se necesita la promoción de una postura crítica a todo aquello que vemos, y, por otro, se requiere también que nos podamos enfocar en todo aquello que no es violento, de la misma manera en que nos enfocamos en aquello que sí lo es.

Para la postura crítica hace falta que la educación para la paz intervenga y ayude a que el público en general pueda deconstruir las narrativas de los medios. Uno de los principales objetivos de las experiencias “Cine White”, “Construyendo la paz desde el aula, para todo momento” y “Frontepaces para la reincorporación” es justamente este: brindarles a las y los estudiantes las herramientas necesarias para desarrollar una postura crítica frente a lo que ven en los medios de comunicación masiva.

Ahora bien, como sociedad, debemos poder desestabilizar la hegemonía en el discurso y anteponernos a la idea de que solo desde la perspectiva violenta es que podemos interpretar todo lo que pasa. De nuevo Galtung (2010) hace evidente esta cuestión: “el periodismo tiene una dificultad que viene desde Aristóteles con la división estricta del drama humano en tragedia y comedia. Un asunto que termina bien no es noticia. La noticia es siempre una mala noticia, una noticia trágica” (p. 18). El autor también argumenta que cuando hay eventos exitosos o cuando hay esfuerzos notables de aquellos que trabajan para que las situaciones mejoren, no nos enteramos de nada porque nada de esto logra ser noticia. En sus palabras, y refiriéndose a un evento puntual, “[este] fue tan exitoso que no hubo ninguna palabra en la prensa” (Galtung, 2010, p. 18).

Así, una vasta cantidad de información relevante se queda por fuera; todo lo positivo, todo aquello que es extraordinario, al no ser noticia, no puede ser visto por la gran mayoría de la gente. En consecuencia, pierde relevancia; incluso se podría asumir que, en un mundo hipercomunicado como el nuestro, si algo no es noticia pierde realidad, como si no hubiera pasado. Somos

entonces espectadores ocupados con un mundo lleno de tragedias. De nuevo la violencia cultural pasa vestida ante nuestros ojos, día a día, como algo aparentemente inofensivo, como simple información.

Se deben entonces abrir espacios donde la paz sea la protagonista (como este libro), donde las historias de carácter pacífico sean más relevantes. Para que en un contexto de posconflicto se pueda contrarrestar el peso de la violencia cultural, las voluntades y los compromisos con la paz deben trascender los límites de la intimidad y llegar a una dimensión pública.

Bien debemos entender la paz desde la complejidad y no desde la estandarización y el simplismo, para poder encontrar y mostrar las diversas e incluso infinitas maneras en que la paz puede manifestarse. Galtung (1996) señala que “los estudios de paz exigen una epistemología que vea al mundo como flexible y que produzca imágenes igualmente flexibles de ese mundo” (p. 22). Así, los relatos provenientes de una cultura de paz pueden y deben venir de múltiples y diversas partes, son relatos que no dependen del poder, que no están bajo el monopolio de unos pocos. Son relatos periféricos, subversivos, con resistencia y esperanza⁵. Mientras más se fomente el surgimiento de significados, imágenes e ideas que nacen de la cultura de paz, surgirán más interpretaciones sobre cómo es nuestro mundo y cómo podemos aproximarnos a él desde perspectivas que se alejan a la perspectiva de la cultura de guerra.

Antes de seguir con las experiencias de paz que aquí se han recopilado, es relevante desarrollar lo que se esbozó, al principio de este texto, con respecto al conflicto. Se dijo que la construcción de paz no ve el conflicto de manera negativa, sino que, por el contrario, ve en este una herramienta para el desarrollo y la mejora. Es decir, es debido a que existen los conflictos que obtenemos beneficios (IFM-SEI, 2015). Ahora, para que la afirmación anterior no sea la excepción sino la regla hemos de fortalecer la cultura de paz.

Varios autores concuerdan en que la presunción que asocia al conflicto como algo negativo radica en suponer que la única manera de transformar los conflictos es de forma violenta, para reducir o destruir al otro, cuando, en realidad, la

⁵ En el texto se habla en términos de memoria. Se intenta esbozar aquí un paralelo con las narrativas de paz para evidenciar que desde allí también se puede hacer el ejercicio (Ministerio de Cultura, 2011).

violencia es apenas uno de los medios para resolver dicho conflicto (Jares, 2001). Dicho de otro modo, solemos rechazar e incluso intentar prevenir el conflicto debido a que, con más frecuencia de la deseada, este involucra brotes violentos (Cascón, 2006) y en consecuencia se piensa que solo así pueden resolverse las diferencias. Lo que se debe promover es entonces la transformación pacífica de los conflictos; en otras palabras, no debemos evitar el conflicto sino solo su estallido violento (Arboleda *et al.*, 2017).

Normalmente cuando hay estallidos violentos estos son fáciles de ver; en contraste, y aquí es donde radica la dificultad, el conflicto es, en términos de Galtung, más abstracto (Hueso, 2000). Es decir, el conflicto puede pasar desapercibido ante nuestros ojos, reconocerlo resulta difícil; por lo tanto, puede no afrontarse ni resolverse a tiempo. En palabras de Cascón (2006),

es habitual en la vida cotidiana y en el marco educativo encontrarnos con que hay conflictos, pero que estos no se abordan, no se enfrentan o ni siquiera se reconocen como tales porque no han explotado, porque no hay pelea o violencia. [...] [esto] llevará a que tomemos como costumbre enfrentar los conflictos en su peor momento. (p. 6)

Es decir, enfrentarnos a ellos cuando ya haya habido brotes violentos. Como el peor momento para transformar un conflicto es cuando este ya está en la fase violenta, es una tarea de los esfuerzos y las intervenciones de la construcción de paz y, sobre todo, de la educación para la paz, encontrar maneras de enfrentarnos a los conflictos cuando estos aún están en su fase abstracta.

La experiencia “Aprendiendo del conflicto” es un ejemplo perfecto de todo lo aquí mencionado. Tanto porque la experiencia en sí misma es un aprendizaje en lo referente a poder visualizar los conflictos cuando aún están en su manifestación abstracta, como porque proporciona las herramientas necesarias para la transformación de estos de manera creativa y pacífica.

Entonces, para evitar resolver el conflicto de forma violenta y así evitar que haya implicaciones negativas (CCINLAC, s. f.), hay que prever y abrir espacios alternos de comunicación para que la resolución de dicho conflicto solo traiga consigo transformaciones positivas. Estos espacios alternos derivados de los conflictos son, a fin de cuentas, oportunidades educativas, oportunidades

“para aprender a construir otro tipo de relaciones, así como para prepararnos para la vida, [...] hacer valer y respetar nuestros derechos de una manera no violenta” (Cascón, 2006, p. 2); oportunidades de crecimiento, de motores de cambio social y de respuesta a las necesidades humanas (Arboleda *et al.*, 2017; Salamanca, 2009).

Así mismo, la experiencia “Tienda Escolar Saludable” es un caso magnífico de cómo generar espacios y oportunidades educativas en los que se fomenta la cultura de paz continuamente.

En síntesis, se busca que al contrarrestar la violencia cultural y al promover la cultura de paz, se puedan desarrollar habilidades que, como individuos, grupos o sociedades, nos permitan rescatar y aprovechar todos los aspectos positivos de los conflictos.

Una de las finalidades de la cultura de paz es entonces orientar la búsqueda y promoción de espacios favorables que legitimen los comportamientos pacíficos para intervención de los conflictos (Hernández *et al.*, 2017). Con esto, cabe aclarar, que no se espera que “haya un pacifismo abstracto o a una tolerancia pasiva” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 1996, citado en Martínez y García, 2001, p. 78), sino todo lo contrario, se busca acción para el cambio, en lo personal, en lo local y, en consecuencia, para el cambio social en general.

El tratamiento de los conflictos de manera creativa y no violenta busca que la violencia no sea un foco de atención que distrae de lo verdaderamente importante. Dicho de otro modo, es gracias a la cultura de paz que nos podremos enfocar en los asuntos por los que los conflictos se generan, para que así una comunidad o una sociedad sea más justa y equilibrada, y, por lo tanto, lo podamos resolver.

Referencias

Arboleda, Z., Herrera, M. M. y Prada, M. P. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y pedagogía para la paz. Material para la práctica*. Acción CaPaz. Estrategia de capacidades para la paz y la convivencia. Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Colombia. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/DOC2-educar.pdf>

- Bajaj, M. (2019). Conceptualising critical peace education for conflict settings. *Education and Conflict Review*, (2), 65-69. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10081588/1/Bajaj_Article_11_Bajaj.pdf
- Bar-tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. En G. Salomon y B. Nevo (eds.), *Peace education. The concept, principles, and practices around the world* (pp. 27-36). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cárdenas, J. C., Casas-Casas, A. y Méndez, N. (2013). *The hidden face of justice: fairness, discrimination and distribution in transitional justice processes*. Documentos Cede 011470, Universidad de los Andes - Cede.
- Cascón, P. (2006). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>
- Cheng-Hopkins, J. (2012). Prólogo. En A. Rettberg (comp.), *Construcción de paz en Colombia* (pp. xxiii-xxvii). Ediciones Uniandes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/8331>
- Ciurlizza, J. (2012). Justicia transicional en Colombia: un modelo para desarmar. En A. Rettberg (comp.), *Construcción de paz en Colombia* (pp. 89-116). Ediciones Uniandes.
- Consejo Cívico de las Instituciones de Nuevo León [CCINLAC]. (s. f.). *Educación para la paz. Conceptos y propuestas para la construcción de la paz*. CCINLAC.
- De Sousa Santos, B. (2019). *Concepciones hegemónicas y contrahegemónicas de democracia. Construyendo las epistemologías del sur. Para un pensamiento alternativo de alternativas*. Volumen II. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Didi-Huberman, G. (2004). *Imágenes pese a todo. Memoria visual del Holocausto*. Traducido por Mariana Miracle. Ediciones Paidós Ibérica. <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2015/03/didi-huberman-imagines-pese-a-todo.pdf>
- Freire, P. y Faundez, A. (2018). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo Veintiuno Editores. <https://aprendizajesparalelos.files.wordpress.com/2016/08/paulo-freire-y-antonio-faundez-por-una-pedagogia-de-la-pregunta.pdf>
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means. Peace and conflict, development and civilization*. International Peace Research Institute, Oslo (PRIO). https://chesseeyou.files.wordpress.com/2017/08/johan_galtung_peace_by_peaceful_means_peace_andbookzz-org.pdf
- Galtung, J. (2010). *Investigación para la paz y conflictos: presente y futuro*. Transcripción de la sesión, ponencia y síntesis del diálogo, por la organización del SIP. <https://>

memoria.apps.uepg.br/nep/artigos/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20para%20a%20Paz.pdf

Hernández, I., Luna, J. A. y Cadena, M. C. (2017). Cultura de paz: una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86952068009.pdf>

Herrera, M. J. (2019). *El arte en el posconflicto: una propuesta visual para la reconciliación* (Tesis de maestría, Universidad de los Andes, Bogotá). <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/43985>

Hueso, V. (2000). Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos. *Cuadernos de Estrategia* (Ministerio de Defensa), (111), 125-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=595158>

International Falcon Movement-Socialist Educational International [IFM-SEI]. (2015). *Manual de educación para la paz. Guía para educadores y educadoras*. IFM-SEI. http://ifm-sei.org/files/up/ifm-sei-peace-education-handbook_v11_spanishweb.pdf

Jares, X. (2001). Educar para la paz: tarea de todas y todos. En Fundació "SA NOSTRA", Caixa de Balears, *Actes del Seminari Educar per a una cultura de pau i convivència*, (pp. 72-86). <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/8334/12040010REC.pdf?seq>

Jeong, H-W. (2005). *Peacebuilding in postconflict societies. Strategy & process*. Lynne Rienner Publishers.

Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Los libros de la catarata.

Malagón-Kurka, M. (2010). *Arte como presencia indéxica. La obra de tres artistas colombianos en tiempo de violencia: Beatriz González, Óscar Muñoz y Doris Salcedo en la década de los noventa*. Ediciones Uniandes.

Martínez, J. y García, A. (2001). Educación para la paz y cultura de la paz. *Anales de Pedagogía*, (19), 65-86. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/285101/206731>

Ministerio de Cultura. (2011). *Hacia una política pública desde la cultura y el arte en el marco de las víctimas del conflicto armado colombiano*. Mincultura. <https://bit.ly/3fofnmJ>

Orozco, I. (2009). *Justicia transicional en tiempos del deber de memoria*. Temis.

Orozco, I., Uribe, M., Cabarcas, G. y Sánchez, L. (2012). *Justicia y paz: ¿verdad judicial o verdad histórica?* Centro de Memoria Histórica. https://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2012/verdad_judicial_verdad_historica.pdf

- Palou, J. C. y Méndez, M. L. (2012). Balance de los procesos de desarme, desmovilización y reintegración (DDR) en Colombia: 1990-2011. En A. Rettberg (comp.), *Construcción de paz en Colombia* (pp. 349- 382). Ediciones Uniandes.
- Perkins, D. (2002). Paradoxes of peace and prospects of peace education. En G. Salomon y B. Nevo (eds.), *Peace education. The concept, principles, and practices around the world* (pp. 37-54). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781410612458>
- Prieto, J. D. (2012). *Guerra, paces y vidas entrelazadas. Coexistencia y relaciones locales entre víctimas, excombatientes y comunidades en Colombia*. Ediciones Uniandes.
- Rettberg, A. (2012). Construcción de paz en Colombia: contexto y balance. En A. Rettberg (comp.), *Construcción de paz en Colombia* (pp. 3-50). Ediciones Uniandes.
- Salamanca, A. (2009). Educación para la paz. *Praxis*, 5(1), 17-32. <https://doi.org/10.21676/23897856.89>
- Schindel, E. (2009). Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano. *Política y Cultura*, (31), 65-87. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422009000100005
- Sontag, S. (2004). *Ante el dolor de los demás*. Traducido por Aurelio Major. Suma de Letras. https://jppgenrgb.files.wordpress.com/2018/06/sontag_ante_el_dolor_de_los_demas.pdf
- Stromseth, J. (2015). Peacebuilding and transitional justice: the road ahead. En C. Crocker *et al.* (eds.), *Managing conflict in a world adrift* (pp. 571-591). Institute of Peace Press.
- Todorov, T. (2016). *Nosotros y los otros*. Siglo XXI Editores.
- Uprimny, R. y Saffon, M. P. (2006). Justicia transicional y justicia restaurativa: tensiones y complementariedades. En R. Uprimny *et al.*, *¿Justicia transicional sin transición? Verdad, justicia y reparación para Colombia*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad. <https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Justicia%20transicional%20sin%20transici%C3%B3n.pdf>
- Vergara, E. (2011). Nelly Richard. Crítica de la memoria. *Revista Chilena de Literatura*, (80), 276-288. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22952011000300019
- Zembylas, M. (2013). Critical pedagogy and emotion: working through 'troubled knowledge' in posttraumatic contexts. *Critical Studies in Education*, 54(2), 176-189. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.743468>

Capítulo 2. Memoria de las reflexiones y orientaciones metodológicas construidas con el equipo de sistematización de experiencias*

Leonardo Jiménez García

Alexandra Agudelo López

“El propósito de ajustar las metodologías y técnicas de investigación es avanzar en concepciones contrahegemónicas sobre las herramientas y técnicas tradicionales para la investigación”.

(Fernández, 2020, p. 56)

Tomar la decisión política de sistematizar experiencias

La educación para la paz ha cobrado fuerza en las últimas décadas en Colombia y ha tenido un especial protagonismo a partir de la firma del acuerdo de paz en el 2016 entre el Gobierno nacional y las FARC. De este modo, las experiencias de paz que se gestan desde los territorios tienen hoy una nueva visibilidad y posibilidad de ser acogidas, replicadas y fortalecidas, con el concurso de diversos actores sociales y académicos nacionales e internacionales.

Desde la firma de los acuerdos, el país ha comenzado un complejo pero esperanzador tránsito hacia la construcción y el fortalecimiento de la paz en los territorios más afectados por el conflicto armado; un tránsito con grandes obstáculos y desafíos que las comunidades, sobre todo rurales y en contextos educativos, han asumido con confianza, fortaleza y esfuerzo. Uno de los grandes retos ha sido la generación de condiciones para la integración de excombatientes a las dinámicas sociales, económicas y políticas de las comunidades,

* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202345>

teniendo vínculos que permitan la creación de escenarios para la construcción de paz. Las zonas especiales de transición y normalización, que se convirtieron progresivamente en Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), han estado destinadas al proceso de formación y reincorporación a la vida civil, con especial énfasis en el diseño y la implementación de acciones educativas y productivas que favorecieran la construcción de proyectos de vida colectivos. Esta estrategia marcó de manera especial a los municipios donde se desarrollaron y potenciaron las alternativas de construcción de paz, tal como lo afirma Rivera (2017), pues “convirtió la paz en un ámbito de acción determinante para la transformación de una sociedad que, como la colombiana, ha estado sumida en décadas de violencia, odio y dolor” (p. 5).

En este contexto, el equipo de la investigación titulada *Educación para la paz: sistematización de experiencias de educación para la paz en municipios con Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR)*, promovida por la Universidad de los Andes, la Universidad de Antioquia y la Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula), se concentró en producir un diseño metodológico que respondiera al menos a tres desafíos. El primero, tomar la decisión política de sistematizar, entendida esta como una postura que reconoce en las prácticas una fuente de saber con sentido propio que, al ser reflexionada con los actores que las producen, amplía la comprensión de la realidad.

El segundo desafío fue pensar de forma inédita el concepto y la práctica de la sistematización, esto es, construir una concepción propia, que partiera del contexto, el sentido y la pertinencia histórica, de producción de saberes sobre la paz desde los territorios, con los actores y con nuestra mediación como investigadoras e investigadores. Este segundo desafío debía atender las particularidades de los procesos que se han llevado a cabo en las instituciones educativas de los municipios con ETCR, desde una perspectiva crítica, descolonizada y que resaltara el trabajo que realizan los docentes y directivos para fomentar una formación basada en la paz, destacando aquellas estrategias y experiencias que han tenido logros en la vida de las comunidades educativas.

Un tercer aspecto desafiante era ordenar la práctica de la sistematización (reconocimiento de actores, dinámicas, formulación y desarrollo de metodologías y producción de los saberes) con el concurso de todas las personas involucradas

en la experiencia. Se trataba de hacer visibles las prácticas que, producto de la cotidianidad, los actores han convertido en naturales y, en algunos casos, correr el riesgo de invisibilizarse. Asimismo era importante que en este proceso se identificaran los agentes internos y externos que se interesan por la construcción de la paz, brindando apoyo a las iniciativas de los maestros, de manera que se lograra observar el vínculo entre escuela y contexto sociopolítico. Como lo expresa Mayor (2003), “escuela y voluntad política son dos grandes pilares, pero no pueden actuar solos. En el mismo sentido deben actuar la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general” (p. 19).

Atendiendo a estos tres desafíos, el equipo de investigación permite, a través de la sistematización de experiencias, que sean los actores, es decir, docentes, estudiantes y directivos docentes, quienes actúen como coinvestigadores, reconstruyendo y sistematizando la experiencia de primera mano. Este reconocimiento como coinvestigadores permite, en palabras de Cendales y Torres (2006),

entender toda sistematización como modalidad colectiva de producción de sentidos, como una experiencia inédita, dado que lo que se pone en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de autocomprensión y transformación. (p. 29)

Apostar políticamente por la sistematización, es también asumir que el diálogo de saberes se fundamenta en procesos de reflexión colectiva y crítica, en los cuales quienes producen las prácticas y protagonizan las experiencias tejen nuevos sentidos con quienes investigan la realidad en el afán de comprenderla, construyendo juntos nuevos horizontes de interpretación y acción transformadora; un diálogo que, como expresa Jara (2020), debe alejarse y protegerse de intereses o limitaciones administrativas, haciendo posibles nuevos procesos de producción de construcción de conocimiento. Este modo de asumir la sistematización supone un ejercicio de abstracción de la práctica “y poder entender que las prácticas sociales también constituyen un espacio privilegiado de saber” (Herrera, 2012).

Pensar la sistematización

En este proceso, el equipo de investigación asume como orientación metodológica y como alternativa ético-política fomentar el diálogo de saberes en la sistematización de experiencias. Para Agudelo López *et al.* (2020), se comprende la sistematización de experiencias como un conjunto de “prácticas educativas y de diálogo de saberes que le permiten a personas y procesos sociales generar un empoderamiento social orientado a la recuperación y preservación de los conocimientos que se han construido a partir de las experiencias individuales y colectivas” (p. 17).

Esta aproximación a la sistematización de experiencias se promovió como una alternativa coherente con la esencia colaborativa y pedagógica de los procesos educativos que se vincularon al diálogo de saberes en cada una de las regiones. Además, el diseño metodológico de los espacios de conversación virtual se enfocó en reconstruir, recuperar y generar una narración a múltiples voces, en relación con los conocimientos que han surgido de las prácticas y los procesos educativos que han promovido las instituciones educativas en los municipios con ETCR.

En este sentido, el equipo de investigación construyó la metodología de trabajo teniendo en cuenta algunos de los dispositivos lúdico-pedagógicos utilizados en la sistematización de experiencias y agregando otros que tuvieron que ser elaborados de manera inédita, al verse afectada la presencialidad en las instituciones educativas y la visita de los investigadores a los territorios, por la pandemia de la covid-19. Este diseño metodológico se realizó a partir de un ciclo de encuentros que, mediante el diálogo de saberes, fue creando la ruta y los instrumentos necesarios para generar las reflexiones sobre la práctica y la producción de saberes.

La trayectoria metodológica de estos encuentros preparatorios, que luego fuera también orientación para el trabajo con los equipos de las instituciones educativas, se retoma de las propuestas metodológicas para la sistematización de experiencias planteadas por Agudelo López *et al.* (2020).

De acuerdo con esta propuesta, la sistematización se produce como un bucle dialógico en el que la experiencia, las prácticas, el contexto, las reflexiones y la organización crítica de la información se mezclan con las apuestas ético-políticas

por descolonizar los saberes, generando dinámicas y acciones concretas de transformación social. A continuación, se presentan algunas ideas que fueron clave en este proceso de activación de diálogos entre el equipo de investigación y que luego, apoyadas en nociones teóricas, orientaron la investigación con las instituciones educativas.

Construir definiciones endógenas, genuinas e inéditas sobre la sistematización

La construcción de definiciones endógenas como punto de partida de los procesos de sistematización de experiencias obedece a la necesidad de pensar el carácter singular que tienen los saberes que devienen de prácticas sociales, comunitarias y pedagógicas, los cuales no están sometidos a matrices epistémicas-cientificistas, sino que responden más a una concepción y actuación específica frente a la realidad. En ese sentido, la sistematización de las experiencias recupera los saberes inéditos producidos mediante prácticas concretas, situadas en contextos particulares y desarrollados por sujetos que apuestan por un potencial transformador en su acción.

Endógenas significa también que la sistematización se defina en su forma y contenido, respondiendo a la especificidad de sus búsquedas y los contextos en los cuales se realiza el proceso y que no se estandaricen las metodologías, corriendo el riesgo de la invisibilización de las prácticas. Agudelo López *et al.* (2020) explican que

para construir nociones propias, los colectivos, movimientos y procesos sociales solo necesitan tener convicción en las virtudes y las posibilidades infinitas que nos ofrece la sistematización de experiencias para construir solidariamente los conocimientos, situar la intención de sistematizar en un contexto histórico, político y territorial determinado, y contar con un grupo de personas con disposición para aportar imaginación, creatividad y lectura crítica de la realidad. (p. 20)

Para el caso de este proyecto, el equipo de investigadoras e investigadores se comprometió con la construcción de una definición propia, que permitiera cumplir con el propósito de recuperar y visibilizar las experiencias significativas

de docentes y directivos docentes de instituciones educativas oficiales, que han trabajado para la construcción de la paz desde las particularidades de sus territorios, así como poblaciones que han sido afectadas por el conflicto armado. Para lograr esta construcción, se pidió a cada integrante del equipo investigativo escribir una definición que reflejara el propósito de la sistematización, como se muestra a continuación:

“La sistematización de experiencias es un ejercicio investigativo intencionado que lee, siente, piensa y problematiza las experiencias de los sujetos inmersos en trazados por las energías comunitarias de construir paz en medio del conflicto armado, reconociendo sus particularidades, saberes y prácticas y haciendo de estas una narración propia”.

Valentina Hurtado Vélez,
coinvestigadora de la Universidad de Antioquia

“La sistematización de experiencias puede ser considerada como un proceso de resignificación de prácticas sociales que se desliga del academicismo tradicional, posicionando los saberes y gestos particulares de las sociedades y diversos contextos desde dinámicas de reconstrucción de la historia y la vida misma. Este proceso retoma las experiencias desde la singularidad de los sujetos, construyendo un tejido desde las relaciones y los comportamientos en diferentes contextos, enmarcando los procesos de socialización de las comunidades con el territorio y entre ellos mismos, permitiendo, con este ejercicio, rescatar la memoria como una alternativa de transformación y reconstrucción de las formas de ser y estar en el mundo.

Siendo así, como un proceso de sistematización de experiencias de educación para la paz, se orienta por aprender de la historia de los sujetos y los contextos, sin olvidar las afectaciones y huellas que la violencia y el conflicto social y de poder han dejado en cada uno de ellos, sino retomando las proyecciones de vida y resignificando la tierra, para aprender y promover nuevas formas de socialización que permitan el encuentro con el otro y con el territorio”.

Carlos Castaño Moncada,
coinvestigador de la Universidad de Antioquia

“La sistematización de experiencias en contextos donde surgen iniciativas de paz es un mecanismo donde se visibilizan las diversas e incluso infinitas maneras en que la paz puede manifestarse, para poder entender a la paz desde la complejidad y no desde la estandarización y el simplismo. Así, la sistematización de experiencias, al reivindicar los saberes excluidos, al reflexionar sobre la producción misma del saber y, sobre todo, al resaltar el valor político de los profesores que le apuestan a la paz en contextos de violencia es una manera idónea de abrirle espacio a la narrativa de paz y de sacar a la luz lo que infinidad de personas hacen para que, desde lo local, se pueda vivir en contextos más amables y justos”.

María Jimena Herrera,
coinvestigadora de la Universidad de los Andes

“La sistematización es un proceso académico e investigativo que recupera, ordena, interpreta y conceptualiza el saber producto de las experiencias educativas que construyen la paz en el país. Destaca el saber práctico de las comunidades y personas que agencian la experiencia y hace visible ese saber para contribuir al campo de estudio de las ciencias sociales y de la educación”.

José Darío Herrera,
coinvestigador de la Universidad de los Andes

“La sistematización de experiencias es una memoria colectiva de procesos y prácticas que ocurren en comunidades educativas en zonas afectadas por el conflicto. Esta memoria se organiza con un sentido común para todos y todas, y visualiza una intención de transformar realidades y reconfigurar el imaginario de paz. Es un proceso de reconstrucción y reflexión crítica para tener una comprensión más profunda de una experiencia y permite que otras comunidades conozcan lo que sucede al interior de la vida en las aulas, los centros educativos y los territorios, y posibilita que otros puedan replicar experiencias en sus propias vidas escolares”.

Mónica Cristina León,
coinvestigadora de la Universidad de los Andes

“La sistematización de experiencias es un proceso investigativo que apuesta ética y políticamente por la recuperación y reivindicación de los saberes producidos en el contexto de prácticas sociales y comunitarias, cuyo interés es la construcción de paz desde la educación. Como proceso académico, la sistematización permite que los saberes sean reflexionados y conceptualizados por quienes realizan las prácticas a partir de metodologías contextualizadas a las experiencias y, de este modo, puedan ser reconocidas como aportes significativos a la construcción de paz en Colombia”.

Alexandra Agudelo López,
coinvestigadora de la Universidad Autónoma Latinoamericana

“La sistematización de experiencias es un acto político que busca reivindicar la soberanía del conocimiento y reafirmar el sentido ético, político y pedagógico de las prácticas sociales y comunitarias. Es una metodología horizontal, flexible y colaborativa, que genera espacios de diálogo de saberes entre individuos y colectividades, con el ánimo de hacer introspecciones en experiencias situadas en contextos sociales e históricos, para generar conocimientos sobre el sentido de estas”.

Leonardo Jiménez García,
coinvestigador de la Universidad Autónoma Latinoamericana

“La sistematización de experiencias en un proyecto de educación y paz es un proceso de reflexión sobre las prácticas y los saberes de las comunidades educativas que han posibilitado construir experiencias educativas orientadas a la construcción de paz en diferentes contextos, lo cual permite reconstruir las experiencias, al mismo tiempo que las personas involucradas en el proceso se van reconstruyendo a sí mismos. La potencia de una sistematización en estos contextos radica en el empoderamiento que provee en la comunidad educativa al reconocer que las posibilidades transformativas vienen de ellos y de su disposición, y no de orden gubernamental”.

Lizeth Bermúdez,
coinvestigadora de la Universidad de Antioquia

“La sistematización de experiencias es un ejercicio investigativo y político de visibilización de experiencias, cuyo propósito es sacar a la luz y evidenciar las voces de aquellos a los que generalmente no se les da la voz”.

Andrés Klaus Runge,
coinvestigador de la Universidad de Antioquia

Estas definiciones fueron sometidas al análisis textual que ofrece el *software* Iramuteq¹ que, por su precisión estadística, permite encontrar convergencias en las definiciones y facilitar la construcción de un concepto común. Aunque el programa ofrece diversas posibilidades de análisis, para este caso solo se tuvo en cuenta el resultado asociado a los estudios de similitud y también a la nube de palabras, como se muestra a continuación.

Palabras claves que asocia el equipo de investigación con el concepto de sistematización de experiencias

Figura 2.1. Análisis de similitud de las definiciones

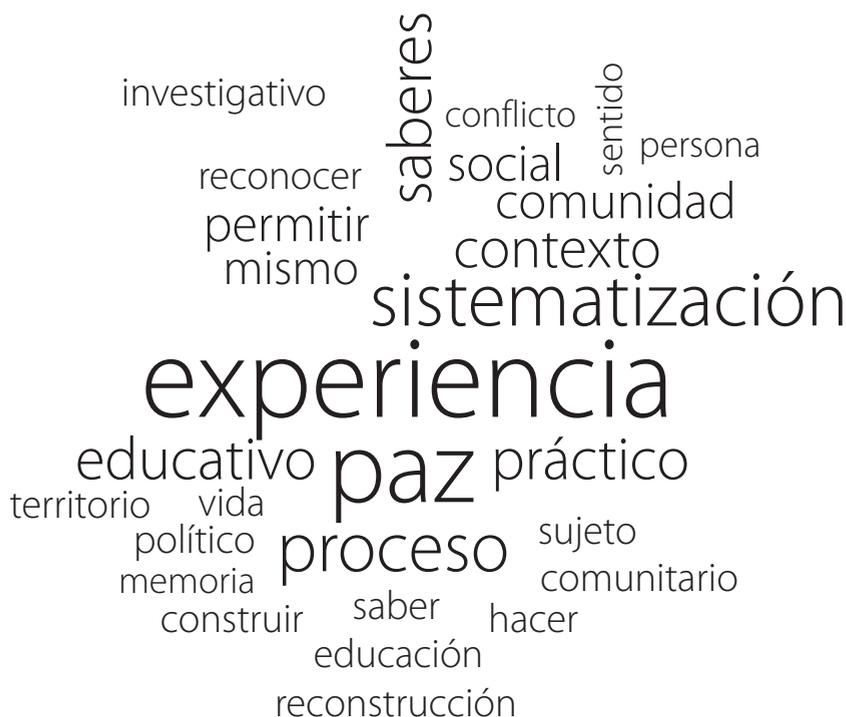


Fuente: elaboración propia.

¹ Véase: <http://www.iramuteq.org/>

La figura 2.1 presenta la convergencia de las definiciones respecto al concepto de experiencia, visibilizando cuatro núcleos textuales de similitud que se expresan por líneas de mayor grosor: *sistematización*, *proceso*, *práctico*, *comunidad* y una línea más delgada que asocia sujeto y conflicto.

Figura 2.2. **Nube de palabras**



Fuente: elaboración propia.

En el caso de la nube de palabras, se ratifica la convergencia de las definiciones, pero emergen con más fuerza que en la figura 2.1 las relaciones al contexto, la comunidad, los saberes y lo educativo. A partir de estos análisis textuales, el equipo propone recoger la convergencia de reflexiones en relación con la sistematización de experiencias y concretarlas en la siguiente definición que se presenta como orientación común en el proceso de investigación:

La sistematización de experiencias es un proceso investigativo que reivindica y resalta el valor político de las prácticas educativas de construcción de paz en

zonas afectadas por el conflicto armado. Hace énfasis en su sentido comunitario y en su producción desde el saber local. Parte del diálogo horizontal, plural, flexible y colaborativo entre quienes investigan y quienes desarrollan las experiencias y permite reflexionar sobre las realidades de la educación, la paz, las memorias colectivas y las memorias individuales, así como la vida en territorios que viven el posacuerdo. Este tipo de sistematización constituye un aporte a las ciencias sociales, ya que permite mayor comprensión sobre la multiplicidad de formas en que se construye paz en el país².

Pensar la sistematización a partir de metáforas

Las metáforas constituyen importantes recursos narrativos que enriquecen el lenguaje, pero más que eso, posibilitan ampliar las comprensiones que tenemos de la realidad y resignificar lo que conocemos. En la práctica de la sistematización, la metáfora representa un recurso metodológico muy valioso para aproximarnos a las experiencias, a los sujetos y a los contextos en los que se producen los saberes. Incluso, en la producción de las metáforas, los sujetos de la participación adquieren una dimensión más profunda de los saberes que han producido a partir de sus prácticas. También resultan muy importantes para ampliar las posibilidades comunicativas de los productos de la sistematización, entendiendo que se trata de saberes inéditos, no extendidos y que requieren una cuidadosa divulgación.

Al respecto, Lakoff y Johnson (2017) afirman que la riqueza de las metáforas “obedece a que permiten construir hilos semánticos como operaciones que configuran un mapa, a modo de mapa de pensamiento, que crea conceptos, relaciones y análisis que no solo existen a partir de las metáforas que se construyen” (p. 16).

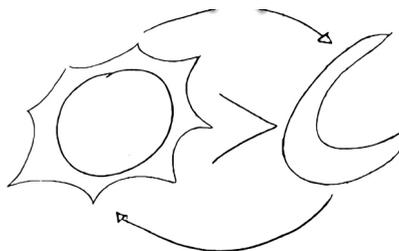
Teniendo en cuenta el valor de las metáforas como recursos interpretativos, cada integrante del equipo investigativo procedió a construir una metáfora del proceso de sistematización, como se describe a continuación.

² Definición discutida y concertada por el equipo de investigación en la sesión del 27 de septiembre del 2020 en encuentro virtual.

Metáfora del sol

El sol como metáfora nos ayuda a asociar la sistematización con la oportunidad de ser y hacer cada día, de *construir algo, producir y reconocer saberes nuevos* en las comunidades. Cuando la metáfora hace referencia a que el sol sale para todos, nos permite situar en un lugar de *equidad la producción de saberes* y reconocer que en las experiencias de construcción de paz en los territorios escolares, municipales y de aula, existen comprensiones de la realidad y también apuestas por su transformación que son valiosas e importantes. El sol es fuente de energía, de ahí que pensar su relación con la sistematización debele la fuerza que tienen los nuevos saberes en la comprensión de fenómenos tan amplios como la construcción de paz.

Ilustración 2.1. **Metáfora del sol**



Fuente: elaboración propia.

Metáfora del kokedama

El kokedama permite pensar la sistematización como *cultivo y cuidado de pequeñas experiencias*. Se trata de reservar pequeñas porciones de *tierra fértil* que en este caso pueden ser las experiencias mismas y los saberes allí generados para verlos crecer y florecer. Esta metáfora nos ayuda a comprender la *singularidad de las experiencias de construcción de paz en territorios* que pueden ser pequeños, como el aula, la escuela o el municipio, pero cuyos *saberes tienen gran belleza y fuerza en el cultivo y cuidado de la paz*. Como sujetos de la academia, el kokedama nos llama a reconocer, cuidar y socializar los saberes que germinan en territorios que han sido afectados por la violencia.

Ilustración 2.2. Metáfora del kokedama

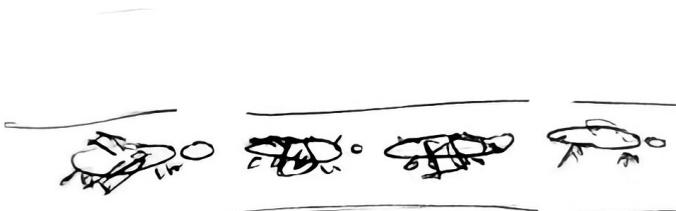


Fuente: elaboración propia.

Metáfora de la fila de hormigas

Pensar la sistematización como una fila de hormigas, alude a que *cada una realiza su aporte a la construcción de algo tan grande como la paz; cada experiencia, por pequeña y lejana que pueda parecer, está construyendo una alternativa educativa como contribución a la paz*. De manera colectiva, las hormigas son reconocidas por su laboriosidad y la capacidad de trabajar por un propósito, lo cual posibilita ver en cada saber que emerge, producto de la reflexión de la sistematización, el esfuerzo de las experiencias y los sujetos educativos en la construcción de la paz. Como académicos, esta metáfora nos llama a hacer una *reivindicación de los saberes que se producen en los territorios*.

Ilustración 2.3. Metáfora de la fila de hormigas



Fuente: elaboración propia.

Metáfora del manglar

El manglar representa un entramado diverso de relaciones que producen y protegen un ecosistema, por lo tanto, pensar la sistematización desde esta metáfora invita a *reconocer y valorar los tejidos, vínculos y contextos en los cuales se producen los saberes, la condición histórica de las experiencias y los sujetos que la habitan*. También permite pensar la *sistematización como un viaje con retos que implican flexibilidad para superar los obstáculos*, que devienen de la producción de saberes colectivos que no sobrepongan la teoría a la práctica de las instituciones educativas. Como académicos, la metáfora del manglar implica valorar la experiencia por la experiencia misma, su singularidad y aporte a la construcción de paz.

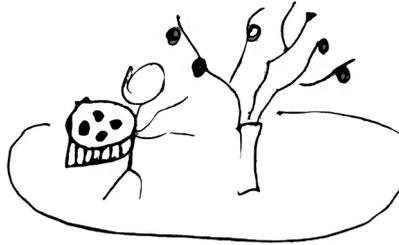
Ilustración 2.4. Metáfora del manglar



Fuente: elaboración propia.

Metáfora de la recolección de frutos poco conocidos

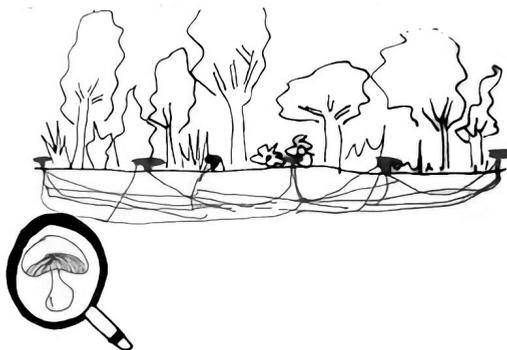
Permite pensar la *sistematización como una práctica de recuperación de saberes producidos en contextos poco conocidos y que pueden ser muy valiosos para la construcción de paz*. Del mismo modo, invita al encuentro con lo nuevo, con lo desconocido, cuya cosecha cuidadosa puede generar comprensiones y aprendizajes importantes respecto a los modos de construir la paz. Como investigadoras e investigadores, esta metáfora nos desafía a *reivindicar y divulgar esos saberes, producidos en contextos escolares, siempre en observancia de su carácter único, situado, como novedosos frutos de las experiencias que construyen paz*.

Ilustración 2.5. **Metáfora de la recolección de frutos poco conocidos**

Fuente: elaboración propia.

Metáfora del bosque

Ayuda a pensar la sistematización como un conjunto de relaciones rizomáticas con *diversas posibilidades de producción de saber a partir del reconocimiento de cada experiencia educativa, su contexto, sus aulas y maestros*. También hace posible comprender la *construcción de la paz como un escenario plural*, que se resignifica y reconstruye a medida que cada experiencia aporta su saber y su práctica específica. Como metáfora, el bosque refiere una especial conexión entre cada uno de sus componentes, lo que indica que cada *experiencia puede conectarse con las demás, como pequeños esfuerzos que tejen un sentido social amplio y de posibilidad frente a la construcción de paz*.

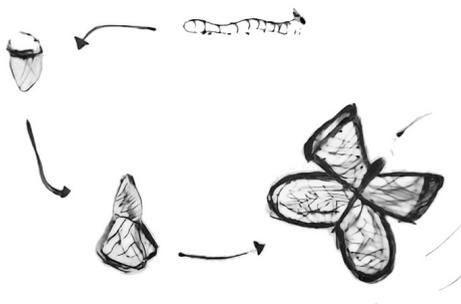
Ilustración 2.6. **Metáfora del bosque**

Fuente: elaboración propia.

Metáfora de la metamorfosis (1)

Resalta los procesos de transformación y, al ser usada para comprender lo que acontece con la sistematización de experiencias, permite referirse al valor que tiene en conocimiento de las experiencias educativas para *ampliar la idea plural de construcción de paz*. Desde el lugar de quienes investigan, la sistematización *expande el horizonte narrativo en el que se ha conceptualizado la paz*, nutriéndose de los saberes y las prácticas de quienes han sido afectados por la violencia. A las maestras y los maestros, para quienes quizás es usual lo que hacen, la sistematización de experiencias les brinda la oportunidad de *mostrarles la importancia y belleza de lo que aportan como sujetos de paz*.

Ilustración 2.7. **Metáfora de la metamorfosis (1)**



Fuente: elaboración propia.

Metáfora de la bicicleta

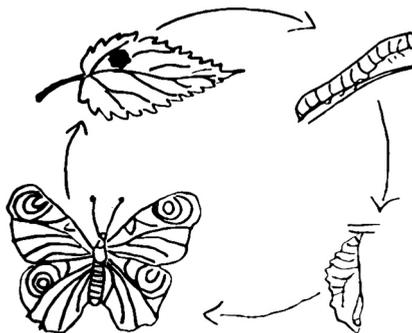
Posibilita hablar de los recorridos y las posibilidades que ofrece el viaje de la sistematización de experiencias, ya que al conocer diferentes procesos sociales se amplía el panorama comprensivo y político frente a *los desafíos que implica la construcción de paz en cada territorio*. La bicicleta resalta también el engranaje que conforman las distintas partes, cada una desde su esencia y funcionalidad, y permite que otras asimismo puedan ser útiles; así en la sistematización, cada saber y cada práctica dan apertura a nuevas interpretaciones y posibilidades que dinamizan la construcción de paz. *La sistematización de experiencias es aquí entendida como un motor que permite expandir los tránsitos hacia la paz*.

Ilustración 2.8. **Metáfora de la bicicleta**

Fuente: elaboración propia.

Metáfora de la metamorfosis (2)

La metamorfosis aparece nuevamente como metáfora para comprender la sistematización de experiencias, ya que, como sucede con los animales, no solo afecta la forma sino también sus funciones y el modo de vida. En este caso, la sistematización representa una posibilidad de identificar las experiencias que situadas en lugares distantes de las grandes ciudades no han sido reconocidas como aportes a la paz, permitiéndoles valorar lo que hacen mediante la reflexión de sus saberes y prácticas. Esta forma de sistematización empodera a los sujetos educativos y a las comunidades, al mostrarles el potencial transformador que tiene su acción pedagógica en la construcción de paz.

Ilustración 2.9. **Metáfora de la metamorfosis (2)**

Fuente: elaboración propia.

Principios orientadores

En la sistematización de experiencias, los principios son los postulados y orientaciones ético-políticas que guían el proceso metodológico, reflexivo y didáctico que acontece cuando sistematizamos un proceso o una práctica social. La construcción colectiva de los principios es clave ya que permite la cohesión de grupos (el equipo de investigación) y la toma de decisiones conjuntas en relación con las metodologías, los espacios formativos y las perspectivas teóricas que fortalecen el proceso de sistematización desde una perspectiva colectiva y práctica.

En la experiencia formativa y de diálogo de saberes en metodologías de sistematización de experiencias que se realizó con el equipo de investigación³, se postularon y definieron los siguientes principios como orientación ético-política de la investigación:

Diálogo de saberes

- Diálogo de saberes y reconocimiento de los saberes que se producen en instituciones educativas y en los territorios.
- Cada experiencia construye una alternativa educativa que contribuye a la paz.
- Reconocer y valorar los tejidos, vínculos y contextos en los cuales se producen los saberes, la condición histórica de las experiencias y los sujetos que la habitan.
- Reivindicar y divulgar esos saberes, producidos en contextos escolares, siempre en observancia de su carácter único, situado e innovador.
- Construir algo y reconocer y producir saberes nuevos.

Sobre la construcción de paz

- Construir la paz como un escenario plural.
- Singularidad de las experiencias de construcción de paz en territorios.

³ Encuentro de diálogo de saberes realizado con el equipo de investigación el 28 de abril del 2021. En esta jornada se postularon los principios.

- Reconocer la gran belleza y fuerza de los saberes en el cultivo y cuidado de la paz.
- Expandir el horizonte narrativo en el que se ha conceptualizado la paz.
- Mostrarles la importancia y belleza de lo que hacen como sujetos de paz.
- Identificar los desafíos que implica la construcción de paz en cada territorio.
- La sistematización es aquí entendida como un motor que permite expandir los tránsitos hacia la paz.

Estos principios orientadores se presentaron a los equipos de las instituciones educativas de cada uno de los municipios, como punto de partida de la conversación y disposición ética del equipo de investigación, lo cual posibilitó que se acordaran las formas de interacción y vínculo durante el proceso.

Definir los objetivos de la sistematización

Una vez cursadas las etapas de diseño, decisión política, definición de la sistematización y principios orientadores, el equipo de investigación revisó y ajustó los objetivos y alcances del proceso investigativo desde la perspectiva de participación de las comunidades y metodologías previstas.

Objetivo general

Sistematizar las experiencias significativas en educación para la paz en municipios con Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR).

Objetivos específicos

- Reconstruir experiencias significativas en educación para la paz desde la voz de quienes hacen parte de las experiencias.
- Identificar logros y dificultades en las experiencias significativas en educación para la paz.
- Reconocer tendencias y particularidades en las experiencias significativas en educación para la paz.
- Determinar las comprensiones de las comunidades educativas acerca del concepto de la paz.

- Identificar a los agentes, tanto internos como externos, que se interesan por la construcción de la paz, brindando apoyo a las iniciativas de los maestros.

Es importante recalcar que los acontecimientos producidos por la pandemia de la covid-19 y los múltiples impedimentos para la presencialidad y el encuentro en los territorios, desafiaron al equipo de investigación a recrear, resignificar y replantear algunos de los tiempos propuestos para el desarrollo de las metodologías, todo esto para lograr cumplir con los objetivos previstos. Como podrá observarse en los capítulos ulteriores de este texto, esos cambios, ajustes y extensiones de tiempo también propiciaron condiciones para reflexionar sobre el valor de la vida y la manera como este momento histórico nos transforma como humanidad.

También es necesario resaltar que la disposición y el compromiso de los equipos de coinvestigadoras y coinvestigadores de las instituciones educativas en los municipios permitieron que la recuperación de los saberes y la visibilización de sus prácticas de construcción de paz adquiriera nuevos sentidos vitales, sociales y académicos, mayores que los que se tenían previstos al comienzo del proceso investigativo.

Ordenar la práctica de la sistematización

Esta fase del proceso investigativo estuvo orientada a la construcción de la ruta de acompañamiento a los equipos de coinvestigadoras y coinvestigadores de las instituciones educativas en cada uno de los municipios, una ruta que, ciertamente, se vio desafiada por la emergencia sanitaria y que implicó un importante despliegue de creatividad por parte del equipo. Y es que los procesos de sistematización deben asumirse como posibilidades de mediación para que las y los protagonistas de las prácticas, y quienes viven las experiencias, puedan formularse preguntas sobre lo que hacen y transitar de esas cuestiones a reflexiones que visibilicen los sentidos, las formas, los recursos y los escenarios, mediante los cuales han logrado consolidar su quehacer en el tiempo, develando en ese tránsito las raíces de su práctica social.

Esta condición mediacional de la sistematización de experiencias implica que no solo se trata de ordenar las metodologías para recoger la información, supone también darle apertura al diálogo, a la interacción entre

diversas experiencias y a la formación para la generación de capacidades instaladas que permitan a las comunidades continuar con autonomía y libertad creativa sus propios procesos de sistematización. Una sistematización asumida, de igual forma, desde la perspectiva de

una educación que contribuya a cambiar el mundo, humanizándolo, una desde la cual se busca formar a las personas como agentes de cambio, con capacidades de incidir en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales, como sujetos de transformación; es la perspectiva de la racionalidad y vitalidad ética y emancipadora. (Jara, 2018, p. 29)

Esta perspectiva de la sistematización demanda por tanto pensar en pautas, momentos y acciones que consideren los tiempos de pensamiento y reflexión de las comunidades, sus lógicas de producción de saber, su condición singular de existencia y, en el caso del presente proyecto y sus temporalidades, implicó el reconocimiento de las condiciones de vulnerabilidad a la que nos expuso la pandemia. Ideada de esta manera, la sistematización se ordena desde una perspectiva vital, colectiva y sentida que se consolida en el reconocimiento del otro y la otra, en el proceso de diálogo de saberes, participación afectiva y la generación de aprendizajes nuevos. En otras palabras, este proceso de sistematización se asumió desde el desafío y el compromiso de pensar y construir diseños metodológicos inéditos, teniendo en cuenta las personas, sus experiencias, los territorios, los saberes y la vida.

Este marco de acción permitió construir con el equipo de investigación las pautas claves en la implementación de la metodología de la sistematización, que se presenta a continuación⁴.

La práctica de la sistematización

Este primer momento de la práctica de la sistematización tuvo dos propósitos. El primero estuvo asociado al reconocimiento de las coinvestigadoras y los

⁴ Sesión de trabajo realizada por el equipo de investigación el 28 de abril del 2021.

coinvestigadores, que integraban los equipos de investigación de las instituciones educativas y los municipios con ETCR. Se trataba de docentes, directivos docentes, estudiantes, egresados, madres y padres de familia, funcionarios públicos y personas de la comunidad a quienes necesitábamos reconocer en su trayectoria personal y en la vinculación directa a la experiencia de construcción de paz.

Esta aspiración inicial no estuvo motivada solo por la necesidad programática de integración de los equipos o de generación de acuerdos, se trató más de un espacio de reconocimiento y valoración de saberes de quienes participan de un proceso de sistematización, entendido este como la generación de condiciones subjetivas, éticas y políticas para el diálogo y la reivindicación de apuestas colectivas de construcción de paz. Después de todo, no se trataba solo de hacer memoria de las actividades realizadas, sino de comprender el sentido de esperanza que inspira cada una de las iniciativas de educación para la paz que se gesta en los territorios más afectados por el conflicto armado en Colombia.

Este encuentro de reconocimiento y valoración de saberes configuró un vínculo entre coinvestigadoras y coinvestigadores, que signó políticamente la propuesta de sistematización de experiencias y se reflejará en los textos producidos como testimonio del proceso; por eso podríamos afirmar, según Ceceña (2008), que “nuestra perspectiva de intelección partió del reconocimiento del sujeto, de los sujetos en interacción y de las relaciones intersubjetivas, como espacio de construcción de la historia y de ejercicio de la política” (p. 16).

Adicionalmente, este momento tuvo como segundo propósito acotar y delimitar la experiencia que se quería sistematizar, definiendo los alcances y aspectos más relevantes de los procesos de construcción de paz. Ahora, ¿qué implicaba delimitar la experiencia desde la perspectiva de las personas que la producen? La primera consecuencia de esta acción es resituar políticamente la producción de saber y evitar los microprocesos de colonización que se producen cuando la academia, en el interés de recuperar los saberes y protagonismos invisibilizados, usurpa mediante procesos teóricos o metodológicos la posibilidad de elección de quienes producen, como en este caso, procesos de construcción de paz con perspectiva territorial y situada. Por eso, desde el equipo de investigación compartimos la idea de Cabaluz (2015) cuando afirma que

nos parece importante avanzar en la prefiguración —discursiva y práctica— de experiencias pedagógicas y educativas radicalmente transformadoras. Obviamente, y en coherencia con algunos planteamientos formulados en este entramado, deben ser las voces colectivas quienes sistematicen, problematicen y difundan el trabajo educativo realizado por sus comunidades. (p. 19)

Este momento de la sistematización se verá reflejado en los capítulos posteriores, en las formas singulares, diversas y poéticas, con las que cada equipo de coinvestigadoras y coinvestigadores asumió la temporalidad, el sentido, la trayectoria y las reflexiones con los que narraron sus experiencias.

Diálogo, reflexión y producción de saberes

Este segundo momento fue el más amplio del proceso de sistematización de las experiencias y también fue el que más desafíos implicó en términos de superar las dificultades generadas por la emergencia sanitaria. Y es que muchas de las desigualdades educativas, tecnológicas y de acceso que ya experimentaban los territorios en los momentos del conflicto armado con las FARC, y que no han sido superadas en estos pocos años de posacuerdo, se agudizaron y provocaron nuevas brechas para las comunidades. En algunos casos la posibilidad de sistematizar la experiencia se extinguía frente a la imposibilidad de la comunicación mediante plataformas de internet. En otras, la conectividad era insuficiente para sostener una conversación mayor a una hora y, en algún caso, no se logró ni la primera conexión funcional para formular alternativas de trabajo.

Así, en contraste con experiencias de construcción de paz que desafían toda posibilidad de existencia en los territorios, que emplean recursos personales y comunitarios para restituir tejido social, que asumen compromisos férreos con *diálogos improbables* (Lederach, 1998) y que no cesan en su esfuerzo de articulación con todos los actores del conflicto, la pandemia llegó para confirmar la imposibilidad que tenemos de pensar la *Colombia profunda*, de atender a las razones estructurales de la guerra que marginan a un porcentaje altísimo de la población y la confinan a resolver su vida por sus propios medios, porque ni la conectividad les hace a veces posible gritar lo que sucede.

Para este momento se formularon varias alternativas metodológicas que permitieran recuperar los orígenes y desarrollos de las experiencias de construcción de paz en cada una de las diez instituciones educativas. También, identificar y redimensionar sus prácticas pedagógicas y las nociones sobre paz, teniendo en cuenta los sujetos que participan, la conformación de colectividades que las soportan, el carácter de institucionalidad que han ido adquiriendo y los procesos de apropiación en los territorios. Del mismo modo, se realizaron acciones tendientes a recuperar las memorias de las actividades desarrolladas durante la experiencia (algunas de ellas con una duración de más de cuarenta años y otras más recientes) y a resignificar las vivencias de las diferentes personas que han participado en las experiencias educativas.

Finalmente, otros dispositivos metodológicos más ajustados a cada municipio, institución educativa y experiencias permitieron el diálogo, la reflexión y la producción de saber en clave de logros, desafíos y apoyo institucional. La estructura de este segundo momento puede apreciarse en la tabla 2.1.

Una de las estrategias emergentes de este segundo momento metodológico fue la producción de los programas de Pensamiento vivo, Ciclo “¿Así se construye

Tabla 2.1. **Diálogo, reflexión y producción de saberes**

Momento 2		
Diálogo, reflexión y producción de saberes		
Propósito	Metodología	Proceso de interpretación
1. Construcción de paz	• Construcción de metáforas	1. Ordenar y analizar la información
2. Orígenes	• Líneas de tiempo a partir de las metáforas	2. Reconocer la información
3. Desarrollo		3. Clasificar a partir de la categorización o codificación
4. Las prácticas (sujeto, colectivo, institución, territorio)	• Fotoelucidación	4. Construcción de mapas interpretativos
5. Actividades más recordadas	• Etnofotografía	5. Interpretación crítica de la experiencia
6. Logros y desafíos	• Cartografía	6. Construcción dialógica de saberes
7. Las vivencias de los distintos actores	• Narrativas conversacionales	7. Formular aprendizajes para revitalizar, transformar y fortalecer la experiencia
8. Apoyo institucional	• Colchas de retazos	
9. Otras redes de apoyo		

Fuente: elaboración propia.

paz! Experiencias desde los territorios”⁵, en la articulación de las universidades responsables del proyecto de investigación (Universidad de los Andes, Universidad de Antioquia y Universidad Autónoma Latinoamericana [Unaula]), el Instituto Colombo-Alemán para la Paz (Capaz) con la red Pluriverso Narrativo, Cocorota Inc. y Ediciones Deliberar. Esta iniciativa no solo buscaba consolidar los procesos de recuperación de saberes, también buscaba ampliar los diálogos entre experiencias, el reconocimiento de coinvestigadoras y coinvestigadores y, de alguna manera, compensar la distancia impuesta por la pandemia, mediante escenarios de difusión de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los territorios.

Apropiación de saberes

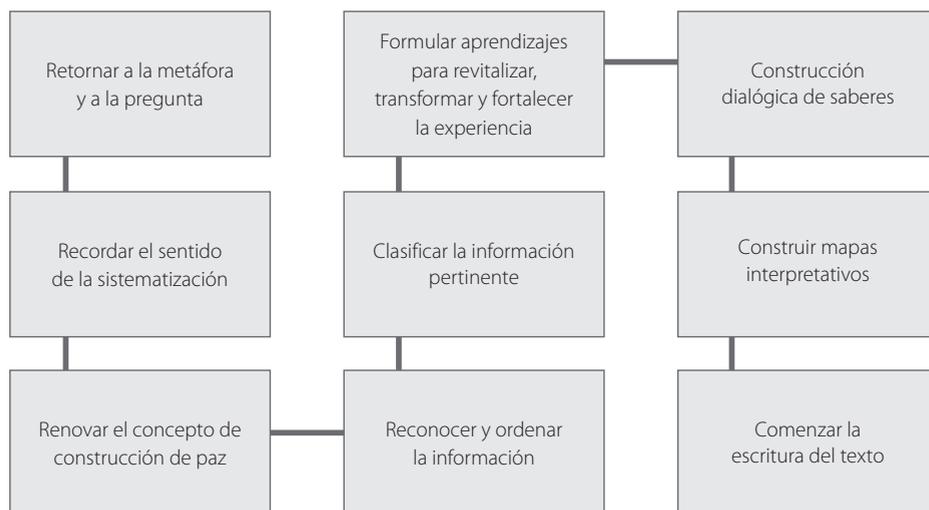
El tercer momento se formuló como una bisagra articuladora entre los procesos de diálogo, reflexión y producción de saber y los procesos de apropiación de los saberes producidos, mediante la interpretación y la escritura colectiva. Teníamos la convicción de que, como en las fases anteriores, deberíamos superar las dificultades de la distancia y la falta de conectividad con estrategias y rutas que favorecieran el pensar la práctica y avanzar en los procesos escriturales; para ello, el equipo de investigación sugirió tener en cuenta los pasos descritos en la figura 2.3.

A partir de estos pasos y de la revisión de detalles que podrían faltar para avanzar en la escritura del capítulo de la experiencia, se acordó con cada una de las diez experiencias una ruta de escritura que, sin afectar la singularidad del proceso, lograra dar cuenta de la sistematización. Esta ruta está compuesta por ocho aspectos que se podían abordar de manera independiente o articulada, tratando de producir un texto lo más cercanamente posible a su vivencia durante la investigación. Los aspectos acordados, y que constituyen la forma de los capítulos que se encuentran a continuación, contienen los orígenes de la experiencia de construcción de paz, el desarrollo de las acciones más relevantes del proceso, las prácticas implementadas para lograr la sostenibilidad de la

⁵ Las grabaciones pueden encontrarse en: https://archive.org/details/@pluriverso_narrativo

experiencia, las actividades más recordadas, los logros y desafíos, las vivencias de las personas que han participado del proceso, el tipo de apoyo institucional o comunitario con el que han contado y, finalmente, una aproximación a la noción de paz que sustenta la experiencia.

Figura 2.3. **Ruta para la reflexión y producción escritural**



Fuente: elaboración propia.

Anexo

Anexo 2.1. Guía general de sistematización

Guía general de sistematización Educación para la paz Sistematización de experiencias de educación para la paz en municipios con Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR)		
Nombre de la experiencia		
Persona que lidera la experiencia		
Teléfono		
Correo electrónico		
Institución Educativa		
Localización y dirección		
Teléfono		
Correo electrónico		
Nombre		
Descripción de la experiencia		

Momento I La práctica de la sistematización		
Aspectos previos	Propósito	Acción
Valorar los saberes previos de quienes participan de un proceso de sistematización	Sujetos y sus saberes ¿Cómo reconocerlos, vindicarlos?	<ul style="list-style-type: none"> Líder/lideresa de la experiencia (queriente de la experiencia)
Acotar y delimitar la experiencia	Tiempo - Lugar - Espacio escolar	<ul style="list-style-type: none"> Definir personas vinculadas
Precisar ejes de la sistematización	¿Qué prácticas de construcción de paz se deben resaltar?	<ul style="list-style-type: none"> Concretar la pregunta de sistematización

Momento 2 Diálogo, reflexión y producción de saberes		
Propósito	Metodología	Proceso de interpretación
1. Construcción de paz	• Construcción de metáforas	1. Ordenar y analizar la información producida
2. Orígenes	• Líneas de tiempo a partir de las metáforas	2. Reconocer la información
3. Desarrollo		3. Clasificar a partir de la categorización o codificación
4. Las prácticas (sujeto, colectivo, institución, territorio)	• Fotoelucidación • Etnofotografía • Cartografía	4. Construcción de mapas interpretativos
5. Actividades más recordadas		5. Interpretación crítica de la experiencia
6. Logros y desafíos		6. Construcción dialógica de saberes
7. Las vivencias de los distintos actores	• Narrativas conversacionales	7. Formular aprendizajes para revitalizar, transformar y fortalecer la experiencia
8. Apoyo institucional	• Colchas de retazos	
9. Otras redes de apoyo		

Momento 3 Apropiación de saberes	
Propósito	Proceso
1. Revisar textos de la sistematización	Escritura de borradores y avances del texto 1. Construcción de paz (1000 palabras) 2. Orígenes (500 palabras) 3. Desarrollo (500 palabras) 4. Prácticas (800 palabras) 5. Actividades más recordadas (600 palabras) 6. Logros y desafíos (400 palabras) 7. Vivencias (600 palabras) 8. Apoyo institucional (300 palabras) 9. Otras redes de apoyo (300 palabras)
2. Generar procesos de apropiación y democratización de los conocimientos construidos	• Producción colectiva del libro • Producción de documental
3. Definir y diseñar estrategias para la divulgación de experiencias en la comunidad	

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Agudelo López, A., Jiménez García, L., Zapata Aguirre, S. y Ospina Otavo, V. (2020). *Colección Diálogo de Experiencias Vivas # 1: Metodologías de sistematización de experiencias*. Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula) - Universidad de Antioquia - Fundación Confiar. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/22659/1/AgudeloAlexandra_2020_MetodologiasSistematizacionExperiencias.pdf
- Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*. A-probar.
- Ceceña, A. (2008). *De los saberes de la emancipación y de la dominación*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Cendales, L. y Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. *La Piragüa*, (23), 56-89. https://cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la_sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf
- Fernández, M. F. (2020). *Pedagogías insurgentes para la educación en derechos humanos: Notas vitales desde la filosofía nuestro-americana*. La Cittá del Sole. <https://www.surysur.net/site/uploads/2021/02/Pedagogias-Insurgentes-25%E2%80%A22021.pdf>
- Herrera, J. (2012, 2 de octubre). *¿Qué es la sistematización de experiencias? Primera Parte* [Video]. YouTube. Sistematizacionexpe. <https://www.youtube.com/watch?v=9w1mg3Q7RFw>
- Jara, Ó. (2018). *La sistematización de experiencias. Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEP Alforja, CEAAL, Intermón Oxfam.
- Jara, Ó. (2020). *La educación popular latinoamericana. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas*. Pluriverso Editorial.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2017). *Metáforas de la vida cotidiana*. Ediciones Cátedra.
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Red Gernika 2, Bakeaz y Gernika Gogoratuz.
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, (6), 17-24. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600601.pdf>
- Rivera, M. L. (2017). Educación y agencia: consideraciones sobre el desarrollo de la praxis. En B. E. Vallejo Franco (comp.), *Reflexiones interdisciplinarias en torno a la educación para la paz* (pp. 197-219). Universidad El Bosque, Bogotá.

Capítulo 3. “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio”*

San Vicente del Caguán, Caquetá

Yarledy Bedoya Guzmán

Nolberto Villalobos

Oneira Perdomo Gasca

María Jimena Herrera Castelblanco

Mónica Cristina León Cadavid

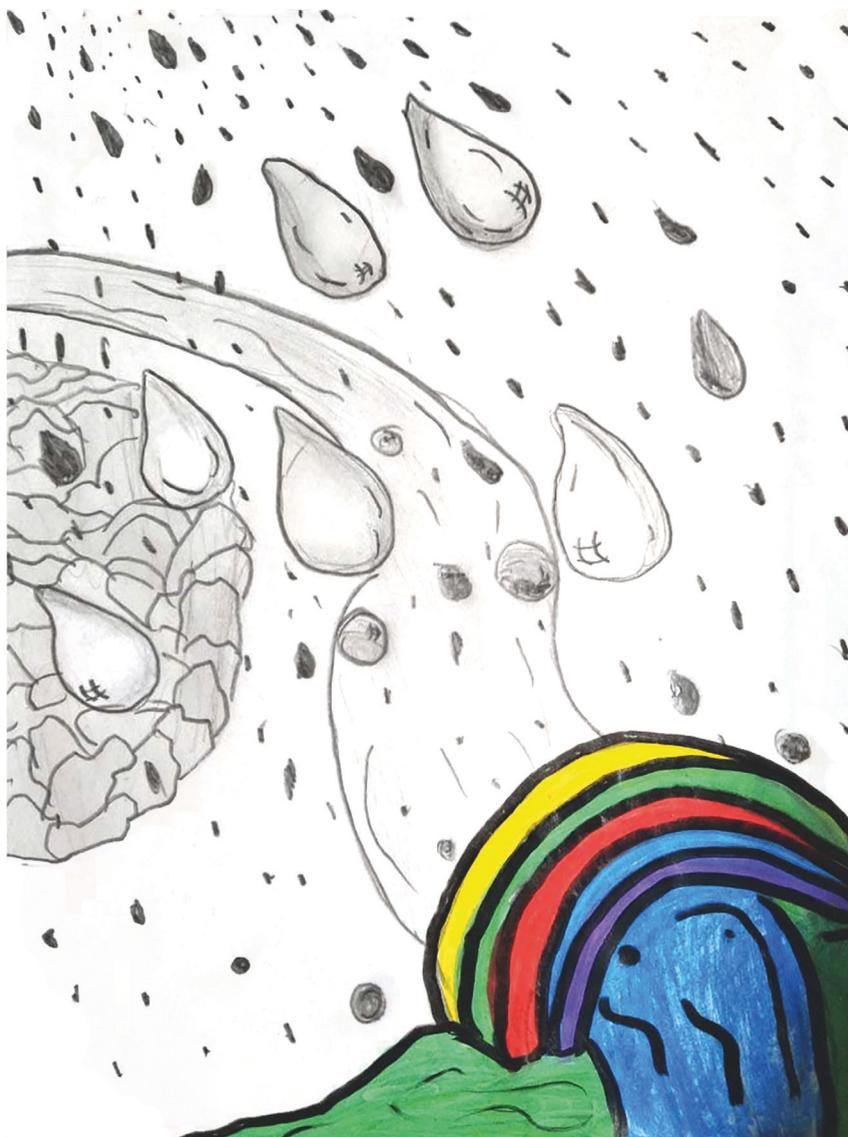
Introducción

Nuestra experiencia “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio” ha venido aportando a la construcción de paz de nuestra comunidad mediante obras de teatro y danzas en las que niñas, niños y jóvenes actúan la vida y las historias de las personas que han ocupado esta hermosa y a la vez turbulenta región de El Pato. Hemos reconstruido la memoria de nuestros abuelos y nuestras abuelas, padres y madres, a través de manifestaciones artísticas; hemos reconstruido la historia de un territorio para no olvidar, para no repetir, pero, sobre todo, para perdonar y para reconciliarnos con nuestro pasado.

Somos un territorio que ha sido azotado por la violencia y por eso quisimos empezar a reescribir nuestra historia. El teatro, la danza y la música nos han dado las herramientas para repensarnos y reconstruirnos, de tal manera que ya podemos dar un mensaje de paz y reparación. Día a día podemos afirmar con ímpetu que “para la guerra: nada”.

* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202346>. La realización de este capítulo fue posible gracias al apoyo de Niyereth Mena, Abemain Gutiérrez, Adrián Pardo Bedoya y Zaida Gutiérrez Gutiérrez.

Ilustración 3.1. Metáfora de la experiencia “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio”



Fuente: elaboración colectiva en los talleres de sistematización.

Como parte del proceso de sistematización nos imaginamos una metáfora que recoge las experiencias de todos. Después de conversarlo, decidimos que el manantial es una fuente de agua que nos representa. Así, nosotros somos

las gotas que van llenando una fuente de agua que se empieza a volver más grande y más fuerte, y donde el reflejo de la luz proyecta la magia de todos y todas, como un potente arcoíris que transforma cómo vemos nuestro territorio y nuestro pasado, llenándolo de nuevos colores, nuevas luces, nuevas energías y nuevas miradas. A continuación, explicaremos cada uno de los símbolos que definimos en comunidad.



Las gotas en este dibujo representan a cada una de las personas, las instituciones, los actores o los elementos, que se unieron a esta iniciativa y la han apoyado en algún momento. Gota a gota podemos ver que se empieza a formar un gran cuerpo de agua.



El manantial representa ese gran cuerpo de agua que logró surgir gracias a todo el trabajo y esfuerzo conjunto y que ha hecho que surja de nuevo la vida en nuestro territorio.



El arcoíris es la magia y la belleza que surge del manantial: en sí todas nuestras obras de teatro en las cuales la memoria histórica de este territorio y de sus habitantes es protagonista.



El ecosistema es el resultado que hemos obtenido gracias a nuestro trabajo, es un elemento vivo que aunque ya hace parte de nuestra cotidianidad y ha surgido por la unión, debemos cuidar día a día para que perdure por muchas más generaciones.

Orígenes del proyecto

La Zona de Reserva Campesina (ZRC) cuenca del río Pato y valle de Balsillas pertenece al municipio de San Vicente del Caguán, en el departamento del Caquetá. El valle de Balsillas es un territorio que en el ocaso y al amanecer se tiñe de espesa niebla blanca; lo atraviesa un río cristalino desde el suroccidente hacia el nororiente y a lo lejos se elevan grandes montañas de la cordillera Oriental. Allí, en medio de ese paisaje, que ha sido testigo de algunos de los hechos

más violentos de este país, nuestra experiencia “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio” tiene lugar.

El conflicto social y armado ha azotado a nuestro país a lo largo de las últimas cinco e incluso seis décadas; esta Zona de Reserva Campesina no es la excepción. Diversos episodios violentos, consecuencia de este conflicto, han causado despojos de tierras, desplazamiento de familias y asesinatos; hemos tenido enfrentamientos armados recurrentes, desapariciones, bombardeos y masacres, además de un constante abandono del Estado. Todos estos hechos han agudizado el dolor de los habitantes de esta región y han causado que, en el imaginario del resto de colombianos, haya una estigmatización profunda hacia nuestra tierra y, sobre todo, hacia nosotros, sus habitantes.

Para nombrar, dentro de muchos, uno de estos episodios de violencia —y quizá también el más conocido por los habitantes de la región— destacaremos “la marcha de la muerte”, que fue un gran éxodo de campesinos en 1965, que ocurrió debido a la intervención militar en la zona, la cual fue tildada para la época como “república independiente”. En pocas palabras, centenares de personas tuvieron que salir a las montañas y refugiarse en ellas debido a bombardeos causados por los militares; aún hoy, más de cincuenta años después, no sabemos cuántas familias murieron en el camino.

Décadas más tarde, en los años ochenta, sucedió otro hecho histórico al cual se le conoce como “la marcha de la vida”, que se originó a partir del anuncio que hicieron los militares cuando informaron que iban a iniciar nuevamente operaciones en el territorio. Estas operaciones tenían el propósito de exterminar a un grupo guerrillero y todo lo que estuviera a su paso; en consecuencia, y gracias a la experiencia de lo ocurrido en 1965, la decisión de los campesinos fue salir de sus casas a emprender una gran marcha hacia la ciudad de Neiva, departamento del Huila, la cual tenía como objetivo visibilizar la problemática de su territorio y encontrar soluciones distintas a las propuestas por los militares. Luego de permanecer tres meses en Neiva y lograr algunas promesas, los colonos regresaron a El Pato.

Por esto, cada año en la región celebramos el Festival del Retorno a El Pato; después de todo el sufrimiento que vivió nuestra gente, poder regresar se convirtió en un acontecimiento verdaderamente simbólico para el territorio. Esta fiesta es tan significativa para todos nosotros, que puede durar entre tres a cinco

días y es nuestra manera de celebrar nuestra identidad y nuestras costumbres, con eventos culturales, deportivos y artísticos, con todos reunidos en torno a una olla comunitaria.

Aunque más adelante hablaremos en detalle de estos sucesos y celebraciones, queremos darle inicio al relato con los hechos históricos de “la marcha de la muerte” y “la marcha de la vida” porque vemos en ellos un reflejo de nosotros y, en sí, de este proyecto de memoria histórica que hemos venido desarrollando en el colegio. Por un lado, existe toda la violencia vivida en el territorio, todo el dolor y sufrimiento, pero, por otro lado, está una cantidad de gente trabajadora y dedicada que, en medio de la dificultad, y gracias a la cultura y el arte, hacemos memoria, nos reconciamos con nuestro pasado y volvemos a resignificar el territorio de El Pato.

Antes de seguir y compartir cómo surgió este proyecto en nuestra institución, nos parece relevante, dado el tema del presente libro, hacer una breve contextualización de la relación que, como territorio, tuvimos con lo que en su momento fue la guerrilla de las FARC. Como ya lo dijimos, la presencia del Estado era muy poca, por no decir inexistente; por fortuna, la Junta de Acción Comunal, la organización campesina y diversas asociaciones del territorio eran lo suficientemente sólidas para que la guerrilla, y su manera de operar, fuera respetuosa con el territorio y, aunque parezca mentira, generara, a veces, beneficios.

Como ejercicio de memoria histórica es nuestro deber decir lo que sucedió; nuestros mismos viejos lo narran: “la presencia del movimiento guerrillero en la zona fue también una posibilidad de estar tranquilos, sin negar jamás que en algunos momentos se sobrepasaron, hubo abusos y ocasionaron violencia, dolor y pérdidas”. Es curioso, porque a pesar de la gran presencia guerrillera que hubo en nuestro territorio, jamás podría afirmarse que ellos eran quienes tomaban las decisiones, como en ocasiones se escucha hablar de otros lugares, que si no se hacía lo que ellos mandaban había consecuencias. De alguna manera, la presencia de la guerrilla fue respetuosa, como coloquialmente se dice, “estábamos juntos, pero no revueltos”, ellos por un lado estaban en su accionar militar y político, pero, por el otro, también nos permitían ejercer nuestro liderazgo. Así, éramos y aún somos las comunidades de aquí de la región quienes, en un ejercicio autónomo, decidimos y regulamos el comportamiento en temas ambientales y de convivencia.

Actualmente en nuestra Zona de Reserva Campesina de El Pato-Balsillas, se encuentra localizado el centro poblado de Miravalle Óscar Mondragón, donde los excombatientes de las FARC, como ellos afirman, cambiaron los fusiles por remos, porque hacen *rafting* en las caudalosas aguas del río Pato, al igual que desarrollan otros proyectos productivos.

Ahora bien, el proyecto de memoria histórica que se desarrolla en la actualidad en la región es realmente amplio. Nosotros, con nuestro proyecto en la institución educativa, representamos solo una de las múltiples aristas que, como se verá más adelante, tiene este. En la Zona de Reserva Campesina existen tres instituciones educativas, pero nuestra IE Guillermo Ríos Mejía tiene una característica que nos diferencia de las otras dos: lastimosamente hemos sentido de manera más directa la violencia.

Sufrimos el dolor de vivir una masacre y perder a nuestra rectora Marleny Berrió. Ella era una mujer muy carismática, querida y respetada por los pobladores del valle de Balsillas; su muerte ocurrió el 10 de junio del 2007, cuando en una actividad para recolectar fondos para mejorar la infraestructura de la institución, dos militares que pertenecían al batallón de Alta Montaña, localizado en la entrada de Balsillas, abrieron fuego en contra de su integridad y, de paso, la de una familia entera, incluyendo a un niño de 6 años y a unos campesinos. Este hecho ocasionó la reubicación del colegio. Luego de un tiempo fue construida una infraestructura con recursos económicos provenientes de cooperación internacional de los Estados Unidos; esta infraestructura, que estábamos por estrenar, tenía como destino ser el internado de nuestra institución, pero los integrantes de la guerrilla, debido al origen de los recursos, hicieron un atentado con explosivos a la instalación y dejaron la estructura completamente destruida.

Después de todo esto, el proceso de paz, más en específico cuando empezaron los diálogos en La Habana, en el periodo del expresidente Juan Manuel Santos, fue una luz de esperanza. Ese proceso no solo nos dio fuerzas por la promesa de un futuro menos violento, sino que además generó que personas externas a nuestro territorio pudieran entrar, conocer, divulgar y apoyar iniciativas de paz locales que tanto necesitábamos. Y fue justo ahí que empezó el proyecto “Sur Versiones” que tenía como objetivo principal rescatar la memoria histórica olvidada entre archivos que se encontraban en las casetas comunales y en la mente de aquellos viejos campesinos que con tesón sobrevivieron a toda

esta guerra. Así, cuando este proyecto de memoria histórica empezó a tomar forma, en el 2017, nos invitaron a nosotros, como institución educativa, a ser parte de él.

Tuvieron en cuenta lo que habíamos vivido y nos pidieron nuestra colaboración, no solo para poder contar todo lo que nos ha pasado como institución, sino también para hacer partícipes a nuestros niños, niñas y jóvenes de este gran proyecto. Uno de los propósitos principales es resguardar el pasado para poderlo enseñar a las siguientes generaciones, además de transmitir todo aquello que saben los viejos a las niñas, los niños y a toda la comunidad de una manera distinta a través de expresiones novedosas como la cultural y el arte, para que trascienda y no se quede en el olvido. Nuestra actual rectora, Niyereth Mena Muñoz, afirma que el proyecto que se lleva a cabo en la Institución Educativa Guillermo Ríos Mejía es una pequeña gota de agua dentro de una gran lluvia, es decir, que somos apenas una pequeña parte de un gran proyecto dentro de la región de El Pato. Con esto no estamos diciendo que sea poco lo que se hace en la institución, sino que, por el contrario, estamos afirmando que lo que se hace con el proyecto de memoria histórica en el territorio es mucho.

Por esto, nos gustaría que uno de nuestros líderes comunitarios se tomara la palabra en este relato, para que él pueda contarnos sobre esa gran lluvia:

Mi nombre es Nolberto Villalobos, en el momento soy presidente de la Junta de Acción Comunal del caserío Balsillas y vicepresidente de la Asociación Municipal de Colonos El Pato (Amcop), la organización que lidera todo el proceso social y organizativo dentro de esta Zona de Reserva Campesina. Todo empezó cuando el proceso de paz cogió fuerza en Colombia, tuvimos la visita en la Zona de Reserva Campesina de la directora del Centro Internacional para la Justicia Transicional (ICTJ), María Camila Moreno, y el representante del Consejo Noruego para Refugiados, Alfonso De Colsa. Después de escucharlos, nos quedamos pensando en qué proyecto o iniciativa podíamos hacer que realmente sirviera para que las comunidades de este territorio se empoderaran tanto del proceso de paz, como de su propio territorio y de la historia que allí había acontecido. Ellos me dijeron: “¿usted no ha pensado en la posibilidad de hacer un proyecto de memoria histórica para la región de El Pato?”. Teniendo en cuenta que la región ha sido tan golpeada por el conflicto y estigmatizada, y que algunas veces escritores

o periodistas no reflejaban la realidad que se había vivido en estos territorios, pensé que era una buena idea contar la historia desde nosotros y para nosotros y que esta versión se pudiera compartir a Colombia y al mundo.

Les transmití la idea a los compañeros de la Junta Directiva de la Amcop. Sabíamos que hablar de la memoria histórica de esta región no era fácil, debido a los actores que habían hecho presencia en este territorio por más de cincuenta años. Decíamos: “si vamos a hablar, pues tenemos que hablar la realidad, y esa realidad tienen que contarla todas las personas que la vivieron, quienes la sufrieron, quienes todavía hoy guardan en su memoria mucho de lo que pasó”. Sabíamos, por ejemplo, que, en ese caso, las FARC también tenían que incluirse en el proyecto, y que mucho de lo que se fuera a decir seguramente no les iba a gustar a ellos, y que, por lo tanto, eso iba a traer algunas dificultades.

Nos demoramos más de seis meses en ponernos de acuerdo sobre si hacíamos un proyecto de esta índole o no, y sobre cómo lo íbamos a hacer. Cuando decidimos que se llevaría a cabo, se creó un grupo de amigos. Una comunicadora social, una licenciada en Educación, un historiador y una líder juvenil, todos de aquí de la zona; yo era el enlace por parte de la Junta Directiva. Cabe aclarar que el ICTJ [Centro Internacional para la Justicia Transicional] decidió financiarnos esta primera fase del proyecto y nos permitió que como organización tuviéramos autonomía en la selección de los profesionales que intervinieron en este.

Entonces, aunque con el grupo de trabajo nos pusimos de acuerdo en que íbamos a trabajar para escribir un libro, desde el comienzo decíamos que el proyecto no se podía reducir solo a eso, sino que, además, y para que perdurara en el tiempo, nosotros necesitábamos que las nuevas generaciones estuvieran presentes. Que ese libro, o lo que saliera del proyecto, lo pudieran utilizar nuestros niños, niñas y jóvenes. Que fuera un instrumento de memoria para que esta siguiera viva. Entonces empezamos a trabajar en varios frentes, cada uno tenía una responsabilidad, y surgieron actividades, planes y resultados muy interesantes. Sobre todo, porque nos encontramos con la sorpresa de que una vez ganada la confianza, sí había disposición por parte de los viejos que han habitado este territorio desde 1940 o incluso desde antes.

Uno de los resultados fue un programa radial que se transmitía por una de las emisoras más escuchadas en los departamentos de Huila y Caquetá. El contenido del programa se basaba en relatos históricos, noticias y música de la zona,

contábamos cómo se iba desarrollando el proyecto. Se emitía los sábados, fue muy bonito, y nos obligó a hacer un mundo de cosas que nunca nos habíamos imaginado: éramos los locutores radiales, éramos los que producíamos, los que montábamos los guiones, los que grabábamos el programa; en resumen, aprendimos mucho de sonido. Para lograr eso tuvimos varios entrenamientos, y pues, la verdad, todos nos sentimos nerviosos, todos estábamos asustados, pero ya a la hora de cada programa decíamos: “¡lo hacemos nosotros o lo hacemos!”. Y terminó siendo una experiencia maravillosa, un espacio magnífico en el que pudimos compartir muchos momentos con la comunidad a través de la radio.

Otro resultado de nuestro proyecto fue un pequeño libro para las niñas y los niños, que se llamó *Azul de monte*. Lleva este nombre porque así describían a las montañas, quienes nos contaban sus historias. Este libro es didáctico, para que, de una manera fácil, las niñas y los niños conozcan nuestra historia y entiendan de dónde venimos y por qué la importancia de mantener viva la memoria. Así mismo, se diseñó lo que llamamos el “morral de la memoria” que es un juego que se creó para que, de una forma jocosa, tanto los niños como los adultos conozcan el territorio y se diviertan mientras aprenden.

El libro que originó toda la idea de este gran proyecto ya está escrito, y en él encontraremos los relatos de quienes participaron en esta iniciativa; es un libro hecho por ellos mismos, por los colonos y los campesinos, escrito con sus propias palabras y lleno de una riqueza histórica para nuestro territorio. Lastimosamente por la contingencia de la pandemia por la covid-19, su lanzamiento no fue posible.

Ahora bien, como nosotros queríamos que nuestros jóvenes, niños y niñas se involucraran en el proyecto, contactamos a Yarledy Bedoya Guzmán, una de las profesoras de la Institución Educativa Rural Guillermo Ríos Mejía, y le contamos sobre él: de lo ambicioso que era, de por qué queríamos llegar a todos lados, de lo mucho que queríamos que el proyecto no fuera algo que, al pasar el tiempo, se olvidara (como tantas otras iniciativas). Y así, junto con Oneira Perdomo Gasca, quien compartía la responsabilidad de ser la secretaria de la institución educativa y la secretaria de la Junta de Acción Comunal, se propuso generar espacios de diálogo entre la comunidad y los responsables del proyecto, para tener la confianza suficiente para dar comienzo a la gran iniciativa que ellas se idearon. La idea fue hacer obras de teatro y danzas que nuestros niños, niñas y jóvenes representaran,

para que ellos se apropiaran de la historia de sus abuelos y de todos los viejos de la región, para que la actuaran y la vivieran. Así fue entonces como surgió el proyecto “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio”.

Antes de que la profesora Yarlady y las demás compañeras de la institución vuelvan a tomarse la palabra en este relato, me gustaría compartir un par de cosas más. Para poder lograr que todo este proyecto tuviera los resultados que tuvo, hubo un largo proceso de investigación. Un proceso que, la verdad, fue bonito, pero que al mismo tiempo fue difícil porque estuvo lleno de incertidumbre. Al principio, pocos creían que hacer un proyecto así tuviera valor. Pensar que un territorio con más de cincuenta años de historia de conflicto, de la noche a la mañana, y con que llegar nosotros a decirles palabras bonitas, iba a poderse realizar, iba a volver a estar tranquilo; así de repente, nadie lo creía.

Nuestros viejos, como con cariño los he llamado, estaban reacios a participar en un proyecto así. No podemos olvidar que este territorio no ha tenido un momento tranquilo; incluso cuando llegaron por primera vez los colonos a la región de El Pato, ellos venían huyendo de la violencia, entonces ni cuando se asentaron en estas tierras por primera vez había tranquilidad. Toda la violencia y la estigmatización hacia el territorio y hacia sus habitantes ha generado mucho dolor en nuestra gente y contar la historia puede volverse verdaderamente complicado. Ellos sentían que no se podía hablar de su pasado porque “quién sabe para qué iban a utilizar esa información, a dónde iba a llegar todo eso y cómo la iban a usar”. Incluso pensaban que la información que daban podía llegar a usarse en su contra. Había mucho miedo porque en gran medida tenían que compartir sobre los caminos que recorrieron para llegar acá, cómo llegaron, todo lo que tuvieron que hacer, quiénes fueron los primeros en cometer un error, quiénes eran en cambio los más calmados. Entonces la verdad fue difícil convencerlos, por todo ese miedo que había de compartir lo vivido.

Para pasar tiempo con ellos y así poderles contar bien sobre el proyecto, para que se animaran y entendieran que su historia sí era importante y valía la pena reivindicarla y tenerla en nuestra memoria, empezamos a recuperar otras tradiciones que, a lo largo de los años, han hecho grande a estos territorios. Una de esas tradiciones son las ollas comunitarias, la cual podría decirse que se estaba perdiendo, pero con el proyecto la recuperamos: unos traían la yuca, otros la papa, otros el pollo, y así hasta que realmente se convertía en un gran almuerzo.

Y en torno a esa olla comunitaria, todo el mundo iba entrando en confianza, iba aflojando la lengua, hasta el punto de sentir tristeza cuando nos íbamos de las veredas. El proyecto, en esa primera etapa de investigación, también ayudó muchísimo a que la gente se uniera, a que nos volviéramos a sentir todos como parte de una misma comunidad.

Esa unión propicia en el territorio algo muy significativo y es que todas las personas empezaron a conectarse de nuevo con su pasado, a arraigarse a su territorio y a sentirse orgullosos de su identidad cultural. En consecuencia, el festival que se lleva a cabo el segundo festivo de cada noviembre, el retorno a El Pato, que se había vuelto solo una gran fiesta en la cual había mucho comercio y rumba, con el proyecto volvió a ser un espacio donde se resaltaba la identidad cultural. Esta festividad cambió radicalmente desde el 2016, porque en esa época ya habíamos empezado todas las investigaciones por la región y la gente sentía ganas de expresar su identidad, de resaltar sus raíces y de contarle al mundo por qué la región de El Pato tiene tanta importancia y valor histórico para el país.

Desde entonces, en la celebración se empezó a recordar de nuevo a los viejos colonos que llegaron, se hizo un homenaje a aquellos que ya nos dejaron, y también se incluyó en la celebración las historias relativas a la región en la que vivimos. Como resultado, hicimos un recorrido en el caserío Guayabal, que es para nosotros como nuestra capital, lleno de fotografías que obtuvimos de los archivos de periódicos de la época y de algunos habitantes que conservaban sus recuerdos. Este recorrido fue, como han dicho las compañeras del colegio, una de las cosas más bonitas y emocionantes que le pasó a la región de El Pato, porque teníamos las fotografías de las noticias del periódico y justo al lado a la persona, en carne y hueso, y con sus propias palabras contándonos la historia.

Ellos estaban emocionados porque los habíamos tenido en cuenta. Fue hermoso. A partir de ahí toda la comunidad de la región espera que en el Festival del Retorno a El Pato haya siempre un espacio dedicado a la memoria y la cultura. Es decir, que haya este tipo de recorridos y que también, niñas y niños, acompañados de la profesora Yarledy y de toda la comunidad educativa, hagan las obras de teatro basadas en estas fotografías y en las historias que nos compartieron todos estos colonos y campesinos. Porque ellos, las y los estudiantes, como más adelante mis compañeras lo relatarán, y con la ayuda de un profesional en teatro y de los distintos docentes, lograron plasmar en varias obras de teatro toda la

historia, todo lo sucedido en nuestro territorio, todo lo contado por los colonos y campesinos, con un sentimiento que, como siempre lo he dicho, hace conmovir a cualquier persona. Ahora sí, le vuelvo a dar la palabra a mi compañera Yarledy Bedoya Guzmán, una de las profesoras de la institución, para que ella profundice más en cómo se originó, ya en la institución, el proyecto de “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio”. (Nolberto Villalobos)

Como lo dijo el líder Nolberto, nosotros en la Institución Educativa Rural Guillermo Ríos Mejía nos vinculamos al proyecto de memoria histórica desde lo cultural. Ya conociéndolo, y también una buena parte de la investigación que se realizó, en la institución nos entusiasamos mucho con el tema. Gracias al apoyo de las directivas, todos juntos empezamos a idearnos diversos caminos para contar la historia de una forma diferente, para poder involucrar a las niñas y los niños, y que ellos fueran realmente activos y participativos en medio del proceso de memoria.

Se pudo contratar a Juan Sebastián Muñoz Medina, experto en teatro. Creamos obras muy significativas y logramos demostrarles a los jóvenes que se podía hacer un proyecto relacionado con la memoria de sus padres, abuelos y, en general, de todas las personas que habitan la tierra de la que ellos hacen parte, de una manera interesante, constructiva y retadora para ellos.

El nacimiento del proyecto en la institución fue muy bonito porque las niñas y los niños escucharon todas las historias de sus antepasados, pero con una escucha activa, viendo cómo ellos podían representar cada cosa que los colonos y campesinos decían, ingeniando cuáles serían las mejores maneras de actuar todo aquello que estaba en sus historias. Cabe resaltar que la participación de los colonos y campesinos en nuestro proyecto fue muy activa también; ya existía la confianza que Nolberto y su equipo logró, entonces la comunidad se había comprometido a tal punto que siempre estaban disponibles para nosotros.

Fue así como empezaron los ensayos de diferentes obras de teatro, unos empezaron a bailar, a otros les gustaba más actuar, comenzaron las clases de expresión en los espacios que nos dio la institución educativa, y gracias al permiso y el apoyo de las madres y los padres de familia todo el proyecto de memoria histórica fue creciendo. Y así, aquellas historias olvidadas, pero ahora rescatadas y escritas, se convirtieron en un gran proyecto, pues gracias al talento humano,

la memoria de un pueblo se convirtió en muchas obras de teatro interpretadas por los más jóvenes, aquellos que no vivieron todo lo que aquí ha ocurrido; pero al mismo tiempo, aquellos que más tienen que saber de la historia, historia que se transmite ahora a través del canto, la danza, el teatro y la música, para que, gracias a esto, esas historias de dolor y conflicto no se repitan.

Cabe decir que, por ejemplo, en el momento en que Juan Sebastián fue a escuchar las versiones de cada profesor que vivió momentos de conflicto armado y de violaciones a los derechos humanos, como el caso de la masacre en la que murió la rectora, en la cual yo también estuve presente, se sacudieron todas las emociones, se derramaron lágrimas; pero cuando entre él, los estudiantes y nosotros los profesores y administrativos se empezó el proceso de creación de la obra, cada dolor se fue transformando en su representación artística, y esto ayudó a darle vida a cada acontecimiento del pasado y así poder resignificarlo. Los muchachos son muy pilos. Me decían: “No, profe, para esta historia es mejor esto así”. La gran mayoría de ideas surgieron de ellos, quienes eran los que decían: “pongámosle tal fondo, pongámosle tal canción, con tal vestuario esto funcionaría mejor” y nos argumentaban a nosotros por qué.

En estos momentos, y aunque parezca mentira, es cuando nos empezamos a dar cuenta del poder del arte y el teatro como agentes que logran transformar realidades. Que logre salir algo tan hermoso, como es esa obra de teatro, de una de las historias más dolorosas que hemos vivido, es, de alguna manera, dignificar y resignificar la vida que esas personas perdieron en la masacre del 2007. Es dejar su nombre en lo alto, es hacer un homenaje con amor a nuestra rectora Marleny Berrío, a la familia Velázquez Betancourt, a la familia Corredor y a la familia Giraldo.

El objetivo se cumplió, el trabajo en equipo funcionó, logramos que, más allá de los vestuarios, quienes observaban las obras de teatro y danzas, se contagiaran de las emociones que se transmitían desde el escenario. Aunque había algunos momentos tristes, que retrataban totalmente la realidad, tenían la intención de reconciliarnos con nuestro pasado, y realmente estaban llenos de mucha esperanza, esperanza en la construcción de la paz para tener un futuro mejor para todos. En otras palabras, con estas obras de teatro, y con las actuaciones de nuestros niños, queremos lograr dos cosas: por un lado, que haya consciencia de lo que pasó y así aportar a las garantías de no repetición, y, por otro lado,

transformar el dolor, porque, aunque aún haya mucho dolor, queremos que este se transforme a través de otras expresiones y poder renacer, para poder dignificar y resignificar al territorio y, sobre todo, para desestigmatizar a todos los que hemos vivido acá.

Además, las niñas y los niños son nuestros actores porque lo que ellos sienten cuando presentan las obras de teatro es genuino. Cuando ellos se meten en estos personajes, no solamente lloran, sino que además nos hacen llorar. Realmente es algo de admirar en estos muchachos, es una cualidad que, como profesora, y como muchos padres y madres de familia también han afirmado, no habíamos visto jamás en ellos. Es una cualidad que este proyecto nos ayudó a descubrir, ahora somos testigos de ese potencial para las artes escénicas que tienen los jóvenes de nuestro territorio y estamos felices de haberla descubierto.

Para terminar este relato de cómo fue que empezó todo, me gustaría aprovechar la oportunidad e invitar a todos los que están leyendo este capítulo a que en algún momento nos visiten y vean las obras de teatro que en efecto no reflejan nada distinto a la realidad que se vive en este país. Uno de nuestros estudiantes dice: “dimos pequeños pasos, y con poquita gente logramos llegar a algo mágico y enorme”, refiriéndose a este proyecto de teatro y memoria. (Yarledy Bedoya Guzmán)

Fotografía 3.1. Memoria histórica ZRC El Pato-Balsillas



Fuente: archivo fotográfico del proyecto.

Desarrollo

En el pasado se han querido hacer proyectos en esta región; muchos han sido los que han venido y han prometido diversas acciones. Por esta razón, y ya después de tanto tiempo, la gente estaba aburrida de que se le preguntara y se le preguntara y no sucediera nada. Con el proyecto que trajo la Amcop, y que desarrollamos en la institución educativa, fue diferente. Sin duda hoy la realidad es distinta, las comunidades preguntan, indagan el por qué y para qué del proyecto o la iniciativa, entienden su entorno y existe mayor sentido de pertenencia. En el proceso hemos tenido inconvenientes, pero todo lo que hemos vivido, aprendido y logrado es muy emocionante. Ahora tenemos la responsabilidad de mantener viva esta ilusión, de crecer y ser más fuertes, y de que cada día la identidad y la cultura sean cada vez más nuestras. Por esto, en el presente apartado, les contaremos lo que hemos vivido en estos cuatro años gracias al proyecto “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio”.

Como se podrán imaginar, en las instituciones como la nuestra, prácticamente no se cuenta con recursos, entonces tener esa inyección económica del ICTJ, un recurso que podría verse como mínimo, la verdad fue muy productivo para nosotros, porque con eso compramos telas, en vez de trajes para hacer rendir el dinero, y también adquirimos algunos instrumentos. Algunos de nosotros los profesores, los que entendían un poco de costura, los mismos estudiantes, con el acompañamiento de los padres de familia y de otras personas de la comunidad, diseñamos y confeccionamos el vestuario de las obras del grupo de teatro. Ese momento nos unió como institución educativa y como comunidad, y a partir de ahí empezó a circular, de boca en boca, que el grupo de teatro de la Institución Educativa Rural Guillermo Ríos Mejía era algo a lo que había que prestarle atención; alrededor de la comunidad empezó a haber una expectativa, por primera vez, y el proyecto salió de la institución.

La primera vez que nuestros estudiantes se presentaron en público fue en la Semana de la Caqueteñidad, en septiembre del 2017, dentro de la institución. La organizamos de tal manera, para que en la programación cultural del proyecto “Sur Versiones”, todos los compañeros que hacían parte de los diferentes frentes del proyecto pudieran asistir a ver a las y los estudiantes. Fue un momento muy especial, realmente hermoso para nosotros. Entonces ahí, el grupo

del proyecto “Sur Versiones” nos propuso que “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio” pasara a una segunda fase, que consistía en hacer un recorrido por toda la Zona de Reserva Campesina para que más personas pudieran ver lo que estábamos haciendo. Incluso nos dijeron que sí podíamos preparar más obras, y así lo hicimos.

Empezamos a viajar por el territorio en bus escalera, más o menos cincuenta personas, en compañía de la secretaria Oneira Perdomo Gasca, de estudiantes, de Nolberto el presidente de la Junta de Acción Comunal y de algunos padres de familia. Y la verdad en ese recorrido, como se dice coloquialmente, la sacamos del estadio. Fue increíble, los colonos y campesinos al ver todas las obras se emocionaron mucho; las emociones de nuestros estudiantes en la obra la sentían a la par todas las personas que los veían actuar. Ahí, las niñas y los niños ya se empezaron a dar cuenta de que en ellos había talento y que este proyecto no se iba a quedar ahí, iba a trascender.

En el 2018 hicimos parte del recorrido del Guayabal, es decir, del recorrido de fotografías ampliadas de los periódicos en los cuales los colonos y campesinos que salen en ellas cuentan su historia en el Festival del Retorno a El Pato. A lo largo de todo el recorrido, las niñas y los niños presentaban diversas obras de teatro y danzas de la región. Para esta festividad los jóvenes se prepararon más de dos meses, porque ellos entendían la importancia de ese evento. Ese mismo año, se hicieron cinco presentaciones en la Zona de Reserva Campesina iniciando por la vereda Rovira, luego se presentaron en la institución del Guayabal, en Los Andes y, por último, quedó pendiente en el ETCR Óscar Mondragón de la vereda Miravalle, hoy centro poblado, pero el invierno provocó un derrumbe, la vía se cerró y tuvimos que cancelar la presentación.

Como veníamos evidenciando el talento de nuestros estudiantes en los diversos eventos, con la comunidad educativa y la Junta de Acción Comunal concluimos que debíamos llevar el proyecto a otro nivel. Y así decidimos constituir la Asociación Casa de la Cultura Huellas de El Pato para poder gestionar nuestro proyecto “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio”. Prácticamente todos los estudiantes de la institución que hacen parte del grupo de teatro también lo son de la Asociación, que tiene como objetivo principal, y yo espero que siga así, trabajar en pro de la juventud, de las niñas y los niños de la región, dándoles esa oportunidad, que tal vez muchos no tenían, de expresar sus cualidades.

La Asociación Casa de la Cultura Huellas de El Pato es un espacio para compartir con los demás estudiantes de la institución, con los estudiantes de otras instituciones y con la gente de la región. Para esto, se realizan diferentes actividades: se pinta, se hace muralismo, danza y canto, y además se lee en un club de lectura entre colonos y niños. Y la Junta de Acción Comunal, en cabeza de Nolberto Villalobos, y el soporte de Niyereth Mena Muñoz, la rectora de la institución educativa, han sido nuestros voceros y nuestro apoyo.

El símbolo de nuestra casa de la cultura es muy significativo para nosotros y nos sentimos muy orgullosos de lo que representa: es una bota de caucho negro que simboliza, por un lado, al campesinado de nuestra región y, por el otro, la huella que han dejado nuestro pasado y nuestro presente. Dentro de la bota hay un cartucho blanco, la flor que predomina en Balsillas, acompañada de una astromelia.

La comunidad, entusiasmada con lo que estaba pasando, decidió en asamblea construir un espacio físico, para que las personas interesadas en hacer parte de esta bonita experiencia pudieran tener un punto de encuentro en un ambiente tranquilo y desde allí planear y desarrollar sus actividades. Fue así como el 25 de octubre del 2018, se inició la construcción de lo que hoy se conoce como la Asociación Casa de la Cultura Huellas de El Pato, construcción que fue muy particular. Aquí me gustaría volver a darle la palabra a Nolberto:

La propuesta de la construcción de la casa de la cultura que nosotros hicimos en la asamblea fue la de apropiarnos de un rancho viejo que estaba abandonado y deteriorado, trasladarlo al caserío y en un lote junto a la caseta comunal iniciar la construcción. Nos lo aprobaron y fue nuestra primera piedra, como dicen los arquitectos.

El mensaje fue el siguiente: “la casa de la cultura la vamos a construir con lo que usted ya no necesite, entonces dónelo, que nosotros le daremos un nuevo uso; no necesariamente tiene que ser nuevo”. Entonces se inició una campaña que llegó a oídos de toda la comunidad y a otros lugares del país. Primero la profesora Claudia Leal, de la Universidad de los Andes, con algunos estudiantes se interesaron en la iniciativa. De la misma manera, amigos de la Zona de Reserva Campesina, como César Muñoz; la profesora Patricia Bryon, de la Universidad Pedagógica; y Alejandro Castillejo, comisionado de la verdad, desarrollaron

campañas de apoyo desde sus lugares de trabajo, nos visitaron y apoyaron con libros, material didáctico, inmobiliaria, computadores, máquina de coser y otras herramientas didácticas y pedagógicas.

Fuimos un equipo que sin descanso, de la noche a la mañana, y gracias a la respuesta tan bonita de muchas personas con su donación, logramos tener las cuatro paredes de nuestra casa de la cultura. Nos unió incluso más de lo que ya estábamos y nos hizo sentir orgullosos de nuestra capacidad. Nos sorprendimos a nosotros mismos.

Un tiempo después, en el 2019, en las XXIX fiestas San Pedrinas y la III Feria Artesanal, en San Vicente del Caguán participamos con la candidata al reinado Liseth Dayana Lemus Perdomo y su pareja Wilmar Andrés Sánchez. Diseñamos camisetas iguales para todos con nuestro logo en el pecho; éramos los únicos que íbamos uniformados. Algunos fueron a San Vicente con unos días de anticipación, pero lastimosamente la carretera se cerró a causa del invierno y algunos de nosotros no alcanzamos a llegar. Además del evento, que disfrutamos mucho, otra cosa bonita que pasó fue que obtuvimos un reconocimiento de los organizadores y de la Alcaldía porque nuestra participación era la primera que, desde una Junta de Acción Comunal, provenía del área rural, organizada por la Asociación Casa de la Cultura Huellas de El Pato.

Como resultado del proceso de paz, nuestra Zona de Reserva Campesina hoy le apuesta a otro tipo de proyectos dirigidos a mostrar las bondades de nuestro territorio, y uno de los renglones de la economía al que le apostamos es al turismo, resaltando que, en el contexto histórico del país, la región de El Pato tiene mucha relevancia, y nuestro proceso cultural y de memoria tiene un espacio privilegiado a la hora de atraer turistas a la zona. Contamos con lugares extraordinarios, flora, fauna y fuentes hídricas dignas de admirar. Nos estamos preparando y en articulación con los proyectos que ya existen en la zona, como el proyecto de *rafting* de los excombatientes de las FARC, esperamos estar a la altura y aportar en la reactivación económica de la región. (Nolberto Villalobos)

Para terminar este apartado, la profesora Yarledy compartirá sobre lo que se ha hecho en medio de la pandemia por la covid-19:

Aunque ha sido difícil, y hemos extrañado mucho todo lo que podíamos hacer de manera presencial, seguimos trabajando; incluso participamos en las Fiestas del Yariseño, en el 2020 en San Vicente de Caguán, viviendo las tradiciones desde casa, con bailes virtuales y con el apoyo del compañero Wilmar Andrés Sánchez, quien motivó a las familias de la comunidad para que participaran con el baile típico de la región. Logramos el primer puesto en las fiestas. (Yarledy Bedoya Guzmán)

Prácticas

En este capítulo nos gustaría compartir las diferentes obras de teatro que representan nuestros niños porque, aunque solo hemos comentado un par de ellas hasta el momento, nuestro repertorio es amplio.

Personalmente, estoy segura de que todas son buenas y significativas por lo que representan; incluso ahora, cada vez que las veo lloro, todas me siguen impactando. Creo que esto es por la gran emoción y el empeño que nuestras niñas y nuestros niños le ponen a la actuación. Después de todo este tiempo ellos nos siguen preguntando: “¿lo hicimos bien?, ¿qué tal salió esa parte, profe?”. Es muy gratificante verlos hacer lo que hacen, cada vez que ellos actúan nos emocionan y nos hacen erizar la piel porque se transmite lo que realmente se vivió en esta zona, se transmite la lucha de los jóvenes, de los campesinos, de los colonos, de muchas mujeres de acá de nuestra región. (Yarledy Bedoya Guzmán)

La campesina

La campesina describe la fortaleza de las mujeres del campo, que a pesar de que han criado a sus hijos con valores éticos y principios propios de las zonas rurales, por circunstancias del conflicto esos hijos toman caminos opuestos y, en muchos casos, se terminan dando resultados fatales, haciendo que estas madres campesinas, a pesar de su fortaleza, caigan en una tristeza profunda.

En la obra esta mujer del campo levanta a sus hijos con esfuerzo y tesón en su pequeña finca; cuando los hijos ya son jóvenes, por las circunstancias de la vida, ellos empiezan a ver en los grupos armados una forma de resolver su presente y su futuro. Así, uno de ellos se integra a un grupo armado irregular y el otro hijo coge camino para el Ejército.

La campesina cierto día está en el río lavando la ropa, los espectadores pueden ver que ella está lavando al tiempo dos prendas militares, es decir, de cada uno de sus hijos. La siguiente escena de la obra es en medio de la montaña, se encuentran estos dos hermanos con sus rostros cubiertos y no se logran identificar. Uno de ellos dispara al otro, ocasionándole la muerte de manera instantánea, el otro muchacho lo mueve con el pie, hasta que decide quitarle lo que le cubre el rostro y es ahí cuando se da cuenta de que la persona que acaba de matar es su propio hermano. Siente rabia, tristeza, mueve con todas sus fuerzas al cadáver para tratar de revivirlo, pero se da cuenta de que todo es en vano. Se quita sus botas, se descubre su cara y al no ver otra salida, se quita la vida. No pasa mucho tiempo, su madre los encuentra a los dos en el suelo. Esta campesina expresa en medio del dolor unas desgarradoras palabras, la escena llega a lo más profundo de los espectadores; imposible contener las lágrimas. El encuentro con la muerte de dos seres que se criaron juntos y una madre destrozada sepultando a sus hijos está ante los ojos de los espectadores. Para ella, es una muerte en vida, y hace que la ficción por un momento se cruce con la realidad. “Para la guerra nada”.

Desenterrando memoria de Balsillas

Esta obra refleja la esperanza de un mejor vivir para la comunidad educativa y reflexiona sobre su pasado. Uno de los actos más tristes que hemos tenido que vivir, como ya lo hemos mencionado, fue la masacre del 10 de junio del 2007. Esta obra representa exactamente lo que sucedió ese día. Entonces aquí les relataremos cómo fueron los hechos.

Todos los años, el colegio celebraba el Festival del San Pedrito, fiesta tradicional del Huila; aunque estamos ubicados en el departamento del Caquetá, la cultura huilense es cercana a los pobladores de Balsillas. Para participar se realiza el bazar del colegio, con el objetivo de recolectar fondos. Los profesores

atendían, vendían las comidas, eran los cantineros, hacían todo para poder recolectar la mayor cantidad de recursos posibles.

Ya entrada la madrugada, seguían algunas personas en el colegio, unos campesinos hablando mientras consumían licor. Anteriormente, el colegio quedaba a 100 metros de la base militar, entonces llegaron dos integrantes del Ejército, se dirigieron a la cantina a comprar licor; existe como regla general en el territorio que al personal uniformado o armado no se le debe expender bebidas alcohólicas, y esa fue la respuesta que recibieron.

Al poco tiempo, como una media hora después, volvieron los soldados. La reacción de ellos fue violenta y dispararon de manera indiscriminada, quitándoles la vida a dos campesinos y dejando heridos a otros. La señora que les había ayudado a preparar la comida del bazar se dio cuenta y corrió a avisarle lo que estaba sucediendo a la rectora de la institución educativa, Marleny Berrío, que ya estaba dormida. La rectora se despertó y salió a ver qué estaba pasando; ella era una gran líder, una señora paísa, echada p'álante como dicen, ella gestionaba recursos para el colegio; al salir e intentar calmar a los soldados, ellos simplemente le dispararon causándole la muerte.

Los soldados emprendieron la huida, y aproximadamente a un kilómetro llegaron a la casa de la familia Velázquez Betancourt a pedirles una motocicleta para continuar su fuga, pero ellos no tenían las llaves. Entonces, de una vez empezaron a disparar, mataron al papá, a la mamá y al niño de 6 años; el otro niño, de 9 años, se hizo el muerto. Los integrantes de esta familia eran los mayordomos de la hacienda llamada La Blanca. Ellos ni siquiera habían asistido a la fiesta.

A raíz de eso, la institución tuvo que trasladarse para la sede en la que ahora estamos, la gente se atemorizó y los padres de familia les dijeron a los profesores y administrativos del colegio que ellos no querían mandar más a los niños porque estaba muy cerca de la base militar; entonces, se trasladó el colegio para el caserío. Tuvieron que dar las clases en discotecas, en galleras y en casas abandonadas alrededor del caserío porque no teníamos un lugar y de verdad ya nadie quería estar allá. Pasaron varios años, se hicieron muchas gestiones hasta que se logró que el Gobierno nacional asignara los recursos para la construcción de un nuevo colegio.

Azul de monte

Esta obra de teatro está basada en el libro didáctico *Azul de monte* dirigido para las niñas y los niños de la región. El líder Nolberto les comentó: “se representa la historia que hay allí, una abuela cocinando en su fogón de leña, y le cuenta la historia del territorio a su nieta. La nieta le dice que ella tiene ojos negros como la tierra de El Pato y la abuela le empieza a contar toda la historia de la Zona de Reserva Campesina mientras cocina y termina con una reflexión hermosa: ‘acuérdese siempre de que a pesar de las adversidades, la lucha nunca acaba’. Ver sus ojitos bonitos me deja tranquila porque sé que logramos sembrar en todos ustedes, la gente joven de esta región, la semillita de esperanza. Por eso le cuento estas historias, para que nunca se olvide de regar esa semillita y cuidarla con mucho cariño hasta que por fin un día florezca la paz”.

Mimo clown

Mimo clown, “*para la guerra nada*” es una obra cómica que busca sobreponer las virtudes y los valores ante aquellas acciones que conducen al odio y a la guerra.

Esta obra se desarrolla en completo silencio. Son unos mimos que representan la guerra, tienen armas, equipo, botas, todo lo alusivo a la guerra, luego llega alguien más y empieza a quitarles a todos lo que tienen relacionado con la guerra. Al quitarles las armas, les regala una nariz de payaso; al quitarles las botas, les regalan una peluca; y así, empiezan a reírse y a jugar. Entonces ese personaje que llega ahí a intercambiar cosas es como el que les abre los ojos a los mimos, acerca de la guerra, pero, sobre todo, referido a otras posibilidades de vida.

Representa lo que pasaba acá en el territorio, que muchos jóvenes se iban a la guerra; si no era para la guerrilla, era para el Ejército, porque no veían otras opciones de vida, entonces esta obra es, metafóricamente, la manera de quitarnos esa venda de los ojos, la venda que nos impide ver la infinidad de otras opciones que hay. Como no hablan ni una palabra resulta bonito porque uno lo entiende todo muy bien, todo lo que ellos hacen, y se ve cómo ellos se lo gozan. Se les hace una sonrisa enorme en la boca, es lindo verlos actuar y al mismo tiempo verlos entender ese mensaje que ellos mismos están transmitiendo.

Mujer para la paz

Esta obra de teatro trata sobre todo lo que vive una mujer campesina, todo lo que trabaja. Desde la madrugada en el fogón de leña tradicional; también, cómo trabaja con su esposo en las tierras, cómo cría a sus hijos y les da la bendición cuando los muchachos se van a estudiar; o también cómo se pone su machete en la cintura para el trabajo. Es una representación de la vida cotidiana de una mujer de acá del campo que explica cómo su vida es un grano de arena para la construcción de paz desde acá del territorio. En la última escena, cuando ella empieza a tender una ropa que ha lavado, en cada trapo que extiende hay una palabra, y las palabras forman una frase que dice: “mujeres para la paz”.

El baile del barcino

Anteriormente aquí se bailaba era el sanjuanero huilense, que se conoce en el país y que es la representación del Huila. Pero un año nosotros quisimos, para el Festival del Retorno a El Pato, hacer nuestra propia danza: el baile del barcino. Así como cada departamento tiene su baile típico, nosotros también queríamos inventarnos uno propio, de aquí de la región de El Pato. Entonces se hizo una convocatoria, cada vereda debía inventarse un baile y crear un traje típico, y el mejor de todos ganaba. Escogimos la canción “El barcino” de Jorge Villamil Cordobés.

El traje de Balsillas ganó. En la falda de la mujer tiene pintado todo lo representativo de la región: las cascadas, el paisaje, la economía, los animales, la flora; y el traje del hombre representa al arriero de aquí de la zona. Con respecto al baile, la vereda Los Andes fue la ganadora. Al siguiente año, el baile se modificó un poco porque se fueron uniendo pasos de otras veredas, y al final obtuvimos un baile maravilloso con el que todos y todas nos sentíamos identificados.

Coreografía del baile del barcino, El Pato-Balsillas

La coreografía del baile del barcino consta de dieciséis figuras representadas en siete momentos históricos, a ritmo de bambuco:

1. Invitación: la mujer se ubica de frente del parejo, este la invita a bailar haciendo dos cruces en punta, la mujer lo llama y el hombre se acerca a ella, le manda un beso, la toma de las manos y la lleva al centro dándole un giro. “Esta figura representa la forma en que el hombre conquista a la mujer para invitarla a vivir una historia de amor”.
2. Cuadro: la mujer quita el sombrero al hombre, y se marca un cuadro, lo llama y se coloca el sombrero. “Esta figura representa el trabajo en equipo para realizar las actividades del campo”.
3. Coqueteo: se ubican hombro a hombro bambuqueando en un juego de coqueteo con el público y la pareja marcando tres tiempos, el hombre le roba un beso, ante lo cual la mujer lo rechaza con un gesto, la mujer avanza en un círculo de 90° y el hombre la sigue hasta nuevamente conquistarla. “Representa la dignidad de la mujer patuna”.
4. Volada: la pareja se encuentra en el centro haciendo una volada, retroceden nuevamente, se encuentran en el centro y el hombre se le acerca y la mujer une las faldas a la altura de su mentón. “En esta figura se representa la memoria histórica de la región donde la mujer representa el pato de los torrentes resaltando el nombre de nuestra región, y el hombre representa el toro barcino alusivo a la canción del maestro Jorge Villamil Cordobés”.
5. Cruzadas: la pareja se coge de las puntas del raboegallo haciendo dos cruzadas bambuqueando, la mujer lo jala hacia ella y él se va a robarle un beso; ella nuevamente lo rechaza con gestos, luego realizan un forcejeo hacia adelante y hacia atrás, la mujer da un giro y se aleja, se encuentran de nuevo en el centro y marcan seis tiempos tomados de la mano. “Representa los hechos históricos de la marcha por la vida”.
6. El toreo: la mujer cruza las faldas de hombro a hombro y espera al hombre para hacer dos lances, se encuentran nuevamente y realizan la enlazada con sus brazos, luego ella toma el sombrero, se separan para la embestida, ella hace dos giros empinada y se arrodilla, y el hombre da una vuelta alrededor de ella. “Representa el recorrido que realizó el toro barcino en la ZRC-PB¹”.

¹ Zona de Reserva Campesina El Pato-Balsillas.

7. Salida: la mujer se levanta, se toman de las manos, hacen un giro, la mujer avanza en un círculo y el hombre hace una volada y se arrodilla, la mujer lo busca y en tres tiempos marca las garras hacia el sombrero del hombre, terminando con un giro y su rodilla sobre la pierna del hombre. “Representa la fauna de nuestra ZRC-PB donde resalta el cunaguaro con sus garras”.

Para la elaboración de esta coreografía se tomó en cuenta la propuesta de cuatro coreografías que se presentaron en el 2008, por parte de Yarledy Bedoya Guzmán (quien escribe en este capítulo) y Manuel Rodríguez, en la cual se tomaron las figuras más representativas de nuestra región, definiendo el traje y la melodía instrumental. Como ya es nuestro baile propio, siempre lo mostramos en las presentaciones y con él abrimos la función de las obras de teatro.

La marcha de la vida

La marcha de la vida es una obra danzada en la que se refleja la historia de una de las primeras marchas campesinas que tuvo lugar en el territorio colombiano. Esta marcha fundó las bases que sirvieron para el fortalecimiento organizativo de nuestras comunidades.

En 1980, aquí en la zona de El Pato hubo una marcha en la que los campesinos se unieron para salir a Neiva a luchar porque los estaban tildando nuevamente de guerrilleros, solo por el hecho de estar defendiendo sus tierras. Se repetía la historia, la amenaza sobre el territorio era la misma como en 1965 con “la marcha de la muerte”. Con el pretexto de aniquilar al movimiento guerrillero, se preparaba una nueva ofensiva militar y las consecuencias para los pobladores seguramente serían las mismas que en el pasado; entonces, ellos decidieron que antes de que iniciaran los operativos militares, caminarían por días enteros, de vereda en vereda, para unirse entre todos.

Fue un proceso muy largo porque por acá antes no había carreteras, sino caminos por los que solo los caballos y las mulas podían pasar; entonces ellos iban a pie, y en las mulas cargaban el mercado. Era lejos ir de una casa a otra, pero hicieron todo el recorrido. A comienzos de septiembre se unieron todos en la vereda Rovira y decidieron salir hacia Neiva. Salieron hombres, mujeres, mujeres en embarazo, niños y animales. Se demoraron entre dos y tres días para

llegar aquí a Balsillas. A su paso se interpuso un capitán del Ejército, de apellido Amaya, que les dijo que si pasaban de ahí, pasaban sobre su cadáver.

Empezaron a idearse estrategias para poder pasar. La historia cuenta que uno de los campesinos hacía poco tiempo había terminado de prestar su servicio militar y les dijo que cuando los soldados escuchaban el himno nacional de Colombia era una obligación mantenerse firmes, el que no se pusiera firme estaba irrespetando a la patria y tenía problemas, por lo tanto, siempre debían obedecer. Decidieron que esa iba a ser su estrategia para pasar, iban a entonar el himno, las veces que fuera necesario, para que los soldados no se pudieran mover. El problema fue que, en esa época, los campesinos no se sabían bien el himno, entonces se dividieron en pequeños grupos hasta que todos se lo aprendieron.

Al siguiente día, muy temprano, mandaron adelante a las mujeres con machetes para cortar el alambrado que estaba obstaculizando el paso; seguidamente los niños y, por último, los hombres, y así, cuando se fueron acercando al Ejército, y los vieron ya listos, apuntando hacia ellos para que no pasaran, todos empezaron a entonar el himno nacional. Y el Ejército no pudo hacer nada más que bajar sus armas, ponerse firmes con la mano derecha en la cabeza. Apenas los campesinos acababan el himno, volvían a empezarlo, y lo repetían y lo repetían, y pasaron al pie del capitán y él no pudo hacer nada porque tenía que seguir firme.

Lograron pasar con dificultades, pero con la satisfacción del logro obtenido continuaron su recorrido. Después de caminar aproximadamente cien kilómetros y soportar todo tipo de penurias llegaron a Neiva con la esperanza de encontrar soluciones a su difícil situación. La solidaridad de las gentes no se hizo esperar, les dieron comida y agua; en ese tiempo, el colegio Santa Librada se caracterizaba por ser de tendencia izquierdista, les ofreció dos volquetas de piedra para que los campesinos se armaran y pudieran armar la guerra, pero ellos no querían eso, lo que querían era marchar en paz y dialogar para poder solucionar los problemas de tierras, educación, vías, salud y otras necesidades que estaban teniendo, así como retornar a la zona de El Pato.

Entonces los campesinos se tomaron la Gobernación, luego de una breve negociación les permitieron ubicarse en el Estadio Urdaneta y permanecieron aproximadamente tres meses ahí. Cuentan que ahí se murieron siete niños y dos personas por el hacinamiento, pero al final hubo una negociación.

Jorge Villamil Cordobés, el compositor, ayudó para que se dieran algunos acuerdos entre los representantes del Gobierno y los líderes; el Gobierno reconoció que aunque en la zona había presencia guerrillera, los principales habitantes eran campesinos que buscaban tierra, alimento y paz. Ganaron el derecho de conciencia a la vida y el territorio, cogieron valor y confianza en ellos mismos para hacerles frente a los abusos y denunciar los atropellos de la Fuerza Pública, y, por último, la carretera que estaba construyendo el batallón Cisneros, después de la marcha fue otorgada a la compañía Cóndor para que la llevara hasta San Vicente del Caguán, y con eso se generó mucho trabajo y mejoró la economía para la gente de la región. Entonces las campesinas y los campesinos volvieron a El Pato. Esa fue “la marcha de la vida”, y por eso celebramos el Festival del Retorno a El Pato.

Muralismo en el territorio y artesanías

Otra actividad que desarrollamos y que nos gusta mucho es el muralismo. Ya hemos pintado varias paredes alrededor del colegio y el caserío de Balsillas. Se hizo una con el mapa del territorio de la Zona de Reserva Campesina, se pintó otro mural del paisaje de aquí de la región, otro representando la economía de Balsillas, otro de nuestros antepasados indígenas y también se pintó uno más en conmemoración de las víctimas de la masacre del colegio, con las siluetas de cada una de las personas que perdieron la vida. Cabe decir aquí que en el pueblo también hay un monumento de ellos en un parquecito, lo llamamos el “monumento de la paz”.

Por último, otra cosa que hacemos, y sobre todo con el impulso y el espacio que nos ofrece la Asociación Casa de la Cultura Huellas de El Pato, son las artesanías de acá de la región; tejemos, hacemos ponchos y pintamos la flora y la fauna de acá. Esas artesanías también nos ayudan a reafirmar nuestra identidad, a expresar, por medio de otra de las artes, lo que caracteriza a la región de El Pato.

Para terminar, me gustaría agregar lo siguiente: en cada baile y cada obra que ellos realizan, logran transmitir todo el sentimiento al público, desde el más pequeño hasta el más adulto; por decirlo así, logran que se nos ericen los pelos y nos lata el corazón con más fuerza. Pero más importante aún es que

ellos, nuestros niños, niñas y jóvenes, aprenden más de la historia cuando la representan en una obra que cuando uno se las explica. Porque cuando ellos se apropian es cuando entienden más; por ejemplo, ellos me preguntan: “bueno, profe, ¿todo eso vivieron?, ¿todo eso hicieron los colonos?, ¿pasaron por todo eso?”. Y yo apenas les contesto: “sí, por todo eso han pasado”. Entonces a ellos también les ha servido de referencia toda esa historia, para que los muchachos piensen muy bien y no se desvíen por otros caminos en su vida. Para que se den cuenta de que tienen otras alternativas, de que ellos tienen otras capacidades, de que ellos tienen un talento y pueden salir adelante de muchas formas.

Logros, desafíos y dificultades

Logros

Enseñar historia no es fácil, y menos cuando la historia ha sido tan dolorosa y ha tenido tantos actores involucrados, tantos acontecimientos; el objetivo de este proyecto no es hacer de la historia o de la memoria algo fácil ni mucho menos, pero sí de que la gente recuerde todo lo vivido, pero que no lo recuerde con tanto dolor, con el rencor que genera la guerra, con el resentimiento o con todos esos sentimientos que no nos llevan a nada. Por el contrario, que los estudiantes conozcan la historia de su territorio, a través del arte y la cultura; que reconozcan lo que sucedió para que con eso puedan participar en diálogos y discusiones, tengan herramientas para reivindicar su identidad y desarrollen la habilidad de leer y pensar de manera crítica, entendiendo lo que está detrás, lo que motiva, aquello que se dice o se escribe. Es decir, que tengan la posibilidad de ver en la historia y en la memoria histórica una herramienta política con la cual ejercer activamente su ciudadanía.

Así pues, se destaca que uno de los resultados más importantes de esta experiencia fue esa introspección que se hizo a través del arte. Fue el encuentro de los estudiantes con sus capacidades artísticas. Esto ha servido para que a través del teatro, la danza y la música, los estudiantes reconstruyan el tejido social, olviden aquellos escenarios de guerra y zozobra y tengan un medio muy fuerte de transferencia de conocimiento por medio de su expresión corporal.

Paralelamente, la oportunidad de hacer uso del tiempo libre de las y los estudiantes también ha reflejado una reducción de los malos hábitos y de aquellas influencias por el consumo de psicoactivos, lo que nos tranquiliza, pues le estamos dejando buenas personas a nuestra región; esto nos indica que la práctica artística no solo ha servido como medio de expresión, sino también de introspección, de crecimiento personal y emocional.

En términos prácticos, tal vez el resultado más importante es la creación de la Asociación Casa de la Cultura Huellas de El Pato, en el caserío Balsillas. Este espacio, como ya se había comentado, pero que igual vale la pena repetirlo, construido por todos y para todos los habitantes del municipio, ha sido fundamental para que el proyecto tenga un lugar, para que perdure y para que encuentre el apoyo de la comunidad. La Casa de la Cultura es el lugar de encuentro de jóvenes estudiantes, profesores, madres y padres de familia, grupos de ciudadanos e instituciones educativas. Allí, lo que se busca es brindar espacios de integración a niñas, niños, jóvenes, adolescentes y adultos, con el fin de promover y fortalecer sus aptitudes artísticas, culturales y comunicativas. En este lugar, se cultivan la libre expresión, la identidad cultural, campesina y regional y la construcción de comunidad. Con esto, pretendemos apostarle a la construcción de un territorio de paz.

La Casa de la Cultura, además, como se ha dicho, no es solo un lugar, sino un símbolo de lo que nosotros somos y de lo queremos para nuestro territorio y para nuestro país. Uno de los logros que tuvimos fue la creación del logo de la Casa de la Cultura Huellas de El Pato. La creación del logo fue un proceso de discusión muy interesante, en el que todos compartimos nuestra visión sobre el territorio, en cuanto a lo que queríamos representar y sobre lo que nos hacía ser habitantes de El Pato. Como se ha mencionado anteriormente, uno de los elementos de nuestra identidad que quisimos plasmar fue que El Pato fue el lugar de encuentro de muchos campesinos que llegaron de otros sitios buscando un lugar donde establecerse. El Pato es, entonces, un lugar donde mucha gente comenzó una nueva vida y construyó un territorio para vivir esa nueva vida. Un territorio fundado y construido por familias campesinas.

Por lo tanto, en el logo queríamos dejar plasmadas las esperanzas de los campesinos por un nuevo comienzo, dejar expresada su marcha, su viaje, en la

búsqueda de un lugar propio y, por supuesto, su trabajo constante para construir este hogar. Estos elementos quedaron plasmados en el logo a través de la bota, que es el símbolo del campesino, y además en la huella que deja, que también está en el nombre “Huellas de El Pato”, y que representa que todo aquello que hicieron nuestros antepasados queda marcado, como una huella, al mismo tiempo que nos indica que nosotros debemos también dejar nuestras huellas en este territorio.

Fotografía 3.2. Niñas alzando el símbolo de la bota y las flores



Fuente: archivo fotográfico del proyecto.

Otro de los logros que hemos tenido ha sido ganarnos la confianza de la gente con la que hemos hecho las obras de teatro, que nos ha contado sus experiencias y vivencias. Al principio, lograr que hablaran abiertamente de sus historias,

sobre todo de aquellos momentos duros, de los recuerdos del conflicto armado, fue difícil, pero cuando la gente empezó a ver las obras, a observar el talento de los niños y el respeto con el que ellos actuaban sus historias, comenzaron a tener mayor disposición para narrar sus vivencias. Habernos ganado la confianza de la gente nos ha hecho valorar más nuestro trabajo y, por supuesto, nos ha ayudado a reafirmar el compromiso que tenemos con nuestro territorio.

Asimismo otro de los logros que nos gustaría resaltar es la unión de todos. Hemos conseguido coordinarnos para formar un grupo de trabajo muy unido. No ha habido egoísmo ni rencores. Por el contrario, hemos logrado mantener el apoyo del colegio, de la Junta de Acción Comunal, de toda la comunidad y de los padres de familia. Entonces, creo que hemos obtenido varias cosas muy buenas gracias a eso, a la unión que tenemos todos. Este logro es además muy valioso en el sentido de que antes no había realmente trabajo conjunto entre la institución educativa y la comunidad. No había algo que uniera a niños y adultos por fuera del ámbito meramente educativo. Este proyecto ha podido ser un espacio de unión amplio, que se ha materializado a través de la Casa de la Cultura.

Finalmente, el cambio de la percepción de la gente sobre nosotros también ha sido un logro importante. Antes, cuando desde aquí íbamos a otros lugares y decíamos que veníamos de San Vicente, era común que nos señalaran como malas personas. La imagen que se tenía de nosotros y de nuestro pueblo en otras zonas era muy negativa. Hoy en día, gracias al trabajo que hemos hecho, gracias a que hemos podido mostrar en diferentes lugares nuestras obras y que desde otros lugares también ha venido gente a visitarnos y conocer nuestra labor, ha cambiado esa percepción negativa y nos hemos sentido valorados; ha crecido el alcance de este proyecto y se nos han abierto puertas para darnos a conocer y para seguir progresando.

Desafíos y dificultades

Este proyecto ha tenido dos dificultades muy grandes que queremos resaltar. La primera, y la más triste, es que nuestro líder Nolberto Villalobos, en el año 2020 tuvo que salir de la región por amenazas en contra de su vida, que recibió en diciembre del 2019. Lamentablemente este país sigue viviendo un conflicto armado muy complejo, que en los territorios se expresa a través de este tipo de

situaciones. Para el proyecto ha sido muy complicado tener que afrontar esta situación, puesto que la presencia de Nolberto era fundamental en muchos aspectos. Las amenazas además nos llenan de miedo, nos desmotivan y nos hacen pensar que es mejor no seguir. Sin embargo, hemos intentado seguir con lo que tenemos porque sabemos que hemos construido algo grande. Igualmente, gracias a la tecnología hemos mantenido el contacto con Nolberto y esperamos que pueda regresar pronto y en paz. Nos gustaría transmitir una frase que el mismo Nolberto dijo: “cuando se mata a un líder social no solo se está matando a una persona y a su familia, sino a una comunidad entera. Y de eso no se da cuenta la gente. Es difícil que se alcance a dimensionar el daño que se le hace a una comunidad”.

La verdad es que, como también lo expresó nuestra actual rectora, “lo de Nolberto ha sido lamentable porque es un personaje que dentro de la región mueve mucho, él tiene esa capacidad de convencer, de hacer ver las cosas de otra manera y de lograr la participación de todos. Es ese personaje que une y se caracteriza por eso. Es de esos personajes que atrae. Entonces realmente no poderlo tener acá es una pérdida para la región, porque a pesar de que a la distancia sigamos hablando, él para nosotros es fundamental, siempre ha estado presente, siempre nos ha traído cosas positivas para la institución, y es realmente lamentable ver que en el país los líderes sociales tengan que abandonar su región y alejarse de ese trabajo tan importante que realizan”. Es muy triste, como también lo afirmaba Nolberto, “que como país no hayamos estado a la altura para que este acuerdo de paz que se firmó en el 2016 no hubiera sido el acuerdo definitivo. Como dicen: ‘esto es Colombia y sus dirigentes’. Que no están a la altura tampoco de poder brindar las posibilidades para que haya paz, para que haya reconciliación, para que haya verdad”.

Otra dificultad que hemos tenido ha sido la falta de recursos. A pesar de que nosotros no estamos interesados en lucrarnos con este proyecto, y como ya se ha hecho evidente, nuestro objetivo y nuestra satisfacción son la alegría de las niñas y los niños; muchas veces ha sido difícil conseguir los recursos para hacer algunas actividades, para invitar a más gente y para trabajar. De alguna manera, esta dificultad también ha formado el carácter de este proyecto, puesto que en cada cosa que hacemos hay un esfuerzo grande por recolectar los recursos, por trabajar a pesar de las adversidades. Eso hay que resaltarlo porque demuestra

que la gente que ha estado trabajando constantemente en el proyecto lo ha hecho de manera desinteresada y su motivación ha sido la satisfacción de los niños y el crecimiento de nosotros como comunidad. Sin embargo, esperamos poder resolver esta dificultad para poder crecer y hacer más cosas, para tener un inventario de vestuarios y accesorios para las obras de teatro y poder dedicarle más tiempo al trabajo en sí y menos tiempo a lo que nos ha tocado hacer para poder conseguir dinero. Con un poco más de recursos, igualmente, podríamos traer a la Casa de la Cultura a profesores y expertos para que nos dieran algunos cursos y para que trabajaran con las niñas y los niños, cuyo sueño es seguir mejorando.

Vivencias de los distintos actores

En este apartado nos gustaría resaltar la vivencia de cuatro actores en particular. En un primer momento la de nuestros niños, niñas y jóvenes cuando están en el escenario y en los ensayos. En un segundo momento, la de los colonos y campesinos cuando se ven representados en las obras de teatro. En un tercer momento, la de las madres y los padres de familia. Y, por último, la mía personal: la de Yarledy Bedoya.

Las niñas y los niños

El grupo, como habíamos mencionado, está compuesto por cincuenta niñas y niños aproximadamente. No todos tienen papeles en cada una de las obras, como es de esperar, pero todos, sin ni siquiera ser parte del elenco de alguna de las obras en particular, se saben absolutamente todos los diálogos. Es muy bonito verlos detrás del telón, mientras sus compañeros están en el escenario actuando, moviendo los labios, siguiendo una a una las palabras de cada diálogo de las obras. Eso además de producir en nosotros los adultos una gran emoción, demuestra el nivel de compromiso de las niñas y los niños del grupo de teatro. Si por alguna razón alguno de los niños no puede actuar, hay muchos otros preparados, con todos los diálogos memorizados, listos para desempeñar el papel. De esta misma manera es en las danzas: todos se saben de memoria los pasos. Entonces cuando nos vamos de viaje, y nos falta algún actor o una actriz

por algún motivo de último minuto, no nos angustiamos, porque sabemos que vamos a escuchar: “profesora, tranquila, déjemelo a mí, yo me sé ese papel”.

La felicidad de ellas y ellos cada vez que están en el escenario es lo que nos llena el corazón. Porque, además de que ellos han afirmado una y otra vez que cuando suben al escenario sienten como si estuvieran en el lugar más mágico de la tierra, el poder ver y ser testigos de los cambios que han tenido estos jóvenes gracias al proyecto es de no creer. Parece mentira que el arte y la cultura transformen tanto, pero gracias a nuestros niños y nuestras niñas hemos podido verlo y comprobarlo.

Los campesinos y colonos

En pocas palabras, los campesinos y colonos que ven las obras tienen, casi todos, la misma reacción: lloran de la emoción. Lloran y se erizan, dicen que es muy bonito que las niñas y los niños representen y entiendan su lucha, y que se apropien de la historia de sus tierras y que la valoren. Cuando ven las diferentes obras o las danzas, ellos exclaman: “¡uy sí, así fue!, igualito pasó”, “oiga, mire, ese se parece a mí y todo”; también dicen: “ni más ni menos... así es como yo lo viví”. Entonces el orgullo que los campesinos y colonos sienten al ver que los están representando también nos llena de alegría; sobre todo llena de alegría a las niñas y los niños, porque así ellos se dan cuenta de que lo que están haciendo lo están haciendo bien.

Los padres y las madres de familia

Abemain, una de las madres de una actriz, que además es docente en la institución nos cuenta:

A mi hija la convocan y nos solicitan a nosotros como padres de familia dejarla participar, pero nos advierten que el compromiso es grande, que no solamente es actuar una obra de teatro en el colegio, sino que también van a ir a otros lugares, que tienen que viajar y necesitan el apoyo del papá y la mamá. Nosotros conversamos en la casa y junto a su padre decidimos apoyarla. Entonces fuimos a los ensayos, la acompañamos en su primera actuación y realmente quedamos

sorprendidos porque no solo mi hija, sino los demás niños, actúan de una manera que realmente deslumbra.

Realmente nos conmovieron, yo llevo más o menos 35 años en la región, y muchas de estas obras tuve que vivirlas, entonces me devuelve a ese tiempo, de nuevo a acordarme de las dificultades de nuestro contexto en esas épocas. Ve uno la importancia de que ellos en verdad conozcan la historia desde otro punto de vista, a través del teatro, de la danza; es más fácil que ellos tengan memoria histórica de lo que ha pasado en la región de esa manera tan conmovedora y bonita, y sin la necesidad de tenerlos en un esquema, de que describan la fecha tal, con hora tal, fulano de tal y el suceso fue tal. Porque así no aprenden, al menos en lo que yo he podido ver, ellos están realmente aprendiendo a través del teatro, recuerdan los personajes y todo lo que ha sucedido en la región de El Pato con una facilidad sorprendente.

También, como madre, ha sido muy significativa la unión que hemos tenido con los otros padres de familia para acompañar a nuestros hijos y nuestras hijas. Se miraba esa solidaridad entre todos cuando nuestros niños tenían que realizar una actuación: les llevábamos desayunos, compartíamos en todo momento, corríamos para hacer el peinado, el maquillaje, el vestuario. Recuerdo que una vez a un niño se le quedaron los zapatos, entonces yo me quité los que llevaba puestos y se los di. Este proyecto ha sacado a relucir la solidaridad de todos, nos ha unido mucho.

Como madre de familia me siento muy contenta con este trabajo, en el diseño de los trajes también hubo unión con los profesores, pasábamos tardes enteras haciendo las faldas, haciendo blusas, colaborando para pintar. La verdad es una experiencia muy bonita que ojalá no se acabe y continuemos de la mano con la profesora Yarledy, con los otros profesores y con la Junta de Acción Comunal; que continúe este trabajo de expresión y de memoria histórica, porque nos ayuda en la cátedra y también contribuye a que los chicos lleven esos recuerdos a sus casas y los pasen de generación en generación.

Mi experiencia

En este espacio, más que contar cómo ha sido nuestra experiencia como docentes, me gustaría agradecer a Dios por haberme dado la oportunidad de vivir esta experiencia tan significativa; además, a mi esposo Edelfredy Pardo Ríos por

su comprensión y apoyo brindado, a mi madre Graciela Guzmán por ser mi soporte incondicional, a mis hijos por hacer parte de esta experiencia y gratitud a mi hermano Geiner Bedoya por las orientaciones dadas. Quiero agradecer a todos los estudiantes, profesores, a la rectora Niyereth Mena Muñoz, a la secretaria Oneira Perdomo Gasca, a Nolberto, a los padres y las madres de familia, a las personas que hacen parte de la casa de la cultura y a la comunidad; les agradezco a todos por el trabajo en equipo, por la calidad humana, por el empeño y esfuerzo. Porque además de ser la docente encargada de este proyecto soy la mamá de uno de los niños del grupo de teatro y me llena de orgullo ver a mi hijo en el escenario. Me llena de felicidad ver que, gracias a este proceso, como comunidad educativa, hemos crecido, nos hemos unido. Agradezco porque hay confianza, hay tranquilidad y porque todo lo que hacemos es en pro de nuestros niños y nuestras niñas.

Apoyo institucional y otras redes de apoyo

El vínculo con la Institución Educativa Rural Guillermo Ríos Mejía ha estado ahí desde el comienzo y en todos los sentidos, desde la autorización de nuestra rectora para correr algunas clases y poder encontrar más espacios para los primeros ensayos, hasta la gestión de recursos económicos para las diversas actividades. Por otro lado, para el Consejo Académico fue evidente que este proyecto no era una pérdida de tiempo, sino que, por el contrario, los niños y las niñas iban a aprender mucho en cuanto a la expresión oral, a la parte del desarrollo creativo, a la parte artística, y claro, a la memoria histórica de la región. Además, nosotros los profesores y todos los administrativos le tenemos tanto cariño al proyecto que estamos dispuestos a invertir nuestro tiempo y esfuerzo para que cada día mejore. En consecuencia, en la institución le hemos dado prioridad al proyecto desde diversos frentes y desde sus inicios.

Ahora, con respecto a los agentes externos a la institución que nos han apoyado, la primera persona que debemos nombrar es a Nolberto Villalobos porque sin su liderazgo no estaríamos donde estamos. Él, en primer lugar, fue la conexión con el ICTJ que fue una de las organizaciones fundamentales para el desarrollo del proyecto, sobre todo en sus inicios. También gracias a él, la comunidad en general ha estado allí apoyando a la experiencia durante todos

estos años; fueron ellos, que a través de la gestión de la Asociación Municipal de Colonos de El Pato (Amcop), la Junta de Acción Comunal del caserío Balsillas y nosotros, la Institución Educativa Rural Guillermo Ríos Mejía, logramos inicialmente conseguir recursos para la logística, el vestuario, el maquillaje, el transporte, la pintura de los murales y muchas otras cosas que hemos necesitado para mostrar las obras a lo largo y ancho del territorio.

Otro gran apoyo fue el experto en teatro Juan Sebastián Muñoz Medina. Él desde que llegó se enamoró de este proyecto, de los estudiantes y de nuestro territorio. Entendió lo que queríamos y lo que necesitábamos, y gracias a sus conocimientos nos ayudó a traducir al lenguaje teatral todo lo vivido. Pensaba en todos los detalles y les enseñó a las niñas y a los niños a expresarse, a manejar el espacio, a bailar, a resolver los problemas que se presentaban de manera creativa. Mejor dicho, gracias a él logramos que la calidad de las obras de teatro superara por mucho los estándares y nuestras expectativas. Y así como él quedó enamorado, nosotros también le tendremos un cariño profundo siempre y seguiremos con las ganas de traerlo de nuevo al territorio, porque fue gracias a él que nuestros jóvenes desarrollaron habilidades que no habíamos imaginado que podrían tener.

Otro aliado importante que ha tenido el proyecto son las universidades. Por un lado, y representados a través de la voz de Nolberto, hemos presentado nuestra iniciativa en diferentes espacios universitarios, sobre todo en Bogotá, con la grata sorpresa de que siempre ha sido muy bien acogido. Eso nos ha abierto puertas, ha permitido que nuestro proyecto de “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio” llegue lejos y sea escuchado por personas que de otra manera jamás habrían escuchado de nuestro proyecto y de nuestro territorio. Como resultado, por ejemplo, se llevó a cabo una campaña de donación de libros para la casa de la cultura en la Universidad de los Andes y tuvimos una mención especial en un periódico de circulación nacional gracias al compañero y amigo César Augusto Muñoz.

Por otro lado, la profesora Patricia Bryon y algunos estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional vinieron acá al territorio durante unas semanas para, además de conocer la experiencia de primera mano, capacitarnos en diversos saberes por medio de talleres y charlas; también realizaron una donación de materiales para fortalecer la casa de la cultura, y pintamos uno de los murales

que ahora le dan color al caserío. Tanto ellos como nosotros, después de su visita, quedamos muy contentos. Se creó un vínculo especial.

Queremos mencionar y agradecer de manera especial a Benito Torres, Gaby de Torres y su maestra Margarita Vega por la donación que hicieron a nuestra Asociación Casa de la Cultura Huellas de El Pato, de varios elementos que serán aprovechados y valorados por los habitantes de esta localidad.

Por último, ser parte de este proyecto de sistematización con la Universidad de los Andes, la Universidad de Antioquia y la Universidad Autónoma Latinoamericana no solo nos ha permitido darnos cuenta de todo lo que hemos hecho a lo largo de estos años, sino que además nos ha hecho sentir que no estamos solos, que hay diversas experiencias a lo largo del territorio que trabajan por la paz y que, entre todos, aunque estemos muy lejos los unos de los otros geográficamente, estamos unidos bajo un mismo propósito y esto nos genera un sentimiento muy reconfortante que nos da más ánimo para seguir.

Gracias a todo este apoyo, así como a nuestro trabajo constante, es que ahora, como dice Oneira Perdomo Gasca, nuestra secretaria de la institución educativa, “estamos convencidos de que este proyecto tiene una trayectoria significativa y de que vale la pena, porque ha hecho que todos acá nos empoderemos; que nos demos cuenta de que este bonito proyecto surgió gracias al trabajo de todos, y que cada día tenemos que trabajar con más fuerza y empeño para llegar aún más lejos, por nuestros niños y nuestro territorio”. Y como afirma nuestra compañera Elizabeth Pardo Ríos, joven de nuestra región e hija de padres colonos, quien hace parte de nuestro equipo de trabajo, “al dar protagonismo a los verdaderos protagonistas, no será una historia contada sino una historia vivida”.

Conclusiones

Para terminar este capítulo nos gustaría compartir qué es para nosotros la construcción de paz y cómo la hemos desarrollado en nuestro territorio. Para esto, contaremos nuevamente cómo surgió el proyecto, pero desde una perspectiva muy diferente: lo describiremos mediante un cuento, una historia mágica que ha abrazado la región de El Pato desde que empezó la experiencia de “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio” hasta el día de hoy.

Este cuento empieza en un territorio donde sus pobladores no se encontraban muertos, pero tampoco estaban del todo vivos. Estaban en una condición famélica, mas no precisamente por falta de alimento, sino por falta de memoria, de conciencia de lo que se ha vivido en el territorio y también por falta de cultura. Al mismo tiempo para estos pobladores, más que para cualquier otra persona, era, y sigue siendo, muy importante el agua como símbolo de vida porque ellos viven en la región de El Pato, donde queda un caserío que se llama Balsillas, y en el que además su institución educativa tiene como apellido Ríos. Y aunque el agua en esta región está en todas partes, debido a la violencia que sufrieron durante décadas y al olvido de lo vivido, esta agua estaba muy dispersa. Tan dispersa que cada gota estaba tan alejada la una de la otra, que si alguien de fuera los hubiera visto, habría pensado que aquel lugar era un desierto.

Afortunadamente un día llegó una lluvia, que parecía tempestad, que ayudó a que algunas de las gotas que estaban lejos se volvieran a encontrar. Esa lluvia, que ya tenía el cielo gris hacía muchos días, empezó a caer sobre el territorio el 2 de octubre del 2016, el día que el Gobierno firmó la paz con la, en ese entonces, guerrilla de las FARC. La lluvia del proceso de paz hizo que lloviera memoria por la zona y así el agua que antes estaba distante volvió a encontrarse. Esto fue lo que animó a que el agua empezara a buscar otros caminos, otras salidas, otros rumbos y volvieron a haber lagos, estanques y ríos en la zona.

Esa lluvia de la memoria llegó de una manera diferente que antes, esta nueva lluvia permitió tener otra imagen de lo que había pasado. Fue una lluvia que llegó con un relato distinto, ya no era un relato de odio o de rencor, por el contrario, esta lluvia llegó de la mano con un relato de reconciliación, de paz y de perdón. Esos lagos y ríos empezaron a mover cantidades de agua a través de la memoria y, allá, en la Institución Educativa Rural Guillermo Ríos Mejía, surgió un manantial.

Cuando un manantial surge es porque el agua logra filtrarse por lugares estrechos, entre las piedras o porque el agua misma se abre un camino; busca con esfuerzo un lugar por donde escaparse para poder brotar. Así, llegaron muchas gotas de agua, provenientes desde diferentes lugares y en distintos momentos a este manantial. Cada docente de la institución fue una gota que llegó, cada administrativo, cada estudiante, cada padre de familia, cada campesino, cada colono, cada miembro de la Junta de Acción Comunal, el profesor de teatro, hasta

la rectora de la institución y el presidente de Amcoc fueron gotas que buscaron su camino hasta llegar a ser parte de ese manantial. Todas esas gotas de agua, que con esfuerzo, valentía y temperamento llegaron a la institución educativa formaron un hermoso manantial que empezó a hacer que todos los pobladores de la región se llenaran de cultura, de memoria e incluso que se sintieran orgullosos y empoderados del lugar en el que habitaban.

Este manantial, que poco a poco fue creciendo, iba rescatando, resignificando, pero sobre todo refrescando cómo se entendía y se mostraba el pasado que se vivió en El Pato; las historias de los colonos, todo lo bueno que la lucha había traído al territorio, y todo aquello que los viejos habían vivido, empezó a tomar color, forma y movimiento, porque las gotas no solo eran personas que se unieron al proyecto, pronto llegaron otras gotas en forma de materiales, de telas, de vestuario, de maquillaje, de instrumentos, hasta de escenografías. E incluso llegaron gotas que tan solo con su mirada y su atención atenta lograron enriquecer aún más el manantial de la cultura y las historias.

Así que, con la participación de todas estas gotas, que quizá solas son tan pequeñas, que las pasamos por alto hasta el punto de que nos parezcan insignificantes, con la unión y el esfuerzo de muchos, estas gotas lograron unirse hasta convertirse en un manantial que ante los ojos de cualquiera solo produce asombro. Además de todo eso, alrededor y dentro del manantial se creó un ecosistema.

Ese espejo de agua, que se ve aparentemente quieto, es el reflejo de cómo la experiencia misma ha pensado mucho lo que se hace en cada momento para poder generar vida, cultura y memoria en el territorio. De allí se alimentan y crecen muchísimas cosas, la casa de la cultura, otro río del territorio nació gracias a este manantial y es apenas un ejemplo de todo lo que de él ha surgido. Para que este manantial dure en el tiempo algunas gotas, más que otras, se han puesto en la tarea de proteger ese manantial, de cuidarlo constantemente para que cada vez que llueva se nutra y crezca, y para que cada vez que haya sol pueda salir de él el arcoíris de la memoria.

La verdad es que lo que produjo este manantial en el territorio fue una magia tan grande que solo puede compararse con la de un arcoíris. Una magia que se siente cuando las niñas y los niños están en el escenario y sienten como si estuvieran en el mejor lugar del mundo; la magia que sienten los colonos al ver que sus vidas están siendo representadas tal y como ellos las vivieron; la magia

que sienten los profesores al ver que a sus estudiantes se les abrió un mundo de posibilidades al encontrar en las artes y en la historia una forma de vida; la magia que sienten todos los pobladores de El Pato al darse cuenta de que han resignificado su territorio, que ya desde afuera no los ven como un desierto, sino como uno de los lugares más ricos en cultura y diversidad. La magia llega a ser tan grande que el manantial brota cada vez que hay una obra en los ojos de cada una de las personas que están allí. Todos esos nuevos colores y posibilidades quedan resumidas de nuevo, en una gota, en una lágrima que ha visto cómo los habitantes de un lugar pasaron de no estar del todo muertos a estar completamente vivos.

Figura 3.1. Línea del pulguito de la experiencia "Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio"

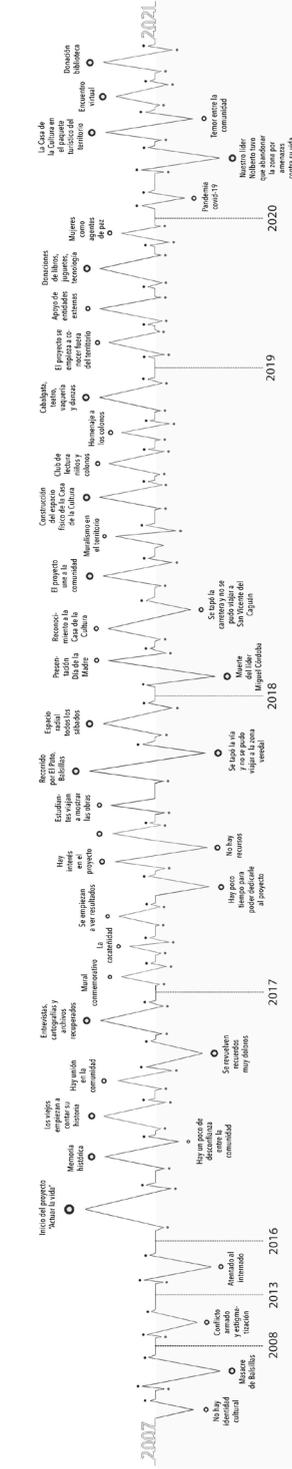
Línea del pulguito

Experiencia "Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio" de la Institución Rural Educativa Guillermo Ríos Mejía en San Vicente del Caguán, Caquetá

● Acontecimientos puntuales de la experiencia

● Violencia en el territorio

● Obras de teatro de los niños, niñas y jóvenes que ayudan a recuperar la memoria histórica de nuestro territorio



"Nosotros sabemos que hacer un proyecto de memoria histórica en esta región no era fácil, por todos los actores que han hecho presencia por más de 50 años, pero desde que empezamos con el proyecto de Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio, no solo resguardamos la memoria para las nuevas generaciones, sino que además, hemos podido perdurar, construir y renacer a través de la cultura y el arte."



Capítulo 4. “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz”*

La Montañita, Caquetá

Johanna Cárdenas Narváez

Ana Elisa Cardeño

María Jimena Herrera Castelblanco

Mónica Cristina León Cadavid

Introducción

Nuestra experiencia, llamada “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz”, es un espacio que hemos desarrollado en toda la comunidad, en el que se quiere resaltar la cara amable, artística y cultural de La Montañita, Caquetá. Desafortunadamente nuestro territorio ha vivido en medio del conflicto armado durante muchos años. Por esta razón, a través de esta iniciativa queremos contrarrestar lo devastadora que ha sido nuestra historia y rescatar la fraternidad, la paz y la reconciliación mediante la identidad cultural. Como institución educativa vimos la necesidad de promover espacios de integración para fortalecer nuestras raíces culturales, fomentar la pasión por las danzas folclóricas y generar sentido de pertenencia entre todos.

Queremos contarles nuestra experiencia desde la voz de maestros, directivos, estudiantes y sus familias, que con mucho amor y esfuerzo han logrado

* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202347>. La realización de este capítulo fue posible gracias al apoyo de John Jairo Losada, Harbey Durán Andrade, Óscar Andrés Rojas Trujillo, Sandra Patricia Cabrera, Mercedes Rojas Rivera, Claudia Milena Chavarro, Ferner Toledo Sánchez, Luis Henover Cardeño, Brenda García Medina, Carlos Alberto Chicué, Luz Mary Agudelo García, Roosevelt Núñez Guzmán, José Nelson Torres Tique, Fabio Medina López, Juan David Toledo Oviedo y Karoline Jisel Chicué Gallego.

desarrollar estos encuentros de danzas, que son para nosotros nuestra contribución y nuestro grano de arena a la construcción de una cultura de paz en este país.

Para ello, hemos reconstruido una parte de nuestra historia desde estas voces para destacar la importancia del trabajo en equipo y la unión de nuestra comunidad. Hemos contado nuestra experiencia a partir de una metáfora que condensa, a través de imágenes, nuestras vivencias. Esta metodología permitió pensarnos nuestra experiencia desde otras perspectivas. Primero, desde la individualidad, contando nuestras percepciones e impresiones, y luego, desde la colectividad; así elegimos la imagen que mejor recogía los sentimientos de todos.

Ilustración 4.1. Metáfora de la experiencia “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz”



Fuente: elaboración colectiva en los talleres de sistematización.

Como resultado de este proceso llegamos a la *metáfora* que presentamos a continuación, que orientará la lectura de nuestro escrito, y con la cual podemos decir que esta experiencia va “de La Montañita para el mundo”.



Por la violencia permanente, La Montañita ha sido olvidada por el mundo, y en La Montañita hemos olvidado al mundo. Aquí el mundo significa un despertar, para que eso no siga sucediendo.



La Montañita es el epicentro de la experiencia en la cual se resignifica el territorio y se desestigmatiza a sus habitantes.



Las siluetas representan el movimiento, la capacidad de adaptación, el ritmo y la total comprensión de la importancia de dar cada paso.



Representan que nosotros en la experiencia hemos escogido el arte como la metodología para investigar el mundo que nos rodea.



Simbolizan la integración de muchos saberes a través de la danza: la danza como vehículo para otros conocimientos y exploraciones, desde la ciencia hasta la literatura.



En nuestra experiencia creemos que el verdadero conocimiento se da a través de una educación basada en la cultura de paz.



Representa la unión de diferentes culturas.



Simboliza la importancia de la unión en nuestro proyecto, pues creemos que trabajar en equipo es la manera en la que más fácilmente podemos entender qué es la paz.

Orígenes del proyecto

La Institución Educativa Rural Reina Baja presta sus servicios en el caserío Reina Baja del municipio de La Montañita, Caquetá. Desde el 2018, esta institución organiza anualmente el “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz”. Ya en el 2015 habíamos comenzado a promover en los estudiantes el interés por las danzas como una parte fundamental de la cultura. Así, habíamos hecho ejercicios de investigación en el colegio y organizado presentaciones de danzas típicas protagonizadas por los estudiantes. En el 2018, gracias al apoyo del Ministerio de Cultura, de las directivas de la institución, y al trabajo conjunto de estudiantes y profesores, fue posible darle un nuevo enfoque a este ejercicio investigativo y pedagógico que tenía como elemento central el baile. En ese mismo año se organizó el Primer Encuentro Cultural, con la participación de todas las sedes pertenecientes a la institución educativa, ubicadas en las veredas de Birmania, Bélgica, Peñas Altas, Bocana La Reina, Reina Baja, Reina Media y Reina Alta.

Además del baile, el otro elemento fundamental del proyecto es la construcción de paz. Y en general, la investigación, el diálogo, la construcción de saberes y la promoción de valores relacionados con la reconciliación, el trabajo en equipo, la solidaridad, la construcción de identidad y la relación de los niños y los adultos con el conflicto armado. Por esto, el proyecto recibe el nombre de “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz”.

Antes, para cualquier persona escuchar hablar del Caquetá era escuchar hablar del conflicto armado. La gente se refería a Reina Baja comúnmente con términos negativos. Era un lugar estigmatizado, al que la gente poco venía y del que se tenía muy mala imagen. Durante muchos años Reina Baja vivió la cara más cruda del conflicto armado colombiano y una de las consecuencias principales, que además de las dificultades sociales, ha sido la pérdida de la identidad colectiva. Creemos que los habitantes de este municipio, sobre todo los jóvenes, no han contado con ambientes de integración que les permitan explorar los contextos culturales tanto municipales, como departamentales y nacionales, ni tampoco han tenido la posibilidad de construir una memoria colectiva y una identidad cultural por fuera del conflicto armado.

Nuestra intención al construir este proyecto fue crear y fomentar nuevos espacios de sano esparcimiento, en los cuales la comunidad educativa en general, a través de la integración, fortaleciera las raíces culturales autóctonas de la región y de Colombia, y fomentara la pasión por las danzas folclóricas y el sentido de pertenencia. Queríamos crear nuevos escenarios de integración social y cultural, por medio de los cuales se pudiera fortalecer la fraternidad, la paz y la reconciliación. Conociendo la realidad de esta región, vimos la necesidad de generar en nuestros niños, niñas y jóvenes nuevas oportunidades de aprendizaje, de integración y de reconciliación, para, de esta manera, contribuir de forma significativa en el sano desarrollo de los conflictos.

En estos espacios de diálogo, aprendizaje, esparcimiento e integración quisimos vincular a otros actores externos a la institución, además de nuestros estudiantes. Nuestra intención era que no solo fuera un espacio que pudiera aprovechar la comunidad educativa de la Institución Educativa Rural Reina Baja, sino que la pudieran disfrutar otras instituciones educativas de las veredas cercanas y, por qué no, los padres de familia y, en general, los habitantes del municipio y del departamento. Nuestro objetivo al crear un espacio participativo entre varias instituciones era enriquecer la experiencia folclórica y fomentar el orgullo de mantener las tradiciones a través del paso del tiempo. Era poder compartir con otras personas lo que íbamos aprendiendo sobre nuestra cultura e intentar transformar, por medio de estas muestras culturales, la imagen negativa que existe de nuestra comunidad y de nuestra región, y procurar contrarrestarla mostrando también algo de lo positivo que aquí abunda.

Esta experiencia ha sido un aprendizaje para todos. Para los padres de familia, por ejemplo, ha significado un cambio de mentalidad. Muchos papás piensan que deben ser las mujeres quienes tienen que ir a las reuniones o quienes deben estar pendientes de las actividades de la escuela. Con esta actividad, padres, madres y demás miembros de la familia se han vinculado intensamente en el desarrollo de cada una de las acciones destacadas. Hemos visto que los padres de familia o los cuidadores no quieren que sus hijos vivan lo que ellos vivieron y, por ende, se involucran de manera constante en todos los procesos que hacemos en nuestra institución, porque saben que cada uno de estos procesos son nuevas oportunidades que benefician el desarrollo integral de sus hijos y de

sus familias. Igualmente, las familias han descubierto que los niños tienen talento, porque han estado cerca del proceso de aprendizaje de sus hijos y porque los han visto crecer en el contexto académico, social y cultural, descubriendo que tienen capacidades que no habían sido estimuladas.

Nosotros los profesores también hemos aprendido mucho sobre la cultura y el folclor de nuestra región, pero también de arte, de organización, de comunicación, de trabajo en equipo y de escucharnos en todo. Así mismo, las actividades que hacemos en este proyecto enseñan a los estudiantes cosas que van más allá de la mera actividad. Primero, ellos han aprendido a despertar sentido de pertenencia por el cuidado de la naturaleza y de los espacios. Segundo, han desarrollado y fortalecido sus habilidades comunicativas, y han enriquecido su manejo del lenguaje. Tercero, han mejorado su capacidad para pensarse a ellos mismos en su contexto, para pensar sobre su cultura, para valorar y pensar en nuevas estrategias para proteger y construir su identidad, a la vez que van desarrollando un pensamiento crítico sobre ellos, su contexto y el mundo.

Desarrollo

Nuestra Institución Educativa Rural Reina Baja lleva aproximadamente tres años con el desarrollo de este proyecto: 2018, 2019 y 2020. Sin embargo, en el 2020 debido a las restricciones por la pandemia de la covid-19 no se pudo hacer el encuentro como se esperaba, cuyo principal propósito ha sido siempre resaltar la cultura dancística. Así, en el 2018 se enfocó en los municipios del Caquetá, en el 2019 se orientó en los departamentos del país y en el 2020 buscaba mostrar la cultura mencionada de otros países. Como se ha mencionado, el principal elemento de este proyecto es el encuentro de danzas, que ocurre anualmente y en el que se llevan a cabo las presentaciones y muestras culturales, y para las cuales los estudiantes se preparan el resto del año.

Antes de la primera edición, en el 2018, de lo que oficialmente llamamos el “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz”, hubo varios antecedentes que le dieron forma. Todo empezó, podría decirse, hacia el 2011. A partir de ese año, por iniciativa del rector, Jhon Jairo Losada, la institución comenzó a organizar presentaciones y actividades culturales que año tras año iban rotando entre las diferentes sedes. El primer encuentro institucional fue en la sede Reina Alta,

el siguiente año fue en la sede Reina Media, luego rotamos a la sede Birmania y se continuó en la sede Bélgica.

Para el 2015 ya se habían organizado muestras y presentaciones culturales, pero nunca con la participación de otras instituciones educativas, ya que dichas actividades se hacían únicamente entre las sedes educativas pertenecientes a nuestra institución. En ese mismo año, se organizó el evento en la sede Reina Baja, el cual tuvo mucha acogida y fue muy emotivo para todos, pero más que todo fue un gran aprendizaje. Podría decirse que después de todo el trabajo que se hizo para ese evento, nosotros como organizadores supimos con claridad qué necesitábamos hacer para poder continuar con esta iniciativa, tanto en lo administrativo, que incluía gastos, organización, logística, alimentación y demás, como en lo técnico, que incluía la preparación de las presentaciones, la elaboración de los trajes y la investigación, principalmente.

El del 2015 fue el primer evento de danzas de la institución en el que participaron todas las sedes y en el que cada sede tomó parte con una propuesta diferente. Para ese año, se decidió que cada sede debía preparar una presentación en la que representara las danzas típicas de una región de Colombia. Y entre las sedes fueron repartidas todas las regiones del país, de manera que hubiera representación de cada región.

El trabajo que se hizo en ese momento fue exhaustivo: los profesores y los estudiantes, con el apoyo de las directivas de la institución, nos pusimos a la tarea de investigar cuáles eran los bailes típicos de la región que teníamos a cargo, a practicar las coreografías y a hacer los trajes, entre otros. La sede Reina Media, por ejemplo, estuvo encargada de organizar la danza representativa de la región amazónica, de la que hace parte nuestro municipio. Como para ese entonces no se contaba con suficientes recursos económicos, algo que nos llamó mucho la atención y nos llenó de emoción de los padres de familia fue su recursividad, su creatividad y su facilidad para coger lo que tienen disponible y transformarlo en cosas verdaderamente utilizables y reutilizables. A Reina Media llegaron papás con algunos coquitos pequeños de las palmas y con eso se hicieron los collares. También, con palmichas y con esos se elaboraron los trajes. Algunos padres ayudaron a hacer los trajes, a cortar y a medir, y los niños asimismo traían materiales, ayudaban a hacer sus propios trajes y proponían ideas. El resultado fue una presentación muy exitosa representativa de los bailes típicos de los pueblos

indígenas de la Amazonía y de su cultura. Todas las sedes tuvieron experiencias similares, usaron materiales que había disponibles en las casas o en los salones de clases para armar los trajes y la decoración. Se usaron, entre otros, papeles, pinturas, madera, plumas de gallina y costales, y en todas las sedes hubo participación de los profesores, los niños, los padres de familia y las directivas.

Después del 2015 paramos casi dos años. Estuvimos sin poder hacer otro evento similar y no continuamos con la actividad de rotar entre las sedes, porque Peñas Altas y Bocana La Reina, a las que les hubiera correspondido hacer de anfitrionas, tenían dificultades para organizar el evento. Principalmente dificultades económicas y otras asociadas al transporte y la logística. Asimismo el resultado del evento del 2015 nos imponía la necesidad de planear algo de la misma categoría. Teníamos la intención de que este proyecto tuviera un alcance cada vez mayor y que cada evento fuera memorable y, por lo tanto, fue necesario tomarnos un tiempo para decidir cómo continuar. Fue así como surgió la necesidad de pensar en una forma de organización y de financiación que nos permitiera retomar esta iniciativa y que motivara la participación de más instituciones educativas.

Finalmente volvimos a retomar en el 2017, cuando hicimos a finales de noviembre un encuentro. Todas las sedes participaron en el evento, que, más que todo, podría decirse que fue una despedida para los niños, con varias actividades culturales y deportivas. Para la financiación de ese evento conseguimos algunos fondos vendiendo cosas, y contamos con el apoyo de la comunidad, de la que obtuvimos algunas donaciones. Planeamos con rigurosidad la alimentación durante el evento, con la suerte de que nos donaron una novilla, que nos permitió ofrecer un buen alimento a los invitados, lo cual se complementó con comidas típicas que habíamos preparado.

Ese año hubo otras novedades. En primer lugar la organización del desfile, que se ha mantenido en los años posteriores. Antes era muy difícil hacerlo, porque la vía al caserío de Reina Baja estaba en muy mal estado, pero gracias a la gestión del gobierno municipal, la vía fue pavimentada entre el 2016 y el 2017, por lo que, para noviembre de ese año, cuando ocurrió el evento, estaba en muy buenas condiciones. Aprovechando esa situación, pudimos organizar el desfile sin ningún percance y el resultado fue muy positivo. En segundo lugar, hicimos nuestra primera tarima, que después sería reemplazada por otra mejor. Ese año

montamos una tarima pequeña al frente de la iglesia, con canastas y con tablas de unos 30 o 40 centímetros. En tercer lugar, conseguimos el apoyo de la Alcaldía Municipal para que nos prestara unos trajes para las presentaciones, los cuales fueron prestados a través de la casa de la cultura.

El evento del 2017 fue difícil de planear. Conseguir las donaciones y recolectar los fondos fue arduo, así como lo fue el trabajo de organización. De hecho, hubo algunos problemas. El más memorable fue el que tuvimos con los trajes que nos fueron prestados por la Alcaldía. Durante el evento, los niños utilizaron los trajes; cuando terminó fueron empacados y enviados para ser devueltos, pero los trajes nunca llegaron. Por esto, nos tocó reponerlos y tuvimos que recurrir a la ayuda del rector, el profesor Jhon Jairo, y a la de otros profesores que aportaron dinero de su bolsillo para pagar.

En el 2017 hubo también otro hito, quizás uno de los más importantes del desarrollo de este proceso. En septiembre entregamos al Ministerio de Cultura nuestra postulación para el Programa Nacional de Concertación Cultural, que asigna recursos a proyectos en todo el país que están enfocados en el desarrollo de procesos artísticos y culturales, en cualquier ámbito, y que, a su vez, sean espacios de encuentro y convivencia. Vimos una oportunidad muy grande con este programa, de poder fortalecer nuestra iniciativa y también confiábamos en que cumplíamos con los requisitos del Ministerio. Así que, cuando vimos esta oportunidad, nos reunimos para trabajar en la elaboración y obtención de los documentos que le íbamos a presentar al Ministerio, y, en septiembre del 2017, finalmente nos postulamos. Fue entonces, gracias a ese trabajo de postulación, que le dimos nombre a lo que estábamos trabajando: de manera oficial sentamos las bases de lo que sería el “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz”, que comenzó en el 2018.

Cabe aclarar que si bien la postulación del proyecto fue en el 2017, el programa asigna recursos para el año siguiente. Por lo tanto, todo lo que en ese momento presentamos fue pensando para realizarse en el encuentro del 2018, por esa razón, para el evento que hicimos en noviembre del 2017 todavía contábamos con pocos recursos, aunque ya teníamos la experiencia que nos habían dejado los eventos de los años anteriores, y con la capacidad de gestión que nosotros mismos habíamos adquirido, como producto de tantos meses de preparación y trabajo.

En febrero del 2018 recibimos la noticia de que habíamos sido escogidos por el Ministerio de Cultura para recibir financiamiento, y entonces nos pusimos a la tarea de preparar el primer encuentro en la sede Reina Baja y de buscar la participación de más colegios, organizaciones y grupos de ciudadanos. Una de las primeras labores que se hicieron fue la de salir a recorrer otras instituciones para invitarlas a participar. De eso se encargó principalmente el profesor Carlos Chicué, que recorrió en moto gran parte del municipio y visitó otros colegios. Su tarea, además de invitarlos, era la de ofrecerles la experiencia que habíamos acumulado y ayudarlos a pensar cómo podían organizar su participación en el encuentro, pero, principalmente, su tarea era compartirles nuestros aprendizajes. El profesor Carlos cuenta que llegaba a las instituciones que visitaba con la intención de explicarles a los niños y profesores la importancia de la danza como un medio para entablar lazos de amistad y compañerismo, para aprender sobre ellos mismos y su contexto y para fomentar la interacción entre establecimientos educativos y entre niños de diferentes partes del municipio, quienes en su mayoría mostraban interés. Carlos llevó una presentación preparada con fotos y videos de los eventos de los años anteriores, para convencer a los niños de participar y les resolvía las preguntas que tenían. Curiosamente, el momento en el que más niños se motivaban a participar era cuando Carlos, durante su visita, armaba grupos y se ponían todos a bailar. Eso aumentaba la energía de ellos y despertaba su interés.

Al mismo tiempo, en la institución hubo otras tantas tareas que se hicieron para planear el encuentro. Así pues, entre los profesores y las directivas se distribuyeron las labores y se formaron los comités. Adicionalmente, se decidió que la temática del encuentro sería representar los municipios del Caquetá. Entonces, por grupos de dirección de grados, se dividieron los municipios. A cada grado se le asignó un municipio y se les pidió que hicieran toda la investigación y el desarrollo de su presentación, lo cual incluía hacer todo el montaje de platos típicos con los estudiantes y elaborar los trajes típicos con todos los arreglos, que además implicaba recolectar los materiales necesarios. Además, cada grado tenía un comité encargado de la parte logística, para atender también la gente que venía invitada al evento y para planear cómo iba a ser su recibimiento.

Así mismo, la postulación del proyecto ante el Ministerio de Cultura requería una presentación más formal y estandarizada, y esto nos dio el impulso necesario para definir algunos asuntos relacionados con el proyecto, que todavía no teníamos o que les faltaba todavía claridad, como el nombre, el logo y los comités, entre otros. En el logo quisimos plasmar algunos de los elementos más significativos del proyecto. El que más resalta es la paloma, que es el símbolo de la paz y representa el principio fundamental de este proyecto y nuestro objetivo esencial. Junto a la paloma hay una pareja danzando, que representa nuestra actividad central que es el baile. La pareja está usando unas faldas que simbolizan la biodiversidad y, finalmente, en el logo aparecen unas manos que representan el arduo trabajo de la comunidad educativa.

En el evento del 2018 participaron al menos 300 estudiantes. Se hicieron 15 grupos: 10 de la institución en todas sus sedes y 5 de instituciones invitadas, todos de 20 estudiantes en promedio. La primera actividad fue el desfile, el cual fue muy impactante porque pocas veces se había visto en el caserío de Reina Baja un desfile así de numeroso. Además de los 300 estudiantes, había 100 personas más entre profesores, padres de familia e invitados.

Algo que nos gustaría resaltar fue que recibimos buenos comentarios que nos felicitaban por el evento. Uno de los temas en los que la gente hizo hincapié fue en la diversidad de las danzas que habíamos escogido. En especial, las personas se sintieron sorprendidas de que hubiéramos representado algunas danzas típicas que por lo común son poco conocidas, pero que son representativas de sus lugares de origen. Las danzas que hicimos se salen de lo que típicamente uno ve en este tipo de eventos. No nos limitamos a bailar los ritmos más conocidos, como cumbias, joropos y sanjuaneros, sino que también, por ejemplo, una institución hizo la danza del caucho; otra la danza del yariseño; otra la danza del arroz, de Albania; otra la danza del tigre, de Solano, Caquetá; otra la danza de la panela, y así. Queremos mencionar que para nosotros esto fue un objetivo cumplido. En primer lugar, porque el proyecto pretende dar visibilidad precisamente a la diversidad cultural, abrirles un espacio a muchas danzas que en condiciones normales la gente desconoce y generar un impacto positivo en la gente, tanto en los estudiantes como en los invitados que vienen a ver las presentaciones.

En el 2018 nos volvimos a postular al Ministerio para el evento del 2019, y nos volvieron a dar el apoyo, así que ese año hicimos el segundo encuentro. La organización fue mucho más fácil porque ya teníamos la experiencia del año anterior. Por tal razón, pudimos sortear algunas dificultades. Una de ellas fue que nos habían donado una novilla y la carne se empezó a dañar antes del día del evento, pero pudimos resolver el problema. Asimismo gracias a la motivación y al trabajo de todos pudimos ir mejorando algunas cosas. El avance más importante fue la construcción de la tarima, que principalmente fue un trabajo liderado por la profesora Johanna y su pareja. La construcción requirió mucho trabajo y hubo varias complicaciones. Después de varios días de seguir derecho, la tarima llegó a la institución, y aunque el ensamblaje también fue crítico, al final todo quedó maravilloso. No tenemos nada que envidiarle a ningún otro evento que se haga en la zona y la verdad es que esta tarima nos quedó de talla departamental.

Igualmente, renovamos algunas cosas del evento. En primer lugar, invitamos a otras instituciones a que participaran. También cambiamos la temática, que pasó de ser de bailes típicos de los municipios de Caquetá, a bailes típicos de los departamentos de Colombia. Asimismo creamos un sistema de premiación para motivar aún más a los participantes. Fueron premiados la mejor participación en el evento y en el desfile, el mayor esfuerzo y la mejor presentación en tarima de baile de grupo y de parejas. Ese año además asistieron unas 400 personas al evento, lo cual nos impactó mucho porque el caserío es de pocas cuadras y ver a toda esa gente aglomerada en ese espacio esperando el desfile y luego las danzas fue muy bonito.

Otra situación que sucedió ese año fue que los jóvenes se nos acercaban días antes del evento a preguntarnos si les podíamos abrir un espacio para realizar otro tipo de danzas que también habían preparado con sus compañeros. Nos decían: “profe, montamos una coreografía, no es de folclor, pero también es bonita, ¿será que la podemos mostrar?”. Otro nos dijo que él creía que sabía cantar muy bien y que por favor le abriéramos un espacio en el evento. La verdad todo eso nos hizo sentir muy felices a nosotros los docentes porque fue ver que ellos ya están tomando la iniciativa de hacer otras cosas, que ellos ya se ven a sí mismos con habilidades nuevas, con talento.

La covid-19 nos trajo muchísimos cambios en el evento del 2020, como limitaciones para los ensayos y, como se podrán imaginar, no pudimos hacer el “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz” porque este supone una aglomeración de bastantes personas. Nos concentramos entonces en la escuela de formación de danza y desde junio decidimos que el encuentro se llevaría a cabo de manera virtual. Dispusimos también que no participarían las demás instituciones por las complicaciones de conectividad y debido a todo el trabajo que implica este tipo de eventos. Además, porque para ese entonces ninguno de nosotros estaba acostumbrado a trasladar todo el contenido de las clases a la virtualidad y no queríamos complicar más el día a día de las demás instituciones.

El evento virtual consistió entonces en hacer videos preliminares para evitar problemas con la conexión y para poder transmitirlos por algunas plataformas virtuales, como Facebook o YouTube. La idea fue que hubiera integración en la familia con estos bailes y, sobre todo, no descuidar a nuestros estudiantes ni al evento que con tanto esmero hemos construido. Es decir, debíamos darle continuidad de alguna manera al encuentro para no perder la tradición de juntarnos alrededor de las danzas y la cultura una vez al año. Entonces por eso no dudamos en realizar el evento en línea, la idea era que por ningún motivo podíamos descuidar ni abandonar el proyecto, debíamos seguir dando ese acompañamiento, esas orientaciones, para seguir forjando y seguir haciendo camino, en este tema tan bonito que es, al final, desarrollar en la escuela un territorio de paz.

Todos los aprendizajes del 2020 nos han ayudado a formular nuestro proyecto al Ministerio de Cultura para el 2021. Ahora tenemos ideas para llevar a cabo el evento presencial teniendo también un complemento importante en la virtualidad. Hemos aprendido asimismo a hacer los ensayos de las danzas con todas las medidas de bioseguridad y, por lo tanto, ya estamos mucho más preparados por si en el siguiente año las condiciones siguen siendo parecidas por la pandemia. Todas estas adversidades que nos presentó el 2020 nos han hecho tener más ideas e incluso ser más recursivos en muchos aspectos; entonces, la verdad, vamos recargados para el 2021, con más proyectos para que el “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz” sea cada vez más importante para la región, para la comunidad y, en especial, para nuestros niños.

Prácticas

Investigación previa y ensayos

Como ya lo hemos mencionado, para cada encuentro de danzas nos dividimos en delegaciones y cada delegación representa una región del país, ya sea un municipio de acá del Caquetá, como fue en el 2018, o un departamento del país, como se hizo en el 2019. Para poder llevar a cabo estas presentaciones debemos hacer un trabajo de investigación previo con los estudiantes. Debemos mirar qué es lo que queremos presentar, cuáles son las expresiones artísticas más significativas de cada municipio o departamento, cómo son los trajes típicos, cómo sería una posible coreografía, qué es representativo de cada región, y así empezamos a investigar, no solamente lo relativo a las danzas, sino todo de la región, para que los estudiantes tengan una comprensión transversal del departamento o municipio que van a representar en el evento.

Este proceso de investigación se trabaja con valor y respeto para que cada estudiante conozca la importancia de cada región, de cada ambiente, y desarrolle amor por el territorio colombiano. Asimismo buscamos que el estudiante tenga la oportunidad de poder relacionarse con sus pares, con las personas que los rodean y que esas actividades de investigación se vean reflejadas en las danzas y en todas las actividades y presentaciones del evento, para demostrar que a través de la cultura y la danza sí se puede enseñar y aprender sobre nuestro país.

Para dar un ejemplo de esto, nos gustaría compartir algunas anécdotas del encuentro del 2018, cuando hicimos las danzas de los municipios del Caquetá. Como decidimos no hacer las danzas más típicas, sino otras menos conocidas, pero también tradicionales, toda la gente quedó sorprendida, nos decían que nunca habían visto todas esas danzas y que habían aprendido mucho de su propio departamento. Claro que esa decisión generó más trabajo, pero, al mismo tiempo, causó también un impacto positivo en la comunidad porque nos permitió conocer sobre nuestra propia región y aprender, entre todos, a reconocer y a distinguir qué tipos de bailes son y por qué son tan importantes para nuestro territorio.

Ahora, cuando hicimos el evento de las danzas en el país, tuvimos que investigar sobre la cultura de cada región, indagamos sobre las formas de vida, el

clima, la comida típica, los mitos y las leyendas de cada lugar porque, aunque no lo parezca, todo eso influye en las danzas. Esta investigación les permitió a nuestros niños del establecimiento educativo de Reina Baja conocer estas ciudades a través del arte, la gastronomía y la cultura.

Otra actividad muy significativa fue una práctica que hicimos en el 2015, como complemento del evento de las danzas. Cada delegación preparó un stand de su región. Los estudiantes tuvieron que investigar mucho y prepararse para que en este estuviera toda la información de la región y poder responder a las preguntas que les hacían las personas que pasaban. Esta actividad fue espléndida porque, además de fortalecer la parte artística, se reforzó mucho la oralidad en los estudiantes y el desarrollo de las habilidades comunicativas: que el estudiante hable fluidamente, que participe y que no le dé pena hablar enfrente de sus compañeros, de los padres de familia y de los docentes. Entonces, la verdad hacer los stands de cada región fue muy significativo para el aprendizaje de los estudiantes.

Con respecto a los ensayos de las danzas, después de la investigación se prepara una coreografía con el profesor de danzas, y gracias al apoyo de los padres de familia, que no solo les dan permiso para estar en el colegio en contrajornada a los estudiantes, sino que también van al colegio a brindarnos apoyo, así logramos que los muchachos ensayen las veces suficientes para que en el evento el baile salga bien. Y aunque a veces hay confusiones en los pasos, y unos estudiantes tienen más habilidades que otros, en general, gracias al apoyo de todos y, sobre todo, al empeño de los estudiantes, las presentaciones son sorprendentes.

Logística y preparación para el evento

El “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz” demanda mucho esfuerzo y sacar adelante un proyecto de tal magnitud requiere organización y un trabajo logístico sobresaliente. En primer lugar, la Institución Educativa Rural Reina Baja, como ya lo hemos mencionado, recibe a muchas personas durante los días del evento. Es de resaltar que a los niños, a los padres de familia y a los docentes que llegan de las otras instituciones y de otras sedes, que vienen en calidad de invitados, se les ofrece hospedaje en la institución. Para eso acondicionamos los salones con sus respectivas colchonetas. Además, tenemos que organizar todo

lo relacionado con la alimentación porque queremos que nuestros invitados se sientan a gusto, que quieran volver a participar en el evento y que sientan que son muy importantes para nosotros.

En segundo lugar está toda la preparación para el evento en sí mismo, lo cual es una labor de tiempo completo, entonces trabajamos en la mañana la jornada normal con los estudiantes, la jornada única que termina a las 3 de la tarde, descansamos una media hora y seguimos con la preparación de todo. Se elaboran los trajes típicos y las carteleras, y se decora la tarima, para lo cual buscamos flores silvestres, que sirven también para decorar las carrozas. En esas semanas cercanas al evento podemos decir que se trabaja con mucha presión porque, la verdad, todos queremos que salga muy bien el evento y por eso todos damos el ciento por ciento. Organizamos día a día cada detalle de lo que se tiene que hacer para que nuestra labor quede completa y nuestros estudiantes puedan presentarse sin dificultades y queden felices con el evento.

Para dimensionar el trabajo que hacemos, nos gustaría compartir cómo es el proceso de elaboración de los trajes y de las carrozas para el desfile. Cada delegación tiene la responsabilidad de hacer su propia carroza y decorarla de acuerdo con la región que se le asignó. Cada carroza lleva una cartelera y en la institución hay dos profesores que son muy buenos dibujando y haciendo letras grandes para las carteleras, entonces en ellos nos apoyamos para que realicen todas las que necesitamos; después de que ellos las hacen, nosotros, acompañados de los estudiantes, las pintamos. Formamos grupos: un grupo retiene las líneas de las letras, otro grupo pinta dentro de las letras, otro más, los dibujos, otro infla las bombas, otro va y las pega y, así, somos una cadena de trabajo. Nos apoyamos mutuamente en todo.

Para las carrozas también intentamos siempre usar materiales reciclables o materiales del contexto, de aquí del entorno, para no contaminar el ambiente. Queremos dejarles ese mensaje a los estudiantes también: que “la belleza, la luz y la vida son regalo de nuestra naturaleza” y por eso debemos hacer todo lo que está a nuestro alcance para cuidar el ambiente.

En la decoración de las carrozas, así como en la elaboración de los vestidos hay que resaltar la ayuda de las madres de familia y de los estudiantes internos de la institución. Las mamás son muy colaboradoras, porque como en las sedes

hay menos docentes, ellas allá son esenciales y afortunadamente trabajan con mucho compromiso. Otras personas que también nos apoyan son las chicas internas de los grados más avanzados, quienes son niñas grandes y nos colaboran en todo, porque, como habíamos dicho, se termina la jornada escolar y empieza la jornada de manualidades. Como ellas se quedan acá nos ayudan muy activamente.

Por ejemplo, cuando hacemos los trajes de las estudiantes, por lo general somos las profesoras las que con tela quirúrgica y otros materiales reciclados o del entorno, y con la ayuda de las estudiantes internas, nos ponemos a confeccionar y a coser traje por traje. Las flores de los trajes son la parte final de la botella y también utilizamos las tapitas de las botellas de gaseosa para no generar basura. Es importante anotar que estos trajes, después de todo el evento, no se van a la basura; por el contrario, los guardamos para eventos futuros, para que todos los niños y las niñas que están participando en el evento, sean de nuestra sede, de otras sedes o incluso de otras instituciones, tengan siempre qué ponerse para el desfile y los bailes.

Por otro lado, como el evento es algo que hemos organizado y proyectado por etapas, es muy gratificante darnos cuenta de que los mismos estudiantes lideran los procesos dancísticos. Hoy en día es normal, por ejemplo, mirar a un niño de un grado superior enseñándole a un compañerito más pequeño. Ha sido algo muy emotivo, gratificante e impactante ver la integración entre los estudiantes sin importar el grado en el que estén. Es este uno de los logros, del que más adelante hablaremos con detalle, que este proyecto de danzas ha logrado.

Entonces el día del evento podemos ver que el trabajo en equipo ha dado sus frutos. Observar a nuestros estudiantes como líderes de apoyo cuando vienen todas las instituciones a visitarnos, verlos listos con sus escarapelas, mirar al grupo que está pendiente de la logística, fijarse en el grupo que está pendiente de recibir a los invitados y observar al grupo encargado de acomodar lo del desfile; ese día confirmamos que los verdaderos protagonistas y anfitriones del evento son ellos, nuestros estudiantes. De igual manera, los docentes, el rector y los padres de familia trabajamos mancomunadamente para que en el encuentro se pueda dar y ver en nuestros niños la emoción tan grande que les ocasiona el “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz”.

El evento

Ese día es una jornada de sorpresas, carreras, locuras, tropiezos, de cansancio, de emociones, de destrezas, de aprendizaje, de enseñanza y de mucho trabajo en equipo. Lo primero que nos gustaría compartir es la experiencia que tenemos nosotros los profesores ese día. Nosotros también nos metemos en el cuento, nos ponemos el traje típico, nos ponemos el disfraz y la verdad es que resulta ser una experiencia muy bonita, porque además de que les estamos dando ánimo a nuestros estudiantes para que, de pronto, los que son un poco tímidos se pongan el traje o el disfraz —porque todos los profesores también lo tenemos y somos su ejemplo—, asimismo volvemos a sentirnos como nuestros estudiantes otra vez. Nosotros ya hace mucho tiempo pasamos por ahí, pero la verdad es que ese día, con los disfraces puestos, el maquillaje y todo, volvemos a sentirnos como ellos, a tener ese espíritu de niño, a sentir un encuentro con la cultura, con el arte y la danza.

La apertura del evento es con un desfile por la calle principal del caserío de Reina Baja, en el cual se presentan las carrozas de todas las sedes e instituciones, cada una haciendo alegoría a su región. Además, en la carroza están las candidatas de cada una de las sedes con su traje típico. Los vehículos son propiedad de personas de aquí de la región, que muy gentilmente nos prestan el servicio, para que el desfile cuente con todas las características y condiciones de este tipo de eventos.

En el desfile pasan dos cosas muy bonitas: por un lado, es maravilloso ver cómo toda la gente grita “¡qué bonito!”, “¡esto es hermoso!”. Nos toman fotografías y a los días siguientes aparecemos por todas partes. Por otro lado, observar cómo los niños se emocionan al ver la carroza de su región, cómo gritan y le hacen barra a su candidata es muy significativo. La unión entre los estudiantes, entre las familias y, en general, la unión entre la comunidad que resulta gracias a este tipo de eventos es algo que no se nos va a olvidar porque, aunque sí pensamos que estos eventos iban a unirnos, nunca nos imaginamos que esa unión iba a ser de tal magnitud, que la cultura nos fuera a crear estos lazos y estas alegrías que nos ha ocasionado.

Al terminar el desfile todos los participantes nos reunimos en el polideportivo. Se inicia con un acto protocolario; luego, cada institución, incluida la

nuestra, da a conocer diversas muestras artísticas que ha preparado, así como la candidata de cada sede también presenta un talento especial. Es de resaltar que al finalizar se da un reconocimiento a la mejor muestra cultural y a la mejor candidata. Después de eso ya llegan las muestras de danza. Todos los grados, así como todas las sedes, pasan y muestran su coreografía; la verdad verlos allí danzando, mostrando todas las habilidades que han aprendido, es reconfortante. La experiencia es magnífica para nosotros los docentes, es una satisfacción muy grande poder compartir con las demás instituciones educativas y poderles garantizar a todos los niños su participación, porque verles la sonrisa, que además les dura todo el día, es la razón por la cual nosotros trabajamos. Ellos son nuestro motor y motivo de orgullo y alegría.

Antes de terminar, nos gustaría compartir un detalle más del evento: los logos, esas imágenes que nos acompañan y nos ayudan a difundirlo para que más personas asistan. Los dos logos que ha tenido el encuentro de danzas (2018 y 2019) son muy importantes para nosotros porque, además de que tienen muchos de los símbolos que nos representan, como la paloma de la paz, las parejas bailando, las manos como signo de unión y de trabajo en equipo, y la flora y fauna de la región, también son imágenes que muestran el respaldo que tuvimos para hacer cada uno de los eventos. Cada logo es una imagen que da fe, por ejemplo, de que el Ministerio de Cultura nos apoyó las dos veces, de que pudimos vincular a diversas instituciones y organizaciones en los dos eventos y de que, gracias al trabajo conjunto, este proyecto tan importante para la región se pudo realizar; es una imagen que podemos mostrarle al resto de Colombia, la evidencia de que aquí en La Montañita se trabaja por la región, se hacen los proyectos.

Logros, desafíos y dificultades

Afortunadamente tenemos más logros que dificultades para compartir. En primer lugar, nos gustaría resaltar los espacios de integración que se han abierto gracias a este proyecto. Con la realización del “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz”, durante los últimos años se ha logrado fomentar y consolidar espacios de integración que fortalecen las raíces culturales de nuestro territorio, así como promover la pasión por las danzas folclóricas y el sentido de pertenencia por la idiosincrasia y diversidad cultural de nuestra región, en lo

departamental y nacional. Hemos llevado a cabo talleres de danza, tanto teóricos como prácticos, en los cuales se capacitan a los niños, niñas y jóvenes, así como conversatorios en los que involucramos a la comunidad en general para que conozcan los bailes típicos de los municipios del Caquetá y de los departamentos de Colombia.

Esto también ha generado motivación por la cultura y el arte, ya que hemos despertado en nuestros estudiantes el espíritu artístico; ahora ellos ven en la cultura una fuente de conocimiento y una nueva esfera de aprendizaje acerca de su país, así como nuevas herramientas para ser ingeniosos y crear cosas para, de esta forma, desahogar su energía en proyectos creativos que benefician su aprendizaje y el de toda la comunidad.

De la misma manera también nos sentimos muy felices por la forma en que hemos trabajado para que este proyecto salga adelante. Es bonito poder entender que la importancia no está en el individuo, sino en la fuerza que se crea cuando se está en equipo. La relevancia está en que cada uno de nosotros haga su parte al mismo tiempo de que trabaja en conjunto con los demás, para que, entre todos, logremos hacer del encuentro un momento maravilloso para nuestros estudiantes y sus familias. El trabajo cooperativo y colaborativo ha desarrollado en nosotros la tolerancia, la honestidad, el compañerismo, la solidaridad y el respeto por el otro.

Para decirlo de otra forma, el trabajo en equipo es esencial porque así haya disposición de los maestros, si no hay disposición de los estudiantes, no hacemos nada. Puede haber disposición de ellos y de nosotros, pero si no hay disposición del padre de familia tampoco hacemos nada. Incluso, si tenemos toda la disposición que se necesita, pero no contamos con el apoyo de las instituciones, resulta bastante difícil.

Otro gran logro que ha generado este encuentro de danzas es el fortalecimiento de las habilidades y capacidades de los estudiantes. Por ejemplo, hemos desarrollado en ellos capacidades de liderazgo a través de estos actos culturales, de este trabajo y de su integración. Hemos logrado que nuestros estudiantes sean más resilientes, más tolerantes, y que tengan más capacidades para el fortalecimiento de una sana convivencia, por que, por ejemplo, ha disminuido entre los estudiantes el *bullying*, las chanzas y los apodos. Los estudiantes ya no hacen actos que los alejen de los otros estudiantes porque saben que para que

todo salga bien en el evento deben permanecer unidos y fortalecer los lazos. Afortunadamente, esto se ha dado durante todo el año y no solo en el tiempo de preparación del evento; la verdad, a nosotros como docentes nos ha sorprendido y nos ha parecido muy grato la capacidad de unión que este tipo de actividades ocasiona en todos.

Hemos conseguido también que los docentes, padres de familia y los mismos estudiantes conciban a la escuela como un territorio de paz, que lleven este mensaje a sus hogares y, de igual manera, con el desarrollo de este proyecto, otras instituciones se han contagiado. Hemos sido un punto de inspiración para otras instituciones porque, a pesar de todas las limitaciones que tenemos: las vías de acceso son pésimas y la poca capacidad para tener una buena conexión a internet, hemos sacado un proyecto maravilloso adelante.

Asimismo es muy emocionante ver el desarrollo personal de los estudiantes, a veces tenemos algunos muy callados, muy tímidos, muy poco participativos durante las clases, pero una vez empiezan los ensayos, la investigación de las regiones y todo el cuento, ellos se entusiasman y dejan de lado la timidez. Poco a poco empiezan a hablar, a participar, a dar ideas y pasan de ser los más introvertidos a ser los más despiertos y avispados. Así vemos que el proyecto desarrolla y estimula en los estudiantes las habilidades comunicativas, las cuales reflejan el fortalecimiento de su proceso educativo de manera integral.

Uno de los logros más significativos son todas las emociones que se logran despertar durante el evento. Es muy gratificante desarrollar este proyecto como una oportunidad de expresión y de encuentro para nuestros niños, niñas y jóvenes, porque ellos han sido muy golpeados por el conflicto armado. Al mismo tiempo es muy emotivo ver la participación de los padres de familia, ya que durante años los padres, en cierta medida, eran apáticos a participar en eventos de la escuela, les daba pereza, pero con este evento todo eso ya se mandó a recoger porque el día del desfile tenemos a padres de familia disfrazados y bailando, estudiantes también disfrazados con sus máscaras, en sus hermosas carrozas, entonces es un trabajo en el que se sacan muchas sonrisas y emociones positivas que reafirman nuestra identidad.

Es gratificante ver a los muchachos en el desfile, porque se les ve contentos, se ve a la comunidad sorprendida, disfrutando; incluso se ve que hay gente que viene de otros lados a admirar el evento, lo cual nos da a todos mucha alegría,

mucho regocijo porque el trabajo que se viene realizando ha generado un impacto positivo. Todos los retos que en su momento se presentaron se han logrado superar y, al final, hay mucha satisfacción y reconocimiento por parte de toda la comunidad por el trabajo que se hizo.

Otro logro que queremos compartir es ese precisamente, el del reconocimiento, pero esta vez ya no el reconocimiento al trabajo en sí mismo, sino al reconocimiento de nuestra región como aquella capaz de hacer algo distinto que generar violencia. Lastimosamente, La Montañita y, en general, todo el departamento del Caquetá ha sido muy estigmatizado por la violencia que ha tenido que sufrir. Entonces, por ejemplo, es bonito cuando las demás instituciones reconocen el trabajo de nuestros estudiantes, de la institución, cuando servimos como punto de partida, cuando decimos “amigo, la guerra no se culturaliza”. Eso sí, hemos sido golpeados y hemos sido víctimas del conflicto armado, pero podemos mostrar otra cara amable. Así que ver esa expresión que hacen las personas al visitar nuestra institución, al asistir a este evento, es mirar esa expresión de alegría, de satisfacción, que se llevan con este tipo de actividades, y se les deja muy claro que no necesitamos estar en la zona urbana, no requerimos tener una buena conexión a internet; desde que haya ganas, desde que, mejor dicho, estemos empoderados. Lo más gratificante es que el arduo trabajo se da por una buena causa: mejorar las oportunidades de los niños, niñas y jóvenes de nuestra región.

Podría decirse entonces que en la institución, y en general en el caserío y la región, hay un antes y un después. Todo lo que se ha hecho ha sido para que mejoremos en diversos aspectos y sentimos que hemos cumplido el objetivo. Así, vamos a hablar del antes: cuando cualquier persona escuchaba hablar de Reina Baja, poco se le venía a la cabeza, pues era un caserío común y corriente, cuatro o cinco casitas en donde predominaba mucho el conflicto armado y era bastante común que no se hablara con términos positivos de nosotros. Por el contrario, los términos negativos y despectivos eran los que más se oían, pero cuando hablamos de ahora, todo ha cambiado, sabemos que debemos seguir mejorando, debemos seguir trabajando para que el cambio se siga manteniendo; en la actualidad, en la Alcaldía de La Montañita e incluso en la de Florencia hablan muy bien de las personas de Reina Baja. Dicen que somos personas comprometidas, a quienes les gusta trabajar en equipo; hablan también de nuestros

estudiantes, de nuestra institución. En cierta medida todas estas actividades que se han desarrollado en este proyecto nos han ayudado a ir acabando poco a poco con, como lo decimos en lenguaje coloquial, esa mala fama que tenía nuestro territorio.

Con nuestra actitud emprendedora, resiliente y empoderada hemos demostrado a muchas personas que, a pesar de ser un territorio muy golpeado por la violencia, muy golpeado por el conflicto armado, de todas maneras hay vías para hacer actividades que rescatan lo bonito que tenemos. Queremos dar a entender que a pesar de que se vivió tanta guerra, tanta violencia, las personas de acá tenemos ganas de salir adelante, de trabajar y de transmitir actitudes y comportamientos positivos, encaminados a la sana convivencia y a establecer un territorio de paz donde la cultura y el arte sean los protagonistas.

Asimismo los padres de familia no quieren que sus hijos vivan lo que ellos vivieron, por ende, se involucran de manera constante en todos los procesos que hacemos en nuestra institución, porque saben que es un beneficio para sus hijos, para sus familias y para ellos mismos. Con todas estas actividades que hemos desarrollado en nuestra institución, en cierta medida hemos logrado ir cambiando la mentalidad de nuestros padres de familia, porque todos hemos visto lo mucho que nos ha servido para nuestra comunidad este espacio de encuentro.

Otro aspecto que no hemos mencionado es que los padres de familia han tenido la oportunidad de descubrir que sus hijos tienen talento, cosas que antes no sabían porque se dedicaban solamente a sus labores domésticas o a las del campo, y del colegio solo recibían el boletín de las calificaciones, pero ahora han visto que sus hijos tienen otras habilidades y que son en realidad muy bonitas, ahora nos damos cuenta de que podemos tener tiempo para apreciar nuestra cultura, nuestra identidad caqueteña. Entonces, ¿que si ha habido mejorías?, ¡claro! ha habido muchas, y seguimos trabajando día a día para que mejoremos más.

Ahora, con respecto a las dificultades podríamos dividir las en dos categorías. Primero están las que se convierten en iniciativas o proyectos; y, luego, están las dificultades que se salen de nuestras manos y tenemos que ajustarnos a ellas y seguir adelante. Por ejemplo, nosotros anteriormente no teníamos tarima para el evento, nos tocaba improvisar un espacio o pedirla prestada a un agente externo. Así que, como ya lo mencionamos, en el 2019 nos propusimos

tener nuestra propia tarima, con la gran satisfacción de que es la mejor tarima que hay en la región. Incluso la hemos prestado a la Alcaldía local para otro tipo de actividades, entonces, a pesar de que en los primeros eventos sufrimos por la tarima, eso nos motivó a tener una propia.

Otro ejemplo es que en el 2017 no teníamos trajes, eso era un impedimento para que el evento se llevara a cabo de manera exitosa, así que debimos pedirlos prestados a la Alcaldía. Pudimos superar eso haciendo esa gestión, y ya para el siguiente año decidimos que eso era una prioridad y con los recursos que obtuvimos al ganarnos el incentivo del Ministerio de Cultura, diseñamos y confeccionamos los trajes para que la institución tuviera sus trajes propios. También tuvimos otra dificultad que, afortunadamente, pudimos superar, y fue que muchos de los niños hombres de nuestra institución tenían el estereotipo, muy arraigado, de que la danza era solo para mujeres o para gays. Los niños a veces buscan excusas para no hacer algo que les da pena, incluso al principio a los niños que se animaban a bailar los rechazaban, los miraban mal, pero mientras fue pasando el tiempo se fueron animando uno a uno, perdieron la timidez y poco a poco se fueron metiendo más en el cuento, hasta llegar al punto de que ahora es difícil encontrar alguien que no baile.

Una dificultad que hemos tenido, que no está en nuestras manos y no podemos cambiar, ha estado relacionada con el clima. Por la región llueve mucho y eso nos afecta en dos sentidos. Primero, se pueden cerrar las vías de acceso al caserío y puede haber problemas en el momento de llegar o para el desfile en sí. Por ejemplo, en horas de la mañana está haciendo sol y cuando uno menos piensa se viene el aguacero, y como estamos siempre retirados, para algunos estudiantes y padres de familia, incluso para algunos de nosotros los profesores, el camino es largo porque hay que desplazarse durante unas dos horas y media a caballo, o a pie, o en moto, y como acá somos ciento por ciento zona rural, en invierno es difícil movilizarse.

El segundo es que si llueve, la logística se nos complica demasiado porque todavía no tenemos una cubierta; además, por la lluvia también podemos perder la electricidad y eso nos perjudicaría mucho en el evento. En el 2018, para unas danzas, tuvimos que alumbrar a todos los niños con linternas porque se nos complicó por la cantidad de cables y el clima del día.

Otra adversidad que tuvimos en este 2020 fue la pandemia de la covid-19. Fue muy triste para los niños y para toda la comunidad educativa en general que el “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz” no se hiciera de manera presencial, fue aburridísimo. No obstante, como ya lo mencionamos, afortunadamente logramos encontrar otros espacios para que la comunidad estuviera unida. Las tecnologías de hoy en día, si se usan de manera adecuada, son en realidad un medio para la integración y la unión. Entonces canalizamos toda nuestra energía y todos los recursos para que, por medio de plataformas como Facebook Live, pudiéramos desarrollar actividades referentes al proyecto que, aunque no se hicieron como se acostumbraba, fueron en gran medida significativas, pues pese a la situación y al contexto actual de pandemia se lograron desarrollar ciertas etapas del evento mediante estos entornos virtuales.

Apoyo institucional y otras redes de apoyo

La importancia del rector en el proceso

Para comenzar este apartado, nos gustaría compartir la manera en que uno de nuestros estudiantes explica la importancia de Jhon Jairo Losada, el rector de la institución, para que el “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz” se lleve a cabo. Nuestro estudiante Juan David Aros nos explica que para que el evento se realice todos tenemos que trabajar unidos como los vagones de un tren. En cada vagón está cada una de las partes que hace el evento posible: los docentes, los padres de familia, la institución educativa, el apoyo del Ministerio de Cultura y los estudiantes, en especial, pero Juan David aclara que para que este tren no solo se pueda mover, sino que para que se mueva en la dirección que es y llegue a su destino, en el primer vagón, es decir, en la cabeza del tren va el rector del colegio. Tanto para Juan David como para todos nosotros es claro que el rector es nuestro guía. Él es quien consigue los recursos, el que mueve cielo y tierra para que nuestro encuentro se haga posible. Es, sin duda, el motor de este tren y de esta experiencia.

Jhon Jairo Losada nos explicaba a los docentes que él siempre se ha guiado por una frase: “los establecimientos educativos se mueven al ritmo del rector” y a pesar de que él dice que no lleva un ritmo muy acelerado, sí trata de ser

disciplinado para poder aportar al máximo en lo que se pueda. Este encuentro de danzas es uno de los muchos resultados que gracias a su liderazgo hemos logrado en nuestra institución. Así mismo, Jhon Jairo asegura que “la unidad nos ha llevado al éxito” y eso es muy motivante para nosotros, porque con todo ese apoyo que tenemos del directivo docente hemos podido concretar en proyectos las ideas que nos han surgido a lo largo de los años. Y siempre, como también nos lo recomienda el rector, trabajar en silencio para que sean los resultados lo que hablen por sí solos.

Otras redes de apoyo

El encuentro de danzas ha tenido gran acogida en La Montañita. A él se han vinculado, y han prestado su apoyo, varios actores. En primer lugar, hemos tenido el soporte de las demás instituciones educativas de las veredas aledañas. Gracias a esto hemos podido agrandar el número de niños participantes y logrado tener estudiantes de todos los grados. En nuestra sede de Reina Baja solo hay estudiantes hasta noveno grado, puesto que esta sede cubre hasta el nivel de educación básica secundaria; sin embargo, gracias a la articulación con las demás instituciones, se han podido acoger estudiantes de grados más altos.

Igualmente, las instituciones educativas que han dado su apoyo al proyecto han sido la base fundamental para que el encuentro de danzas se lleve a cabo y se mantenga a través de los años. La participación de otras instituciones educativas, como, por ejemplo, las IER Simón Bolívar, Mateguadua y Palma Arriba, entre otras, han permitido que el encuentro tenga un alcance significativo municipal y que tanto los niños, como los padres, los docentes y las directivas de las escuelas se motiven más y participen activamente.

En segundo lugar hemos contado con el apoyo de la Fundación Mundo Niñez, la Asociación Integral de Productores Agropecuarios e Infraestructura del núcleo veredal La Reina (Asinpar) y la Asociación Prodesarrollo Integral Medio y Bajo Orteguaza (Asopimbo). Gracias a esto, se han abierto espacios para la organización de dos talleres de danzas y un encuentro de muestras folclóricas. Además, el apoyo de estas organizaciones sirvió de puente para que a estos talleres y a este encuentro de muestras folclóricas se unieran varias organizaciones culturales del municipio.

En tercer lugar, el encuentro ha tenido el apoyo de los padres de familia de los niños participantes. En el caso de nuestra institución Reina Baja, los padres han estado vinculados de manera cercana siguiendo el proceso de sus hijos y han prestado su apoyo para la organización de los eventos cuando ha sido necesario. De hecho, en los inicios de este proyecto, el apoyo de los padres fue fundamental para la elaboración de algunos trajes al traer ideas y buscar de modo recursivo algunos materiales con los que se pudieron elaborar parte de los trajes y los elementos decorativos.

En cuarto lugar, el apoyo del Gobierno ha sido primordial tanto de la Alcaldía Municipal, como del Ministerio de Cultura. La Alcaldía dio su apoyo en el 2017 prestándonos los trajes típicos con los que se hicieron las muestras de danzas en el evento, que sirvió como antecedente para el encuentro de danzas. Igualmente, la Alcaldía ha mostrado su respaldo al proyecto con la gestión del espacio público que se utiliza durante el desfile, previo a los encuentros. Y para finalizar, en el 2018 la Alcaldía fue la que prestó la tarima que se usó como escenario de las presentaciones, antes de que la escuela tuviera su tarima propia.

Por su parte, el Ministerio de Cultura ha dado su apoyo al proyecto a través de la asignación de recursos con los que se han financiado en parte los encuentros. Estos recursos han sido muy importantes, dado que los costos de cada encuentro superan las posibilidades de financiación de la Institución Educativa Rural Reina Baja. Gracias al apoyo del Ministerio se han podido asignar los recursos necesarios para las actividades de gestión de las dos ediciones del encuentro de danzas, que incluyen, entre otros, costos de alimentación, hospedaje, divulgación, socialización, preparación y transporte. Cabe recordar que el apoyo del Ministerio de Cultura se dio gracias al trabajo de todos y al liderazgo del rector, que nos permitió ser una de las experiencias elegidas para financiación en el 2018 y en el 2019. Debido a la contingencia del 2020, el apoyo se direccionó para que todo se pudiera dar, como habíamos dicho, de manera virtual.

Conclusiones

A través de la danza hemos logrado llevar este mensaje de paz de La Montañita para el exterior, así como compartir espacios que antes por la violencia y la estigmatización que había en la región no era posible. Nuestro municipio

es el epicentro donde se lleva a cabo todo este “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz”; ya somos parte del mundo gracias a que ya no estamos inmersos en el conflicto armado. Por esto, necesitamos que el conocimiento del mundo llegue al municipio y que las maravillas del municipio también salgan al extranjero.

Somos el grito que invita a conocer y reconocer nuestro territorio, que busca aprender y que no quiere ser silenciado. Vamos a mostrar el planeta desde aquí, desde La Montañita, vamos a mostrarles a los estudiantes que el mundo es más grande de lo que ellos han vivido. Queremos que todos nos vean, ser reconocidos más allá de la vereda, del municipio, del departamento, del país. Queremos ser visibles ante todos, que se conozca que en una parte muy remota del Caquetá, de nuestro municipio La Montañita, la cultura se encuentra y se vive con pasión, intensidad y amor. Ya no queremos ser invisibles por el velo de la violencia. Eso ya no lo permitiremos.

Nuestra danza integra todo eso y mucho más; la danza no es solamente una serie de movimientos sincronizados, es un despertar y evocar emociones, es abrir el corazón, el cuerpo y la mente, es conocimiento, integración con otras artes, con nuestros saberes, con la investigación y la ciencia, y un renacer en la historia de nuestros niños y niñas, que son nuestra razón de ser. Nuestra danza potencia el conocimiento de los estudiantes, desarrolla su capacidad de integración social, los vuelve más resilientes, les enseña a resolver conflictos, les permite desarrollar competencias y aprender a ser más tolerantes, más sensibles, a comunicarse con la mirada, con los gestos y a expresar emociones propias y de su entorno.

Creemos que si le apostamos al arte, al conocimiento y a la educación, es posible que en el futuro tengamos esa tan anhelada paz, y para lograrlo es necesaria la unión de muchas voces y manos que se sostienen mutuamente. Cada uno de nosotros, los docentes, los padres de familia, los estudiantes, la comunidad del caserío, aportamos un granito de arena para que esto se haga realidad. Somos los que proyectamos, organizamos, ejecutamos y, a la vez, motivamos a otros a que nos acompañen a tejer caminos de paz y de esperanza. Nuestra institución viene marcando huella.

No podemos llegar al punto de culturizar la guerra, quedarnos en el papel de víctimas, hay que tomar las situaciones que nos han marcado negativamente y

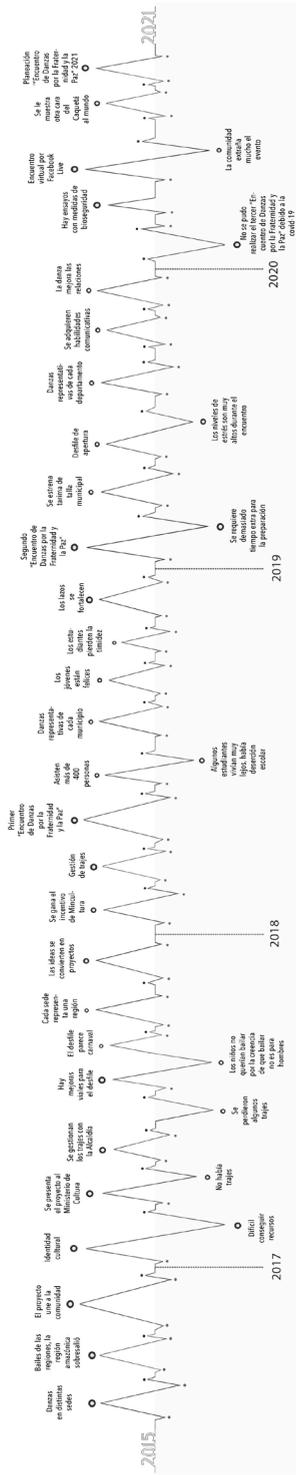
transformarlas y que se vuelvan el impulso para salir adelante. Debemos apropiarnos de nuestro pasado y volverlo una herramienta de fuerza para salir adelante, para sanar las heridas y reescribir la historia. Somos un municipio que ya está listo para aprender del mundo y para que el mundo aprenda de él.

Figura 4.1. Línea del pulguito de la experiencia "Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz."

Línea del pulguito

Experiencia "Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz" de la Institución Educativa Rural Reina Beja en La Montañita, Caquezá

- Acontecimientos puntuales de la experiencia
- Dificultades con el clima, la lluvia afecta el desarrollo de las actividades del evento
- El liderazgo del sector es fundamental para el desarrollo de todos los procesos



"Con este proyecto queremos mostrar otra cara del Caquezá, porque el territorio de nosotros siempre ha sido muy estigmatizado, se ha catalogado como un territorio de violencia, de zona roja y nada más. Entonces, la idea es poder mostrarle al resto de colombianos, que no es así, que aquí también hay cultura, que aquí también hay arte, que aquí también se trabaja en pro de la paz."

Fuente: elaboración colectiva en los talleres de sistematización.

Capítulo 5. “Tienda Escolar Saludable”*

Caldono, Cauca

Judy Jimena Hurtado
Karoliset Delacruz Ordóñez
Mónica Cristina León Cadavid
María Jimena Herrera Castelblanco

Introducción

Esta experiencia que les vamos a contar es la unión de muchas manos y corazones trabajando juntos para construir comunidad desde el alimento, desde la semilla que brota con frutos de amor, responsabilidad, motivación, sueños, pasión, empoderamiento, cambio y perseverancia. Es la semilla que se siembra en el corazón de estudiantes, profesores, directivos, padres y madres de familia para la construcción de paz.

La “Tienda Escolar Saludable” ha permitido que pensemos nuevas formas de entender y vivir el alimento e impactar esos espacios donde a diario nuestros jóvenes comparten y construyen. Hemos encontrado un lugar que les permite formarse como personas libres, un sitio para ser, sentir, amar y crear, y donde, cada quien, por medio del alimento, puede reconocerse a sí mismo como transformador de su realidad.

En el recuento de nuestras vivencias y sentires para la sistematización de la “Tienda Escolar Saludable”, cuando relacionamos las metáforas, metodología propuesta en el proceso, evidenciamos transformaciones en la vida de todos los que hicimos parte de él y comprendimos que este proyecto iba más allá de lo

* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202348>. Este capítulo se realizó gracias al apoyo de Stefania Zape, Einer Guainas, Patricia Baltazar, Jorge Iván Guetio Dizu, Nicolás Sandoval, Eendy Mildred Valencia, Edna Yarcey Guetio, Luis Fernando Vivas, Gina Natalia Poscue, Marly Guetio, Yoni Sandoval y Fredy Mera.

que nos imaginábamos. Por eso nos sentimos muy felices de compartir nuestra experiencia, para que otros conozcan lo que hacemos en la Institución Educativa Empresarial Cerro Alto, en Caldono (Cauca), y se animen a darles vida a sus iniciativas y puedan sentir, como nosotros, que desde la escuela y con un proyecto que parece pequeño, estamos aportando a la construcción de la paz de este país.

La unión de deseos y emociones que se dan alrededor de nuestra experiencia se plasman en la *metáfora* que se presenta a continuación, y que diseñamos para contarles esta hermosa experiencia. Esperamos que al leerla puedan decir con nosotros “¡manos al fogón!”.

Ilustración 5.1. Metáfora de la experiencia “Tienda Escolar Saludable”



Fuente: elaboración colectiva en los talleres de sistematización.



Estas manos significan el trabajo de muchas personas que se unieron para que este proyecto surgiera.



Los ladrillos representan la pregunta base de la que surgió esta experiencia: “¿por qué nuestros abuelos duraban tanto?”.



La leña simboliza a cada uno de los actores que hemos hecho parte de esta experiencia: los estudiantes, los padres, los docentes y la comunidad.



El fuego solo surge desde la unión de varios palos de leña, y por esto, aquí el fuego representa la fuerza de nuestra unión y conexión.



Lo que se está preparando en la olla es una transformación de los ingredientes para poder saborear el resultado de todo lo que hemos logrado.



La mesa de diálogo representa la cantidad de preguntas que surgen gracias a esa experiencia: ¿qué hacemos con nuestros alimentos?, ¿cómo debemos hacer los procesos de concientización?, ¿cómo podemos resignificar el alimento?



Las notas musicales, frutas, verduras y hortalizas hacen una cuenca que, al mismo tiempo, va entrando y saliendo de la olla, porque es de eso de lo que se alimenta nuestra experiencia y lo que sale de esta: (1) los alimentos nativos de la región y su resignificación, y (2) la música y el baile como ingredientes esenciales para hacer del resultado y del proceso que se lleva a cabo en la tienda todo un placer.



Estos son los resultados de esa grandiosa cocinada: perseverancia, cambio, empoderamiento, pasión, motivación, responsabilidad, amor, unión y sueños.

Orígenes del proyecto

Esta experiencia se desarrolla en la Institución Educativa Empresarial Cerro Alto, la cual se encuentra ubicada al nororiente del departamento del Cauca, en el municipio de Caldon, en el corregimiento de Cerro Alto, a 7 km de la cabecera municipal y a 76 km de Popayán. Asisten a la institución 450 estudiantes aproximadamente, de los cuales el 70 % corresponden a estudiantes nativos de la etnia nasa y el 30 % restante son campesinos. Caldon es una zona rural y desafortunadamente es un municipio que ha sido muy golpeado por la violencia. Hemos tenido incursiones guerrilleras e infinidad de asuntos negativos en el territorio que han opacado todas las virtudes de este y las buenas acciones de su gente bella. En consecuencia, la violencia no ha permitido que nuestro municipio aflore.

En la institución estamos encargados de un hermoso proyecto llamado “Tienda Escolar Saludable” y a lo largo de este capítulo les vamos a contar todo acerca de él. Todo empezó porque en la institución existe un grupo de investigación cuyo nombre es Club de Investigación Andes, conformado por estudiantes desde sexto hasta undécimo grados y por docentes que hacen acompañamiento. Se manejan diferentes proyectos, entre ellos uno llamado “Recuperando Productos y Comidas Nativas de Nuestra Región” que surgió en el 2006 por iniciativa del grupo y que investigó acerca de las tradiciones y costumbres de los antepasados (cultura popular, tradición oral, uso de costumbres y saberes), con el objetivo de rescatar la manera en que ellos se alimentaban. Los estudiantes partieron de la siguiente pregunta: ¿Qué comían nuestros abuelos que hacía que vivieran tanto y fueran tan sanos?

Tratar de responder a esta cuestión llevó al grupo de investigación a preguntarse sobre su realidad y acerca de los acontecimientos relacionados con la comida que veían en su cotidianidad. Reflexionar acerca de cómo sus antepasados se alimentaban y qué los hacía ser tan sanos los hacía pensar y preguntarse sobre lo que ellos mismos estaban comiendo y si eso realmente los alimentaba. Empezaron a surgir preguntas como: ¿Por qué se han perdido tantos alimentos?, ¿por qué las personas hoy en día se enferman constantemente? Para responderlas los estudiantes acudieron a sus abuelos. Les preguntaron qué comían, cómo preparaban los alimentos, cómo era el ambiente donde vivían.

Las respuestas que obtuvieron giraban en torno a tres grandes ideas: la comida debía ser producida de una forma orgánica, también debía haber respeto por el medio ambiente y la tierra, y algo que se ha perdido con los años, pero que reinaba antes en el campo: la paz y tranquilidad con la que vivían los abuelos eran ingredientes de esta receta.

Así mismo, los abuelos contaron que comían arracacha, maíz, zapallo, fríjol cacha, batata, chachafruto, chulquín y demás productos propios de la región y su cultura; afirmaban que esta comida sana no dejaba que se enfermaran. Después de conversar con ellos y otras personas sabias de la región, se dieron cuenta de que se habían perdido muchos de estos productos. Ya no se sembraban o si se tenían no se sabía cómo prepararlos para poder consumirlos. Lastimosamente, muchas veces se desconoce la procedencia de los alimentos, es decir, no se sabe cómo se cultivaron, quién los cultivó, con qué objetivo, cómo se transformaron para ser comestibles, qué incidencia tienen sobre la salud, y todo este desconocimiento ha alejado a las personas de los usos y las costumbres alimenticias de antes. En consecuencia, hoy en día se brindan “alimentos” que empobrecen a quienes los consumen, que engañan los sentidos, que confunden los pensamientos y que, poco a poco, ayudan a que el que los consume olvide o no le importe su procedencia.

Por esta razón, los estudiantes decidieron hacer un vivero en el colegio para recuperar y rescatar varios de estos productos nativos y compartirlos con la comunidad. Después consultaron por varios días con sus abuelos, con la comunidad y en algunos libros las recetas que antes se preparaban con estos alimentos. Así lograron enriquecer aún más la investigación. Posteriormente hicieron una recopilación y como resultado elaboraron la primera cartilla de recetas de alimentos para que todos los estudiantes las pusieran en práctica en sus casas, con el propósito principal de que estos alimentos volvieran a consumirse. Fue así como surgió la idea del proyecto de la “Tienda Escolar Saludable”, como una forma de ser consecuentes con lo que había arrojado esta investigación, y con la intención de recuperar productos nativos y recetas tradicionales de la región.

En estos tiempos de inmediatez, hablar de consumir alimentos con sentido y respeto, como parte de la conservación de la familia y la cultura, es complicado. Por eso creemos que es necesario pensar nuevas formas de entender y vivir el alimento, para así contrarrestar el peso de los medios de comunicación

y de los estereotipos de la sociedad de consumo, que invitan a los jóvenes a comer cualquier cosa. Por ello, la “Tienda Escolar Saludable” busca generar un espacio de constante construcción de ideas y acciones que les permita a los y las estudiantes formarse como personas de pensamiento libre, que encuentren en la escuela un lugar donde no les dé pena preguntar, crear o compartir con sus compañeros, donde sean escuchados, puedan pensar y transformar su realidad, empoderándose de sus prácticas para poder resignificar y dignificar el alimento. Para que, a través de este, valoren la tierra, luchen por la conservación del medio ambiente, junto con la defensa de las semillas, y así ellos puedan generar y fortalecer economías propias. También busca que los y las estudiantes entiendan la importancia de los espacios colectivos, donde se generan lazos de confianza que no solo les permiten defender su territorio y su cultura, sino que además les ayudan a tener ideas de negocio y hacer frente al mercado laboral, sin recurrir a los cultivos ilícitos o a hacer parte de grupos armados.

Por otra parte, la dinámica educativa que se da en la “Tienda Escolar Saludable” nos ha invitado, desde los inicios del proyecto, a reflexionar sobre la monotonía de las clases, acerca de los modelos tradicionales de enseñanza, y a mirar qué tanto estamos replicando el modelo hegemónico de educación. Afortunadamente podemos afirmar que gracias a este proyecto hemos mejorado en nuestro papel de profesores, debido a que este nos obligó a hacer un alto en el camino, pudimos evaluarnos a nosotros mismos, examinar lo que estábamos haciendo y avanzar a una educación más horizontal a través del diálogo.

Así, gracias al proyecto, entendimos que como educadores estamos llamados a generar círculos de la palabra que garanticen la participación de todos. Es el diálogo el que nos permite comunicarnos y dar a conocer lo que somos, sentimos, queremos ser y queremos hacer. Casi siempre se cae en el error de no escuchar ni valorar a los educandos con los que convivimos, debido al modelo tradicional implantado, en el que, inconscientemente, anulamos al otro. Este proyecto nos quitó las vendas de los ojos y nos ayudó a entender que todos somos seres humanos y, como tal, debemos tratarnos con respeto, escuchándonos mutuamente, con el fin de crecer y generar conocimiento. Las y los estudiantes con quienes compartimos este ejercicio no creían en ellos mismos, manifestaban que no eran capaces de hacer un ejercicio de diálogo, que estaban acostumbrados a recibir indicaciones y cumplir órdenes. Con este trabajo pudimos

comprobar que los planteamientos de Freire (2005) son ciertos cuando dice “nadie se educa solo, todos nos educamos en comunión” (p. 92). Entonces, gracias al proyecto la “Tienda Escolar Saludable” entendemos la gran importancia de contar con el otro, de interesarnos por lo que pasa con mi semejante y de brindarle ayuda, de poder construir ideas en conjunto.

Desarrollo

“[...] el proyecto de investigación lo han vivido los estudiantes, lo han hecho los estudiantes, la tienda tiene que ser manejada por estudiantes”.

Profesora Jimena Hurtado

Debido a la investigación, en la institución empieza a darse un cambio en cuanto a la alimentación. Todos empezamos a ser un poco más conscientes gracias a lo que nos contaron los mayores, y comenzamos a reflexionar sobre qué es realmente un alimento sano. En la institución había una tienda tradicional, en la que se vendían alimentos procesados y de paquete, de chuspa (bolsa), se vendían gaseosas, dulces y demás. Después de la investigación debíamos repensar la idea de la tienda. En consecuencia, decidimos crear una tienda diferente, una que fuera propia, en la que se pudieran vender alimentos realmente nutritivos y sanos. Es allí donde nace este “hijito” del primer proceso de investigación llamado “Tienda Escolar Saludable”.

Tiempo después, durante una reunión, a los padres de familia se les solicitó que presentaran propuestas para organizar la tienda escolar de acuerdo con lo investigado. Se dieron a conocer tres propuestas y elegimos las de Margot Perdomo Sandoval y Sandra Velasco, dos mujeres de la comunidad que habían participado en los talleres de recuperación de recetas y que conocían sobre lo que se estaba entretejiendo alrededor del alimento en el colegio y en la comunidad. Ellas plantearon no vender productos empaquetados ni envasados. Todos los productos serían elaborados por ellas mismas o por personas de la región, a excepción de algunos dulces, pero no cualquier tipo de dulces, sino, como los

llamaron ellas, “dulces inofensivos” que son las panelitas, las bolitas de maní y los bocadillos. Así, en el 2012 empezó el nuevo manejo de la “Tienda Escolar Saludable” con estas dos mujeres. Como suele suceder con algunos proyectos, en sus inicios no tardó en generar algunos inconvenientes, pero se pudieron ir superando en el camino. La “Tienda Escolar Saludable” estuvo a cargo de las madres de familia mencionadas anteriormente y, durante un año, por Jefferson Dagua y Mayerli Fernández.

En el 2015, el rector de aquel entonces, Rigoberto Gómez Vargas, que en paz descansa, y el coordinador Fredy Mera nos solicitaron una reunión a nosotras, las profesoras encargadas del proyecto (Jimena Hurtado y Karoliset Delacruz) para proponernos que la “Tienda Escolar Saludable” ya no estuviera a cargo de las madres de familia, sino que fueran las y los estudiantes de undécimo grado los que lideraran el proyecto y estuvieran a cargo de él. Ellos nos decían: “el proyecto de investigación lo han vivido los estudiantes, lo han hecho ellos, entonces la tienda tiene que ser manejada por los estudiantes y no nos puede quedar grande”.

Como docentes, a veces nos da miedo asumir estos retos, pensábamos que iba a ser muy complicado, no sabíamos si valía la pena arriesgarnos o no, pero igual nos dimos a la tarea de cumplir con ese requerimiento. Con los mismos muchachos de undécimo se realizó la propuesta de cómo manejar la tienda y la asumimos entre todos. Al principio todo esto era una utopía, lo veíamos como algo que no se iba a lograr e, incluso, algunos compañeros no nos animaban, decían que era muy duro trabajar con este nuevo enfoque y que no iba a ser posible. Esto no generaba motivación alguna, entonces acordamos con los estudiantes que solo lo intentaríamos por un par de meses. Si nos funcionaba, bien, y si no, volverían los padres de familia a manejar la tienda. Resulta que, por el contrario de cualquier pronóstico, esos dos meses se alargaron y estamos trabajando en este proyecto con las y los estudiantes de undécimo grado desde el 2015 hasta hoy.

Como dijimos, motivamos a los estudiantes a estar a cargo de la tienda por un mes inicialmente y aunque empezamos a darnos cuenta de que ellos sí estaban dando los rendimientos esperados, vale la pena contar un poco más cómo fue ese proceso. Esa primera promoción que estuvo a cargo de la tienda, la del 2015, estaba conformada por muchachos que desde octavo eran bien tremendos, y eso hacía que los profesores fueran aún más escépticos con ellos. El grupo

era, como normalmente calificarían algunos docentes, “un grupo a donde nadie quiere entrar”. Incluso las docentes salían llorando porque ellos ocasionaban conflictos aterradores.

Nos dimos cuenta de que esos niños tenían exceso de energía y que no sabían dónde ni cómo canalizarla, entonces hacían bromas y cosas que terminaban haciendo llorar a más de uno, pero el cambio que se logró en esos niños gracias a la “Tienda Escolar Saludable” fue enorme. Nos dio mucha alegría ver cómo esos niños se empoderaron, cómo hicieron uso de su palabra y, aunque para ellos la responsabilidad de la tienda les generaba dudas, miedo y altas expectativas, la verdad fue que los estudiantes estuvieron comprometidos y responsables y así lograron sacar el proyecto adelante.

En los inicios de la “Tienda Escolar Saludable” empezamos haciendo tortas, yogur y galletas, poco a poco se fueron introduciendo otras cosas, y esto lo preparábamos en un salón que estaba adecuado, al cual se le llama planta procesadora de alimentos, aunque solo teníamos un estufón, una nevera y unos cuantos trastecitos, pero la verdad es que no había nada más ahí. Se empezó con poquitas cosas. Inclusive casi ni ollas había.

Ese primer año hicimos una rifa para conseguir recursos para comprar cosas. La idea fue de los muchachos porque ellos eran los que tenían que estar en la planta y notaron que les hacían falta pailas, cuchillos y demás utensilios. Eso se volvió una costumbre y al inicio de cada año escolar se hace una rifa. Recogemos unos doscientos mil pesos. Así, poco a poco, hemos comprado todo lo que hoy en día tenemos.

Cuando hicimos este cambio de enfoque de la tienda, cometimos un pequeño error que también nos llevó a repensarnos. El error fue que a pesar de que ya no vendíamos nada procesado, todo lo que vendíamos lo seguíamos empaquetando en la forma tradicional. Es decir, en paquetes de plástico o icopor, en vasos y platos desechables, y la contaminación que ocasionamos en el colegio fue abismal: dos, tres, cuatro botes de basura diarios. Estábamos pensándonos el alimento de otra forma, pero empezamos a generar, sin premeditarlo, un problema de contaminación. Entonces tuvimos que pensar en otro cambio: ahora en lo ecológico. Comenzamos a utilizar loza lavable y volvimos a la hoja de plátano como servilleta. Los estudiantes iban a sus casas, las cortaban, las asaban y las armaban para usarlas de servilletas al otro día. Creamos así una

iniciativa saludable y amigable con el medio ambiente porque dejamos de utilizar cosas que solo eran útiles por un minuto.

Ahora, en la parte de las ventas, al principio lo que más nos ayudó fue el yogur porque siempre nos dejaba buenas ganancias, pero nos dimos cuenta de que debíamos innovar con los productos, ser creativos, porque los estudiantes se aburrían y dejaban de comprar. Entonces empezamos a innovar con más variedad, para incentivar la compra y poder seguir con el proyecto. Y así, para cumplir con las expectativas de todos, los productos se iban renovando cada tres meses.

Por otra parte, en el colegio, por la modalidad técnico empresarial que maneja, se hace un evento en septiembre que se llama la Muestra Empresarial Saberes y Sabores. Y aunque esta se realiza desde hace más de diez años, aprovechamos para que con la promoción del 2015 se hiciera la primera muestra empresarial relacionada con la “Tienda Escolar Saludable”. Allí se trabajaron cuatro mesas pedagógicas: una acerca del alimento, otra relacionada con el emprendimiento, otra con la familia y una con el medio ambiente. Las y los estudiantes se encargaron de explicar todo sobre la tienda e hicieron unos dulces orgánicos de degustación.

La muestra empresarial siempre está a cargo de los muchachos de décimo y undécimo grados. Se hacen investigaciones sobre cada ingrediente: la cidra, el zapallo, la hoja de coca y, en general, de todos los que se consiguen en la región. Tratamos de mirar un poco cuál es el origen, cómo se pueden presentar los productos elaborados con estos ingredientes para que cumplan con nuestros principios, cuáles ventajas pueden tener en lo nutricional o medicinal para la salud de la comunidad y, también, cuáles son las desventajas. Por otro lado, se trabajan los logos y lemas, es decir, el aspecto creativo que hace que un producto llame la atención.

Lo que más nos gusta de estos espacios para compartir saberes es que mucha gente se da cuenta de la importancia de los productos locales y de por qué debemos conocerlos mejor. Para dar un ejemplo, la “Tienda Escolar Saludable” abre espacios para dar a conocer la hoja de coca en profundidad, la cual no es mala en sí misma, es una planta con infinitas posibilidades. Y aunque desafortunadamente es conocida por otra circunstancia y ha ganado mala fama, con

ella se pueden hacer alimentos deliciosos y nutritivos, además de que es una planta de la región.

Antes, algunas familias de los estudiantes tenían cultivos de coca por la situación que se vivía y para salir adelante debían venderla; cuando los muchachos llegaban con turrone y galletas de coca, estas familias se quedaban aterradas porque nunca se imaginaron que se podía hacer algún producto alimenticio con la hoja de coca. Era difícil convencer a la gente de que probaran esos turrone porque le tenían miedo, porque la estigmatización que se tiene de la hoja de coca es muy fuerte, pero luego, ya la veían como un alimento y quedaban encantados, y, como dijimos, todo eso fue un aprendizaje derivado de la “Tienda Escolar Saludable”.

En consecuencia, este proyecto ha ayudado a construir o transformar la visión negativa que se tiene respecto de los alimentos elaborados a base de coca, la cual ha sido una planta que se ha cultivado de modo ancestral y está conectada con la ritualidad de nuestra comunidad. Lastimosamente esta se ha satanizado porque el mundo la convirtió en un producto de tráfico que invisibiliza no solo todas las propiedades alimenticias que tiene, sino por su importancia ritual, cultural y ancestral. Acá con los productos que hacemos tratamos de recuperar su sentido.

En el 2016, y para que el plan del área de la asignatura de emprendimiento empresarial de la modalidad de nuestra institución tuviera más impacto en las y los estudiantes, pensamos en ampliar el proyecto de la granja que ya había en el colegio y en vincularlo también a la “Tienda Escolar Saludable”. Se requería llevar un proceso de sexto a noveno grados que los preparara para las tareas y responsabilidades de la tienda en undécimo. Decidimos que en sexto los niños empezarían a conservar las semillas, a utilizar bien el suelo y a sembrar; en séptimo, a plantar las hortalizas; en octavo, a la crianza de gallinas y de conejos y a preparar alimentos relacionados con esos animales; y en noveno, aprenderían todo sobre los abonos orgánicos. Con esto, nuestros estudiantes lograrían tener un aprendizaje integral en relación con los alimentos: aprender a conservar, sembrar, cultivar, abonar y así llegan bien preparados para transformar los ingredientes en alimentos ricos y beneficiosos en la “Tienda Escolar Saludable”. Cabe resaltar acá que todo este proceso va encaminado a entender cuál es nuestro

contexto, a reivindicar la identidad indígena y campesina que tenemos a través de la soberanía alimentaria.

Ahora bien, otro tema muy importante del desarrollo de nuestra experiencia es cómo a lo largo del tiempo ha cambiado la ubicación de la tienda dentro de la institución. Antes de que la tienda fuera responsabilidad de los estudiantes, estaba en el patio. Ahí se ubicaba en un lugar pequeñito que se cerró con guaduas. La verdad era un espacio limitado y a las encargadas de la tienda les tomaba más tiempo todo porque la planta quedaba muy lejos. Luego nos llevaron a otro lugar que realmente estaba muy escondido. Si llegaba una persona de afuera del colegio a visitar la tienda, algún estudiante debía llevarlo. Eso era una gran desventaja, pero hay que rescatar de ese espacio que fue construido por los estudiantes cumpliendo con el proyecto de labor social. Fue elaborada con varillas y botellas plásticas recicladas y este espacio hoy en día funciona como bodega, donde se guardan los abonos orgánicos y las cosas de la granja.

De ahí nos pasaron a un espacio más visible, que es en el que estamos ahora, ubicado en el patio central de la institución. Nosotras y los estudiantes argumentamos por qué requeríamos este espacio y les aseguramos que en conjunto nos encargaríamos de organizarlo. Así pues, nos dieron el espacio, acomodamos todo y pudimos tener una mayor comodidad.

Entonces, si comparamos la tienda inicial con la que tenemos ahora, realmente hemos progresado muchísimo. Cuando empezamos no teníamos un mesón para poner los productos, ni siquiera había dónde lavar los platos. En contraste, ahora estamos tan bien que incluso podemos decir que necesitamos más estudiantes: un grupo para la tienda y otro para la mesita aparte donde se venden las frutas. Hemos ido evolucionando porque cada vez tenemos más ideas, tanto de los estudiantes como de quienes nos visitan. Podemos afirmar que este es un proyecto que ha avanzado bastante, en términos de espacio y de aprendizaje, aunque hayamos tenido que hacer muchas cosas, como se dice coloquialmente, con las uñas.

Ahora bien, como docentes que acompañamos el proyecto y para conocer todo este proceso de primera mano, a comienzos del 2019 decidimos encargarnos de la tienda por dos semanas. En esos días todo fue bastante duro, la verdad, porque igual que ellos, nosotras teníamos que responder por las clases que teníamos que dar, no podíamos llegar tarde. Entonces nos tocaba madrugar a

las 5 de la mañana, para tener todo listo a las 7:30. Nos dimos cuenta de que, a veces, exigimos más de lo que los niños pueden dar. Lo cierto es que pensábamos que ellos no coordinaban y por eso no les rendía el tiempo, pero en realidad comprendimos que esos niños daban más de lo que podían. El querer vivirlo en carne propia nos obligó a entender y a ser más conscientes de todo el trabajo que requería la tienda. Fue muy bueno ponernos en el lugar del otro: nos permitió acomodar y ajustar cosas, porque entendimos cómo era el trabajo. Incluso los padres de familia nos decían: “me parece muy bien, profes, que ustedes hayan estado ahí, se nota el compromiso, es bueno que sepan cómo es lo que les toca a los muchachos”.

A partir de ese año también los estudiantes de undécimo grado les hicieron entrega de la “Tienda Escolar Saludable” a los de décimo. Como un acto simbólico les dieron las llaves acompañadas de los principios de la tienda en un escrito. Las y los estudiantes les explicaron toda la logística: lo que hacen los contadores, la parte de las compras y de las ventas, el control de producción, los grupos de transformación y los de limpieza y desinfección. En resumen, los estudiantes de undécimo les dieron unos consejos a los de décimo, que ellos aprendieron gracias a su propia experiencia durante ese año de trabajo: “nos ha funcionado hacer esto de esta forma y esto mejor no lo hagan así”, “yo, que me volé muchas veces, aprendí que así no es. Si trabajan en equipo, hacen las cosas bien y rápido, todo funciona más porque a veces esto cansa y duelen los pies”. Era muy interesante observar cómo ellos les hacían esa entrega a los chicos porque era presenciar una transmisión de conocimiento realmente bella. Ese mismo año, y debido a esta entrega, los muchachos plantearon que sería bueno que en las últimas semanas del año se realizara un trabajo conjunto entre los estudiantes de décimo y undécimo para que hubiera un empalme mejor en todo lo relacionado con la tienda.

En el 2020, a pesar de que fue poco tiempo el que trabajamos con las y los estudiantes, debido a la pandemia, tuvimos una experiencia muy gratificante. Alcanzamos a trabajar las ventas y la producción de alimentos y logramos llevar diferentes cosas para vender durante las pocas semanas que estuvimos. A causa de la pandemia, solo cuatro grupos pudieron estar a cargo de la tienda; lastimosamente hubo otros tres grupos que no alcanzaron a tener la experiencia, un hecho que, como se imaginarán, fue muy triste y desmotivador.

Algo que sí alcanzamos a hacer fue ubicar un estante con frutas al lado de la tienda. Convencer a los jóvenes de que consuman frutas es complicado, pero, para sorpresa de todos, resultó que poner la mesa con fruta allá afuera nos funcionó. Durante ese mes y medio vendimos frutas de una manera sorprendente. Nunca habíamos logrado en años anteriores, a pesar de las diversas estrategias que habíamos implementado, lo que conseguimos en esas seis semanas. Las y los estudiantes de undécimo grado cogieron los maracuyás y le quitaron la parte de encima, le pusieron panela en polvo y todos comían felices; le echaban limón a los mangos, a las manzanas, y todo se vendía, fue sorprendente; como dijimos, fue una verdadera lástima que no hayamos podido seguir durante todo el año debido a la emergencia sanitaria.

Para terminar este apartado queremos compartir algo que la pandemia nos ha enseñado. La verdad, uno no alcanza a dimensionar todos los lazos de afecto y de unión que se tejen con las y los estudiantes. Durante este tiempo nos hemos dado cuenta de lo que nos han hecho crecer ellos a nosotras. Una está acostumbrada a estar con sus niños, a compartir con ellos, a pasar alegrías, tristezas y estrés, e incluso a hacer ejercicio con ellos, pero a veces la rutina y el cansancio del día a día hacen que nos olvidemos de todas esas cosas bonitas que nos llenan de energía. La distancia obligada por la pandemia nos ha hecho pensar mucho, no solo sobre todo aquello que las y los estudiantes no pudieron hacer en la tienda, sino en la gran importancia que ellas y ellos han tenido en nuestras vidas y la gran falta que nos hacen.

Prácticas

“Nosotros cantábamos, mejor dicho, tocamos hasta con las ollas”.

Estudiante participante de la experiencia

Al inicio de cada año escolar nos encargamos de dar a conocer a los estudiantes de qué trata y cuál es el propósito de la “Tienda Escolar Saludable”. Les enseñamos a elaborar cada producto y organizamos los grupos de trabajo. Al principio, como es de imaginar, se les dificulta el proceso y son desorganizados: siempre

empiezan con problemas diversos que les generan pérdidas. Entonces, cada mes hacemos una evaluación del proceso para crear estrategias de trabajo y, entre todos, inventamos, año tras año, ideas. También se trabaja con los estudiantes los diferentes aspectos por mejorar en el trabajo en equipo; ellos poco a poco aprenden a controlar el tiempo, porque al principio no faltan quienes no asisten a clase por terminar un producto, o que les toca madrugar mucho para dejar todo preparado y no llegar tarde a clase. Aprenden así a hacerse responsables tanto de la tienda como de lo académico.

Hay otro hecho curioso que es constante en todos los años y es el hecho de cómo empiezan los grupos y cómo terminan, porque siempre notamos unos cambios increíbles. Por ejemplo, en el 2019 el grupo eran tres islas: al lado izquierdo estaba Décimo A, en el centro los repitentes, y al derecho Décimo B. Entre los estudiantes no se tenían confianza. Además, también había una rivalidad entre los grados décimo y undécimo, pero con el paso del tiempo, y gracias al proyecto de la tienda, se volvieron un solo grupo muy unido. El proyecto nos hizo caer en la cuenta de que, a veces, en el espacio escolar, el entorno no nos permite conocernos entre profesores y estudiantes hasta el punto de incluso crear barreras entre nosotros, pero como en este proyecto se pasa tanto tiempo, y durante el proceso se asumen tantos retos, eventualmente los grupos terminan muy unidos. Así, gracias al proyecto, las rivalidades entre unos y otros han desaparecido.

Otra constante es que hemos aprendido que el hecho de escuchar al otro, de vernos como iguales y de respetarnos entre todos, no tiene por qué ser una cuestión de jerarquía. A veces, en la educación más tradicional no se infunde el respeto, sino más el miedo o se impone una jerarquía. En el proyecto dejamos de lado el hábito de que se le hace caso al docente porque él está en una posición superior a la mía; por el contrario, lo que queremos mediante el proyecto es tener una visión de respetarse y quererse uno mismo, poder mirar al otro, encontrarse con el otro y respetarlo de la misma manera. No hay jerarquías, todos siempre estamos al mismo nivel y eso genera respeto y un aprendizaje constante.

Ahora bien, este es un proceso en el que la metodología y los principios de trabajo se han construido en un diálogo constante entre los estudiantes y nosotras las docentes que hemos hecho el acompañamiento. Al inicio del año escolar, en las primeras dos semanas que está cerrada la tienda, miramos cómo

organizar todo con los muchachos de undécimo grado: organizamos los grupos de trabajo de tres o cuatro personas teniendo en cuenta que vivan en la misma zona para que se puedan acompañar en el camino temprano en la mañana, dividimos el trabajo y asignamos quién hace qué y en qué tiempo. Entre lo que hay por hacer está: producir los alimentos que se venden, mantener el sitio organizado, lavar la loza, pensar el menú y los diferentes productos que van a salir cada semana, llevar la contabilidad, atender la tienda y hacer el control de producción, entre otros.

En el colegio tenemos una jornada de 7:30 de la mañana a 2:30 de la tarde, y hay dos descansos, que es el momento cuando funciona la tienda. Hay tres estudiantes que están encargados de producir los alimentos, venderlos, dejar organizado y lavar; ellos llegan entre 5 o 5:30 de la mañana. Otros dos estudiantes llevan las cuentas, ellos siempre están a la hora del descanso presentes en la tienda para que al final del descanso puedan dar el reporte. Entonces los estudiantes que están encargados de ella por una semana llegan más temprano de lo usual para organizar y dejar todo listo, entran a sus clases común y corriente, salen corriendo para abrirla, trabajan durante el descanso, la cierran y vuelven a clase; en el segundo descanso otra vez salen corriendo, trabajan en las ventas durante media hora, vuelven a sus clases y en horas de la tarde, antes de irse, dejan limpio y organizado todo.

Gracias a este proceso las y los estudiantes empiezan a ser muy responsables porque aprenden entre ellos mismos a corregirse. Además, como dejamos que ellos mismos busquen los mecanismos: “yo soy mejor en esto y a mí se me dificulta esto otro, vivo muy lejos, yo te traigo en la moto, tú madrugas, yo no”, empiezan a tomar decisiones autónomamente y a hacer acuerdos para que el proyecto funcione. Al principio se les dificulta todo, mientras empiezan el proceso, pero luego todo fluye muy bien y es algo que ellos logran solos.

Como docentes acompañantes, los primeros meses tratamos de estar pendientes del proyecto junto con los estudiantes. Después de ese tiempo los estudiantes trabajan de manera más autónoma y son veedores de su propio proceso. Ha sido muy bueno porque ellos se empoderan mucho en esa parte, son niñas y niños que conocen todas las falencias y las habilidades de los compañeros y de ellos mismos.

Al final de cada periodo tenemos unos espacios de socialización en los cuales evaluamos los aciertos y desaciertos del proyecto y planteamos nuevas estrategias para mejorar. Revisamos ¿cómo mejorar?, ¿qué tenemos que cambiar?, ¿en qué y por qué estamos fallando? o ¿cómo podemos potenciar eso que ya sabemos hacer bien? Esa es pues la dinámica, trabajamos en la “Tienda Escolar Saludable” año tras año, innovando y transformando no solo los alimentos y productos, sino nuestras relaciones, nuestra forma de ser y nuestros sueños.

Ahora bien, en esta experiencia trabajamos básicamente con seis principios: (1) *dar razón del alimento que se produce*, es decir, tener claro de dónde viene la materia prima y cómo se elaboró. Por ejemplo sabemos que un yogur que se vende en la tienda es de la leche que se produce en Monterilla, la trae y nos la vende el señor Iván, y que llegó tal día de su finca; (2) *no utilizamos colorantes ni aditivos químicos*, usamos colorantes naturales y la forma de conservación de los alimentos es por medio de procesos físicos; (3) *usar panela como endulzante*, no utilizamos azúcar; (4) *los productos que se elaboran se enriquecerán con los productos nativos que estén de cosecha*, es decir, si en este momento hay cosecha de guayaba, entonces la mayoría de productos se van a enriquecer con guayaba: las jaleas, los yogures, las tortas, los postres y demás; (5) *utilizar loza reutilizable o envolturas orgánicas para evitar el uso de plásticos desechables*; nuestras servilletas son las hojas de plátano, la loza debe ser lavable, quien consume devuelve el plato a la tienda y ahí lo lavamos y organizamos nuevamente; (6) *fortalecer la economía propia*; en lo posible comprar o truequear la materia prima con los estudiantes o las personas de la comunidad.

De igual forma, llevamos un proceso que coordinan las y los estudiantes con la siguiente metodología para la apropiada ejecución del proyecto.

De dónde vienen los ingredientes

Los ingredientes vienen principalmente de dos fuentes: en primer lugar, de la granja y la huerta que hay en el colegio y, en segundo lugar, de lo que se produce en las casas de las y los estudiantes.

Aunque en el colegio ya había una granja, vimos la necesidad, sobre todo por el constante requerimiento de hortalizas, de tener una huerta, por eso en

el 2019 hicimos una dentro del colegio. Allí, a los muchachos desde sexto a noveno, les enseñamos a sembrar, cuidar y cultivar. Solemos tener cebolla, tomate, orégano, lechuga, acelga, zanahoria, arveja, batata, yuca y maíz, entre otros, y eso nos sirve mucho para la tienda. Ahora, todo lo que no se puede sembrar en el colegio, y como afortunadamente vivimos en una zona rural, los jóvenes traen de sus casas el zapallo, el plátano o la papa cidra, que utilizamos para la elaboración de productos.

Ahora bien, esta materia prima que viene de fuera del colegio, la que traen las niñas y los niños de las casas (porque además no solo son los chicos de undécimo los que la traen), no es algo que ellas o ellos regalen al colegio. Nosotros en el proyecto sabemos que eso no sería rentable para los estudiantes que traen los ingredientes, por esto implementamos los trueques o la compra de estos. El trueque funciona de varias maneras. Una, más común, es que los estudiantes cambien materia prima por productos de la tienda: una buena cantidad de moras por un yogur, garantizado al día por cierto tiempo. La otra forma es materia prima por algo más, algo distinto, que no sea un alimento. Por ejemplo: “mañana tengo que hacer una exposición, no tengo para la cartulina, pero tengo aquí unas cidras, necesito comprar cartulina”. Y así, aunque cada trueque sea distinto, siempre hay un gana-gana. Además, las niñas y los niños que no son de undécimo grado disfrutan muchísimo al ver qué productos salen de los ingredientes que ellos traen, porque además los que más intercambian son los más pequeños.

Esta posibilidad de hacer trueques genera tres cosas que no habíamos premeditado: primero, está animando a que se cultive más en las casas. Segundo, a que los pequeños se entusiasmen con el proyecto de la tienda desde muy niños, y tercero que las y los estudiantes exploren diferentes maneras de adquirir productos, que vean que otro tipo de intercambio, en el cual no hay dinero de por medio, también se puede dar.

Cómo se preparan los alimentos y quién lo hace

Los estudiantes de undécimo se encargan de la transformación de los ingredientes en productos para vender en la tienda. Preparan yogur de diferentes sabores, panes, ponquecitos de banano y de zapallo, *pizzas*, galletas, turrone, caucherina, dulce de coca, dulce y chuleta de cidra; también hacen carnes

vegetales y jugos naturales de mora, piña y lulo. Para que ellos puedan hacer todos esos productos, nosotras les enseñamos paso a paso cada una de las recetas, que se han ido obteniendo, creando o mejorando durante todos estos años. Este proceso es bonito porque empezamos enseñándoles las recetas más sencillas y nos vamos dando cuenta de cómo ellos van aprendiendo, y las recetas que ellos veían como imposibles al principio, con el paso de los días, las empiezan a ver realmente sencillas.

Por otra parte, algo que nos gustaría resaltar, porque es un aspecto fundamental del proceso de producción de los alimentos, y que tiene lugar en la planta de producción, es la música. Cantar y bailar son dos características que vuelven este proceso de producción de los alimentos en algo verdaderamente especial y único. En la planta hay una rocola que decidimos amarrar al techo con un pedazo de cabuya para que no interfiriera con el espacio, para no estarla manipulando. La música siempre ha estado ahí presente, por lo cual nuestros estudiantes, mientras preparan, licúan o pintan las galletas, cantan y bailan entre todos la canción que esté sonando.

“Nosotros cantábamos, mejor dicho, tocamos hasta con las ollas. Las tapas eran la batería, el rallador era el charrasco, los molinillos eran como el timbal”. Mejor dicho, le sacan sonoridad a todo y gozan de verdad; a veces, cuando hay clases en los salones cercanos a la planta, los profesores les tienen que pedir que le bajen un poco el volumen. A los muchachos, de lo felices que están, se les olvida todo lo demás.

Cómo se venden los productos y quién los consume

Los estudiantes de undécimo grado también son los encargados de vender los productos durante los horarios de descanso. Para la venta ellos manejan diversas estrategias. Por un lado, venden en la tienda, a veces es increíble la fila que se logra hacer, los muchachos no tienen descanso porque atienden a todos los que están allí, pero, por otro lado, cuando no hay mucha gente a la que atender y los productos se están quedando sin vender, los estudiantes son muy creativos y salen a venderlos. Van por el colegio ofreciéndolos y dicen cuáles productos se ajustan a cada presupuesto: “no te alcanza para esto, pero puedes comprar esto”. Otra manera que ellos descubrieron que se vendía más era cuando ellos

mismos compraban algo para antojar a los demás. Entonces, por ejemplo, se preparó un arroz con pollo, un estudiante de undécimo compró un plato pequeño y se ubicó en varios lugares e iba haciéndole propaganda. Empezaba: “¡uum!, ¡qué rico este arroz con pollo!”. Y así, los otros niños se animaron a comprar y el arroz con pollo se acabó rapidísimo.

Las ventas suben muchísimo cuando es tiempo de cosecha en el territorio. Incluso la tienda se queda sin productos porque los papás les dan un poquito más de dinero a los hijos, entonces llegan muchos ingresos entre marzo y junio. Hay otra particularidad: al principio se decidió que no se permitiría fiar porque no creían que la plata se pagaría después, había desconfianza, pero los mismos estudiantes de undécimo empezaron a comerse algunas cositas (es muy difícil controlarse con todos esos manjares) y cogían un dulcecito cuando no tenían cómo pagarlo, mas se fueron dando cuenta de que eso les generaba muchas pérdidas. Entonces decidieron implementar el modelo de anotar en un papel lo que consumían y, por lo tanto, lo que debían, para después poderlo pagar. Es decir, se empezó a fiar. Y la verdad es que como ellos son muy responsables, como tienen las cuentas tan claras y al ver que sí había ganancias, empezó a surgir una confianza muy grande entre ellos.

Los procesos de concientización

Una de las prácticas más importantes es concientizar a toda la comunidad educativa acerca de la relevancia de llevar una alimentación saludable. Entre el 2016 y el 2019 quisimos involucrar cada vez más a la comunidad, entonces hicimos un trabajo de concientización con los muchachos de décimo y undécimo. Ellos han ido a la escuelita a contar qué se está haciendo y a resaltar la importancia de la “Tienda Escolar Saludable”. Trabajar de la mano con los niños desde grado cero hasta grado quinto, en los que realizan exposiciones con diferentes temáticas: la soberanía del alimento, los ingredientes de la región, los sabores naturales y artificiales, sobre cada producto y acerca de la tienda.

Es un proceso bonito porque además de contarles lo que se hace en la planta, también los motiva a no comer comida chatarra, porque siempre hay una explicación detrás y una solución a todo. Es decir, los estudiantes de décimo y undécimo en las capacitaciones no les prohíben a las niñas y los niños qué consumir,

más bien les explican las ventajas de los alimentos saludables, les dan opciones para reemplazar algunos alimentos y explican las desventajas de consumir aquellos muy procesados o con muchas azúcares. En consecuencia, los niños empiezan a entender desde muy pequeños cómo algunos productos engañan sus sentidos y cómo otros, además de tener sabores auténticos, nos nutren y alimentan. “Les decimos no a las gaseosas y sí al jugo. Es un poco la idea de la concientización, no solo el hecho de decirles que algo les hace daño, sino cuál es la alternativa saludable que se puede utilizar”.

Cómo se manejan las ganancias y qué se hace con ellas

Todos los días en la “Tienda Escolar Saludable” se lleva la contabilidad, incluso podríamos ver todo lo que se ha vendido en estos años porque ahí están todos los libros contables sustentados por las facturas generadas. Entonces, todos sabemos los gastos, los ingresos, las ganancias, sabemos cuándo nos va bien y cuándo nos va mal.

Con las ganancias de la tienda se paga un arriendo mensual al colegio, pero este arriendo se les retribuye a ellos. La secretaria lo va guardando mes a mes y el día del grado de ellos se utiliza ese dinero. Se gasta para la cena, para la decoración o para lo que se necesite. Al final del año se les entrega un informe a ellos y a sus familias. Cabe resaltar que ellos mismos son los veedores, nosotras somos su punto de apoyo, pero la mayoría de las cosas las hacen ellos.

Actividades más recordadas

*“Mientras las galletas vamos amasando,
la amistad se va formando”.*

Estudiante participante de la experiencia

Hay actividades que recordamos mucho y nos gustaría poder resaltar algunas que han sido clave en el desarrollo del proyecto de la “Tienda Escolar Saludable”. Por un lado, como nuestra tienda es un proyecto líder en el territorio hemos

podido participar en diferentes ferias y exposiciones realizadas local, regional y nacionalmente, exponiendo lo que hacemos y pensamos. Las y los estudiantes han tenido la oportunidad de intercambiar conocimientos, de conversar con pares y de compartir experiencias a lo largo de estos años. A continuación mencionaremos algunas de ellas:

- La primera vez que asistimos a un evento fue en la Universidad del Quindío. Como nosotros nunca habíamos ido a esos eventos teníamos un poquito de nervios de compartir nuestra experiencia, pero quedamos muy contentas porque veníamos trabajando mucho con los estudiantes y eso significó darle valor a todo el proceso. Después de dar la clase sobre el proyecto, los estudiantes de diferentes carreras nos dijeron varias cosas: primero, que era un proyecto muy bonito; segundo, que debíamos darle más valor debido a todo el esfuerzo que requería; y tercero, que al nosotras, con los estudiantes, compartir con los demás todo ese conocimiento, debíamos recibir algo a cambio para así poderle dar el valor que realmente tiene la experiencia.
- Tuvimos otra salida a Piendamó (Cauca), allí la intención era mostrar nuestro proyecto en un stand, explicar todo acerca de los productos que llevábamos, su proceso de elaboración, así como los impactos de la “Tienda Escolar Saludable” en los jóvenes de la institución y cómo hay un cambio notable en ellos. Cuando los participantes nos preguntaban que cómo logramos llevar a cabo ese proyecto, además de explicarles todo lo técnico, también les decíamos que cuando se quiere lograr algo, con ganas y esfuerzo se puede. Cabe decir que los estudiantes sentían mucha pena de salir a exponer, pero dijeron que tenían que hacerlo porque era hablar de lo que sabían, de lo que estaban orgullosos. Los jueces quedaron asombrados de todo el trabajo, especialmente cuando probaron los dulcecitos que llevaban coca, que para ellos era algo malo. Les preguntaron: “¿cómo pueden aplicar ese proceso y darlo a conocer, no solo en instituciones o colegios, sino en el municipio y a sus familias?”. A raíz de esa pregunta hemos trabajado en eso para que futuras generaciones lo puedan aplicar. Sin duda, el sueño es que lo aprendido no solo se quede en la tienda o el colegio, sino que trascienda a la comunidad en general.

- En Expociencias y Expotecnología, en Bogotá, tuvimos la oportunidad de participar varios años seguidos. Recordamos mucho que, en una ocasión, participó un colegio bilingüe de dicha ciudad, con proyecto de una huerta. Hicieron un trueque de saberes: ellos les contaban de su huerta y nuestros niños les hablaron sobre todos los productos que tenemos acá.
- En la Universidad del Cauca los estudiantes explicaron cómo era el proceso para elaborar los alimentos y contaron que eran hechos por nosotros mismos. Después de eso nos visitaron estudiantes de Ingeniería Agroindustrial y Agropecuaria y los estudiantes encargados de la tienda les contaron de qué trataba esta, desde la granja y los productos orgánicos, hasta el proceso de las ventas. Fue maravilloso verlos empoderados gracias a todos sus saberes.
- Tuvimos la oportunidad de participar en Bogotá, en Corferias, en la feria que se hace cada dos años: Expociencia y Expotecnología. Allí nuestro stand quedaba cerca a uno que exponía un proyecto de La Guajira. Estaban tan emocionados de conocer a personas de allá que nos pidieron permiso para ir a compartir con ellos. En esas conversaciones ellos les contaban a nuestros estudiantes que jamás habían visto tanta comida, que no conocían muchos de nuestros productos y que, por las condiciones de su departamento, solamente comían una vez al día. Esto fue muy impactante para nuestros estudiantes porque entendieron el valor de la comida y de vivir en el campo donde el alimento nunca falta; aseguraron que no volverían a ser remilgados con la comida.
- En Popayán algunos estudiantes participaron en el Congreso Gastronómico, en el 2019. Recibimos la invitación porque unos organizadores habían estado en el 2017 en talleres sobre la “Tienda Escolar Saludable” que se dan en nuestro colegio. En dicho congreso les montaron un pequeño escenario donde los estudiantes les compartían a las personas que iban todo acerca de los productos y el proceso. Cuando los muchachos participan en este tipo de eventos están con ansiedad y nervios, lo cual ha sido una constante, pero afortunadamente también es una constante que ellos hablen con fluidez y cariño de lo que saben y hacen y que se sientan orgullosos de su propio trabajo.

- En el 2019 también participamos en un encuentro que se llama Abamos la Lonchera, nuevamente en Bogotá. Pudimos ver proyectos parecidos al nuestro que nos dejaron muy motivados y sorprendidos. Como en los demás eventos, en este fue maravilloso el intercambio de saberes, pero, además de eso, también nos dimos cuenta de que nuestro proyecto va más allá que la gran mayoría de programas, porque, a diferencia de lo usual, nosotros no les compramos productos a terceros y nos hizo caer en la cuenta de que nuestro proyecto no solo es importante porque motiva a consumir alimentos sanos, sino que también lo es porque ayudamos a la economía local y a que nuestros estudiantes sean los protagonistas del proyecto en todos sus niveles, lo cual nos hizo sentir muy orgullosos de los que estamos haciendo. Es decir, nos ayudó a dimensionar lo grandioso que es este trabajo, porque en la rutina a veces se nos olvida lo integral y completo que este es.

Además de estas ferias y exposiciones hay anécdotas muy bonitas y divertidas que recordamos y que han enriquecido la experiencia. Fueron momentos que nos sacaron una sonrisa y todavía lo hacen, por eso acá les contaremos algunas:

- Compartir desde y con el alimento: año tras año nos hemos dado a la tarea de hacer un compartir de comida. Se hace un gran sancocho, un arroz especial y un asado, para compartir con el undécimo grado. Allí nos conocemos más, ellos se integran y nos desestresamos.
- Pupi se comió la torta: la primera torta que realizamos con el grupo de undécimo, la dejamos encima del mesón y salimos un momento. Pupi, un perro grandísimo que tiene la vecina, se subió al mesón, haló el paño con el que teníamos tapada la torta y la tiró al piso. Como se podrán imaginar, se la comió. En ese momento todos quedamos muy desanimados, pero hoy nos da risa.
- Don Albeiro y el Capitán América: son personajes famosos en la región por su sabiduría y éxito en la producción de papas y crispetas, y aunque todos conocen la cuadra donde el Capitán América está instalado para vender sus crispetas, nadie sabe su verdadero nombre. Cuando

nos vinieron a visitar dividieron el grupo en dos: un grupo aprendió sobre las crispetas y el otro sobre las papitas, y a pesar de que se recibieron los saberes que ellos traían, los muchachos transformaron algunas cosas: “nosotros acá no usamos colorante, pero tenemos que inventarnos alguna forma para darles color”. Decidieron entonces sacar las crispetas con panela en vez de anilina. Los estudiantes escribieron lo siguiente después de este encuentro con los personajes: “muchachos y muchachas, hoy les vamos a contar la gran experiencia que ayer nos vinieron a dar dos grandes sabios en el saber del paladar nos enseñaron a procesar crispetas, papas y mucho más: la atención con el cliente y la convivencia con los demás. El Capitán América nos enseñó que para grandes recompensas, grandes sacrificios para sacar adelante a nuestros hijos. Y Albeiro con su negocio de papas nos dejó para la casa una buena trata; en pocas palabras, nos vinieron a enseñar sueños y respetos con los demás”.

- Cantar y bailar: aunque ya hemos mencionado que mientras se hace la producción de los productos las y los estudiantes bailan y cantan, y los utensilios se vuelven instrumentos, vale la pena repetirlo porque, además de que es algo que difícilmente vamos a olvidar, también es el reflejo de lo que genera esta experiencia en todos nosotros. Entendimos que mientras se aprende y se trabaja también se pueden crear lazos de amistad irrompibles, se puede gozar la vida y se puede estar feliz con lo que aparentemente es poco.
- Los más pequeños aprenden: después de una de las concientizaciones que se hacen en la escuela, una exalumna, que ya tiene un niño en grado primero, los escuchó y nos dijo: “me metieron en un problema, ese niño mío me cuenta que no quiere saber más de jugos empacados ni de Cifrut, ni de nada, porque los niños del colegio le dijeron. Me cuenta que hay unos palos de guayaba, que mejor le haga jugo de guayaba o agua-panela con limón”. Ella también nos comentó que empezó a madrugarse más para hacerles sus jugos.

Logros, desafíos y dificultades

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas pueden cambiar el mundo”.

Eduardo Galeano

La verdad son muchos más los logros que hemos tenido con el proyecto de la “Tienda Escolar Saludable” que cualquier otra cosa. Los estudiantes, exalumnos, profesores y nosotras hemos aprendido muchísimo en este caminar, y aunque en este subcapítulo nombraremos solo algunos de los muchos que hemos tenido, podríamos decir que estos son los más representativos. También queremos aclarar que no hablaremos de las dificultades porque, aunque han sido muchas (como se podrán imaginar), estas se pueden deducir de cada uno de los logros obtenidos gracias a la experiencia.

Algunos tienen que ver con los alimentos, con la forma de cultivarlos, de producirlos y de comerlos; otros tienen que ver con el cambio en nuestra manera de percibir y ejercer la educación; otros logros están más relacionados con los cambios en la forma de ser y de pensar de las y los estudiantes; y, por último, otros logros tienen que ver con la relación con la comunidad y el territorio.

Con respecto al alimento y a los hábitos alimenticios, el logro más grande se puede evidenciar en las loncheras de los compañeros docentes. Antes sus loncheras eran radicalmente diferentes a como son ahora. Traían gaseosas o juguitos de caja, paqueticos de tortitas, papitas; ahora es muy agradable verlos con su loncherita porque está llena de frutas, no trae ningún empaquetado ni yogures envasados, trae jugo preparado en casa y complementan sus onces con productos de la tienda. Esto se da porque la “Tienda Escolar Saludable” ha permitido crear conciencia de alimentarse sanamente. Es fascinante ver cómo hemos ido eliminando tantos productos que de verdad le hacen daño a nuestro cuerpo y a nuestra salud.

La mejoría que hay en los hábitos alimenticios no solo ocurre en los estudiantes que se encuentran activos en el proceso de la tienda o en nosotras, sino también en los exalumnos y en las familias de todos, lo cual nos demuestra que

las enseñanzas del trabajo con la tienda se ven incluso varios años después de terminar este proceso. No se puede decir que los cambios sean en un ciento por ciento, ellos siguen consumiendo de vez en cuando una gaseosa o un producto empaquetado, pero, sin duda, ya no es como antes. Algunos exalumnos nos han comentado que, gracias al proyecto de la tienda, prefieren comer alimentos más saludables, a pesar de que sean un poco más costosos o difíciles de conseguir. También nos han dicho que ellos preparan los productos que aprendieron en el colegio en sus hogares, siguen cocinando y les queda el interés de experimentar nuevas recetas.

Por este hecho es que algunos padres de familia nos agradecen, nos expresan: “oiga, yo no sabía que mi hijo podía cocinar tan rico”, “vea esas masas, no sabía que de la cidra se podía hacer un dulce para ahora en diciembre”. Por esto los padres están muy pendientes de todo el proceso. Realmente les gusta mucho el proyecto porque incluso ellos también cambian sus hábitos alimenticios.

Además, se genera un diálogo constante entre los padres de familia y nosotras, ya que surge un interés comercial también. Nos comunican a través de los muchachos: “hay cosecha de tomate de árbol, de plátano, de banano”, entonces empezamos a tener mucha comunicación con los padres de familia y se crea un vínculo muy interesante, que nosotras también consideramos un gran logro.

Ahora bien, alrededor del alimento podemos generar tantas propuestas de convivencia, tantas propuestas para poder conformar un buen ser humano, que el proceso nos ha enseñado, casi obligado, a replantearnos el modelo de educación y ese es otro logro que nosotras consideramos importantísimo. La “Tienda Escolar Saludable” ha hecho que cambiemos nuestra forma de trabajo para que, tanto los estudiantes como nosotras, tengamos una mejor forma de aprender. Sentimos que a lo largo de estos años hemos creado una educación más horizontal y en consecuencia una educación humanizada, en la cual cada estudiante y cada profesor son tomados como seres humanos y no solo como el rol que desempeñan en la institución.

Cuando los educadores comenzamos a comprender el papel de la educación como el proceso de entendernos como sujetos, y que, en la medida en que yo me construyo puedo ayudar a otros, es evidente que el modelo de educación tradicional se queda corto. El proyecto de la tienda desarmó el modelo tradicional de que el mejor del grupo es aquel que saca las mejores notas y solo puede ser

uno, y de que hay estudiantes buenos y malos. En contraste, este proyecto nos ha enseñado que el trabajo en equipo, el empoderamiento y el permitir que las y los estudiantes no tengan miedo de expresar su opinión ni de establecer relaciones y lazos entre ellos y con nosotras, genera más beneficios de los imaginados.

En ese sentido, la “Tienda Escolar Saludable” ha permitido que tanto ellos como nosotras nos veamos como iguales. Ya no está por un lado el docente y por otro el estudiante, o por un lado los buenos estudiantes y por otro los malos, sino que hay una unión en la diversidad que tiene un mismo objetivo: sacar adelante un proyecto, con todas las ganas y el corazón, mientras nos construimos como seres humanos.

El proyecto también nos ha enseñado que la pedagogía humanizada, como así la hemos llamado, y la pedagogía del amor son muy importantes. La empatía y la confianza han hecho que lleguemos a donde hemos llegado porque se evidencian cambios profundos en los estudiantes. Por esto, acá queremos compartir algunos cambios notables que nos han llegado al corazón y nos motivan a seguir con este proceso.

Entre los estudiantes existe siempre una rivalidad al llegar a undécimo grado, hay algunos choques entre ellos básicamente porque algunos de los muchachos no se conocen entre sí. Sin embargo, con el paso del tiempo, todo mejora, hasta que los que no eran amigos se hacen amigos. Descubren, por ejemplo, que otros compañeros también comparten sus mismos gustos o sus mismas tristezas y alegrías, conocen a fondo a personas con las que pensaron que nunca podrían hablar. Y al poco tiempo reconocen que, gracias a todo el tiempo compartido y el trabajo en equipo que implica el proyecto de la tienda, no solo terminan siendo un grupo homogéneo y unido, sino que además se tienen mucho cariño.

Este tiempo y trabajo constantes que requiere la tienda, hace que no les quede tiempo ni de hacer *bullying* y mucho menos de iniciar una pelea; estamos tan ocupados que las relaciones se convierten en puro trabajo en equipo. Además, también hemos entendido que muchos de los conflictos que se presentan en el colegio se deben más a la soledad que están teniendo los jóvenes, a la ausencia de afecto, de ser escuchados o de sentirse valiosos. Este proyecto ha hecho que ellos puedan encontrar amor y comprensión en sus mismos compañeros.

En resumen, cada año se logra unidad, se fortalece el trabajo en equipo, se mejora la convivencia pacífica y la paz interior. Para ilustrar esto queremos citar un texto que una estudiante nos compartió:

Fue una bonita y única experiencia que vivimos todos con los compañeros, siempre estuvimos ahí, aunque no nos tocara el turno, y el aprendizaje fue que aprendimos a trabajar en equipo, aprendimos de manera cooperativa, dejando de un lado el individualismo y lo más importante fue que cada miembro, de cada grupo, se preocupó de sí mismo, pero también de sus compañeros; como dice el refrán, todos para uno y uno para todos. (Edna Yarcey Guetip)

Nos gustaría compartir otros logros correspondientes al cambio de la mentalidad que los estudiantes han tenido gracias a este proyecto. Lastimosamente, en nuestra región el machismo está presente en muchos aspectos de nuestra vida. Por ejemplo, con el trabajo del hogar, con la loza sucia, para ser más precisos, hemos tenido que escuchar a varios niños diciendo: “eso es oficio de mujeres, yo no voy a lavar”, pero ellos mismos, con el paso del tiempo, nos dicen: “de ahora en adelante, en mi casa luego de comer voy a lavar la loza que yo utilizo, y voy a valorar más el trabajo de mi mamá en la cocina”. La cotidianidad del proyecto está aportando a una construcción de pensamiento no machista en nuestros jóvenes; se empieza a valorar el trabajo del hogar como lo que realmente es.

Por otro lado, en nuestra comunidad no estamos acostumbrados a las demostraciones de afecto, mucho menos los jovencitos, pero en el proyecto hemos decidido hacer metodologías para cultivar esa parte de cada uno. Entonces, por ejemplo, les decimos a las y los estudiantes que se digan alguna frase bonita, que cuenten qué cosas buenas ven en sus compañeritos, que se den un abrazo, que siempre se saluden con cariño y respeto, y aunque eso es difícil de lograr en séptimo u octavo, ya se puede ver que en décimo y undécimo se van soltando un poquito más. Hay un crecimiento de nuevo enfocado en la humanización, que les va a permitir a estas niñas, y sobre todo a los niños, cultivar el amor entre ellos, el respeto. En consecuencia, creemos que en el futuro podrán ser más afectuosos con sus hijos, con su pareja o con cualquier persona que ellos se encuentren en la vida.

Ahora bien, este proyecto también ha ayudado a que mejore el nivel académico de las y los estudiantes, no solo porque el proyecto en sí mismo hace que ellos se vuelvan más responsables, sino porque además se empiezan a ayudar entre sí cuando están en la planta preparando los alimentos. En la planta tenemos un tablero, allí se explican entre ellos los ejercicios que no entienden de física o matemáticas, mientras cocinan o limpian. También, como profesoras, empezamos a notar que hay algunos jóvenes que desarrollan un liderazgo muy positivo y mueven a todo el grupo. La verdad es sorprendente que académicamente mejoraran tanto, fue un logro que no estábamos buscando con el proyecto, pero que se dio y ha hecho que todo este proceso sea más positivo, que, por ejemplo, otros docentes le vean el valor que tienen y que afirmen, así de convencidos como nosotras, que el proyecto vale mucho la pena.

Otro logro para resaltar que tiene que ver con los estudiantes es el cambio de actitud y de seguridad en sí mismos al momento de hablar sobre el proyecto. Para ilustrar este logro vamos a dar dos ejemplos.

Teníamos un estudiante que tuvo un trauma de niño y no hablaba para nada, no le conocíamos la voz, pero un día durante la Muestra Empresarial de Saberes y Sabores llegó un periodista del Cauca y lo entrevistó, y se suelta a hablar; todos los estudiantes quedaron sorprendidos. Otro caso fue el de una niña de la promoción del 2019, era muy callada, muy tímida, hablaba muy bajito. El día de la concientización habló superbien: explicaba las consecuencias de consumir gaseosas y los beneficios de beber jugos naturales, de una manera que nosotras quedamos sorprendidas.

Estos casos particulares que podríamos decir que son un poquito extremos, nos ayudan a mostrar cómo el proyecto de la tienda ha hecho que las y los estudiantes digan: “bueno, yo soy capaz, yo puedo. Voy a estar delante de todos mis compañeritos y profesores, y mi responsabilidad es que me entiendan”. Es decir, este trabajo ha reafirmado y empoderado a los estudiantes de undécimo como sujetos capaces de crear conocimiento, y ha ratificado su grandiosa labor en el proyecto de la “Tienda Escolar Saludable”.

Otro gran logro es que la “Tienda Escolar Saludable” es un impulsor para que las y los estudiantes sigan estudiando, porque muchos jóvenes de la región se ven permeados por la elección de unirse a los grupos armados o a raspar coca en las zonas cocaleras del Cauca como una opción de vida. Gracias a la tienda

se han generado emprendimientos productivos en algunos egresados que han contribuido a mejorar la calidad de vida de ellos y la de sus familias y así se contribuye a vivir en paz y armonía en la región.

En todo eso es que las y los estudiantes han avanzado, uno a veces no dimensiona lo buenos que pueden ser este tipo de procesos para ellos, pero ahora que nos hemos dado a la tarea, nos llena de alegría ver a nuestros jóvenes como sujetos responsables, autónomos, trabajadores, pero, sobre todo, empoderados, alegres y cariñosos.

Otro logro que podemos destacar es el amor al campo que el proyecto ha desarrollado en los estudiantes. Gracias a las familias y a la “Tienda Escolar Saludable” empezaron a tomar conciencia, han aprendido a valorar el trabajo de los campesinos, y como les ha gustado tanto el proceso y por todo lo que han aprendido, ahora ellos se sienten orgullosos de lo que hacen y de donde viven, ya no les da pereza trabajar. Lo que antes hacían por la nota, ahora lo hacen por gusto. Igualmente, ya ven un futuro en el campo, y el sueño de ir a la ciudad ya no es tan común porque han empezado a ver todas las posibilidades que hay en el territorio donde viven para que haya una recuperación de la economía propia.

Por otro lado, el proyecto también nos ha permitido, tanto a ellos como a nosotras, comprender que históricamente nuestras comunidades han luchado por conservar sus costumbres y tradiciones con respecto al uso de la tierra, a la conservación del territorio y a la alimentación propia a través de la siembra y transformación de productos nativos.

Ahora, queremos terminar con uno de los logros que consideramos de los más importantes. Muchas veces hay rechazo hacia las comunidades rurales, y más cuando es una comunidad indígena-campesina se piensa que las niñas y los niños no son capaces, que son demasiado tímidos o que no pueden dar la talla, que son inferiores. Muchas veces acá en Cerro Alto se suelen ver más las falencias en nuestros estudiantes que sus virtudes, incluso algunos docentes usan expresiones muy dañinas que invitan a pensar que al ser niños indígenas o campesinos no pueden dar más; sin duda hay cierto menosprecio por nuestros jóvenes. Este proyecto es algo que les ha reconocido la voz a nuestros estudiantes, todos tienen algo para decir, y el conocimiento construido gracias al proyecto se convierte en un conocimiento transversal que permea muchos aspectos de la vida, que siempre está presente.

Gracias a este tipo de proyectos uno ve cómo los estudiantes pueden potenciarse y darse a conocer. A veces, como educadores, nosotros no les damos el espacio a ellos para que puedan mostrar todo de lo que son capaces y, como ya lo mencionamos, las y los estudiantes empezaron a asistir a las ferias y a los eventos y siempre estuvieron ahí, empapados, involucrados, fueron constantes, hablaban bastante, conocían muy bien del proyecto y lo explicaban perfectamente. Así que, además de que lo pueden demostrar a cualquiera, que son capaces de hacer todo, que son inteligentes, que saben emprender y llevar un negocio que no solo es exitoso, sino que también surge de un ejercicio consciente con el alimento, la salud y el territorio, se demuestran a sí mismos que pueden con todo, se prueban que son tan valiosos como cualquier otro, y que, como se dice coloquialmente, pueden comerse el mundo.

Es increíble que esto haya empezado con un “intentémoslo” y ya llevemos tanto tiempo y hayamos obtenido tanto tan lindo. Hemos transformado la manera de alimentarnos, el modo de pensar, de trabajar, de entender la educación; hasta hemos cambiado la forma de ser. A pesar de que a veces sentimos que lo que hacemos es pequeño o insignificante por la rutina diaria, el proceso de escribir este capítulo nos ha hecho pensar que realmente es algo grande, y la verdad, nos llena de alegría, como un buen dulce de coca lo haría.

Apoyo institucional y otras redes de apoyo

Apoyo institucional

Son muchas las manos que han participado en la construcción de la “Tienda Escolar Saludable”, en permitir que se haya consolidado y en ayudar que el proyecto haya avanzado tanto en este tiempo. Ha sido el esfuerzo y el aporte de cada uno, lo que ha ido permitiendo que crezcamos poco a poco, por eso queremos resaltar el apoyo y el trabajo arduo de quienes hacen parte del proyecto de la tienda, de una u otra manera.

En primer lugar, el trabajo de los estudiantes que hacen posible este sueño. Queremos agradecerles a Jorge Guetio, Stefania Zape, Gina Poscue, Einer Guainas, Eendy Valencia, Yarcey Guetio, Luis Fernando Vivas, Nicolás Sandoval, Marly Guetio y Patricia Baltazar, que aportaron en la construcción de este

capítulo y representan a todos los estudiantes que desde el 2015 hasta el día de hoy le pusieron el alma a este proyecto.

En segundo lugar, el apoyo de los docentes que siempre nos apoyaron, el profesor Yoni Sandoval que siempre estuvo con nosotras y con los estudiantes como director del undécimo grado. Recibimos su apoyo en muchas cosas, desde los mercados y el cultivo, hasta que los jóvenes de undécimo se sientan como un mismo grupo en todo momento.

En tercer lugar está el equipo directivo y la constante gestión de recursos para conseguir equipos o utensilios. Asimismo queremos resaltar el trabajo del coordinador Freddy, quien fue el motor de la investigación inicial que dio como resultado este proyecto. Como coordinador nos ha apoyado muchísimo, pues con él hemos trabajado muy de cerca para mejorar todo en el colegio.

Por último, están las madres y los padres de familia que no solo ofrecen materia prima, productos terminados y acompañamiento en los eventos que realiza la institución, sino que están muy prestos a colaborar en el día a día con los procesos de la tienda y son un apoyo fundamental para los muchachos que, en ese año, no solo con lo académico, sino que debido a este proyecto se ven enfrentados a muchos retos nuevos.

Otras redes de apoyo

La Universidad del Cauca ha sido un gran soporte para nosotros, la Secretaría de Educación, con el Programa de Alimentación y Nutrición Escolar (Panes), así como el Comité Municipal de Cafeteros, el Comité Departamental y la Federación de Cafeteros. Con todos ellos, además de que han sido nuestro soporte, también hemos construido una relación, un vínculo local, regional y nacional.

Conclusiones

Como cierre de este capítulo queremos contarles cómo desde nuestra experiencia pensamos la construcción de paz, y cómo desde nuestro quehacer podemos decir al unísono “¡manos al fogón!”.

En nuestro fogón de leña empieza todo. Ese fogón es el sustento de la olla, nuestra base, la estructura que nos dio vida en el 2006, cuando entre todos nos

preguntamos “¿por qué nuestros abuelos duraban tanto y eran sanos?”. Este fue el proceso que dio origen a interrogantes e ideas que le dieron un rumbo a lo que hoy es la “Tienda Escolar Saludable”.

Luego viene la leña, maderos de diferentes tamaños y texturas que al entrelazarlos crean un tejido firme. Cada uno de esos leños simboliza todas las manos que se han sumado para hacer realidad esta preparación: estudiantes, padres y madres de familia, docentes, directivos y la comunidad. Todos con distintas virtudes y características que en conjunto crean un tejido uniforme desde la diferencia, desde la particularidad. Con cada madero en su lugar podemos generar la chispa que crea el fuego, pequeñas chispas que comienzan con sutileza y que, poco a poco, se convierten en una gran llama. Varios actores que al conjugarse se vuelven uno, cada vez más fuerte y poderoso. Esa es nuestra conexión, nuestra fortaleza.

Pero este fuego no es perenne, debe alimentarse con nuevos leños y chami-zos, con ideas y estrategias para que pueda mantenerse encendido hasta terminar nuestra preparación.

Allí con el fuego encendido ubicamos nuestra olla, que es el lugar donde la transformación ocurre, donde toma consistencia todo lo que hemos hecho y lo que se ha logrado, porque se agrega cada ingrediente en el momento justo para tener la cocción deseada. Cocinar esta transformación toma tiempo, ya que no solo cambiamos quienes hacemos parte de este proyecto, sino que además estamos construyendo la visión del sentido y el valor ancestral que tienen los productos de nuestra región, de nuestra tierra fértil, para que esos productos, soberanos del territorio, tengan el valor fundamental.

Para sazonar, como las especias que no pueden faltar, usamos las notas musicales, la música que da sabor y color a nuestros días; melodías y acordes que dan alegría y motivación a las largas jornadas que tenemos y que se hacen menos pesadas cuando cantamos y bailamos al son de una canción.

Cuando se ha terminado la transformación, los aromas se apoderan del lugar, se difunden y nos invitan a probar; de allí salen nuestros *sueños* incansables; la *unión* de un grupo de estudiantes y profesores, que ahora es una familia; el *amor* por lo que hacemos y lo que somos; la *responsabilidad* por mantenernos a flote y no desfallecer en el camino; la motivación para seguir apostándole a la

construcción de algo diferente; la pasión que nos mueve a seguir, que fortalece y que llena tanto el cuerpo como el espíritu; el *empoderamiento* individual y colectivo para comprender quiénes somos y ponerlo al servicio de la paz; el cambio de mentalidad, de percepción, de comprensión de la alimentación y el territorio; y la *perseverancia* para continuar, así el camino se vea difícil.

Para finalizar, servimos en la mesa de los diálogos, en donde nos reunimos todos desde la diversidad, tanto cultural como de pensamiento. Ese diálogo que nos permite reflexionar sobre la construcción de un pensamiento crítico, de nuestros hábitos y costumbres, de una reflexión permanente de lo que decimos y hacemos, de nuestro trabajo en equipo, de nuevos aprendizajes adquiridos, de nuestra identidad y del valor que tiene el campo. Ese diálogo nos hace estar en la misma condición, sin jerarquías, como iguales, abiertos a escuchar y ser escuchados, a participar de manera efectiva y a construir desde acuerdos y desacuerdos por un bien común.

Todo este trabajo es un reto grandísimo porque la paz no la podemos concebir solo como la ausencia de balas, eso no es lo único que genera paz; también lo hacen estrategias como esta, y más específicamente el trabajo con los niños y jóvenes en comunidades, porque debido a las balaceras que se dieron durante los conflictos armados, a ellos no los miraron, los hicieron invisibles, no tuvieron espacios de esparcimiento para jugar, soñar, pintar o bailar. Algo como resignificar el alimento, el respeto por la tierra, la soberanía alimentaria, el rescate de productos propios de la región y la reivindicación de la identidad indígena y campesina, nos permite entender que desde lo más pequeño, lo más cotidiano, a partir de las acciones más naturales para nosotros, hasta lo más grande y de gran impacto, respondemos a las necesidades de nuestro contexto y podemos construir paz, podemos darles la opción a los estudiantes, a los niños y a los jóvenes de que se empoderen, de que logren comprender que son sujetos con los que se puede realmente construir y hacer realidad los sueños.

Referencias

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

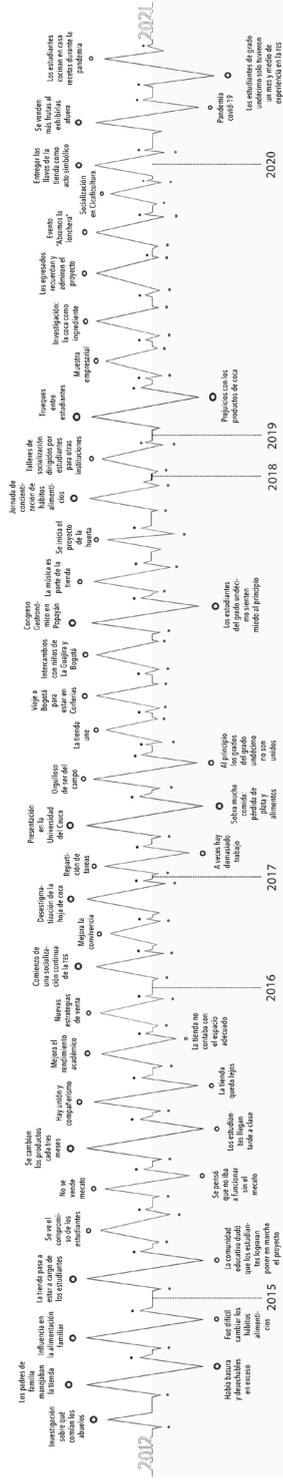
Figura 5.1. Línea del pulpero de la experiencia "Tienda Escolar Saludable"

Línea del pulpero

Experiencia "Tienda Escolar Saludable" de la Institución Empresarial Cerro Alto en Caldono, Cauca

- Acometimientos puntuales de la experiencia
- Cambiar los hábitos de consumo es muy difícil, incluso los hábitos de la comida

- La tienda fortalece el compromiso en estudiantes de la Institución Empresarial Cerro Alto de Cauca y la Sociedad de Cafeteros han sido de gran apoyo



"Con este proyecto queremos promover prácticas para resignificar y dignificar el alimento, y a través de este valorar la tierra, luchar por el medio ambiente, fortaleciendo las economías propias, que les permitan a nuestros jóvenes tener ideas de negocio y puedan hacer frente al mercado laboral, sin tener que recurrir a los cultivos ilícitos o a ser parte de grupos al margen de la ley."

Fuente: elaboración colectiva en los talleres de sistematización.



Capítulo 6. “Cabildo y Guardia Escolar”: semilla para la defensa del territorio*

Caldono, Cauca

Diana Tumbo
Lizeth María Bermúdez Matta
Carlos Castaño Moncada
Valentina Hurtado Vélez

Introducción

Nuestra experiencia “Cabildo y Guardia Escolar” tiene lugar en el Centro Docente Rural Mixto Pueblo Nuevo, institución educativa ubicada en el resguardo indígena de Pueblo Nuevo, municipio de Caldono (Cauca). Este centro de formación hace parte del Instituto de Formación Intercultural Comunitario Kwesx Uma Kiwe¹ (INFIKUK).

Al proponerse la elección de una metáfora que pueda reunir el corazón de la experiencia, se pensó en que el caminar de “Cabildo y Guardia Escolar” se identifica como una lluvia de esperanza para la buena convivencia. Es el lema que acompaña el equipo de trabajo de la sede Centro Docente Rural Mixto Pueblo Nuevo, y a partir de ahí se toma como referencia uno de los símbolos más significativos de nuestra comunidad, el cual nos identifica como pueblos originarios y simboliza la paz que tanto anhelamos: “La construcción de la paz la realizamos desde los procesos políticos en la formación de nuestras semillas, a una mejor convivencia, en armonía y equilibrio con toda la naturaleza”.

* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202349>

¹ “Nuestra Madre Tierra” en lengua nasa yuwe.

Ilustración 6.1. Metáfora de la experiencia “Cabildo y Guardia Escolar”



Fuente: Agueda Hermina Castaño.

Para nosotros como pueblos originarios es importante hacer explícita la relación con los elementos de la tierra, pues son estos los que nos han permitido consolidar una propuesta educativa que tiene como origen la relación con la naturaleza. La ilustración 6.1 de la metáfora se explica desde los siguientes símbolos:



Nuestra Madre Tierra representa el espacio de vida, que nos brinda alimento, abrigo, protección y sabiduría, y en ella se desarrolla la vida de todos.



La laguna es el espacio sagrado para la armonización y purificación de la vida.



La flor de espadilla simboliza la pureza, sencillez, armonía y protección. Es una fuente de esperanza, delicadeza y belleza de la naturaleza.



La lluvia con su color cristalino y pureza genera vida a los seres de la naturaleza.



El sol es fuente de energía y orientador del tiempo y la vida.



El trueno es fuente de gran poder, administra justicia, respeto y armonía.



Las nubes simbolizan armonía, abundancia, tranquilidad y paz.



El espiral es camino de vida y aprendizaje, desde la concepción hasta el otro espacio.



El bastón de Cabildo es símbolo de autoridad, organización, unidad y fuerza.



El bastón de Guardia representa control, protección y armonía.

Orígenes del proyecto

El 24 de febrero de 1971 nace el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), cuyo objetivo, desde entonces, ha sido el de fortalecer los cabildos, defender la historia, el territorio y las costumbres indígenas, para pervivir como pueblos ancestrales. Una de las plataformas de lucha que se planteó está orientada hacia el fortalecimiento de los cabildos, para que representen legalmente a la comunidad, ejerzan la autoridad y realicen las actividades legales referidas a sus usos y costumbres.

En 1987, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con sus reformas educativas, empezó a exigir a los centros educativos crear la figura del personero estudiantil, el cual representaría y velaría por el bienestar de toda la institución

educativa. Más adelante, en la década de los noventa, con la expedición de la Ley 115 de 1994, se implementó el modelo de la etnoeducación, que reconoce la finalidad de tener un cabildo escolar como estrategia para desinstitucionalizar la figura del personero como representante del estudiantado. Así, a través de los cabildos escolares, se comienza el fortalecimiento de las estructuras político-organizativas del modelo de etnoeducación. Los cabildos escolares, además de ser un elemento pedagógico y cultural propio, son una figura valiosa para el bienestar de los estudiantes, pues es a través de estos que los estudiantes entienden y se adueñan de los principios de gobernabilidad, autoridad y autonomía en el espacio escolar. Igualmente, mediante la creación de los cabildos escolares, se operativiza en las escuelas el tercer punto de la plataforma de lucha de nuestra organización indígena del Cauca: el fortalecimiento de los cabildos.

Teniendo en cuenta estas reformas que se exigen desde el MEN, en 1987 los docentes Hermana Noralba, Laurentina Nene y Diego Humberto Chocué, entre otros, del Centro Docente Rural Mixto Pueblo Nuevo, se reunieron para discutir estos asuntos de importancia y optaron por organizar un Cabildo Escolar con estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto, con el objetivo de seguir fortaleciendo los valores culturales y la defensa de este territorio y de los valores tradicionales del pueblo nasa.

Este propósito se socializó con las directivas de la institución y se presentó la propuesta ante el MEN mediante una asamblea en la que participaron las autoridades del resguardo y la comunidad en general. Este proceso dio como resultado la determinación de conformar, formalmente, el Cabildo Escolar. La comunidad vio con interés esta idea, ya que, desde el centro educativo, con la creación del Cabildo, se abrió la opción de fortalecer el trabajo de liderazgo en las niñas y los niños, así como el amor por la comunidad y por el proceso de lucha. A través de su trabajo como parte del Cabildo, los niños aprenden a asumir responsabilidades, para que cuando sean adultos puedan brindar provechosos aportes a la comunidad.

Esta propuesta se hizo oficial en la institución y se procedió a realizar la elección de los candidatos entre los mismos estudiantes, con el propósito de elegir al gobernador estudiantil siguiendo la metodología del Cabildo Mayor, que elige sus representantes democráticamente a través de una votación directa. Luego se hizo la posesión de nuestros representantes estudiantiles, miembros

del Cabildo Escolar, a la cual asistieron los miembros del Cabildo Mayor del resguardo y el evento se hizo con todas las ritualidades propias de la cultura nasa.

En el 2001, en el congreso del CRIC, se ratificó el proceso de la Guardia Indígena como un colectivo compuesto por niños y adultos (mujeres y hombres), el cual se concibe como un organismo ancestral propio y como un instrumento de resistencia, unidad y autonomía en defensa del territorio y del plan de vida de las comunidades indígenas.

Desde el 2003, se organiza en nuestra institución la Guardia Indígena Estudiantil, retomando los puntos de la plataforma política del CRIC. En ese sentido, este proceso es conformado por niñas y niños que acompañan al Cabildo Escolar en las actividades que se realizan en el centro educativo, se elige el coordinador de la Guardia cada año por los mismos estudiantes mediante votación y también es posesionado por el Cabildo Mayor de la comunidad.

Desarrollo

Nuestro territorio no ha sido ajeno a las situaciones de conflicto armado, político y social que el país ha vivenciado por mucho tiempo, especialmente por ser reconocido como un territorio estratégico para el movimiento de grupos armados. Por ello, la comunidad se ha relacionado de múltiples maneras con estos grupos armados, con algunos más que otros, pero siempre teniendo una historia por contar.

Este territorio no solo ha sido escenario de situaciones de guerra, también ha sido un espacio para la reconciliación y la búsqueda de los caminos hacia una paz verdadera. Esto puede notarse desde 1991, cuando el Movimiento Armado Manuel Quintín Lame realiza la entrega de armas en nuestra comunidad y los desmovilizados se incorporan a la vida de comuneros. En este evento la participación de los habitantes del pueblo fue primordial. Aquel día las actividades culturales como la pintura, las danzas y los cantos alusivos a una buena convivencia en paz y armonía no faltaron. Asimismo sucedió en el 2017 cuando las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) comenzaron su reincorporación a la vida civil. En este caso, el resguardo acogió a una de las tantas columnas que las FARC tenían en el país, brindándoles un espacio geográfico para

que se establecieran y empezaran el camino de lo que se llamó la reincorporación. En este episodio de paz tan anhelado por el país, los cabildos estudiantiles tuvieron un papel importante en las actividades protocolarias.

Estos espacios de organización popular han evocado reflexiones y cuestionamientos sobre qué es lo mejor para la comunidad y cómo se puede crear una generación de paz, trabajando con las niñas y los niños, que son como semillas y que aún no han sido fatigados por la muerte y el despojo. Por ello, la participación de los más jóvenes ha sido activa e importante, ya que son ellas y ellos quienes germinarán y darán los frutos de la anhelada paz que siempre se ha querido para el territorio. Aquí la educación desempeña una función crucial. Es a partir de la educación que se hacen reales y posibles los retos encaminados hacia la búsqueda y la construcción de paz. En nuestro caso, esa educación se lleva a cabo por medio de los cabildos y las guardias escolares y, a través de esto, en los espacios educativos comunitarios, como es el caso del Centro Docente Rural Mixto Pueblo Nuevo, donde se vienen sembrando y generando actividades que aportan al fortalecimiento de las rutas para la paz.

En estos escenarios cobran relevancia valores como el respeto, la equidad, la justicia, la solidaridad y la responsabilidad, entre otros. Han sido grandes los esfuerzos para concientizar y brindar un mensaje adecuado respecto a qué es la paz. Por ello, las niñas y los niños de “Cabildo y Guardia Escolar” conocen el concepto de paz y entienden que no solo es el silencio de las armas, sino que la paz es un todo, por ejemplo, con el territorio.

Las expresiones de solidaridad, cooperación y unidad son las formas que se encuentran en la base de los procesos sociales y que han hecho posible la existencia de la especie humana. Estas mismas expresiones son las que se tratan de compartir y manifestar en los procesos educativos comunitarios, más específicamente en las actividades de “Cabildo y Guardia Escolar”, que, a su vez, hacen parte de las autoridades escolares de la institución.

Finalmente, consideramos que nuestras formas de vida se logran como ejercicio de habitar lo colectivo en un espacio y tiempo definidos, en los que diversas prácticas recrean formas de un posible estar el uno con el otro, para favorecer el fortalecimiento de la vida misma.

Prácticas

Cada año escolar se nombran dos dinamizadores para el acompañamiento y la orientación del Cabildo y la Guardia Escolar. Desde el grado tercero, los estudiantes eligen a las niñas y los niños que cumplan con las características: tener un buen comportamiento, ser activos, contar con buen rendimiento académico, tener sentido de pertenencia por su identidad cultural y un espíritu de servicio y liderazgo para que así ellas o ellos los representen.

Para definir esta estructura se realizan las siguientes actividades:

- Por cada grado los estudiantes seleccionan a cuatro de ellos que cumplan con los criterios antes mencionados. Los candidatos se presentan el día de las elecciones que, por lo general, es un día especial para la institución educativa o para la comunidad.
- El ciclo de las elecciones está orientado por el médico tradicional, preferiblemente en luna llena, para que los nuevos integrantes del Cabildo y la Guardia Escolar reciban las energías positivas, y su trabajo se realice con armonía, fuerza y unidad, y que sus integrantes terminen hasta el final del periodo.
- Se procede a llevar a cabo la respectiva votación en un vaivén de risas y juguetes, en el cual los niños son los protagonistas; la voz en los parlantes anunciando los nombres de los candidatos va dando orden a las elecciones, mientras los profesores organizan toda la antesala de las futuras autoridades que acompañarán a sus maestros en el cuidado de su hogar y de los que lo habitan.
- Cada uno de los candidatos comparte palabras a sus compañeros sobre sus propuestas y su compromiso para con su comunidad educativa.
- A diferencia de las votaciones habituales en las que se procura el anonimato, estas se realizan ubicándose cada estudiante frente al compañero al que desea dar su voto para que lo represente.
- Ya electa la nueva estructura del Cabildo, los padres de familia de los niños seleccionados son informados, los cuales demuestran apoyo a sus hijos elaborándoles los bastones del Cabildo o la Guardia Escolar, como también dándoles el permiso para las salidas o los eventos a otros sitios, y esperándolos cuando lleguen tarde.

- Pasados los días, el equipo dinamizador de turno es el encargado de agenciar lo que será el refrescamiento de los símbolos del Cabildo y la Guardia Escolar, organizando todo lo necesario para que el ritual se realice sin percances, de la mano de un sabedor espiritual y de los docentes, con el fin de mantener la unidad, la armonía y la fuerza, y evitar conflictos de mayor gravedad, como accidentes grandes de los estudiantes, muertes o robos.
- La posesión de los cabildos y las guardias escolares es otro evento que se hace con la participación del Cabildo Mayor, que da mensajes de ánimo y abre el camino para que puedan ejercer sus funciones con la debida seriedad, compromiso y mayor confianza.

Las actividades o prácticas de las autoridades escolares pueden ir desde coordinar el recibimiento de los alimentos, hasta situaciones como la aplicación de remedios cuando algún estudiante ha cometido acciones graves.

En relación con el recibimiento de los alimentos, las autoridades escolares organizan a cada uno de sus compañeros en fila para que sea equitativa la repartición, ya que se suelen observar casos de estudiantes que repiten la comida; por otro lado, también se encargan de ayudar a organizar la recepción de la leña y el revuelto que traen los estudiantes los lunes.

Igualmente, los cabildos y las guardias, en el espacio educativo, son los que se encargan de cuidar de los niños más pequeños, calmar tensiones entre compañeros, acompañar como equipo de apoyo a los profesores en las distintas actividades que la institución requiere, promover el compañerismo y las buenas relaciones entre personas, fomentar el cuidado y el amor por el medio ambiente, implementar procesos de reforestación de ojos de agua y trabajar con las autoridades mayores.

Antes de cualquier actividad, cada uno de los miembros del Cabildo y la Guardia Escolar deben apropiarse de los símbolos que representan su labor y compromiso, como ya se ha mencionado antes; cada uno, con ayuda de sus padres, se encarga de hacer sus elementos representativos, como la vara para el cabildante y el bastón para el guardia.

Por otra parte, en el territorio se coordinan eventos con los guardias y cabildos mayores del resguardo, mediante recorridos para el reconocimiento de los

límites del resguardo y los sitios sagrados, y participando en todos los rituales del territorio (*saakhelu*, apagada del fogón; y *ÇxaapuÇ* u ofrenda a los muertos, entre otros). Igualmente, se hace acompañamiento activo de las movilizaciones que se presentan durante el transcurso del tiempo.

Para participar en los eventos zonales o regionales, siempre se acude al trabajo de medicina propia (refrescamiento) para abrir el camino y poder regresar sin contratiempos. Esto debido a que, por lo general, son eventos de más de un día en los que el estudiante estará fuera de su hogar y territorio. Como primera medida de acción, se solicita el permiso por escrito a los padres de familia para que el estudiante miembro del Cabildo o la Guardia Escolar pueda asistir a dicho evento; de igual manera, los docentes encargados firman un acta de responsabilidad para con el estudiante y la familia.

El fomento del Cabildo y la Guardia Escolar ha sido de gran ayuda para que las niñas y los niños tengan más acercamiento a la cultura y a la autonomía territorial, y que desde estas pequeñas experiencias se alejen de otra cotidianidad que está en nuestros territorios: la del conflicto armado.

Los niños en sus juegos cotidianos simulaban los combates entre guerrillas y soldados, con armas de palo; de tal modo, en casi en todos los recreos se observaban esas actitudes, por ello la intensificación en la participación de los espacios políticos donde se encamina a otras posturas frente a los actores armados, sin dejar de ser niña y niño, portadores de una inocencia que nos muestra que otro mundo es posible.

Es importante mencionar que algunos estudiantes al terminar la primaria ingresaban a los grupos armados porque no encontraban apoyo para continuar sus estudios. En la actualidad los niños están más prestos a hacer parte de la Guardia Escolar, portar los bastones y cumplir con las funciones, las orientaciones políticas de las autoridades, el acompañamiento de la Guardia Mayor del resguardo y los posicionamientos políticos desde lo local, zonal, regional y nacional de la Guardia Indígena. Esto ha hecho que los niños tomen otras posturas frente a los actores armados y defiendan más el ejercicio de la Guardia Escolar, que los identifica de acuerdo con su edad y capacidad, en el que ellos se sienten bien y lo realizan con amor y orgullo.

Actividades más recordadas

En el Centro Docente Rural Mixto Pueblo Nuevo, el Cabildo y la Guardia Escolar han participado en diferentes actividades dentro y fuera de la sede. A continuación, resaltamos algunas de ellas:

- Proceso de paz con las FARC (resguardo de Pueblo Nuevo, vereda San Antonio).
- xxv Encuentro de Niños Indígenas, Campesinos y Afros en el Territorio Uh Wala Vxiç (municipio de Morales, resguardo El Mesón).
- Encuentro de cabildos y guardias escolares en el resguardo de Pitayo.
- Celebración de los 48 años del CRIC.
- Minga por la vida, la defensa del territorio y el incumplimiento de los acuerdos, resguardo Las Mercedes, vereda Monterilla.

Las niñas y los niños en el proceso escolar y con el acompañamiento de los docentes, empiezan a despertar el papel de liderazgo que se ve reflejado en el Cabildo y la Guardia Escolar, teniendo como objetivo fortalecer el trabajo de la autoridad. De esta manera, las niñas y los niños aprenden a tomar responsabilidades, para que cuando estén adultos puedan colaborar en los procesos organizativos existentes en la comunidad.

Fotografía 6.1. **Muestra de ingredientes de cocina tradicional**



Fuente: Centro Docente Rural Mixto Pueblo Nuevo.

Proceso de paz con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia

Con el proceso de desmovilización de las FARC, pactado entre el Gobierno nacional y la extinta guerrilla, el resguardo indígena de Pueblo Nuevo fue uno de los sitios escogidos para implementar la Zona Veredal Transitoria de Normalización a la Paz, la cual quedó ubicada en la vereda de San Antonio de dicho resguardo. Para este evento fueron invitados los niños y las niñas del Cabildo y la Guardia Escolar del Centro Docente Rural Mixto Pueblo Nuevo, en compañía de docentes, padres de familia, autoridades locales y nacionales y la comunidad en general, quienes participaron en este proceso de paz.

Fotografía 6.2. Ceremonia de apertura por parte de la Guardia Escolar



Fuente: documental *Construyendo paz desde los territorios*.

XXV Encuentro de Niños Indígenas, Campesinos y Afros en el Territorio Uh Wala Vxiç

Teniendo en cuenta que el Centro Docente Rural Mixto Pueblo Nuevo, municipio de Caldono (Cauca), es pionero en la formación del Cabildo y la Guardia Escolar como símbolo de semillas de paz, las sedes educativas pertenecientes a otros municipios, al realizar eventos invitan a la sede para que participe y conozca el proceso organizativo de la institución, razón por la cual en esta fecha fuimos

invitados a participar de un encuentro de niñas y niños indígenas, campesinos y afros de Uh Wala Vxiç, en el resguardo El Mesón, municipio de Morales (Cauca).

Encuentro de cabildos y guardias escolares en el resguardo de Pitayo

En el departamento del Cauca, cada año el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) realiza un encuentro de experiencias pedagógicas por zonas, en el cual participan los cabildos y las guardias escolares, en acompañamiento del docente encargado, con el fin de seguir fortaleciendo la formación de liderazgo, en los procesos que se vienen trabajando en las sedes educativas.

Fotografía 6.3. Ceremonia de Guardia Escolar 2021



Fuente: documental *Construyendo paz desde los territorios*.

Celebración de los 48 años del Consejo Regional Indígena del Cauca

El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) realiza cada año la conmemoración y celebración de su cumpleaños con un ritual de armonización.

En esta ocasión, por el motivo de sus 48 años de lucha y resistencia, fueron invitados niños y niñas del Cabildo y la Guardia Escolar, de la sede Centro Docente Rural Mixto Pueblo Nuevo que, con su presencia, abrieron el acto de

celebración en las instalaciones de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) en Popayán.

Minga por la vida, la defensa del territorio y el incumplimiento de los acuerdos, resguardo Las Mercedes, vereda Monterilla

En marzo del 2019 se realizó la minga del suroccidente colombiano, denominada “Minga por la vida, la defensa del territorio y el incumplimiento de los acuerdos” que fue pactada en años anteriores con el Gobierno nacional, en la cual participaron diferentes organizaciones indígenas y sociales del país. Después de casi un mes de lucha, se pudo llegar a un acuerdo con el Gobierno, de manera que para el acto de cierre de la minga se llamó a las niñas y los niños del Cabildo y la Guardia Escolar para que participaran en el evento cultural que terminaría con la visita del señor presidente de la República, Iván Duque, en la cabecera municipal de Caldon (Cauca).

Logros, desafíos y dificultades

Logros

Desde la conformación de los cabildos y las guardias escolares se han evidenciado logros significativos que resaltan satisfactoriamente el nombre de la sede educativa en todos los espacios. A través de este proceso se comienza el fortalecimiento de las estructuras político-organizativas como un proceso pedagógico propio mediante el cual los estudiantes realizan la práctica de gobernabilidad, autoridad y autonomía en el espacio escolar y operativización del tercer punto de la plataforma de lucha de nuestra organización: “fortalecimiento de los cabildos”.

La formación de las autoridades escolares se realiza desde la espiritualidad, la ritualidad y la cosmovisión, en el marco del derecho propio o mayor, de los diferentes pueblos, buscando formar niños críticos con capacidad de liderazgo para orientar y dirigir a sus comunidades. Se comienzan a fortalecer los saberes y conocimientos propios para salir de un modelo de escuela colonial impuesto;

fruto de este proceso, como primera experiencia fue el Cabildo Escolar de la escuela Centro Docente Rural Mixto Pueblo Nuevo.

Asimismo los niños y jóvenes han tomado sentido de pertenencia por hacer parte de las autoridades educativas llevando con orgullo las simbologías propias como el bastón o la vara de autoridad con responsabilidad y compromiso, mediante cargos como gobernador y cabildantes acordes a su comunidad o pueblo de origen.

Desafíos

Entre los desafíos a los que nos enfrentamos en nuestra experiencia está la necesidad de seguir fortaleciendo desde la niñez el sentido de pertenencia y de compromiso con la Guardia Indígena, así como aumentar la participación de los jóvenes y el acompañamiento de la comunidad.

Igualmente, se busca consolidar escuelas de pensamiento de formación de manera permanente en lo político, pedagógico y administrativo, para mejorar las capacidades operativas de los mandatos y congresos locales.

Buscamos también la reactivación de los puntos de control en cada uno de los territorios para contrarrestar los diferentes grupos armados que quieren desarmonizar nuestros territorios.

La finalidad es tener una Guardia Escolar bien orientada, capacitada y formada en todos los aspectos, para que esté en la capacidad operativa de defender el territorio.

Dificultades

En el ejercicio de cabildos y guardias escolares hemos notado que algunos padres de familia no permiten a sus hijos hacer parte de la autoridad estudiantil por falta de comprensión y valoración del proceso. Otro de los aspectos que ha limitado la participación libre de los estudiantes ha sido la religión evangélica, debido a que las familias pertenecientes a estas congregaciones niegan la participación a eventos culturales como rituales de armonización, danzas y encuentros, entre otros. También la falta de recursos económicos limita la

participación de las autoridades educativas a otro espacio de aprendizaje, situación que no lleva a enriquecer otras experiencias.

Las vivencias de los distintos actores

Para nosotros como docentes de la institución educativa ver a nuestros niños apropiándose cada año de su plantel educativo nos llena de satisfacción, ya que para nosotros no es solo un espacio con paredes y techos donde se va simplemente a enseñar. El plantel educativo para los estudiantes y profesores es ese segundo hogar donde se aprende a vivir, a compartir y a defender el territorio.

Es satisfactorio ver cómo los niños escogen a quien piensan que merece estar ahí. Nosotros como docentes los guiamos para que entiendan cómo es el procedimiento y ellos son los que les dan el sentido y peso a las elecciones, cada uno actuando desde su propia autonomía de decisión: “quería ser cabildo, pero como faltaba un niño para las elecciones de gobernador yo me lancé y dije que yo ocuparía ese lugar; pensé que no me iría bien porque fui el último que faltaba para empezar, yo vi a mis amigos del salón, eso detrás mío había mucha gente”. Contrario de lo que Felipe² pensaba, el apoyo de sus compañeros de salón fue innegable, al ser ya electo y realizar el correspondiente proceso de posesión, inicia con una función en general: “Que les dijera a los niños que no molestaran, que no hicieran desorden, que no pelearan, que jugáramos, pero sin violencia”. Empieza entonces a ser un sujeto de cooperación para el buen vivir y compartir en su segundo hogar.

Antes de que Felipe fuera gobernador del Cabildo Escolar, en el 2020, había sido parte de la Guardia Escolar; él nos cuenta lo siguiente: “Me pareció como bien y le dije al profe que me quería meter y me dijo que sí, que debía poner atención en el almuerzo. Y en esas cosas toca ser juicioso y estar muy pendiente, para que no se rempujen cuando hacen la fila; con el bastón se tapa una parte para que vayan pasando uno por uno. Un día yo estaba hablo que hablo con mis compañeros y no puse atención en mi función, así que en un momento se hizo mucho desorden, los profes luego me regañaron”. Por consiguiente, las niñas y

² Felipe Tumbo Velasco, gobernador electo en el 2020 y guardia escolar en el 2019, pertenece hace diez años al Centro Docente Rural Mixto Pueblo Nuevo.

los niños van adquiriendo responsabilidades, las cuales van reforzándose a través del tiempo; los errores que ellos mismos vayan captando y se les haga conocer, los llevan a ser mejor persona, cabildante, gobernador, guardia y comunero.

Es emocionante ver cómo los estudiantes electos en el Cabildo y la Guardia Escolar van llegando con sus varas y bastones hechos por ellos mismos; aunque parezca algo sin “importancia”, el hecho de darles la libertad de elaborar sus bastones y varas hace que el sentimiento de orgullo y compromiso se vaya intensificando: “Yo quería que lo hiciéramos con un palo de escoba, pero mi abuelo llegó, cogió leña, la peló y le hizo un espiral a la punta del bastón, luego mi papá lo pintó, y mi abuelo tenía cintas y me las regaló”.

Este testimonio sobre las vivencias, en el marco de participación activa como miembro de una autoridad escolar, nos esboza mucho mejor cuál es el papel de los cabildos y las guardias escolares, pero también nos muestra que los caminos en búsqueda de la paz no solo dependen del plantel educativo, sino también de la familia y la comunidad.

Apoyo institucional y otras redes de apoyo

Apoyo institucional

El Cabildo y la Guardia Escolar del Centro Docente Rural Mixto Pueblo Nuevo han tenido el apoyo de las siguientes instituciones:

- El Consejo Regional Indígena del Cauca mediante el programa de educación bilingüe apoya a los cabildos y las guardias escolares, con el fin de fortalecer y visibilizar las estructuras y las prácticas culturales de gobierno propio que se están construyendo desde los proyectos educativos comunitarios (PEC), de acuerdo con el Plan de Vida de nuestro pueblo nasa, en el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). El CRIC nos brinda incentivos como chalecos y pañoletas, con los colores que representan la Guardia Escolar.
- El Cabildo de nuestro resguardo de Pueblo Nuevo brinda el apoyo incondicional a los estudiantes que integran el Cabildo y la Guardia Escolar y, como máxima autoridad del resguardo, es la que realiza el acto simbólico de posesión.

- El programa Ondas, estrategia fundamental de Colciencias, en el cual tuvo como operador a la Universidad de Cauca, buscaba el fomento de una cultura ciudadana y democrática para incrementar la capacidad de investigación en la población infantil y juvenil colombiana.
- El programa pretendía apoyar la formación de investigadores e incrementar la capacidad nacional en investigación de experiencias significativas.
- Nuestra sede educativa desarrolló una línea de investigación en conocimiento, saberes culturales y ancestrales, la cual les permitía a las niñas y los niños reconocer, rescatar, fortalecer y divulgar la diversidad y riqueza de conocimientos culturales y ancestrales en la situación actual.
- Nos brindó apoyo financiero necesario para la operación del programa, así como capacitaciones para formar grupos de trabajo para encaminar el proyecto pedagógico de cabildos y guardias escolares, como estrategia pedagógica; posteriormente, se realizaban encuentros para exponer el trabajo realizado, con el propósito de fomentar espacios de apropiación social que propicien la inclusión de las niñas y los niños en los procesos participativos.

Otras redes de apoyo

En el 2016, con la meta de continuar los procesos de formación de maestros en el proyecto “Fortalecimiento de una Cultura Ciudadana en Ciencia, Tecnología e Innovación a través de la Investigación como Estrategia Pedagógica en el departamento del Cauca”, la Secretaría de Educación y Cultura Departamental citó a los docentes encargados de los procesos organizativos dentro de la sede, en este caso a los que estaban encargados del Cabildo y la Guardia Escolar, a los talleres de investigación, que consistían en elaborar rutas metodológicas que llevaran a establecer estrategias pedagógicas para la resolución de un problema. La secretaria buscaba brindar elementos conceptuales, metodológicos e innovadores para acompañar a los docentes en sus procesos investigativos y fomentar el intercambio de experiencias entre los grupos que pertenecían al proyecto.

Estas herramientas adquiridas nos permitirán elaborar, reconstruir y hacer una interpretación crítica de las experiencias vividas dentro de los procesos de investigación, el quehacer educativo y pedagógico en el diálogo de saberes

basado en el ordenamiento y la reconstrucción, para la creación de una cultura ciudadana en ciencia, tecnología e innovación, a través de la investigación como estrategia pedagógica en niños, niñas, jóvenes, maestras y maestros del Centro Docente Rural Mixto Pueblo Nuevo, lo cual permite transformar los tradicionales métodos de enseñanza y cambiar los sentidos en las realidades de sus actores y las nuevas valoraciones críticas de su cotidianidad.

Gracias a este proyecto liderado por la Fundación Ondas del Cauca y la Secretaría de Educación Departamental, este centro educativo fue seleccionado para recibir un recurso económico, el cual fue destinado para la compra de materiales como cintas decorativas, pintura verde y roja, para los bastones de la Guardia Escolar, pañoletas alusivas a nuestro movimiento indígena CRIC y, por último, la realización de un ritual de armonización en el cual participan los niños, las niñas y los maestros de este centro educativo.

Conclusiones

Nos queda decir que esta experiencia narrada sobre el Cabildo y la Guardia Escolar no es la única mirada acerca de estos “organismos”, pues esta es solo una parte de las tantas experiencias que las demás instituciones, de los distintos resguardos, también ejercen. A la vez, cada institución de cada resguardo dependiendo sus problemas buscan una solución; los retos pueden llegar a ser los mismos, pero el camino y el caminar hacen la diferencia.

A pesar de que el caminar puede llegar a variar en la construcción de paz, el cometido de fortalecer la unión, la autonomía y el territorio siempre está a la vista, y como docentes, aportar para esto se hace esencial, pues, como ya se ha dicho, son nuestros niños los que pueden seguir caminando la palabra y la memoria, para no quedar en el olvido como pueblo nasa y ser ejemplo de semillas de paz y prosperidad.

Capítulo 7. “Tul de paz”*

Caldono, Cauca

Rubén Ulcue

Sandra Chocué

Lizeth María Bermúdez Matta

Carlos Castaño Moncada

Valentina Hurtado Vélez

Introducción

El Centro de Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy (Cefic-LAM) está ubicado en el resguardo indígena de Pueblo Nuevo, municipio de Caldono (Cauca). Este centro de formación hace parte del Instituto de Formación Intercultural Comunitario Kwesx Uma Kiwe (INFIKUK)¹, y es aquí donde se desarrolla esta experiencia educativa llamada “Tul² de paz”.

Preguntarnos por lo que nos simboliza como experiencia nos lleva también a cuestionarnos por lo que nos representa como pueblo nasa. Para nosotros la tulpa, también llamada fogón, nos personifica desde las relaciones de territorio, formación y familia. El territorio simboliza a la madre; la formación, al padre; y la familia, a los hijos. Es un símbolo sagrado en el cual está arraigado el INFIKUK.

* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202350>

¹ “Nuestra Madre Tierra” en lengua nasa yuwe.

² En nasa, la palabra tul significa “huerta”: un espacio de conexión con la tierra, la siembra y el conocimiento.

Orígenes del proyecto

El Cefic-LAM nació con el proceso de desmovilización del Movimiento Armado Manuel Quintín Lame³, el 31 de mayo de 1991, en el resguardo indígena de Pueblo Nuevo, luego del proceso de negociación con el Gobierno nacional colombiano. Desde la fecha y durante treinta años ha venido prestando diferentes servicios educativos a la comunidad.

Simultáneo al importante proceso de desmovilización, uno de los acontecimientos relevantes para esta etapa de las comunidades indígenas era el poder ver reflejado en el rostro de los comuneros⁴ la felicidad de estar dando tan importante paso en colaboración con el Gobierno nacional. También, contar con la participación de diferentes resguardos del departamento del Cauca junto a personajes importantes del Gobierno y, sobre todo, el sentir de la comunidad que en últimas permitió que fuera posible este hecho histórico.

Un suceso que asimismo marca la experiencia es la Constituyente de 1991, dado que, gracias a este proceso de desmovilización, las comunidades indígenas pudieron delegar a tres comuneros ante la Asamblea Nacional Constituyente, quienes eran de los pueblos misak, embera y nasa. Sin duda, ellos tenían la gran responsabilidad de representar el sentir y pensar de las comunidades y hacer valer los derechos ante los entes institucionales del Gobierno nacional. Desde ahí se logró que fuéramos reconocidos como pueblos originarios, ya que, en tiempos pasados, el Estado no lo hacía y nos caracterizaba como salvajes.

A partir de ese momento histórico, los compañeros desmovilizados se empezaron a vincular con la comunidad mediante la participación en los procesos de formación y convalidación de la educación primaria y secundaria, e igualmente a través de los trabajos comunitarios, como mingas, arreglos de vías, siembra de cultivos y actividades culturales, entre otros. Todo esto permitió, sin duda alguna, el rápido acogimiento por parte de los comuneros hacia las personas

³ El Movimiento Armado Quintín Lame (MAQL) fue una guerrilla indígena colombiana activa desde 1984 hasta su desmovilización en 1991. La primera de este tipo en América Latina. Toma su nombre de Manuel Quintín Lame Chantre (1880-1967), líder indígena caucano y defensor de los pueblos indígenas.

⁴ Padres de familia, estudiantes, jóvenes, autoridades y profesores que participaron en el proceso de desmovilización y quienes entregaron las armas y pertenecen al Cabildo.

que estaban dando este importante paso de volver a la vida civil, y así seguir construyendo paz desde el sentir de una comunidad que ya estaba cansada de vivir con la zozobra de la guerra.

Visualizamos el proceso educativo como un espacio de intercambio para todos los jóvenes y niños, que tiene como lugar de desarrollo el centro educativo, en el que la mayoría de los egresados se encuentran aportando sus conocimientos y posibilitando el fortalecimiento del proceso organizativo y político de los pueblos indígenas en sus territorios de origen.

Desarrollo

Este centro educativo es una de las experiencias más significativas en la educación propia, ya que la filosofía institucional está enmarcada en los principios de *unidad, tierra, cultura y autonomía*, que desde lo político, ideológico y cultural, buscan la resistencia y pervivencia de los pueblos indígenas del Cauca y de Colombia.

Desde su inicio, esta propuesta ha brindado la formación a niños y jóvenes de los pueblos nasa, siapide, waunan y embera dobidá, así como a personal de diferentes resguardos, municipios y departamentos, lo cual ha permitido un fortalecimiento cultural y político en los territorios.

Lo más valioso de esta experiencia “Tul de paz”, y podríamos decir que su objetivo macro, es la pervivencia de la cultura nasa, el mantenimiento de nuestras costumbres, rituales y creencias y, por supuesto, el fortalecimiento de nuestra lengua. Nuestro proyecto es, ante todo, una propuesta educativa propia, que permita a los niños acceder a una educación de calidad a partir de nuestros marcos culturales, lengua y territorio, reconociendo la diversidad de cada uno de los pueblos que conforman el Cabildo. La tabla 7.1 muestra los pueblos a los que pertenecen los participantes del centro educativo.

El centro educativo es la única sede que tiene la modalidad académica diferencial del “desarrollo integral comunitario” con reconocimiento local y nacional por la Secretaría de Educación Departamental, mediante la Resolución 10112 de diciembre del 2009.

La dinámica en el proceso de formación del Cefic-LAM está basada en tres etapas de formación:

- (1) Etapa de fundamentación cultural, que comprende los niveles primero y segundo.
- (2) Etapa de confrontación cultural, que incluye los niveles tercero y cuarto.
- (3) Etapa de proyección y énfasis, que contiene el nivel quinto.

Esto hace que el proceso de educación secundaria se desarrolle durante un periodo de cinco años.

Tabla 7.1. Pertenencia étnica de los participantes del proyecto “Tul de paz”

Pueblos	Participantes	Edades	Departamentos	Municipios
Nasa	200	10 a 15 15 a 20 20 a 30	Cauca, Caquetá, Valle del Cauca y Meta	Inzá, Morales, Belalcázar, Silvia, Toribío, Miranda, Corinto, Caldono y Jambaló (Cauca) Florida y Jamundí (Valle del Cauca)
Sia	40	10 a 15 15 a 20	Cauca Nariño	Timbiquí Charco y Olaya Herrera
Embera dobidá	8	15 a 20	Chocó	
Misak	20	15 a 20	Cauca	Silvia
Awá	5	15 a 20	Nariño	Ricaurte y Chachagüí

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la educación propia, se parte de elementos ligados a la ley de origen que, desde hace mucho tiempo, nuestros mayores dejaron trazados para pervivir en el tiempo y en el espacio. En este sentido, actualmente todo el proceso educativo se rige con los lineamientos de las autoridades, equipos de educación, padres de familia, estudiantes, mayores espirituales y profesores. De esta manera, la educación propia de los pueblos indígenas de Colombia y, en especial, en el departamento del Cauca, buscan el relacionamiento y enraizamiento con los saberes ancestrales, la lengua materna y la espiritualidad. Para ello es muy importante comprender y defender el lenguaje de la Madre Tierra.

El desarrollo académico de los tejidos de formación se realiza con base en el proyecto pedagógico denominado “Tul Madre Tierra”, del cual se desprende “Tul Familia, Panadería y Especies Menores”, y se articulan los cuatro tejidos de formación con todos sus componentes. Además, en la segunda etapa los estudiantes inician su proyecto de investigación que se desarrolla en su comunidad,

el cual permite que los jóvenes fortalezcan su cultura con base en los aprendizajes adquiridos durante su proceso formativo. Este proyecto culmina en la tercera etapa, en la cual los estudiantes socializan ante la comunidad y las autoridades su experiencia en el transcurso de la ejecución y evidencian su impacto comunitario en los territorios.

El Cefic-LAM da cumplimiento a las orientaciones de los mayores y ha implementado el calendario propio, “Camino del sol y de la luna”, con el cual ha establecido unos lineamientos de trabajo bastante desligados del calendario gregoriano, para aportar al conocimiento ancestral del pueblo nasa y, en mayor medida, respetar el caminar de la luna (*At'é*) desde la cosmovisión de nuestra cultura.

Prácticas

Tul o huerta

Con recursos propios hemos creado nuestra huerta o tul en Cefic-LAM, el cual es uno de los trabajos que se han venido realizando con los estudiantes, orientadores y padres de familia.

Existen varias huertas de las que obtenemos alimentos y que forman una red de autoconsumo y de preservación de la cultura. Los tules (huertas) que existen son: Cefic, Aguacate y San Antonio, que son los espacios donde se comparten los trabajos en familia y se siembran los diferentes productos como yuca, café, guineo, plátano, fríjol, cebolla, col, chachafruto, rascadera, repollo y cilantro, entre otros. Así se logra obtener alimento desde estos espacios para el consumo de la sede educativa.

Estos productos se han venido utilizando en las actividades que se realizan con los padres de familia y el trabajo se asume desde el área de *mhijñxi uûs* (agrorresistencia), con el acompañamiento de la orientadora encargada. Igualmente, para este tipo de trabajos siempre se tiene en cuenta la fase lunar para hacer las siembras en el tul (huerta), que es una de las estrategias pedagógicas para el fortalecimiento cultural, que contiene orientaciones temáticas y metodologías que se integran desde los distintos tejidos de formación.

Mingas y trabajos comunitarios

Son trabajos prácticos que se llevan a cabo en el contexto del Cefic-LAM, con el fin de involucrar al estudiante en el trabajo teórico y práctico, e incentivar a los jóvenes la relación de amor y el cuidado por la Madre Tierra (*Uma Kiwe*). En este trabajo deben participar activamente la junta de padres de familia, acompañados de estudiantes, autoridades y orientadores. La finalidad de este trabajo en conjunto se realiza para integrar a la comunidad educativa y, de esta manera, compartir los conocimientos y las experiencias con los jóvenes.

Teniendo en cuenta los principios culturales del pueblo nasa, el Cefic-LAM hace los trabajos agrícolas en las épocas de luna llena, para permitir el buen desarrollo de las plantas que hay alrededor del tul (huerta) y para producir las semillas que se dan por medio de las flores considerando esa fase lunar. Con esta práctica cultural hacemos que las plantas den suficientes flores y así buscamos obtener buenas cosechas.

Los refrescamientos o las ritualidades

Se hacen para comprender los trabajos realizados con frecuencia a comienzos del año, así como otros que se desarrollan a mediados y finales; en caso de alguna dificultad o enfermedad, se llevan a cabo estos refrescamientos cuando sea necesario, con el fin de mantener la armonía y el equilibrio con los dioses y dueños de la Madre Tierra.

Reuniones con padres de familia, autoridades, estudiantes y orientadores

Esta dinámica se realiza cada tres meses para hacer una evaluación conjunta y permitir la construcción colectiva. De vez en cuando se llevan a cabo reuniones generales con el equipo de orientadores del resguardo, en las cuales debemos participar, con el fin de mantener la información y las tareas que se desarrollen en ese equipo. Las reuniones periódicas de maestros son los lunes y martes de cada semana, con el propósito de evaluar logros y dificultades, así como la proyección pedagógica del Cefic-LAM.

Semana de disciplina

Por ser un internado, los maestros debemos permanecer de tiempo completo en el espacio, así que cada uno de nosotros debe cumplir con las normas establecidas durante una semana, acompañando a los estudiantes, con el fin de mantener el orden en el establecimiento educativo. En esa semana de acompañamiento el orientador debe coordinar trabajos adicionales con los estudiantes, después de las 2 de la tarde y hasta las 3:30, para ocupar el tiempo libre de los estudiantes. Además, el orientador debe estar pendiente de la alimentación de los estudiantes y suministrarles el desayuno, el almuerzo y la comida en el horario establecido.

Participación de los cuatro rituales sagrados del pueblo nasa

Armonización de las chontas (Uka fxizenxi)

Esta práctica cultural la realizan las autoridades del Cabildo. Consiste en subir al cerro más alto y mediante la medicina propia amanecen haciendo el trabajo espiritual a través de mambeo de la hoja de coca. Por lo general, siempre se hace en febrero, para que las chontas queden limpias y armonizadas, los nuevos cabildantes asuman su función con buena energía y que durante el año se logre cumplir con las responsabilidades planteadas. Cabe resaltar que la elección de los nuevos cabildantes se realiza en diciembre mediante una asamblea comunitaria.

Recibimiento del padre sol (Sek buy)

Este ritual sagrado se lleva a cabo el 21 de junio y consiste en que los mayores espirituales suben al cerro en horas de la noche a realizar el trabajo medicinal, y a las 3 de la mañana suben las personas que quieran participar de este ritual sagrado. Al estar en el cerro cuando amanece, el sol empieza a brindar los primeros rayos y los participantes extienden y muestran las palmas de sus manos para pedir deseos y nuevas energías. Para los nasa el 21 de junio inicia un nuevo año andino.

Posteriormente, la gente se desplaza de nuevo al casco urbano, y al ritmo de los tambores y flautas bajan danzando e invitando a las personas que se encuentran en el camino. Por último, en el casco urbano la autoridad mayor hace el acto de posicionamiento de los cabildos estudiantiles de los establecimientos educativos. Cabe resaltar que también se hacen actividades culturales, muestras artesanales y gastronómicas, y luego el almuerzo comunitario.

Saakhelu

Por lo general este ritual ha tomado fuerza en todos los territorios donde hay hermanos del pueblo nasa, y se lleva a cabo en agosto y septiembre. Además, se hace para ofrendar a los espíritus y como forma de agradecimiento a la Madre Tierra por los alimentos obtenidos durante el año. Para este ritual se convoca a la comunidad y otras zonas, y esta práctica cultural se demora tres días. El primer día se hace una minga grande que consiste en trabajar y cortar el árbol donde se ofrendará el alimento a los espíritus. En horas de la tarde, la comunidad carga el tronco del árbol y posteriormente lo entierran en un espacio amplio. El segundo día se sacrifica el ganado y, en lo más alto del tronco, se cuelga la cabeza y las piernas. Durante este día la gente danza al son de los tambores y la flauta. En horas de la noche se pica la carne para la preparación de albóndigas, que se reparten al siguiente día a los participantes. Al tercer día se continúa con las danzas y la chicha, y los mayores espirituales mientras danzan empiezan a repartir las semillas que la comunidad recoge para después sembrarlas en sus parcelas o tul. En horas de la tarde, y para finalizar, el resguardo encargado en cabeza del Cabildo hace el acto de entregar el sol y la luna de manera simbólica al otro resguardo, que deberá realizar este ritual el siguiente año.

C,xaapuc

Se lleva a cabo en noviembre en la comunidad y en los establecimientos educativos que hacen parte del resguardo. Consiste en preparar alimentos como envueltos de maíz, mote, arepas de maíz, chicha, arroz, guarapo, sancocho y demás alimentos, que estén al alcance de los que ofrendan. Estos alimentos son

dejados en un espacio, que se decora con flores, cruces y papeles en los que se plasman los nombres de los difuntos que han partido al seno de la Madre Tierra. Al día siguiente se reparte a la comunidad los alimentos ofrendados. Los mayores explican que se hace esto cada año en noviembre y es una forma de manifestar y acordarse de los seres queridos, ya que ellos también aguantan hambre en el otro espacio.

Logros, desafíos y dificultades

Logros

- Como uno de los grandes logros está el de poder contar con estudiantes que vienen de otros contextos territoriales y que han logrado tener buena acogida e integración entre jóvenes de diversas lenguas (castellano, sias, guaunan, misak y nasas).
- En el resguardo contamos con dos centros educativos de secundaria: el colegio Álvaro Ulcue Chocué y el Centro de Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy (Cefic-LAM), ubicados en la cabecera del resguardo, a una distancia de 500 metros. El Cefic-LAM cada año ha venido creciendo paulatinamente.
- En el 2020 logramos un espacio donde se pueden desarrollar trabajos agrícolas y ganaderos; además, contamos con una buena cantidad de reforestación y se pueden hacer los recorridos para realizar las prácticas de siembra de árboles y cuidados de los ojos de agua.
- Además, obtuvimos un reconocimiento de la Secretaría de Educación Departamental, que nos catalogó como una experiencia diferencial en educación propia, con énfasis en desarrollo integral comunitario.
- En estos 29 años, uno de los mayores logros es haber formado, y seguirlo haciendo, jóvenes y niños para la construcción de la paz en los territorios y la sociedad.
- En la actualidad contamos con los hijos de los excombatientes del Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR), quienes realizan su proceso de formación en el espacio “Tul de paz”, Cefic-LAM.

Desafíos

- En el momento tenemos dificultades de infraestructura debido al deterioro del establecimiento. Hay aumento de la población estudiantil y carecemos de unos espacios adecuados para el buen desarrollo de los conocimientos.
- Tenemos pendiente hacer los trámites legales ante la Secretaría de Educación Departamental para el reconocimiento del internado.
- Estamos en la construcción de un calendario propio en el cual se puedan tener en cuenta las dinámicas pedagógicas y educativas; por ejemplo, nosotros trabajamos los días festivos y si alguien llega a enfermarse o lastimarse, las instituciones no considerarán estos requerimientos en cuanto a nivel económico para la salud de maestros y estudiantes.
- Necesitamos contar en el futuro con el personal administrativo suficiente que ayude a dinamizar aún más el proceso “Tul de paz”, Cefic-LAM (secretaria, personas de servicio, custodios, coordinadores), ya que en la actualidad a los maestros nos toca asumir responsabilidades administrativas que generan retrasos en los procesos académicos con los estudiantes.
- Uno de los desafíos grandes para el futuro es hacer el proceso de educación primaria con los niños de la comunidad, para de esta manera ir articulando el proceso “Tul de paz”, Cefic-LAM, y así fortalecer todavía más la dinámica de trabajo desde la primaria hasta la secundaria.

Dificultades

- Hemos tenido problemas para obtener los recursos para ampliar nuestras instalaciones y mejorar la infraestructura.
- Necesitamos mayor apoyo pedagógico de otras entidades públicas y privadas. Nos gustaría participar en más espacios de coordinación con otras instituciones y también contar con mayor apoyo del Gobierno para seguir nutriendo el proceso “Tul de paz”, Cefic-LAM.

- En la institución no hay las suficientes aulas para brindar una atención adecuada a los estudiantes y hacen falta equipos electrónicos que nos permitan tener más herramientas pedagógicas (TV, proyector y ampliificación de sonido). Igualmente, no tenemos espacios deportivos y recreativos adecuados.
- No contamos con los suficientes recursos para organizar las experiencias educativas fuera de las aulas, como salidas pedagógicas a sitios sagrados, eventos educativos y otros. Nos gustaría poder llevar a nuestros estudiantes a otros lugares y también organizar más eventos en la institución.
- Las condiciones laborales de los maestros podrían mejorar, puesto que hoy en día todos trabajamos mediante contratos por prestación de servicios.
- Algunos entes institucionales no reconocen la dinámica de trabajo del proceso “Tul de paz”, Cefic-LAM.
- Es difícil para nosotros ofrecer un alojamiento adecuado a los estudiantes internos que vienen de otros departamentos, ya que las cabañas que en la actualidad están habilitadas para ese propósito no tienen las condiciones adecuadas. Nos gustaría ofrecer a los estudiantes un alojamiento digno y aumentar nuestra capacidad.

Apoyo institucional y otras redes de apoyo

Apoyo institucional

- La sede educativa Cefic-LAM funciona con apoyos del programa de educación bilingüe e intercultural PEBI-CRIC.
- La oficina de bienestar familiar (PAE) cada dos meses hace un apoyo en alimentos para mejorar la nutrición de los estudiantes, ya que estos vienen de diferentes resguardos, municipios y departamentos.
- En cuanto a la canasta educativa PEBI-CRIC, la Secretaría de Educación, con el convenio que realiza el CRIC, solventa algunos requerimientos que tienen los estudiantes y la sede Cefic-LAM, que se necesitan para el proceso formativo y pedagógico de los estudiantes.

Otras redes de apoyo

Inicialmente todo este proceso fue acompañado por la Fundación Sol y Tierra, que estaba conformada por reincorporados del Movimiento Armado Quintín Lame, en el cual hacían todo un procedimiento articulado con la comunidad y los estudiantes, en lo pedagógico, administrativo y político-cultural.

La administración operativa del centro de formación inicialmente estuvo a cargo de la ONG Tierra de Hombres, después fue asumido por el Convenio La María, luego estuvo bajo la orientación de las seis autoridades de Sa't Tama Kiwe y en la actualidad mediante el convenio entre el CRIC y la Secretaría de Educación Departamental.

Construcción de paz

La paz se entiende como el relacionamiento que debe haber entre lo espiritual y lo material, para generar un vivir equilibrado con todos los seres que nos rodean. Esto teniendo en cuenta que para que haya paz en una sociedad, primero debe haber una paz en el interior de cada ser humano y que, de ahí, nazca sinceramente la paz desde su corazón; de esta manera y de acuerdo con el relacionamiento entre los individuos, se verá reflejada esa paz que tanto necesita nuestro país y aún más nuestros territorios: la tulpa.

Necesitamos una paz sin odios, sin rencores, respetando el pensamiento del otro y, lo más importante, honrando y protegiendo la Madre Tierra que es la que nos da la vida.

Conclusiones

El Cefic-LAM ha sido una de las experiencias significativas que desde hace 29 años ha venido brindando la formación a niñas, niños y jóvenes de diferentes pueblos indígenas, lo cual hace que haya una riqueza en diversidad cultural y en conocimiento.

Esta experiencia busca formar a jóvenes y mujeres que apoyen el proceso organizativo de nuestra comunidad, que logren fortalecer su identidad y su pertenencia a un pueblo y que valoren los procesos organizativos y comunitarios

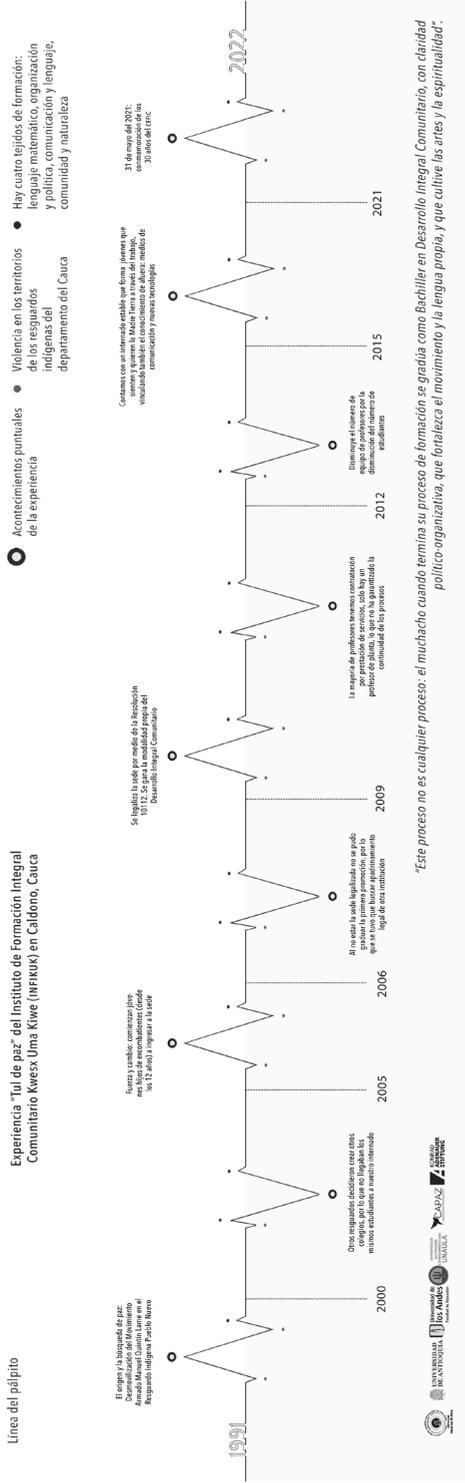
que se ven en los resguardos y su proceso de formación como personas, para de este modo ayudar a la construcción de una sociedad en paz.

A través del programa de educación bilingüe PEBI-CRIC se ha desarrollado una discusión con los jóvenes, los orientadores, el Cabildo y la comunidad, a fin de construir una propuesta educativa comunitaria que recoja, en un proyecto de vida, los principios culturales, políticos y organizativos.

Las autoridades indígenas del resguardo de Pueblo Nuevo, en coordinación con los desmovilizados, propusieron realizar cursos de capacitación y validación de quinto de primaria, en los cuales participó personal de diferentes zonas y resguardos; con el transcurrir del tiempo, la comunidad de Pueblo Nuevo fue integrándose.

Así mismo, con el pasar de estos años se concluye que la educación es la base fundamental para la construcción de la paz, y que sí es posible desarrollar dinámicas y pedagogías propias que fortalezcan los pensamientos de los pueblos indígenas del Cauca y Colombia.

Figura 7.1. Línea del palpito de la experiencia "Tú de paz".



Fuente: elaboración colectiva en los talleres de sistematización.

Capítulo 8. “Aprendiendo del conflicto”*

Puerto Asís, Putumayo

Bisarby Vásquez Fory

Mariela de J. Trujillo

Javier Eduardo Moreno

Mónica Cristina León Cadavid

María Jimena Herrera Castelblanco

Introducción

En “Aprendiendo del conflicto” hemos podido reconocer las dos caras de este problema. La cara negativa suele aparecer al intentar resolver un inconveniente por medios violentos o anulando al otro; la cara positiva surge cuando resolvemos las diferencias de manera creativa, pacífica y acudiendo al diálogo. Esto nos ha demostrado que tal cuestión no es mala en sí misma, por el contrario, debido a esta situación hemos sido testigos de que los conflictos nos enseñan mucho más de lo que imaginamos. Por eso, en esta experiencia resignificamos el conflicto y actuamos para la resolución de dificultades, en aras de mejorar la convivencia de nuestra comunidad educativa y la vida de cada uno de nuestros estudiantes.

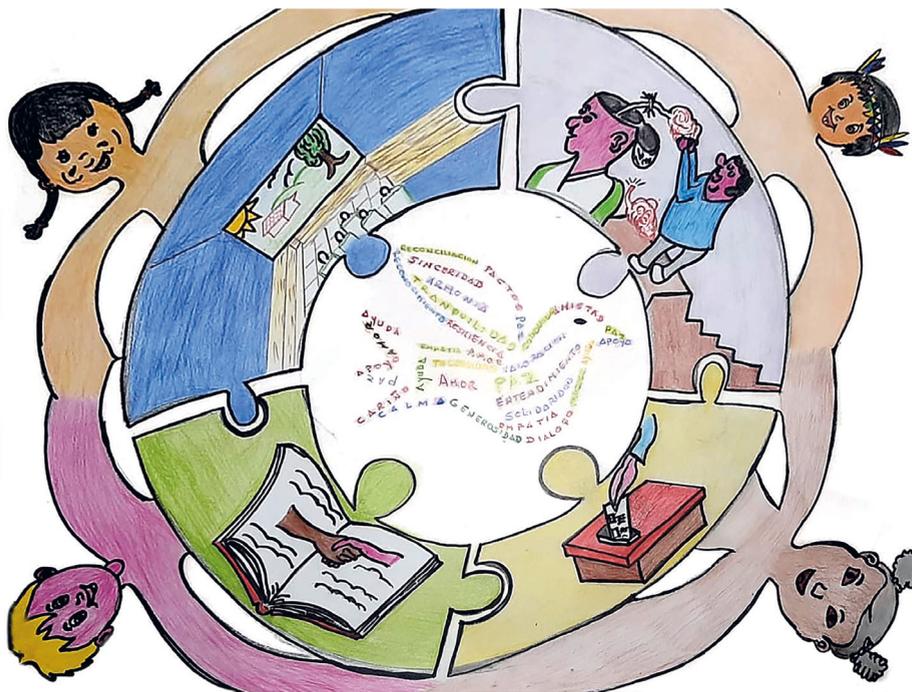
De igual modo, queremos que las y los estudiantes sean los y las protagonistas a la hora de resolver los conflictos que se presentan en la cotidianidad de la escuela, para que, a su vez, puedan ser protagonistas de su futuro. Por esto, aunque nosotros los docentes los acompañamos y les damos las herramientas para

* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202351>

que ellas y ellos puedan tomar las decisiones más adecuadas frente a los retos y problemas que asumen diariamente, son ellas y ellos quienes se apoderan de cada momento y ayudan a generar las soluciones.

Así, en esta experiencia nos pensamos a nosotros mismos como un rompecabezas, a propósito de la metáfora que orienta este escrito, porque si bien cada uno es una pieza en la construcción de esta experiencia, solo logramos ver el resultado gracias a la unión de todos nosotros. Cada ficha es independiente y tiene su propia voz, pero al unirnos y trabajar en equipo es el momento en que realmente logramos ver el lado positivo del conflicto. Es la unión de todos los que queremos un cambio, y estamos tomando acciones para lograrlo, la que construye un verdadero camino hacia la paz. A continuación, les compartimos la imagen que representa nuestra experiencia y los símbolos que hacen parte de esta metáfora.

Ilustración 8.1. Metáfora de la experiencia “Aprendiendo del conflicto”



Fuente: elaboración colectiva en los talleres de sistematización.



Las personas representan la unión de nuestros estudiantes entre sí y las diferentes razas y etnias que hay en nuestra región.



Todas las piezas de este rompecabezas, es decir, las piezas de esta experiencia, son igual de importantes. El rompecabezas es circular porque una pieza surge, se alimenta y ayuda a las otras por igual.



La pieza azul simboliza la visualización, ya que este proyecto nos ha permitido visualizar por qué surgen los conflictos y cómo empeoran o mejoran. Además, nos ha posibilitado aprender mucho porque identificamos cosas que antes no veíamos.



La pieza verde representa el diálogo y los tratos que están basados en el conocimiento.



La pieza amarilla simboliza la importancia de la democracia y de entender por qué es relevante aprender a votar a conciencia.



La pieza gris representa el cambio de mentalidad que esta experiencia ha hecho en todos nosotros: pasamos de tener un cerebro que legitimaba la violencia, a tener un cerebro con cultura de paz.



La paloma, como bien sabemos, simboliza la paz. Nuestra paloma está compuesta por todos los valores que queremos que las y los estudiantes desarrollen en la experiencia.

Orígenes del proyecto

Nuestra institución se encuentra ubicada en el departamento del Putumayo, en el municipio de Puerto Asís, exactamente a 20 kilómetros de la cabecera municipal, en el límite con Ecuador, en el llamado corredor Puerto Vega-Teteyé, el cual es una de las regiones conocidas como la despensa agrícola, ya que en ella se cultivan muchos productos de pancoger. Desafortunadamente, también se han cultivado otros productos que son considerados ilícitos y que han causado mucha violencia en la zona.

Para nadie es desconocido que el lugar donde está ubicada nuestra institución ha sido una zona en la cual los actos de violencia han causado desplazamiento, mutilaciones, muertes y otros hechos que han marcado la vida de las personas que habitamos acá. Ha habido constante presencia de actores armados como la guerrilla, los paramilitares y los grupos de narcotráfico, lo que nos ha convertido en un área muy estropeada por la violencia.

Fotografía 8.1. Profesores de la IER Ecológica El Cuembí



Fuente: archivo fotográfico del proyecto.

Por este contexto de violencia en el que hemos vivido sumergidos durante tanto tiempo es que surgió, en la década de los noventa, la iniciativa de hacer un colegio en la zona. Y es justo ahí por donde nos gustaría empezar a contar nuestra historia: la Institución Educativa Rural (IER) Ecológica El Cuembí nace de la preocupación de los padres de familia que habitaban esta región. Ellos, al darse cuenta de que sus hijos solo podían terminar la primaria y que no les quedaban más opciones a estos muchachos que ir a los grupos armados, o irse al monte a cultivar o a raspar coca, decidieron empezar un proyecto para tener un colegio con secundaria. Querían que sus hijos tuvieran la posibilidad de seguir sus estudios y que, con esto, pudieran darse cuenta de que en la vida había más opciones para su futuro.

Así, la IER Ecológica El Cuembí es un lugar donde se trabaja, desde que surgió el proyecto y hasta el día de hoy, por un futuro para nuestros jóvenes que esté alejado de la violencia; en nuestra institución se busca formar al estudiante como un ser integral, capaz de vivir y convivir con su entorno, respetar su territorio y trabajar por la defensa de este. Se trabaja para tener jóvenes comprometidos con su comunidad y con la construcción de paz.

Ahora, cabe decir que la IER y su comunidad no ha estado exenta de sufrir actos de violencia como los mencionados, por lo cual, como comunidad educativa, nos preocupamos de todo lo acontecido, ya que entendemos que esto influye directamente en el comportamiento y desarrollo de nuestros estudiantes.

El conflicto en nuestra institución era algo cotidiano y la convivencia era difícil; entre los estudiantes había apodos, agresiones verbales, consumo de sustancias psicotrópicas y otros actos violentos que afectaban la estabilidad emocional de muchos de ellos. Al detectar y entender qué era lo que estaba sucediendo con nuestros estudiantes, como comunidad educativa pudimos afirmar que la violencia y los conflictos que se presentaban en nuestra institución eran un reflejo de los conflictos y actos violentos que hay en nuestra región, comunidad y sociedad. Por esto, se vio la necesidad de crear un proyecto que ayudara a contrarrestar las prácticas violentas que han visto y vivido nuestros estudiantes, que hacían que en la institución se presentaran algunas situaciones problemáticas y conflictivas.

Así, en el 2008, y sin tener todavía una alternativa efectiva para la solución de las situaciones violentas y conflictivas que se daban en nuestra institución,

porque los castigos tradicionales no daban ningún resultado positivo, los profesores decidimos unirnos para tratar de encontrar una solución que beneficiara a todos los integrantes de ella. Es decir que la presencia de estos conflictos, que se puede interpretar como un acontecimiento muy negativo, llevó a que hubiera un hecho muy positivo: la unión de todos para poder buscar una solución consensuada a esos conflictos.

Por fortuna, por esa misma época el Gobierno nacional de ese tiempo presentó un programa que se llamó el Programa para la Protección de la Niñez (PPN), principalmente para atender casos en contextos de violencia. Decidimos entonces, con los profesores de la institución y, sobre todo, con el apoyo del líder del proyecto de ese entonces, Dílber Castillo, que en paz descanse, presentar una propuesta para ver si nuestra institución podía ser parte del programa. Un tiempo después nos dieron la gran noticia de que nuestra institución había sido escogida.

Algunos profesionales del PPN nos visitaron en el 2009, y en esa visita, por medio de observación *in situ* y encuestas, hicieron un diagnóstico de lo que pasaba en la institución y de aquello que necesitábamos para mejorar nuestra convivencia. Luego citaron a algunos docentes en el pueblo de Villa Garzón para capacitarlos sobre la resolución pacífica de los conflictos, y estos mismos docentes, al volver a la institución, replicaron estas capacitaciones a todos nosotros. Fue así como nos pusimos a trabajar, y gracias a estas capacitaciones, que nos proporcionaron algunas herramientas, pudimos empezar a ayudar a los estudiantes a disminuir esas situaciones conflictivas que se estaban presentando.

Así, este proyecto del Gobierno, el PPN, fue la semilla que hizo que en nuestra institución surgiera el proyecto que, por más de diez años, ha ayudado de manera exitosa a la convivencia de nuestros estudiantes y a resolver los conflictos de toda índole que se presentan. En otras palabras, el PPN fue el impulso que necesitábamos los profesores para sentarnos a escribir y formular un proyecto que le apuntara a solucionar los conflictos, y fue ahí, en el 2009, que empezó oficialmente el proyecto “Aprendiendo del conflicto”.

Antes de contar por qué lleva ese nombre, nos gustaría compartir las dudas que surgieron en el momento de empezar con su implementación. Todos los docentes de la institución tuvimos dudas de este proyecto y de todo lo que demandaba el proceso para su implementación. No sabíamos si iba a generar los resultados que queríamos, entonces tuvimos ratos en los que no queríamos

hacer el proyecto. Si se presentaba alguna dificultad tratábamos de echarnos para atrás, porque sentíamos que había mucha incertidumbre, no sabíamos cuánto tiempo nos iba a demandar, cuánto trabajo de más íbamos a tener que hacer para llevar a cabo un proyecto que no sabíamos si iba a funcionar o no.

Muchos eran escépticos, no pensaban que un proyecto de esta índole fuera lo que necesitábamos. A pesar de esas dudas, se hizo la presentación institucional del proyecto y llevamos muchos años con él, viendo los resultados día a día. Esto lo quisimos compartir porque sentimos que puede haber muchos profesores que han tenido ideas de proyectos para implementar en sus instituciones, pero que no dan el paso para hacerlos por esa incertidumbre de si va a funcionar o no. Con el paso de los años podemos afirmar que dar ese paso realmente vale la pena; arriesgarse a hacer algo distinto en la institución que promueva la construcción de paz merece todo el esfuerzo, porque más rápido de lo imaginado se empiezan a ver los resultados.

Volviendo al proyecto, aunque algunos docentes proponían un nombre y otros sugerían otro, se llegó al consenso del nombre “Aprendiendo del conflicto”. Esto fue porque cada vez que escuchamos la palabra conflicto, inmediatamente se nos viene a la cabeza la idea de destrucción o daño, pero nosotros, como docentes, también pensamos que el conflicto no solamente es eso; de hecho, consideramos que tiene cosas positivas y una de esas es una gran cantidad de enseñanzas que este nos deja. Entonces, decidimos ponerle ese nombre para trabajar siempre con esa premisa: que los conflictos, si se solucionan de manera pacífica, siempre nos dejan un aprendizaje.

Para generar expectativa sobre el proyecto empezamos a captar la atención de los muchachos poniendo en las paredes de la institución unas carteleras que decían “ya se aproxima - ya viene - algo va a ocurrir”, entonces logramos que todos estuvieran atentos a lo que iba a pasar. Se hicieron diversos eventos culturales, como teatros, foros o representaciones, para motivar tanto a estudiantes, como a profesores y padres de familia; queríamos que todos se enteraran de que se aproximaba un proyecto importante para generar en la comunidad entera un sentimiento positivo con respecto a este.

Al mismo tiempo, conformamos el Equipo Pedagógico de Apoyo (EPA), un grupo de docentes que está allí para apoyar a las y los estudiantes mediadores, y es el encargado de capacitar a los nuevos estudiantes mediadores y de apoyar

al equipo de mediación escolar en todo aquello que sea necesario. El equipo de mediación escolar es un grupo de estudiantes de los diferentes grados que están allí para ayudar a resolver los conflictos que se presentan en el día a día en nuestra institución. Ellos cumplen el papel de ser la tercera parte en un conflicto, es decir, la que media y colabora a que las dos partes enfrentadas lleguen a un consenso. Más adelante contaremos en detalle cómo son las prácticas desarrolladas por nuestros estudiantes mediadores, por ahora, nos centraremos en cómo fue la capacitación que el grupo EPA les brindó a los primeros estudiantes para que fueran parte del grupo de mediación y su respectiva graduación.

Los integrantes del EPA capacitaron a los estudiantes y, después de eso, hicimos un acto simbólico para graduar a los estudiantes y darles un título a cada uno de ellos: un certificado de mediadores escolares. Nosotros en la institución llamamos a estos momentos “acontecimientos pedagógicos”. Allí se les entregó el título y se hizo una socialización de estos estudiantes a toda la comunidad educativa; fue la manera de darlos a conocer, de presentarlos a toda la institución para que todos los estudiantes supieran que había otras personas que los iban a apoyar cuando hubiera algún conflicto en el aula o en el entorno escolar, que eran ellos quienes los iban a orientar, a guiar, y que iban a llevar a cabo un proceso de mediación para trabajar los conflictos.

Esa graduación de nuestros primeros estudiantes como mediadores escolares fue uno de los momentos más importantes y significativos porque así supimos que este proyecto realmente había comenzado. Ya no había vuelta atrás y por eso, desde ese momento, todos nos sentimos comprometidos con “Aprendiendo del conflicto” al ciento por ciento. El día del lanzamiento y la graduación fue en realidad muy bonito, fue una jornada que nos marcó, no solamente a nosotros los docentes, sino a todos los estudiantes.

En esta graduación los estudiantes mediadores, así como nosotros, estrenamos con orgullo un uniforme que nos identificaba: eran unas camisetas que tenían estampados varios corazones, cada corazón tenía escrito un valor y cada uno de estos valores eran los queríamos lograr por medio de este proyecto. Sin duda, que los estudiantes y nosotros luciéramos ese primer uniforme era motivo de sacar pecho, era ser parte del equipo de mediadores escolares, lo que significaba que daríamos todo el corazón, desde ese día hasta hoy, para sacar nuestro proyecto adelante y mejorar la convivencia en nuestra institución.

Así pues, desde los orígenes de este proyecto hemos tenido claro que nuestro objetivo es promover en los estudiantes mediadores de nuestra institución, acciones, valores y actitudes que favorezcan el desarrollo de competencias ciudadanas, que contribuyan a la convivencia pacífica y sean partícipes responsables y constructivos en los procesos democráticos de su institución, comunidad y país. Por esto creemos que hemos puesto un granito de arena: gracias a los procesos que se han hecho desde el grupo EPA y con los estudiantes mediadores, se ha podido cambiar la mentalidad de muchos que habíamos crecido y vivido en una zona llena de dolor, pérdidas y violencia.

Desarrollo

En los primeros años de nuestra experiencia ocurrieron dos situaciones muy positivas. La primera fue que tuvimos un espacio propio y la segunda fue que incluimos “Aprendiendo del conflicto” en nuestro Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en nuestro manual de convivencia.

En el 2011 acondicionamos un espacio para tener nuestra oficina y eso fue todo un acontecimiento: había profesores que sabían pegar ladrillos, otros, cortar madera, y así, todos participamos; el que menos sabía hacer cosas le llevaba agua fresca a los que estaban trabajando. Decimos que fue un acontecimiento porque, además de construir nuestro espacio propio, todos pudimos ver la integración que había dentro del EPA y en el grupo de los mediadores. Es decir, al ver cómo entre todos trabajamos juntos en la construcción de ese espacio pudimos ver también lo unidos que estábamos como equipo.

En esta pequeña oficina se adecuó todo lo que necesitábamos para nuestro proyecto. Se solicitó un computador y unos libros contables para que los estudiantes mediadores llevaran el registro de los casos y así poderles hacer seguimiento. En esta sala también hacemos nuestras actividades de mediación y, como veremos más adelante, si los estudiantes mediadores ven necesario que los estudiantes se encuentren en la sala, para la resolución de un conflicto, todos van allá.

Ese mismo año también hicimos los ajustes necesarios en nuestro manual de convivencia y agregamos el proyecto al PEI. Lo primero que realizamos con respecto al manual de convivencia fue dejarlo de llamar de esa forma, ya que

nos recordaba demasiado la distancia entre estudiantes y docentes, entonces lo empezamos a llamar pacto de convivencia, en el cual, desde ese momento, está explícito que los estudiantes —al menos en la primera instancia, es decir, con todo lo que tiene relación a las faltas tipo 1 que aparecen en la reglamentación de la Ley 1620— son los responsables de facilitar la resolución de los conflictos que se presentan en la institución. Estos cambios en el manual de convivencia fueron necesarios porque es allí donde se ve reflejado el objetivo principal de nuestro proyecto: queremos que sean los jóvenes quienes resuelvan sus propios conflictos y que haya una relación horizontal entre ellos y nosotros.

Al mismo tiempo, para nosotros es claro que los proyectos fracasan cuando dependen de alguien en particular, porque si esta persona no está el proyecto deja de tener los mismos resultados. Entonces para mitigar que esto pudiera pasar en nuestro proyecto decidimos institucionalizarlo, ya que esto garantiza su permanencia en la institución. Para nosotros es importante que, sin importar las circunstancias o los profesores que estemos acá, el proyecto se lleve a cabo año tras año, y al estar institucionalizado hace parte del ADN de la institución educativa, lo que significa que hace parte de los estudiantes.

Otro cambio que tuvo el proyecto, ya un año después, en el 2012, fue cuando se amplió el programa de estudiantes mediadores a más grados. Al comienzo los estudiantes mediadores solamente eran los provenientes de los grados décimo y undécimo, porque pensábamos que eran los mejores para desempeñar este papel, por su desenvolvimiento, sus capacidades de comunicación y su conocimiento de la institución, pero resulta que estos jóvenes tan solo se quedaban dos años más en la institución. Entonces, los profesores y directivos nos reunimos para evaluar cómo sería si los estudiantes de todos los grados participaran en nuestro programa de mediación escolar.

Decidimos que empezáramos los procesos de formación, en lo que tiene que ver con la mediación escolar en todos los grados, para que la vinculación de los niños, niñas y jóvenes fuera por más tiempo, y, por lo tanto, más significativa tanto para ellos, como para la institución. Así, todos los estudiantes que vienen desde primaria ya tienen experiencia, conocimientos generales sobre la temática y también una participación parcial en los procesos de mediación y resolución de conflictos; ya van “teniendo escuela”. Entonces, cuando ellos

llegan a bachillerato ya tienen la claridad suficiente acerca de los procesos que se llevan a cabo en la institución.

De esta forma, podemos decir que la consolidación del equipo de mediación escolar con los estudiantes de todos los grados fue un logro importante porque ayudó a que el proyecto se ampliara y mejorara significativamente. Esto además generó que los estudiantes se interesaran en ser parte del programa. Antes éramos los docentes quienes escogíamos a los estudiantes que iban a integrar el grupo de mediación escolar, pero eso, con los años, ha cambiado: ahora también hay estudiantes que quieren pertenecer al equipo de mediación, entonces es motivante ver que cada día hay más jóvenes que quieren estar dentro del equipo y que esto se ha logrado debido al trabajo conjunto entre todos nosotros.

Otra cosa que ha pasado a lo largo de los años es que hemos cambiado de uniformes: empezamos con las camisetas de corazones, luego pasamos a unas camisetas azules y, finalmente, desde el 2016, y gracias al apoyo del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur), hemos tenido unos chalecos verdes que identifican a los estudiantes mediadores. Estos chalecos tienen el logotipo de Ecomedia en la espalda, que significa estudiantes ecológicos mediadores. El logo es la representación de unas manos entrelazadas que simbolizan unión, mutuo acuerdo y respeto.

Cabe aclarar que este chaleco no es un símbolo de poder, es decir, portar este chaleco no significa que los estudiantes mediadores sean superiores a los demás estudiantes. Por el contrario, el chaleco identifica a los jóvenes que están ahí para brindar apoyo a los demás estudiantes en el momento en que se encuentren en alguna situación conflictiva.

Otro asunto para resaltar que ha ocurrido a lo largo de estos años son las diversas maneras en que hemos podido compartir nuestro proyecto. En primer lugar, hemos tenido la oportunidad de participar en foros regionales; en segundo lugar, hemos podido hacer réplicas del proyecto en otras instituciones; y, por último, en este tiempo hemos venido pensando cómo hacer para que el proyecto vaya más allá de la institución y trascienda a otros espacios.

Todo esto ha sido muy importante para nosotros porque nos hemos dado a conocer, hemos podido compartir los procesos que se llevan a cabo en la institución, así como mostrar todos los resultados que hemos obtenido gracias al

empeño de nosotros y nuestros estudiantes. Por un lado, la participación en los foros regionales ha sido de gran impacto para nosotros, ya que, por ejemplo, en el 2016 obtuvimos un reconocimiento departamental: un Memorando de Resolución de Reconocimiento dado por el secretario de ese entonces. Gracias a esta distinción, “Aprendiendo del conflicto” se visibilizó en todo el departamento.

Por otro lado, también hemos hecho réplicas de lo que estamos realizando con el proyecto “Aprendiendo del conflicto” en otras instituciones educativas en la región, por lo cual les compartimos cómo es y todo lo que hemos aprendido durante estos once años. Hemos tenido ya diversos encuentros en los cuales los estudiantes se toman la palabra, así como momentos cuando compartimos saberes entre las diversas instituciones, los cuales han sido muy interesantes y enriquecedores.

Ahora, con respecto a que el proyecto vaya más allá de la institución y trascienda hacia a la comunidad, hay dos aspectos destacables. En el grupo EPA ya habíamos pensado en hacer una proyección del programa en los comités de mediación comunitaria que hay en la región, es decir, con los comités conciliadores, para que ellos pudieran tomar como ejemplo lo que hacemos en la institución y así poder llevar “Aprendiendo del conflicto” a los padres de familia y al resto de la comunidad. Aunque esto sigue en pie, y es un objetivo al que queremos llegar en el futuro con el EPA, debemos ser sinceros y contar que fueron los estudiantes quienes se adelantaron en este proceso, sin nosotros saber al respecto.

Mientras hacíamos el proceso de sistematización para la escritura de este capítulo, algunos de los estudiantes nos contaron que ellos además de ser mediadores en la institución, también lo eran en sus casas. Afirmaron lo siguiente: “quitarnos el chaleco al salir de la institución no significa que dejamos de ser mediadores, eso ya es algo nuestro, estemos en la institución o no”. Esto nos deja ver que el proyecto de mediación ha generado una capacidad de análisis que ya nuestros jóvenes llevan en sí mismos; el proyecto, entonces, ha tenido un impacto en el ámbito cotidiano de cada uno de ellos.

Incluso, uno de ellos es ahora conciliador en su vereda, hace parte de las personas que ayudan a resolver los conflictos que se presentan entre vecinos, lo cual fue una sorpresa muy gratificante para nosotros porque ver que nuestros jóvenes han llevado a sus casas y a su comunidad lo aprendido en nuestro proyecto es realmente maravilloso, un motivo de orgullo. Es verlos ejercer su

ciudadanía sin miedo a la violencia de facto, es decir, nuestros jóvenes ya son personas sin miedo a decir la verdad, a dar su opinión, a ser directos, a pesar de todas las situaciones que se presentan acá en el territorio.

Son unos niños que piensan más hacia el futuro y ven que las cosas pueden mejorar, y eso es lo que nos ha permitido que el proyecto continúe en el tiempo, que no haya decaído, porque se nota que hay un proceso de liderazgo importante en nuestros jóvenes, que los aleja de la narrativa del pasado y los lleva a querer un porvenir mejor. También observamos un proceso de reflexión, en el cual ellos ya pueden entender la situación en la que vivimos y ya son conscientes de que esa situación no los puede detener.

Ya entendemos que no nos podemos quedar rezagados en el tiempo, diciendo: “aquí fueron violentos todos los procesos de conflicto que se dieron y por eso no progresamos”, por el contrario, ya podemos expresar: “puede haber un futuro mejor, y este futuro se puede dar gracias a nosotros mismos, al trabajo conjunto”.

Entonces, si logramos que los estudiantes tengan una buena convivencia dentro de la institución, esto se va a ver reflejado también en sus hogares y en el resto de la comunidad. Esta nueva cultura de paz y valores, que queremos desarrollar, desde la escuela, con nuestro proyecto, está cada vez más cerca de nuestra comunidad y territorio gracias al trabajo de todos. Sabemos que todavía nos falta mucho, no es de un momento para otro que las cosas cambian, pero podemos afirmar que, con el compromiso de cada uno, se pueden ver los resultados y, como veremos más adelante, algunos cambios significativos en nosotros mismos.

Por esto, aquí nos gustaría resaltar la importancia del compromiso para que un proyecto como este funcione. El equipo de estudiantes mediadores y el grupo EPA son los dos motores que este proyecto necesita, el uno no puede estar sin el otro, son como un engranaje que funciona día a día y que, para su funcionamiento adecuado, los estudiantes, los padres de familia, los docentes y los directivos deben estar comprometidos con el proyecto de manera constante.

Para dar un ejemplo de la importancia de todos, queremos compartir que aunque el profesor Bisarby Vásquez es el líder de “Aprendiendo del conflicto”, esto no significa que él sea la única persona que sabe cómo solucionar todo lo que se nos atraviesa en el camino. Por el contrario, todos trabajamos juntos y cuando en el proyecto hay nuevos retos o problemas, los jóvenes, los docentes,

los padres de familia y los directivos de la institución intentamos solucionarlos en conjunto, escuchamos los diversos puntos de vista, solucionamos las diferencias que tenemos entre nosotros y nos apoyamos para saber qué debemos hacer y cómo podemos solucionar lo que se nos presenta.

Este proceso que hemos desarrollado en conjunto ha hecho que aprendamos mucho, cada día asimilamos algo nuevo y crecemos gracias a eso. Hemos compartido tantas experiencias juntos y hemos visto cómo estas han hecho mejoras en el proyecto, que podemos afirmar que, al trabajar en equipo, al sobrepasar los retos como un grupo, y sin esperar que solo una persona solucione el problema o nos diga qué hacer, es que ha habido un empoderamiento de todos. Cada uno, tanto estudiantes, como padres de familia y nosotros los docentes hemos aprendido día a día a vivir en paz y dejar atrás la violencia, que de alguna manera se nos impuso.

Por último, nos gustaría compartir algo de lo que también nos dimos cuenta durante el proceso de sistematización y que se puede evidenciar en la línea del palpito que está ilustrada en este capítulo. Nos parece muy motivador ver que a pesar de que a diario en el país hay tantas situaciones conflictivas, en este proyecto y a lo largo de nuestro proceso ha habido más acontecimientos positivos que negativos. En otras palabras, lo que queremos decir es que, a pesar del contexto, nos hemos dado cuenta de que durante estos once años hemos hecho las cosas bien porque predominan los momentos bonitos, porque nuestros jóvenes se sienten felices de ser parte del proyecto, porque además de que las cosas positivas nos fortalecen el alma y nos dan más razones para seguir con el proyecto, hemos podido aprender de los momentos difíciles o negativos, hemos podido sobrellevarlos en conjunto y por esto nuestra experiencia sigue y seguirá por muchos años más.

Prácticas

Este proyecto nos ha permitido visibilizar una realidad en la cual la resolución de los conflictos deja de lado la violencia; ahora somos conscientes de que podemos transformar y solucionar los conflictos de un modo que contribuye a tener un contexto más equilibrado y deseable. Como ya lo hemos dicho, sentimos

que, por muchos años, era invisible esta realidad para nosotros y nuestros estudiantes debido a las dificultades de nuestro contexto.

Afortunadamente, a través de este proyecto, y con el apoyo del equipo de mediación, estamos generando en las niñas y los niños una mentalidad diferente con respecto a la resolución de los conflictos que se presentan en la institución y en general en su día a día. Como docentes, no desconocemos que los conflictos hacen parte de nuestra vida, pero es nuestra responsabilidad enseñar y también aprender a que se resuelvan y manejen estos conflictos de una forma diferente, que se aleje del maltrato, de la agresión física o psicológica; una manera que sea, por ejemplo, mediante el diálogo, la comprensión y la empatía, y que permita que los jóvenes puedan buscar sus propias soluciones, que ellos mismos sean creativos y propositivos en el momento de resolver un conflicto.

Podemos afirmar que el conflicto no debe verse siempre como algo negativo, de hecho, como dijimos, el conflicto es positivo si se encuentran estrategias pacíficas para solucionarlo. Por esto, nuestra experiencia se llama “Aprendiendo del conflicto” porque creemos que se puede aprender de cada conflicto que se genera en nuestra comunidad, siempre y cuando este se resuelva de modo creativo y pacífico.

En consecuencia, en un primer momento, nosotros buscamos que el castigo no se considere como un camino para resolver algún problema en nuestra institución. Creemos firmemente que el castigo no es una herramienta educativa ni formativa, por el contrario, implica la denigración y el daño de la integridad de la persona y perpetúa relaciones verticales que van en contravía de la resolución creativa de los conflictos. Buscamos, entonces, alejarnos de las soluciones punitivas para poder acercarnos a las soluciones formativas; este proyecto de mediación escolar supone una reflexión pedagógica sobre los esquemas disciplinares tradicionales, dándoles paso a estrategias de convivencia marcadamente horizontales.

Así pues, son los mismos estudiantes los que crean propuestas para la solución de los conflictos, y el proyecto de mediación escolar es una estrategia pedagógica que promueve que la intervención de los estudiantes sea legítima y esté regulada. También busca darles a los estudiantes las herramientas necesarias para que ellos mismos desarrollen habilidades y se empoderen en la

resolución de sus conflictos y que no esperen a que un docente o el coordinador disciplinario les imponga de pronto una penalización, sino que, por el contrario, ellos busquen otra forma de solucionar, y que sean ellos los que tomen sus propias decisiones.

A continuación compartiremos qué son los acontecimientos pedagógicos en nuestra institución y describiremos uno a uno en qué consisten. Para nosotros, los acontecimientos pedagógicos que hacen parte de este proyecto son las prácticas que desarrollamos en nuestra institución para formar sujetos autónomos, con las que se pretende impulsar la participación activa de los estudiantes y promover las competencias ciudadanas. En otras palabras, los acontecimientos pedagógicos son hechos, actividades, experiencias o habilidades que pretenden desarrollar competencias de convivencia y de paz, así como mejorar los lazos de unión y de fraternidad entre la comunidad educativa; en sí, todo aquello que en nuestra institución ayuda a establecer la cultura de paz.

Fotografía 8.2. Instalaciones de la IER Ecológica El Cuembí



Fuente: archivo fotográfico del proyecto.

El primer acontecimiento pedagógico es el grupo EPA, el cual lo conformamos docentes de la institución y es el órgano encargado de ayudar en todo el proceso a los estudiantes mediadores. En este momento, el EPA está conformado por cinco docentes y un directivo docente; entre los cinco docentes hay uno del área de ética y valores, otro docente del área de humanidades, otro de

artística, otro de sociales, hay uno encargado de las capacitaciones a principio de año y, por último, está el directivo docente. Con esta interdisciplinariedad en el equipo queremos que haya un complemento de saberes entre nosotros para poder enfrentarnos a las situaciones o los problemas desde diferentes perspectivas y así encontrar mejores soluciones.

Dentro del grupo, y gracias a la participación de las y los estudiantes, hemos detectado que hay varias vías para tratar los conflictos: una a manera de prevención y otra en el momento en que un conflicto se genera. Además, cuando un conflicto perdura y es más grave, se le hace un seguimiento para ver cómo va evolucionando. Con respecto a la prevención, nos gustaría compartir acá dos acontecimientos pedagógicos que desarrollamos en la institución. En primer lugar, están las representaciones del teatro foro y, en segundo lugar, los pactos de aula.

A través de las obras de teatro los estudiantes mediadores tienen la posibilidad de mostrarles a los demás estudiantes de la institución cómo puede ser una solución a un conflicto, de manera creativa y pacífica. Estas presentaciones, nos dice un estudiante, son una forma muy bonita de demostrarles y traducirles a los demás compañeros cómo sí podemos solucionar los problemas. Es el modo en que les hablamos y enseñamos, lo que hemos aprendido siendo estudiantes mediadores, de manera divertida y sin aburrirlos. Mientras nos reímos, también les dejamos el mensaje de que todo se puede solucionar de un buen modo, sin irnos a los gritos o a los golpes.

Aunque nosotros inauguramos nuestro proyecto con un teatro foro, solo en los últimos años los estudiantes han hecho el ejercicio de ir de salón en salón haciendo estas representaciones. Durante todo el 2019 los estudiantes mediadores organizaron la obra que presentarían en el 2020, pero desafortunadamente por la pandemia de la covid-19 solo la pudieron presentar en pocos salones.

El segundo acontecimiento pedagógico que entra en esta categoría lo llamamos pactos de aula, la cual es una práctica que ha sido parte del proyecto durante muchos años y que, por esto mismo, podemos atestiguar de ella su valor e importancia.

Los pactos de aula son los acuerdos a los que llegan las y los estudiantes para mejorar la convivencia entre ellos en el aula. En el segundo mes del año escolar, después de que los niños, niñas y jóvenes ya hayan interactuado entre

ellos, se hayan conocido y hayan visto cómo son las dinámicas de su curso, se abre un espacio, durante una jornada completa, para que ellos identifiquen los problemas o las dificultades que se presentan en el aula y lleguen a acuerdos para poder solucionarlos.

Así, los pactos de aula recogen todas aquellas situaciones que afectan la convivencia de los estudiantes dentro del aula. Para esto, en un primer momento las y los estudiantes de un curso, con su respectivo director de grado, identifican las situaciones conflictivas que se presentan en ese grado. Cada estudiante de manera individual escribe todo aquello que cree que es un problema o que considera que puede ser una situación que desate un conflicto. Luego se socializa lo que todos escribieron y se van priorizando las ideas de aquello que se escribió hasta llegar a ver cuáles son los problemas que más sobresalen. Una vez se hayan escogido los problemas o las dificultades más relevantes para las niñas y los niños del curso, se hace una lluvia de ideas para ver de qué manera se puede mitigar, solucionar, atender o superar esos problemas. Así, entre los estudiantes llegan a acuerdos y a reglas claras de qué hacer cuando alguna de esas situaciones ocurra.

Estos acuerdos se escriben en una cartelera que permanece colgada en el salón de clase por el tiempo que sea necesario. Es decir, si una dificultad o problema ya se superó por completo, la cartelera correspondiente se puede retirar de la pared. Ahora, si por el contrario el problema o la situación negativa persiste, como es el caso del *bullying*, la cartelera de ese acuerdo estará ahí todo el año para recordarles a los estudiantes en lo que aún deben trabajar y mejorar. Para determinar si un problema se superó o no, hay un comité de seguimiento conformado por los propios estudiantes, el cual también puede solicitar que se haga otra jornada de pactos de aula.

Entonces, cada vez que sea necesario, en el tiempo de alguna materia, las y los estudiantes vuelven a sacar, entre todos, nuevos acuerdos para mejorar su convivencia, lo cual es algo muy bonito porque son ellos mismos los que se dan cuenta de las necesidades que ellos tienen y ver cómo se sientan a pensar y proponer alternativas para mejorar su día a día en el salón de clase es realmente motivante. Nos damos cuenta de que se pueden lograr relaciones horizontales, en las cuales predomina la confianza mutua tanto entre ellos, como entre ellos y nosotros los docentes, porque no esperan a que nosotros les brindemos las

soluciones, sino que son ellos quienes, con las diversas opiniones llegan a acuerdos y compromisos.

Ahora, cuando se rompen estos acuerdos, es decir, cuando algún estudiante incumple un compromiso, este debe hacer un acto reparador, el cual ya se ha acordado y definido con anterioridad también. Estos actos reparadores deben ser formativos para el estudiante que incumplió lo acordado y para el resto de los estudiantes de ese grado. Entonces, usualmente el estudiante se compromete a socializar ante el grupo un tema relacionado con aquello en lo que incumplió, y así estos actos reparadores son de orden pedagógico, con el cual se busca el beneficio y aprendizaje de todos. Debemos aclarar que, en concordancia con nuestra filosofía, las acciones reparadoras en ningún caso son castigos.

Otra de nuestras prácticas, que se da fuera del salón de clase, es la mediación cuando hay algún conflicto entre estudiantes, la cual se lleva a cabo en nuestro centro de mediación. Aquí es donde los estudiantes mediadores, aquellos que se identifican con los chalecos verdes, son los protagonistas, al ser quienes facilitan la mediación. Estos mediadores son estudiantes que provienen desde el grado quinto hasta undécimo, que voluntariamente deciden ser parte del grupo de mediación; ellos le comentan su interés a algún profesor del EPA y, si después del proceso de capacitación siguen interesados, empezarán a ser parte del grupo de estudiantes mediadores de ese año.

Los estudiantes son capacitados, al comienzo del año escolar, en resolución pacífica de conflictos, en un curso de 72 horas dirigido por un docente del grupo EPA. En el curso se combina la teoría con la práctica. En un primer momento se les explica a los estudiantes por qué se creó el Centro de Mediación Ecomedia, cuáles son sus objetivos principales y, brevemente, se les cuenta lo que se ha hecho en la institución durante los años que lleva el proyecto. También se les explica qué significa llevar el chaleco de mediador y cómo funcionan los horarios de los estudiantes mediadores, es decir, la logística.

En un segundo momento, se les comparte en qué consiste la mediación y cuáles son las características que debe tener un mediador. Para esto, se realizan ejercicios que ayudan a desarrollar las habilidades comunicativas, como la escucha activa y la comunicación asertiva; se desarrollan las habilidades cognitivas, como la interpretación de las intenciones de las partes enfrentadas, la anticipación de posibles consecuencias y la toma de perspectiva con respecto

a una situación dada. Asimismo se busca desarrollar las habilidades emocionales, como la correcta interpretación de las emociones de los demás, el control de sus propias emociones y la empatía.

A continuación, se les indica a los futuros estudiantes mediadores que el proceso de mediación les permitirá tener una gestión de los conflictos entre pares, que ellos serán las personas responsables de facilitar y orientar el diálogo entre las partes que están en conflicto y que, por esto mismo, deberán tomar una posición imparcial. Ahora bien, en la capacitación también se habla sobre cómo se debe reaccionar si una persona involucrada en el conflicto les falta al respeto.

Luego, y ya para finalizar, todo lo que se habló en las charlas se lleva a la práctica. Se hacen pequeñas representaciones de conflictos imaginarios, que se pueden dar en nuestra institución, y los estudiantes deben, como en un juego de roles, solucionarlos. Son ensayos que se hacen en pequeños grupos, en los que todos los estudiantes participan y van aprendiendo, desde la práctica, cómo aproximarse a los demás para poder brindarles herramientas que ayuden a solucionar los conflictos.

Si durante estos ensayos algún estudiante no puede ayudar a solucionar el conflicto que se le asignó, si no supo cómo intervenir y la situación se le salió de las manos, el docente capacitador vuelve a explicar. Conversan sobre posibles opciones para solucionar la situación y el estudiante lo vuelve a intentar. Así, hasta que cada estudiante esté en la capacidad de ayudar a solucionar una situación conflictiva.

Después de todo este proceso de capacitaciones es satisfactorio ver que los estudiantes mediadores pueden empezar a ayudar a otros estudiantes; ya pueden identificar los conflictos o cuando alguien está triste por una situación personal o familiar, y ellos les ayudan a conocer que hay distintas maneras de enfrentar sus problemas y de solucionar sus conflictos. En palabras de uno de nuestros estudiantes: “antes de ser parte del grupo de mediación a mí no me gustaba meterme en los problemas de otras personas, pensaba: ‘mejor acá de lejitos’, pero en las capacitaciones me dieron a conocer otras alternativas para ayudar a los demás cuando están de pelea, y la verdad me agradó ver que puedo ayudar”.

Cuando las y los estudiantes han pasado el proceso de capacitación se hace un acto cultural en el aula máxima donde se presentan ante toda la comunidad educativa. Este evento cultural tiene dos propósitos: primero, que todos los in-

tegrantes de la institución educativa conozcan quiénes serán los estudiantes mediadores de ese año, y, segundo, que haya un reconocimiento a las y los estudiantes por haber completado el curso de capacitación, es decir, se hace un acto simbólico que destaca el proceso y trabajo que ya han desarrollado estos estudiantes. Este evento cultural también pretende resaltar la importancia de las y los estudiantes mediadores en nuestra comunidad, así como destacar el valor que hay al ponerse los chalecos de mediadores.

Después de esto, los docentes del grupo EPA nos reunimos con todos los estudiantes mediadores para que, conjuntamente, elaboremos el cronograma de actividades y hagamos la distribución de los estudiantes mediadores por semana. En total, cada año hay entre 25 a 30 estudiantes mediadores y cada semana estarán a cargo de la mediación en la institución cinco de ellos: tres estudiantes de grados superiores, que ya tengan un poco más de experiencia, y dos nuevos. Dentro de los tres estudiantes mediadores de grados superiores se designa un líder, usualmente alguien que conoce mucho sobre los procedimientos del centro de mediación, para que esté pendiente de los otros cuatro estudiantes mediadores y ayude a solucionar todos los problemas que se den en esa semana.

Ese cronograma se publica en las carteleras del colegio para que la comunidad educativa sepa a quiénes acudir si así lo necesitan. Entonces, en una semana esos cinco estudiantes tienen la responsabilidad de ser mediadores y garantizar la buena convivencia en el colegio. Al finalizar esa semana, se le hace entrega de los chalecos y, por tanto, de la responsabilidad, a otros cinco estudiantes mediadores distintos. Esto es así con el propósito de que haya una repartición de todo el trabajo y no haya agotamiento de las y los estudiantes mediadores.

Ahora bien, vale la pena compartir exactamente de qué tipo de conflictos se encargan nuestros estudiantes mediadores, cómo lo hacen y qué pasa si un conflicto sobrepasa su campo de acción.

Nosotros como institución, y con el apoyo del Consejo Directivo, decidimos dejarles a los estudiantes la atención de las faltas tipo 1, que están dentro de la Ley 1620, y que tienen que ver con los acuerdos de diálogo para el mejoramiento de la convivencia escolar. Así, en nuestra ruta de atención escolar las personas que intervienen en una primera instancia para solucionar las situaciones que afectan la convivencia son siempre los estudiantes del grupo del centro de mediación.

Entonces, pueden pasar varias cosas cuando se presenta algún conflicto: puede que los docentes inviten a los estudiantes que están en el conflicto a ir al centro de mediación en compañía de un estudiante mediador; puede que un estudiante mediador que esté presenciando el conflicto los invite a ir al centro de mediación; también puede que un estudiante que no esté en el conflicto ni sea parte de los estudiantes mediadores les aconseje ir al centro de mediación; o puede que los mismos estudiantes que están en un conflicto decidan ir al centro de mediación por sus propios medios, antes de que este se intensifique. Estas últimas dos opciones, en las cuales son los estudiantes quienes tienen la iniciativa y buscan el apoyo en los estudiantes mediadores nos demuestran que el trabajo que se ha hecho ha dado sus resultados y todo el esfuerzo ha valido la pena. Es realmente emocionante y satisfactorio ver que ellos ya ven el centro de mediación como un lugar al cual ir para resolver sus problemas; esto nos deja ver que el equipo de mediación es reconocido por su labor y que los estudiantes mediadores saben hacer bien su trabajo al ponerse el chaleco verde.

Así, cuando los estudiantes deciden voluntariamente ir a la sala de mediación, el protocolo es el siguiente: en un primer momento se les anima a hablar para comunicar de manera tranquila y clara cuál es el problema que están teniendo; allí los estudiantes mediadores escuchan atentamente a las partes inmersas en el conflicto. Luego los incitan a que ellos mismos propongan soluciones al problema, y si los estudiantes no encuentran una solución o si una de las partes no está de acuerdo con lo que la otra propuso, los estudiantes mediadores se reúnen y les proponen otras soluciones. Si alguna de estas soluciones es aceptada por las personas que están en el conflicto, se procede a firmar un acta de acuerdo y las dos partes se comprometen a hacer lo que allí se pactó.

Cabe resaltar que durante todo este proceso no hay presencia de docentes, es más, es completamente confidencial: lo que ocurre en el centro de mediación es información que solo poseen los estudiantes involucrados en el conflicto y los estudiantes mediadores que ayudaron en su proceso de resolución. Ahora, todo lo que tiene lugar en el centro de mediación queda registrado en unos libros contables para hacerle su respectivo seguimiento, porque, aunque el conflicto puede que haya cesado por el acuerdo y por lo que se habló en el centro de mediación, los estudiantes mediadores hacen un seguimiento para confirmar que sí se captaron las ideas y soluciones planteadas, es decir, se hace un rastreo

para ver cómo evoluciona el conflicto y su solución. Así lo manifestaba uno de nuestros estudiantes cuando expresaba que la mediación ayuda a los otros a dialogar, a ser estratégico para poder darle solución a un conflicto; en sí, a buscar todo lo que está a su alcance para que a los estudiantes no se los lleven a coordinación ni los suspendan del colegio, mejor dicho, para que ellos puedan hallarse y volver a ser compañeros.

Entonces, los estudiantes mediadores tratan de que ningún conflicto se intensifique, de que todo se solucione antes de que alguien externo tenga que involucrarse, pero si ellos se dan cuenta, por ejemplo, de que algún estudiante no está siguiendo lo que se pactó en el acta, o si el conflicto tenía raíces más profundas y este se manifiesta de nuevo de otra manera, los estudiantes involucrados en el conflicto son enviados al siguiente componente de nuestro proyecto.

Durante algunos años gozamos de acompañamiento psicosocial, así que cuando los conflictos no los podían resolver los estudiantes mediadores, había un apoyo por parte de una psicóloga. Ella además de brindarles a los estudiantes mediadores nuevas y oportunas herramientas para sobrellevar un conflicto en específico, también apoyaba con el seguimiento oportuno de los conflictos más complejos entre estudiantes y hablaba con los padres de familia si así se requería. Desafortunadamente, y como lo contaremos más adelante, ya no tenemos ese acompañamiento. En consecuencia, ahora los estudiantes involucrados en un conflicto de carácter mayor deben ir directamente a Coordinación.

Otra de nuestras prácticas para ayudar a promover la sana convivencia y a que los estudiantes ejerzan en el futuro su ciudadanía, de manera responsable, es el componente que llamamos “Viviendo la democracia”. Con este, las y los estudiantes se muestran como líderes y lideresas ante la comunidad educativa porque ellos mismos crean sus planes de gobierno, expresan lo que quieren hacer durante ese periodo de liderazgo y lo socializan yendo de salón en salón. Con este componente buscamos, sobre todo, desarrollar en los estudiantes un criterio propio para el momento de la votación, entendiendo cuáles son los derechos y deberes de ellos, así como de los estudiantes que queden elegidos durante ese año escolar.

Buscamos entonces dos cosas: la primera, que ellas y ellos se vean a sí mismos desempeñando papeles de liderazgo y comprendan que sí son capaces de hacerlo y se empoderen lo suficiente para que, en un futuro, puedan verse como posibles representantes de nuestra comunidad en un espacio más grande. Y la

segunda, que ellas y ellos al ser adultos, cuando puedan ejercer su derecho al voto lo hagan a conciencia, que no sean parte de la práctica que tantos adultos hacen en este país de cambiar su voto por un mercado, sino que entiendan que su voto es importante. Que logren ver que si elegimos a los corruptos de siempre es porque no sabemos elegir, no porque todos los políticos sean corruptos. Que puedan ver el vínculo que hay entre nuestra manera de elegir y cómo se gobierna el país. Buscamos entonces que los estudiantes en nuestra institución desarrollen un criterio mientras participan de una democracia que ellos puedan sentir como propia.

De igual forma, es importante anotar que ese día no somos los docentes ni los coordinadores los encargados de nada, son los estudiantes mediadores los responsables de velar porque haya orden el día de votaciones, así como de organizar las mesas de votación y ser parte de los jurados.

Todas estas prácticas han hecho posible que tanto nosotros los docentes, como las y los estudiantes, tengamos la habilidad de visualizar los conflictos, hecho que ha generado un cambio de mentalidad en todos. Antes no podíamos ver con tanta claridad cuándo una situación podía tener como resultado un desenlace conflictivo; de igual forma, no teníamos las herramientas para poder darle solución a este de manera creativa y pacífica, pero gracias al proyecto “Aprendiendo del conflicto” y a todas las prácticas que hacen parte de él, podemos transformar, debido al trabajo en equipo, la realidad en la que vivimos, porque ya somos más conscientes de ella.

Podemos visualizar situaciones de la vida escolar, a las que muchas veces no les prestábamos atención, que estaban ahí presentes, pero que de pronto en la escuela por diferentes razones se invisibilizaban, y que a través de “Aprendiendo del conflicto” y de sus acontecimientos sí se pueden visualizar, se puede reflexionar sobre ellas y, por ende, se pueden transformar. Esta visualización es como una gran pantalla de cine: gracias a este proyecto es que tenemos esta pantalla que nos permite ver los problemas por resolver y, de igual manera, nos enseña, mediante la práctica, a cómo hacerlo. Así vemos todo aquello que conjuntamente podemos mejorar para estar en una institución más solidaria, tolerante, en la cual se promueva la igualdad y la paz y, en consecuencia, podamos empezar a tener una sociedad más pacífica.

Actividades más recordadas

Nuestra experiencia ha tenido innumerables momentos que recordar, pero acá nos gustaría resumir los que más nos han llenado el corazón a lo largo de estos once años. Como ya lo hemos mencionado, estrenar los uniformes en las primeras camisetas con los corazones de colores, y luego con los chalecos verdes, que son los que portamos ahora, ha sido un motivo de orgullo. Tener este distintivo ha empoderado a los estudiantes y a nosotros, en múltiples niveles, ya que reafirmamos nuestra identidad como mediadores y constructores de paz en nuestra institución y eso hace que tengamos más confianza en el proyecto y en lo que hacemos.

Tener nuestro propio espacio ha sido muy importante, porque acondicionar un lugar conjuntamente para tener nuestra sala de mediación, además de formalizar aún más nuestro proyecto dentro de la institución, generó que las y los estudiantes mediadores tuvieran un sitio en el que podían desarrollar sus prácticas de manera correcta. En la puerta del centro de mediación encontramos un letrero que dice “escuchando y acordando, estamos solucionando”, mediante el cual los estudiantes de la institución, sean o no mediadores, saben que ese espacio físico es seguro para la resolución de sus conflictos.

Otro acontecimiento que estará siempre en nuestra mente fue el lanzamiento que se hizo del proyecto. Fue un día lleno de actividades: había carteleras por toda la institución con información al respecto, les explicamos de qué se trataba e hicimos representaciones de algunos conflictos para mostrar diversas maneras de resolverlos; para eso, los docentes nos disfrazamos a fin de representar mejor cada función; incluso, algunos docentes representaron la indiferencia, disfrazados de mimos, para explicar cómo esta no nos ayuda a resolver los conflictos. Todo esto lo hicimos para que la presentación impactara a las y los estudiantes, con el objetivo de generar sorpresa y agrado en ellos, y se animaran a ser parte de él.

En el 2010 presentamos nuestro proyecto en el foro municipal de experiencias significativas de la región, en Puerto Asís, Putumayo. Ese año la temática era alusiva a los 200 años del grito de independencia y se buscaban experiencias relacionadas con la consecución de la paz. Ahí, cada institución tenía un tiempo determinado para socializar lo relativo a su proyecto. Además de eso,

cada experiencia tenía un stand donde había fotos, carteleras y videos; como la nuestra es una experiencia pedagógica que se desarrolla con estudiantes, para estudiantes y por estudiantes, el papel de ellos en este foro fue crucial porque nos ayudaron a preparar todo lo que compartimos allí y también lo socializaron con las demás instituciones y personas que participaron.

Ese foro fue una experiencia muy bonita para nosotros porque, además de compartir con otras experiencias y aprender de sus procesos, obtuvimos el primer puesto, lo que significó que fuéramos escogidos para representar al municipio de Puerto Asís en el foro departamental. Entonces, para este segundo foro, los estudiantes y nosotros viajamos a Mocoa. Allá también presentamos el proyecto y ganamos el segundo lugar, por lo cual nos quedó una gran satisfacción porque, a pesar de que somos una institución rural pequeña, nos dimos a conocer en el departamento y ese hecho nos llenó de emoción y nos fortaleció para seguir con él en esos primeros años.

Logros, desafíos y dificultades

En este capítulo ya hemos hablado de los logros que hemos tenido y quizá vale la pena repetirlos para recalcar aquello que nos ha parecido más importante y, sobre todo, nos ha inspirado para seguir con este proyecto. Primero está el cambio de actitud y mentalidad que hemos podido evidenciar en nuestros estudiantes, el “cambio de chip” como ellos lo han llamado, que les ha permitido resolver los conflictos entre ellos, sin necesidad de un docente o coordinador, de manera creativa e incluso formativa, pero, en especial, que les ha ayudado a dejar la timidez de lado, el miedo a hablar o de sentir que su opinión no cuenta. Entonces, ver que los conflictos han bajado sustancialmente, pero además poder observar que nuestros estudiantes se han formado y han crecido como jóvenes participativos, propositivos y espontáneos es nuestro principal logro.

Otro logro muy significativo que nos sorprendió porque no sabíamos que ocurriría, fue el hecho de que nuestros jóvenes, a pesar de no tener el chaleco al salir del colegio, siguen con su identidad de mediadores y traspasan las barreras físicas de la institución para llevar las prácticas del proyecto a sus hogares e incluso a sus comunidades. Lo sentimos como una gran ganancia porque eso nos ayuda a avanzar en nuestro territorio; que nuestros muchachos hagan eso

es una evidencia de que nuestro proyecto se refleja en el diario vivir de ellos, y la verdad nos llena de felicidad saber que aunque a veces sentimos que no estamos causando un impacto en ellos, la realidad es que sí lo estamos haciendo, que inclusive llega a más personas, muchas de ellas ajenas a nuestra institución.

Algo que también consideramos como un logro y nos llena de satisfacción es que durante estos años, y gracias a todo lo que se ha desarrollado en el proyecto, se ha disminuido el consumo de sustancias psicoactivas, los embarazos a temprana edad y, sobre todo, se han reducido los casos de jóvenes que se iban a engrosar las filas de los grupos armados. Como docentes tenemos un recuerdo latente: por allá en 1996 los jóvenes nos preguntaban “¿usted cuánto se gana?”, y al responderles, ellos decían “¿usted cree que yo voy a estudiar tanto para irme a ganar ese poquito?, eso se lo gana un raspachín en una semana, y eso, de los malos raspachines”. Afortunadamente eso no lo hemos vuelto a escuchar, nuestros muchachos ya piensan distinto, ya no ven en ese tipo de accionar una salida para su futuro, así que, sin duda, hemos logrado cambiar la mentalidad y, por lo tanto, la vida de nuestros jóvenes.

Por último, otro logro obtenido es que hemos inspirado a otras instituciones a hacer proyectos como este. “Aprendiendo del conflicto” se ha replicado en varias escuelas y colegios de la región, nuestros estudiantes han ido a otros lugares a hacer capacitaciones, a socializar lo que hacemos y cómo lo desarrollamos. Sentimos que es otra manera de influir al cambio de mentalidad del que hemos hablado, y a un nivel más amplio. Ya más instituciones de la región están, de forma indirecta, conectadas con nosotros, con nuestra mentalidad y con el modo creativo y pacífico de resolver los conflictos.

Antes de pasar a las dificultades, nos gustaría compartir un acontecimiento doloroso que siempre llevaremos en el corazón. El líder de nuestro proyecto, la persona que empezó con esta idea y quien hizo posible que todo esto exista hoy en día, el señor Dílber Castillo, murió el 24 de octubre del 2014. Su fallecimiento fue uno de los momentos más difíciles que hemos vivido. Él, además de ser el fundador, quien lideró todo, quien estaba completamente capacitado en el tema y tenía todas las ideas claras en la cabeza, era nuestro ejemplo para seguir, nuestro compañero, el amigo que nos hacía reír y el esposo de la profesora Mariela, una de las integrantes del grupo EPA.

Fotografía 8.3. Homenaje a Dílber Castillo



Fuente: archivo fotográfico del proyecto.

Dílber creía mucho en nuestra región, confiaba y tenía toda la esperanza puesta en nuestros jóvenes. Era un hombre muy activo, que nunca dejó caer la experiencia, era nuestro guía. Fue muy doloroso perderlo, tanto para nosotros como para los estudiantes, entonces, como comunidad, decidimos nombrar el aula máxima en memoria de él. Que su nombre esté ahí es un reconocimiento por esa labor de tantos años, esa dedicación y ese esfuerzo para con la institución y el proyecto. Creemos que la mejor manera de hacerle honor a su nombre es que el proyecto siga adelante, que se conozca en más lugares y que nosotros como docentes tengamos la misma dedicación que él tuvo con nuestros estudiantes, con nuestro territorio y con la paz de este país.

Con respecto a las dificultades que hemos tenido, aunque han sido menos que los logros, han significado para nosotros retrasos en nuestro proceso y algunas pérdidas. En primer lugar queremos comentar acerca de los paros armados que suceden en nuestro territorio. Los paros armados y los paros de campesinos se han vuelto algo que ocurre constantemente por nuestra región; cada

mes, se podría decir, nos preguntamos: “¿cuándo iniciará el paro esta vez?”. Y a pesar de que a la gran mayoría de los docentes no nos afecta directamente, a nuestros estudiantes sí. A ellos se les imposibilita movilizarse por la región, lo que ocasiona que no puedan ir a la institución e irremediamente se retrasen en lo académico y no puedan ejercer su función como mediadores.

Ahora, aun cuando hemos dicho que los paros armados pasan constantemente, hay que aclarar que los años en que estos paros nos afectaron más fueron el 2014 y el 2019 porque, en ese tiempo, los paros duraron bastante tiempo y eso hizo que se atrasaran muchas de las actividades en la institución y que muchos estudiantes no pudieran asistir por un tiempo considerable. Otra de las dificultades que creemos que compartimos con todas las instituciones rurales de este país es la escasez de recursos. Cuando nos quedamos sin dinero, el centro de mediación, y en general todo nuestro proceso, se ve muy afectado.

Una de nuestras grandes pérdidas fue que en el 2018 le cancelaron el contrato a nuestra psicoorientadora y nos quedamos sin su ayuda. El apoyo psicosocial fue muy importante para nosotros, ya que ella no solo nos ayudaba a resolver los conflictos graves que se desataban en la institución, sino que además podía darles una atención profesional y continua a los jóvenes que lo necesitaran; citaba a los padres de familia y ella nos apoyaba con todas las dificultades que se daban, era un bastón de apoyo, pero desafortunadamente, y debido al cambio en el gobierno local, no se le volvió a renovar el contrato.

Es una lástima que para nuestros líderes políticos la educación no es la prioridad y se olvidan del valor que puede tener una profesional en psicología, en una institución de la zona rural como esta, donde los jóvenes han vivido una realidad tan azotada por el conflicto armado. Muchas veces, sin tener conciencia de lo que pasa en las instituciones, y de lo que se necesita para el desarrollo de las niñas y de los niños, en los gobiernos locales se toman decisiones a la ligera y no se tienen en cuenta las necesidades de los territorios.

Con la psicoorientadora teníamos diversos planes para implementar durante estos años y mejorar nuestra experiencia. Por ahora, estamos haciendo lo que está en nuestras manos para poder tenerla de vuelta. Creemos firmemente que nuestro proyecto necesita de ese componente para gozar de la solidez que tenía antes.

Por último, otra dificultad, que a diferencia de las anteriores es de carácter global, es la pandemia causada por la covid-19. Vivir esta pandemia ha sido muy difícil, y el proyecto, así como la institución, han estado en pausa durante mucho tiempo. Aunque nos vemos con los muchachos que no tienen internet para entregarles las guías de sus trabajos, no es lo mismo; no poder estar con ellos en el colegio ni tener ese contacto ha sido muy doloroso para nosotros los docentes. Al final, nuestra labor no tiene ningún sentido si no están ellos ahí.

Apoyo institucional y otras redes de apoyo

Nuestra red de apoyo existe gracias a la participación de distintos actores. Primero está la institución: el rector y sus directivos, con una ayuda constante al proyecto; segundo, la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (Acnur), que nos apoyó en un momento específico. Sentimos que este proceso de sistematización que estamos desarrollando ahora mismo, con este proyecto, también hace parte de esa red de apoyo que se está tejiendo. El rector y los directivos son pilares fundamentales para el desarrollo de la experiencia, ya que los auxilios económicos que ellos gestionan nos han permitido dar a conocer nuestra experiencia a otras instituciones, obtener algunos de los chalecos, tener nuestro propio espacio y contar con el tiempo necesario para el desarrollo apropiado de las prácticas y actividades que nuestra experiencia requiere. Todo esto ha ayudado a que los estudiantes se motiven y a que participen de modo intenso en las actividades de nuestro proyecto, porque ven que está consolidado y que hace parte esencial de la institución.

Por otro lado, cuando Acnur estuvo por nuestra región, porque por ese tiempo estaba ese organismo de la ONU trabajando en la zona ETCR de La Carmelita (que está muy cerca de nuestra institución), conoció acerca de nuestro proyecto. Cuando les compartimos en qué consistía “Aprendiendo del conflicto” les gustó mucho y quisieron apoyarlo. Sus aportes fueron significativos en varios ámbitos de la experiencia: nos ayudaron dictando algunas capacitaciones a los estudiantes, los docentes y los padres de familia sobre resolución pacífica de conflictos; nos colaboraron en socializar nuestro proyecto con otras instituciones educativas para fomentar la réplica de lo que estamos haciendo en otros lugares de la región; nos asistieron con la adquisición de más chalecos que los

estudiantes solicitaron; también publicaron una revista institucional en la cual, además de que están todos los eventos institucionales, hay un espacial énfasis en “Aprendiendo del conflicto” y sus componentes; por último, grabaron y editaron un video corto que explica nuestro proyecto, dónde y cómo se lleva a cabo y cómo lo viven los distintos actores.

Por último, queremos agregar a las diferentes universidades y agentes de cooperación internacional que están detrás de esta compilación de experiencias significativas de educación para la paz, a la lista de agentes que han apoyado nuestro proyecto porque, por un lado, al reconocer que esta experiencia es significativa nos animan a seguir trabajando en ella; reafirmamos que lo que estamos haciendo es un trabajo que vale la pena, a pesar de que, en el día a día, y por la rutina escolar, sintamos que no estamos haciendo mucho. También hemos reflexionado de manera constante sobre todo lo que estamos haciendo en los diferentes diálogos que hemos tenido y eso nos ha ayudado a mejorar cada día nuestras prácticas y procesos. Y, por otro lado, que exista la posibilidad de que más personas se enteren del proyecto, debido a que ser parte de esta red, más grande, es muy satisfactorio. Pensar que podemos llegar a otros territorios, a otros colegas docentes, a otras instituciones y, de pronto, inspirarlos a hacer un proyecto de esta índole, es muy alentador para nosotros.

Conclusiones

Durante el tiempo que hicimos este proceso de sistematización entendimos muchos aspectos de nuestro proyecto, que antes no teníamos tan presentes. No debido a que haya una falta de claridad en nuestro proceso o en nuestros ideales, sino porque al vivir la cotidianidad del proyecto hay varias cosas que pasamos por alto. Por esta razón, en este apartado queremos compartir estos aspectos, que ya podemos ver con total claridad para, de esta manera, transmitir la esencia del proyecto y de nuestro proceso, y que haya un entendimiento de la experiencia “Aprendiendo del conflicto” no solo en lo práctico, sino también en lo conceptual.

Para lograr este objetivo nos valdremos de varias ideas a las que llegamos después de reflexionar y conversar entre todos acerca de cómo construimos paz en nuestra experiencia. Lo primero que queremos hacer es que usted, lector o

lectora, piense en un rompecabezas. Independientemente del tamaño del rompecabezas que se imaginó, sabemos que este, así como todos los rompecabezas, tienen las piezas del mismo tamaño, y aunque la imagen del rompecabezas nos acompañará durante todo este relato, primero hablaremos de esta cualidad: el tamaño de sus piezas.

Si en un rompecabezas sale una pieza más grande o pequeña que las otras, lastimosamente quien está armando el rompecabezas no lo podrá hacer porque sus piezas no encajarán. En consecuencia, se puede inferir que la importancia de cada pieza en cualquier rompecabezas es la misma: una pieza es igual de grande a la que está al lado o a cualquier otra pieza de este mismo rompecabezas. Ninguna es protagonista por su tamaño, ninguna es más importante que otra. Esto nos ayuda a entender algo fundamental de nuestra experiencia: todos tenemos la misma relevancia. El proyecto no está dividido por jerarquías. Cada uno de nosotros es igual de importante que cualquier otro, aparte del papel que desempeñe. No hay algo o alguien más relevante, todos somos una pieza que con solo al unirse para ser parte de un mismo engranaje, logra formar una imagen.

Hablemos entonces de esa imagen. Las piezas de un rompecabezas por separado no muestran nada, no nos transmiten nada, pero cuando las vamos armando logramos ver algunas pistas, y cuando ya está terminado logramos ver claramente y entender qué imagen hay allí. Es igual en nuestra experiencia: una persona sola no puede hacer nada, así sea la más importante de la institución, si está sola no puede lograr que cambie la realidad. Sin embargo, si hay un grupo que se une para que haya un cambio, empiezan a surgir ideas para que este se dé, pero solo es cuando todos nos unimos que podemos sacar adelante, por medio del diálogo, del compromiso y de la comprensión del otro, las soluciones. Esa imagen que todos podemos ver, apreciar e incluso admirar, cuando todas las piezas se unen, es la imagen de la experiencia “Aprendiendo del conflicto”.

En la ilustración 8.1 encontramos varios elementos que componen la experiencia. En primer lugar, y desde afuera hacia adentro en el dibujo, podemos ver a cuatro niños. Ellos no solo representan los equipos que conforman esta experiencia y la unión entre ellos, sino la diversidad de las personas que habitamos este territorio y, por lo tanto, que hacen parte de este proyecto.

Este equipo de trabajo, como el rompecabezas, nos indica que una sola persona no puede tomar las decisiones para remediar los conflictos que se presentan

en la institución. Por el contrario, es gracias a la unión y al compromiso de todos que se puede sacar este proyecto adelante. Ahora bien, la unión entre el grupo EPA, los muchachos del equipo de mediación, los directivos y la comunidad educativa en general es tan importante como entender, respetar y valorar las diferencias que hay entre nosotros, tanto de pensamiento, como de cultura, religión o raza. Por esto, los cuatro niños tomados de las manos representan que gracias al diálogo y la comprensión podemos tener una verdadera unión en la diversidad. Una de nuestras estudiantes afirmó: “gracias al proyecto pude aprender que somos diferentes, pero si nos respetamos podemos convivir en medio de las diferencias y ver que hay riqueza en ellas, y esto es importante para lograr una cultura de paz, no solo en nuestra escuela, sino también afuera de ella”.

En segundo lugar, nos encontramos con las cuatro fichas del rompecabezas. Cada una de estas representa un aspecto muy importante de nuestra experiencia. Como se ve en la ilustración 8.1, este es un rompecabezas circular porque cada uno de los procesos que están allí se construye y se alimenta de los otros, como una máquina que funciona debido a que todas sus partes están engranadas y cada una de ellas depende del funcionamiento adecuado de todas.

Encontramos entonces: la visualización de los conflictos, los acuerdos y aprendizajes, la libertad de decidir y el cambio de mentalidad. La visualización de la realidad es hacer una caracterización, un diagnóstico de qué está pasando, de qué dificultades se presentan en el entorno escolar y tratamos de hacerlas visibles para trabajar sobre ellas.

Es saber leer con otros ojos la realidad, comprender que hay conflictos para transformarlos, porque muchas veces no vemos los conflictos de lo acostumbrados que estamos a ellos, y más en un contexto como el nuestro, en donde estos, lastimosamente, son el pan de cada día. En otras palabras, esta visualización es entrenarnos para poder ver e interpretar de manera más transparente la realidad, sin las veladuras que la costumbre nos ha impuesto. Con el objetivo de que al transformar la comprensión de la realidad también transformemos nuestras vidas.

Luego tenemos la ficha de los acuerdos y aprendizajes adquiridos a través de todo este proceso, para la no repetición de los malos tratos, de lo negativo que quizá se ve o se vive en la casa o se mira por los medios de comunicación; y claro, de la repetición de todo lo bueno que se ve y se vive, tanto en la institución, en

la casa o en cualquier otro entorno, como de algunos acontecimientos públicos importantes.

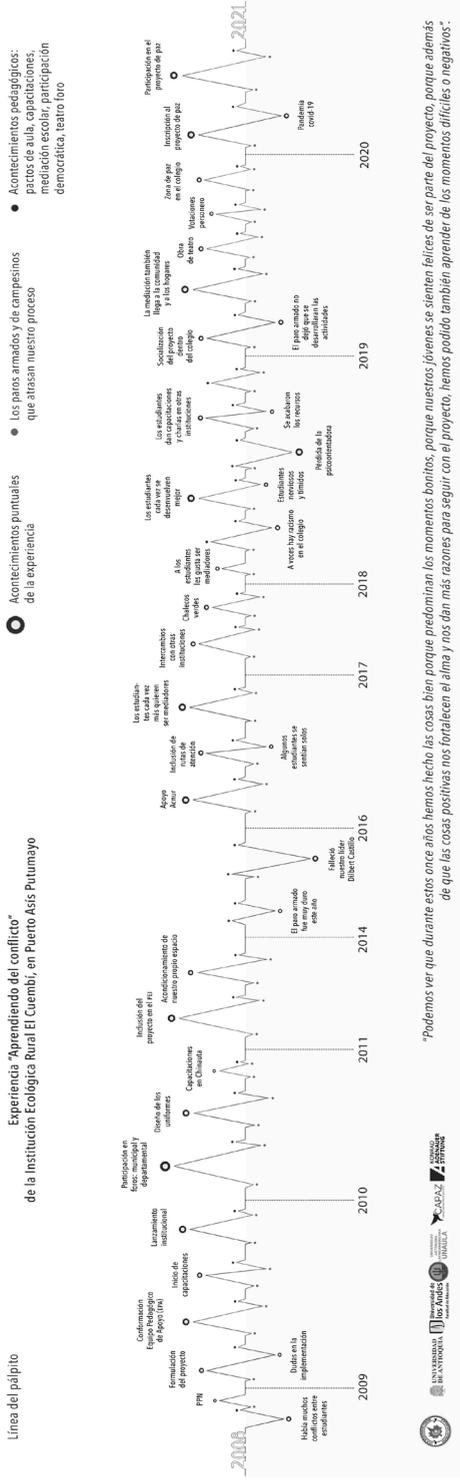
En la siguiente ficha está representada la importancia de adquirir un pensamiento crítico para tener el criterio para ejercer la democracia en completa libertad. Simboliza la participación democrática y la toma de decisiones, la participación de las y los estudiantes de manera autónoma para trabajar sobre las dificultades o las situaciones conflictivas que se dan en el diario vivir de la comunidad educativa, pero, sobre todo, simboliza que somos libres de escoger y de defender nuestros derechos y deberes.

La ficha restante representa el cambio de mentalidad que las y los estudiantes, así como de los otros integrantes del proyecto, han tenido a lo largo de este proceso. Se simboliza con un médico que está realizándole un cambio de cerebro a un estudiante. Está sacando el cerebro que está lleno de violencia, el cerebro al cual hemos estado acostumbrados, para meter uno lleno de paz. Representa quitarnos de encima los discursos de guerra para así podernos acostumbrar a las acciones de paz.

De nuevo, para volver a nuestro rompecabezas, es como si lo desarmáramos por completo, le diéramos otra imagen y lo armáramos de nuevo para obtener un resultado completamente diferente al de la primera vez; desarmando todo aquello que valida la violencia como medio para solucionar un conflicto, para armar una mentalidad que proponga nuevos caminos, creativos, pacíficos y críticos, para resolver los conflictos.

Estas cuatro piezas poseen en el centro el objetivo principal de “Aprendiendo del conflicto”: tener una convivencia horizontal, tranquila, en paz y en armonía. Por esto, la paloma con la que está representada esta convivencia en paz no es una paloma cualquiera, está construida y logra tener su forma gracias a la composición y a la suma de diversos valores. Todos los valores que las y los estudiantes de nuestra institución, así como nosotros, hemos adquirido durante este largo y maravilloso proceso. Para terminar, queremos resaltar, pero, sobre todo, agradecer, el trabajo que día a día hacen las y los estudiantes mediadores y su influencia en la comunidad educativa. Todos hemos aprendido de su ejemplo.

Figura 8.1. Línea del palpito de la experiencia "Aprendiendo del conflicto"



Fuente: elaboración colectiva en los talleres de sistematización.



Capítulo 9. “Cine White”: percibe tu realidad y construye la cultura de la paz*

Dabeiba, Antioquia

Cristian Camilo Medina Beltrán
Miguel Ángel Mercado Díaz
Carlos Andrés Hidalgo David
Luis Fernando Herrera Restrepo
Eliana Patricia Echavarría Marín
Carlos Castaño Moncada
Lizeth María Bermúdez Matta
Valentina Hurtado Vélez

Introducción

El pueblo de Dabeiba, ubicado en el occidente lejano antioqueño, es la puerta de entrada al Urabá, lugar donde confluyen muchas culturas y donde las raíces indígenas aún perviven dentro de este territorio montañoso y extenso. Quizá por su posición geoestratégica, este lugar se ha convertido en un punto central en las luchas de varios grupos armados al margen de la ley: guerrillas, paramilitares y bandas criminales (bacrim). La guerra ha traído a este pueblo muertes, desapariciones y destrucción.

A esta situación, por desgracia, se suman la poca presencia del Estado y sus instituciones y los sucesos de aquel capítulo oscuro en la historia reciente de este país, que hoy en día conocemos como falsos positivos. Este duro episodio ha quedado grabado en la memoria de los colombianos y también en la de nosotros, los dabeibanos y, particularmente, de los miembros de nuestra institución,

* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202352>

puesto que el primer falso positivo reconocido en este pueblo era padre de una de nuestras estudiantes.

Como consecuencia de la violencia constante y las afectaciones que genera el conflicto entre estos actores armados, este territorio y su población han sido víctimas de la estigmatización. En nuestro territorio persiste una dificultad para hacerles frente a aquellos estereotipos que, a pesar del paso del tiempo, aún siguen vigentes en las mentalidades de muchas personas.

Todo lo anterior hizo surgir entre nosotros una reflexión sobre cómo se podría mostrar una realidad diferente, una alternativa de vida y un camino hacia la paz. Estas reflexiones nos motivaron a que, desde lo educativo, comenzáramos a pensar en crear experiencias que, por su impacto social, se convirtieran en significativas. Tal es el caso de nuestro proyecto “Cine White”, cuyo objetivo principal es desarrollar habilidades de pensamiento crítico, analítico y creativo a través del cine como herramienta audiovisual, propiciando espacios de reflexión para fomentar en los estudiantes y en la comunidad, un pensamiento y una visión más crítica de la realidad que permitan construir así procesos relevantes para alcanzar la paz.

Metáfora

Las metáforas son un valioso recurso para incentivar en los colectivos sociales la capacidad de imaginar y relacionar los procesos de sistematización de experiencias con figuras, formas, movimientos o elementos de la tierra, generando propuestas de organización y articulación de las pautas metodológicas de la sistematización más cercanas a las formas organizativas de los colectivos (Agudelo *et al.*, 2020, p. 23).

Teniendo en cuenta esa definición, en este proceso de sistematización de experiencias y con base en un ejercicio retrospectivo de nuestra propuesta educativa para la paz “Cine White”, en Dabeiba (Antioquia), se construyó la metáfora del proyector que se presenta. Con esta metáfora los maestros y estudiantes de la Institución Educativa Juan Enrique White, nos vimos abocados a reconstruir la experiencia, los momentos y, finalmente, consolidar aquello que sería una de las tantas memorias de este proceso. Una propuesta que posiciona el cine como una estrategia educativa que vincula a las comunidades y

Ilustración 9.1. Metáfora de la experiencia “Cine White”



Fuente: Cristian Camilo Medina Beltrán, Miguel Ángel Mercado Díaz, Carlos Andrés Hidalgo David, Kevin Hamilton Higuera Goetz, Miryam Brizzeth Quiroz Montoya, Disney Tatiana Guisao Guisao y Soreydy Alejandra Villa Manco.

se preocupa por las personas, sus emociones y, en especial, por la búsqueda de la paz en los territorios.

“Cine White” es aquella luz que reproduce una nueva realidad en un cielo inconmensurable lleno de metas y objetivos. Dentro de este proyecto, el renacer constante, el crecimiento y el esfuerzo por salir adelante se ven reflejados en todos los procesos que se van desarrollando y en la innovación para la planeación de estos espacios de encuentro y socialización. Se sabe que se emprendió un recorrido por un largo camino, que, aunque a veces es como una montaña rusa llena de fuertes emociones, la esperanza de “Cine White” nunca estará por debajo, pues la constancia, la unión, el trabajo en grupo y la fortaleza que representa cada uno de los participantes y contribuyentes de esta experiencia permitirán superar cada dificultad y proyectar a toda la comunidad una nueva y mejorada versión de este proyecto. Todo este universo llamado “Cine White” es la proyección de sueños, de esperanzas y de un ideal que se persigue: *la paz*.

Orígenes del proyecto

“Cine White” fue pensado y creado entre mayo y junio del 2018, por cuatro compañeros de trabajo de la Institución Educativa Juan Henrique White. En un ejercicio multidisciplinar, se vincularon las áreas de filosofía, ciencias sociales, química y artística, a cargo de los profesores Luis Fernando Herrera¹, Carlos Andrés Hidalgo², Miguel Ángel Mercado³ y Cristian Camilo Medina⁴, en su orden, cada uno haciendo aportes desde sus áreas de conocimiento y con la idea de generar espacios nuevos de encuentro y transformación. Junto a estos profesores, se comenzó a crear una red de trabajo entre estudiantes, padres de familia y demás docentes, que buscaban apostarles a los procesos de paz por medio del cine.

Después de tener la idea, nuestro proyecto buscó algunos ejemplos de procesos educativos en los que se utilizan diferentes herramientas y métodos para hacer del cine un elemento pedagógico. En un inicio fueron muy importantes los aportes del colectivo de cine de Ciudad Bolívar, que lleva por nombre Cine Club. De ahí se definió que la tarea principal de este trabajo era fomentar en las y los estudiantes la intención de asumir su papel como ciudadanos y como sujetos políticos, capaces de aportar a la sociedad, gracias a la comprensión y reflexión sobre su mundo, desde su quehacer individual y colectivo. Este es quizás uno de los objetivos esenciales que se busca en nuestra institución, en lo general, desde el contexto pedagógico, y por lo tanto pasó a ser un propósito de “Cine White”.

El cine como herramienta pedagógica audiovisual se implementó en la sede del colegio, con estudiantes de la media académica quienes, de forma voluntaria y con consentimiento de los padres de familia, hicieron parte de esta iniciativa que fue aprobada el 14 de junio del 2018, pero que, poco a poco, fue creciendo

¹ Licenciado en Filosofía y Religión de la Universidad Católica del Norte y filósofo de la Universidad Católica Luis Amigó.

² Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia.

³ Químico de la Universidad de Córdoba.

⁴ Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

y se fue extendiendo a los demás miembros de la comunidad educativa, lo que llevó a la creación de varias líneas del proyecto macro.

En este proyecto educativo, la primera dependencia con la cual se estableció, y con ello se permitió el surgimiento del resto de iniciativas desprendidas de la propuesta, es “Cine White”, como un enfoque de trabajo que se realiza con los estudiantes de décimo y undécimo grados del colegio. Después de esto, y por iniciativa de la misma comunidad, el trabajo se desplegó con “Cine White al parque” y, posteriormente, con “Cine White al barrio”, todo esto con apoyo de los funcionarios de la Alcaldía. Igualmente, se contó con el soporte del canal comunitario Tele Dabeiba, donde se filmaba “Cine White TV”, grabación que se realizaba con la presencia de estudiantes y docentes que quisieran apoyar la nota televisiva, y, finalmente, con el liderazgo de la docente Eliana Patricia Chavarría Marín⁵ se conformó “Cine White Children”.

La creación y el trabajo de “Cine White” es pensado para realizar cambios personales y sociales, como parte de un conjunto de elementos que aporten a los procesos de transformación y conformación de espacios de paz, reflexionados a partir de las historias e interpretaciones que se logran obtener, percibiendo la realidad por medio de una pantalla que refleja los espacios y las posturas hacia la vida.

Desarrollo

¿Por qué el cine? El grupo de trabajo se percató de que los estudiantes son muy amigos de las imágenes, de los videos, de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), por lo que hicimos uso de esas herramientas y experiencias para convertirlas en iniciativas de transformación. “Cine White” es un proyecto en el cual se comparte cine, pero no vemos un filme solo por goce, sino que también analizamos el trasfondo y el sentido de estas proyecciones. Pensamos que, además de disfrutar, hay que observar la película, hay que entender el cine y, más aún, hay que trabajar a partir de los espectadores, conocer los directores, los personajes, la banda musical y demás elementos

⁵ Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Minuto de Dios.

que conforman un largometraje, para entender cómo se refleja cada historia fílmica en la cotidianidad. Es allí donde “Cine White” toma arraigo a partir de la cinematografía y comienza a mirar lo más profundo de los estudiantes, de una manera libre y voluntaria en los sentimientos que expresan.

“Cine White” es un proyecto que inició como un espacio solo de los grados décimo y undécimo, en el cual todos los lunes de 6 de la tarde a 8:30 de la noche, se proyectaba una película y, al terminarla, los profesores a cargo de los encuentros socializaban las percepciones y las emociones con los estudiantes, de manera organizada, pasando por cada escena importante de la película. La discusión giraba en torno a las relaciones entre lo que mostraba la película y la cotidianidad de los estudiantes, a través del análisis de la trama y los personajes: ¿cómo es su comportamiento?, ¿cómo es su reacción?, ¿cuáles son sus emociones?, ¿cómo expresan sentimientos de angustia, dolor, llanto, alegría y superación?

El proyecto ha trascendido más allá del contexto educativo y ha contado con el apoyo de instituciones como la Alcaldía Municipal, la Casa de la Cultura y el canal comunitario, entre otros, lo cual nos ha permitido llegar a las diferentes personas de este gran municipio, ofreciendo así una nueva forma de entender y entenderse como comunidad. Todo este trabajo nos sirvió para que en el 2020 el proyecto fuera seleccionado para hacer parte de la investigación “Educación para la paz: sistematización de experiencias de educación para la paz en municipios con Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR)”, dirigido por la Universidad de los Andes y la Universidad de Antioquia, en una relación con instituciones de educación superior como la Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula) y el Fondo Capaz de cooperación colombo-alemana.

“Cine White” ha representado ese salto que busca una conexión con la familia y la comunidad, instituciones que también educan, que también forman y que ofrecen conocimientos a nuestros estudiantes y que nosotros, como docentes, agradecemos al tenerlas como apoyo. Por eso, para “Cine White” significa ese palpito que permite continuar las vivencias y anécdotas del proyecto, como una sola unidad que dirige su mirada a encontrar en el territorio un remanso de paz que se construye y transforma para su bien.

El cine es un espacio poco explorado en el campo educativo y “Cine White” lo utiliza para ello, pero también para hacernos amigos del cine y así crear

experiencias significativas que reconstruyan el tejido social y promuevan la construcción de paz desde el filme. Nuestro propósito es comenzar a soñar, a aprender, a crear, a sentir y a vibrar, a partir de las emociones que la película nos brinda como espectadores y actores de nuestra propia realidad.

Prácticas

“Cine White” dentro de nuestra institución educativa y en aquellos momentos en que se han organizado eventos con la comunidad, tiene como elemento inicial la proyección de una película y la discusión posterior. Esa controversia se nutre de las experiencias de los participantes, de sus percepciones y, por supuesto, de las polémicas anteriores que ya han dejado aprendizajes.

Sin embargo, desde el proyecto hemos intentado encontrar formas innovadoras y diferentes de reflexionar acerca de las películas que vemos y de contar nuestros pensamientos. Así pues, después de observar todo ese compendio de elementos con base en la proyección de una película, el proyecto de cine trabaja para conformar un foro que se desarrolla en las sesiones siguientes, utilizando juegos, charlas, escritos, bailes y exposiciones; se comparten también alimentos, ejercicios de relajación y meditación, todo con el fin de comprender la película de una manera vivencial y corpórea. Al finalizar la jornada se les invita a un próximo encuentro en el que se trabajará con otra proyección.

Entonces ya se está hablando de dos elementos: “Cine White” y el foro, actividades que se programan fuera del ambiente académico, que buscan salir de los esquemas tradicionales y de este modo trabajar a partir de las percepciones que se reflejan en los estudiantes, desde las películas que observan.

Estos filmes no son escogidos al azar: son debatidos, estudiados y analizados con anterioridad con el equipo de docentes, lógicamente en búsqueda de aportar a la inclusión y la percepción de los estereotipos, de los estigmas, los prejuicios, la exclusión y la construcción de paz dentro y fuera de la institución, con el acompañamiento en muchas ocasiones del grupo de docentes y de otros actores que hacen parte de la comunidad, como son la administración municipal, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), organizaciones no gubernamentales y académicas que van aportando al proceso de unificación y conformación dentro de un proyecto que se piensa como parte de un nuevo comenzar.

El cambio de la percepción de la realidad y la construcción de la paz no es solamente desde la parte estudiantil, también se transforma la visión del contexto de Dabeiba en general y de cada uno como sujeto, colectivo, institución y territorio. Así, cuando cada estudiante se inserta en estas dinámicas, aporta y construye relaciones sociales mucho más analíticas y enfocadas a mantener un buen ambiente académico y social.

Cada una de las ideas y propuestas de “Cine White” van dirigidas a ser parte del proceso cultural tomando distintas temáticas que ofrecen las diferentes representaciones visuales que se proyectan en los espacios que brinda la comunidad, ya sean en el colegio, el parque, los barrios o la televisión. El trabajo de búsqueda y creación de talleres siempre está dirigido al sujeto como ente de cambio y transformación, ya que desde pequeños todos, de alguna forma, han tenido contacto con los medios fílmicos, los cuales han dejado en cada uno un aprendizaje de las imágenes que se obtienen de estas reproducciones; por eso, el proyecto encuentra en estos medios la respuesta para llegar a cada uno de los habitantes interesados en ver películas en su tiempo libre.

Actividades más recordadas

Como parte de las actividades más recordadas tenemos el foro de la película *El niño que domó el viento*, en el que se hizo un compartir con los estudiantes y cada uno de ellos se desprendía de algo para dárselo a otro compañero, y en el cual se valoraba la importancia y el valor de lo mucho o poco que se tiene en un momento determinado.

Otra actividad muy recordada, y que es importante destacarla en este espacio, es el foro de la película *Doctor sueño* en el que los estudiantes enfrentaban el miedo al encontrarse vendados y ser lanzados a unas colchonetas con una música tenebrosa de fondo. Esta actividad fue significativa desde el punto de poder enfrentar los miedos que tenemos en determinadas situaciones de nuestra vida y darnos cuenta de que es posible hacerlo, estableciendo que es cuestión de decisión, convicción y entereza, ya que todo esto deriva desde la mente.

Así como muchas fueron las actividades que resultaron significativas al trabajar con los estudiantes, dentro de este espacio resaltamos estas dos por el impacto provocado.

Logros, desafíos y dificultades

En “Cine White” podemos destacar y resaltar muchos logros que poco a poco se fueron cosechando a medida que el proyecto se fue consolidando y difundiendo en la comunidad; de hecho, si vamos a los orígenes de este nos damos cuenta de que uno de los primeros logros fue la creación y aparición de “Cine White TV”, “Cine White al barrio”, “Cine White Children” y “Cine White familiar”, los cuales surgieron como parte de la expansión misma de “Cine White”, es decir, del proyecto macro o inicial.

Cada una de estas iniciativas, creadas con una amplia intencionalidad, fueron desarrolladas con personas y espacios diversos, en los cuales la interacción y el encuentro son con el común denominador, pues se espera llegar a la mayor cantidad de individuos posibles dentro de la comunidad dabeibana.

Lo que en un principio se desarrolló en la sede de nuestra institución educativa, pronto se fue propagando hasta tener la necesidad de crear otras dependencias que permitieran ampliar la cobertura de este proyecto, para que así no solo se observara desde una óptica institucional, condicionado exclusivamente a este espacio, sino que también pudiera llegar a más lugares de esta comunidad. En síntesis, el primer logro se resume a la extensión y el crecimiento en tan poco tiempo de este proyecto.

Otro de los logros importantes que cabe resaltar es la realización de la I Aula Abierta en Derechos Humanos en la que participaron los Cuerpos de Paz, la Misión de Verificación de las Naciones Unidas, docentes y estudiantes que hacían parte del proyecto, así como algunos estudiantes de los grados superiores, en calidad de asistentes y representantes de los barrios de Dabeiba. Para esta actividad y su realización nos tomamos una semana completa (del 21 al 25 de octubre del 2019), con previa autorización de la administración del colegio. Cada día se tenía programado el desarrollo de actividades diferentes, buscando que los asistentes al evento conocieran y se formaran sobre derechos humanos, y en las que cada ponente se esmeraba por brindar conocimiento y por escuchar a cada participante que quisiera ofrecer su punto de vista, de acuerdo con lo expuesto, por lo cual los primeros dos días la ONU ofreció charlas a los estudiantes y asistentes. El tercer día, Cuerpos de Paz nos habló sobre la situación de los derechos humanos en Colombia. En el cuarto día tuvimos

la presencia de los desmovilizados y su intervención, quienes nos dieron a conocer su versión sobre el conflicto armado en el territorio nacional y la importancia de la paz. Finalmente, en el quinto día (momento de cierre) los docentes encargados nos dimos a la tarea de recoger las conclusiones del evento y extender la invitación a los participantes y a las entidades que nos acompañaron, a una próxima aula abierta.

Fue una experiencia enriquecedora en la que se destacó, entre otras cosas, la importancia de la resiliencia como camino para construir la paz.

En la realización de esta actividad, que se programó con mucho detalle, logramos visualizar el trabajo, el compromiso, la disposición y la entrega de los docentes y estudiantes para la ejecución de toda la logística relacionada con la organización de este gran evento. Se dio como posibilidad para el cierre de este, la proyección de una película con la que considerábamos se ejemplificaban los temas abordados a lo largo de las jornadas.

Como último logro tenemos el haber sido seleccionados como parte de esta gran convocatoria, en conjunto con estas experiencias significativas que también se trabajan desde diferentes partes del territorio colombiano; el dar a conocer este trabajo, lo que hacemos y el aporte que se ha dado con un enfoque transformador desde el cine, ha permitido que este proyecto se siga dando a conocer local, nacional e internacionalmente. Todo esto, sin duda, se conjuga en el logro que recoge todo lo trabajado, todo lo vivido a través de esta gran experiencia que nos enorgullece y de la cual somos dichosos de hacer parte al poner ese granito de arena que posibilitó que esa semilla creciera y se fortaleciera, a pesar de las adversidades.

Desde los inicios de “Cine White” es claro y evidente que se fueron consiguiendo en tan poco tiempo algunos logros y el crecimiento paulatino del proyecto, pero, también es cierto que a lo largo de este y a medida que se fue consolidando se presentaron muchos desafíos y dificultades que incidieron en él. La falta de credibilidad en los inicios y el hablar mal de este a personas de la comunidad hizo que en algún momento se contara con la asistencia limitada de los estudiantes a los espacios acordados para trabajar junto con ellos. Sin embargo, esto nos dio pie para fortalecernos más y así vender la idea a nuestros estudiantes, aprovechando también las reuniones con los padres de familia, haciendo una selección minuciosa de las películas y, lo más importante, llegándole

a cada estudiante a través del foro. Consideramos que esto fue clave para atraerlos, de manera que así fueran ellos mismos los que se dieran cuenta y se fijaran en lo importante que era encontrarse dentro de un proyecto como este, en el cual, más allá de lo que se decía, era lo que se vivía y percibía cuando compartíamos todos juntos como una familia, en los diversos espacios de interacción.

Era mil veces mejor estar en un lugar en el cual se aprende, se interactúa, se expresa, se canta, se ríe, se juega, se baila y, lo esencial, se reflexiona sobre distintas temáticas que permitan la percepción de esa realidad en la que nos encontramos, que estar en la calle expuesto a otras cosas que no traen nada de beneficio para los jóvenes estudiantes.

Finalmente, los padres de familia se dieron cuenta qué era lo que en realidad se hacía en este espacio y la importancia de que su hijo o acudido se encontrara en él. Ellos mismos se volvieron veedores al permitirles abiertamente a los acudientes asistir de forma libre a cada evento programado dentro del proyecto, para que observaran y detallaran la pretensión de este; incluso esta invitación se extendió a otros docentes y compañeros de trabajo de la institución, pero estos nunca asistieron.

Otra dificultad que se presentó es la que se encuentra ligada y relacionada con los equipos: al existir las diversas extensiones ya conocidas del proyecto, muchas veces hubo inconvenientes técnicos cuando se proyectaba una película en los barrios de la periferia e inclusive en algunas ocasiones dentro de la misma institución. Esto se fue aprendiendo y sobrellevando para estar atentos y prestos en idear un plan que permitiera realizar acciones cuando se presentaban este tipo de dificultades, las cuales nos fueron enseñando a ir mejorando cada vez más cuando se desarrollaba una actividad programada por el equipo de trabajo.

Vivencias de los distintos actores

“Cine White”, como proyecto que busca permanecer en el tiempo e impactar a la comunidad a corto y largo plazos, se ha diseñado desde sus inicios de manera planificada y organizada, delegando funciones y realizando un seguimiento y registro tanto escrito, en el diario de campo, como fotográfico, que se tiene en la página en Facebook, en la cual se publica toda la información y en donde,

además, se van promocionando las películas que se van a presentar, añadiendo información del lugar en el que se realizará la proyección que, en algunos casos, es en la Institución Educativa Juan Henríque White, a cargo de la profesora Eliana, o en otra sede o en el parque principal de Dabeiba.

Al salir con el proyecto de las instalaciones del colegio y desarrollar actividades con los estudiantes encontramos nuevos espacios y personas que nos ofrecen otras perspectivas y visiones de lo que se realiza, ya sea en el parque o los barrios, pues la atención puede ser más difícil de captar; sin embargo, las propuestas de trabajo que se han hecho han permitido que la comunidad dabeibana disfrute de lo realizado, dedicando su tiempo a unas horas de entretenimiento, a compartir, a la reflexión y al aprendizaje.

Construir paz nos invita a unir la comunidad y a ser uno dentro del colectivo. Salir al casco urbano y a sus barrios periféricos significa hallar nuevas propuestas y formas de análisis por la comunidad, para aportar al crecimiento de lo que hacemos y cómo lo hacemos.

Contar con las vivencias de cada participante es relevante, no obstante, es importante anotar la experiencia y el aporte que se nos hace desde lo administrativo, pues ha sido en cabeza de la rectora Luz Yolanda Urbay, quien dirige la institución educativa, que hemos podido transformar el miedo y la mentalidad de algunos estudiantes que, en ocasiones, se muestran apáticos a ver la realidad o a observar el mundo desde otra perspectiva. Queremos que los estudiantes entiendan que cuando hay otras personas con experiencias diferentes que aportan al crecimiento del individuo, se amplía el mundo de posibilidades y de comprensiones acerca del cine y de la tan anhelada construcción de paz.

Recordemos que tenemos como eslogan: “Percibe tu realidad y construye la cultura de la paz”. Este es el grano de arena de cada estudiante, de cada persona, de los padres de familia que nos acompañan, de los representantes de la ONU que trabajan también de la mano, de la mesa de Cuerpos de Paz de la Gobernación de Antioquia y de la Secretaría de Paz; personas que están de nuestro lado, que a partir de sus conocimientos nos permiten articularnos, crecer, aprender, resignificar y aportar para la finalidad del proyecto, teniendo en cuenta la importancia de la participación activa de cada uno de los aspectos que lo componen.

Apoyo institucional y otras redes de apoyo

El apoyo institucional se constituye en la base y en el pilar esencial para que nuestro proyecto educativo se desarrolle y se encamine de forma paulatina al reconocimiento y la proyección en la comunidad. A pesar de las dificultades que se presentaron, el apoyo desde la administración del colegio se convirtió en un pilar importante para su materialización. Se contó con la aprobación de materiales para los foros, algunos elementos para la proyección de las películas, el uso de los espacios de la institución para esta finalidad y los refrigerios para los estudiantes partícipes del proyecto, en cada uno de los foros que fueron programados por los docentes. Esto fue de forma constante, lo cual expresó de cierta forma la credibilidad de los directivos en esta iniciativa. El hecho de poder brindar espacios diferentes de interacción a los estudiantes, llenos de lúdica, reflexión, percepción de la realidad y participación, y el poder venderles esta idea hizo que en cada momento este acompañamiento se mantuviera hasta el punto de poder lograrse la consolidación del proyecto y, junto con esta, también su expansión con cada una de las dependencias ya mencionadas en apartados anteriores.

Las redes de apoyo que hicieron parte de este proyecto educativo se encuentran también involucradas en gran parte con los logros obtenidos. Podemos mencionar la presencia de la delegación de los Cuerpos de Paz desde la Gobernación de Antioquia y del equipo de la Misión de Verificación de la ONU, como partes integradoras de la primera aula abierta en derechos humanos; así mismo, el equipo del set televisivo de Tele Dabeiba con las grabaciones de las presentaciones y los conversatorios emitidos en este canal local. También vale la pena destacar el aporte de algunos padres de familia al involucrarse y participar en varias de las actividades programadas en el cronograma del proyecto; un claro ejemplo de esto lo constituye “Cine White al barrio”, en el que las madres de familia participaban de forma activa en la entrega de refrigerios o meriendas a quienes se congregaban en este espacio de interacción. Así mismo, en “Cine White al parque” se pudo evidenciar este acompañamiento incondicional cada vez que fuera requerido. Asimismo para destacar el apoyo de la administración municipal, la cual puso su granito de arena con la facilitación de equipos, materiales y, en ocasiones, refrigerios en varias de las proyecciones de “Cine White al barrio” y “Cine White al parque”.

Construcción de paz

Por fortuna, después de los duros momentos de violencia y conflicto, ahora con la labor de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) se busca dar tranquilidad y ofrecer algo de verdad a un país sin memoria, para construir a partir de sus dolores y pérdidas una nación estable y una sociedad integrada por personas que se identifiquen con el otro.

En ese sentido, para hablar de paz y construir la paz en uno de los municipios más golpeados por la violencia, es necesario establecer procesos dialógicos que permitan cimentar el concepto de paz desde la colectividad, entendiendo que la paz va mucho más allá de los procesos que se desarrollan con los grupos armados, para terminar las guerras y la violencia que ha desangrado a nuestro país por más de sesenta años en nuestra historia reciente. La paz, más que una negociación, es una forma de vida y en la que cada individuo, desde su conocimiento, aporta al crecimiento social, a la creación de vínculos que nos permitan llevar a cabo la aplicación y apropiación de valores y conceptos claves en la construcción de la paz como lo son la memoria, la ciudadanía y la empatía, entre otros, para así iniciar un nuevo camino hacia la construcción de paz desde el proyecto “Cine White”.

Comprender que cada actividad, cada encuentro, cada meta lograda, en compañía de estudiantes, padres, docentes y comunidad en general, es una apuesta para labrar el sendero que nos dirija a una sociedad mejor y nos permita como grupo de trabajo seguir luchando por brindar las herramientas y el conocimiento necesario para que nuestros jóvenes sean esas personas que medien y proliferen en toda la comunidad valores y principios como actores de paz, concededores y formadores en los procesos de armonía con la comunidad.

Aunque la realidad de nuestra población esté relacionada con la drogadicción, los grupos armados, la pobreza, la falta de oportunidades, la carencia de espacios adecuados para el aprovechamiento del tiempo libre, la deserción escolar y el descuido en las responsabilidades de los padres de familia en la protección de los menores de edad, entre otros, siempre existirá por parte del proyecto el ánimo de formar aquellas personas que brinden una nueva perspectiva a su comunidad, tratando de llevar el cambio y sabiendo que las transformaciones no

se dan de un día para otro, pues son procesos arduos, para así llegar algún día a conocer lo que de mucho se habla y poco se conoce: *la paz*.

Es así como al entender la importancia de los procesos, nuestro proyecto se ha convertido en ese espacio donde los jóvenes de la Institución Educativa Juan Henrique White y aquellas personas que han participado en nuestras líneas aprenden a relacionarse, a respetar, a tolerar, a comprender la diferencia y a construir una sociedad democrática a partir de las enseñanzas que nos puede dejar el cine y las actividades de profundización, como los foros que se realizan. El propósito es que esta población, que ve en las expresiones artísticas una forma de combatir las diferencias sociales, sea el artífice en la construcción de una sociedad pacífica y con ideales de progreso colectivo. Por ello, se propician espacios de análisis y de reflexión como objetivos iniciales de este proyecto, los cuales procuran que los estudiantes, los docentes líderes del proyecto, los padres de familia, las personas víctimas de la violencia o el conflicto armado y la comunidad debebana participen en el desarrollo de actividades lúdico-pedagógicas en torno a las películas que los llevan a percibir la realidad desde otro punto de vista y, a partir de ella, construir la cultura de la paz.

Conclusiones

Como maestros hemos podido comprender de una mejor manera que desde la educación, se pueden crear los espacios necesarios que permitan buscar un cambio social, aportando ya sea mucho o poco en la transformación de las mentalidades y en la conformación de conciencias críticas, que tanto se necesitan en este país para salir de este letargo de la corrupción, la lucha por el ejercicio del poder y la violencia han sumido a un pueblo que solo quiere ver el sol salir en sus vidas.

Como colectivo “Cine White” destacamos el papel del estudiantado y la comunidad que ha aportado al desarrollo de nuestras actividades, porque no solo son espectadores del proceso, ya que a partir de espacios de encuentro y conversación buscamos relacionarlos en un entorno audiovisual que ponga en evidencia nuestras realidades y sensibilice sobre la historia de nuestro territorio;

así se convierten en actores esenciales en la organización y conformación del contenido en espacios como “Cine White al parque” y “Cine White TV”. Además, incentivando a relacionarse con medios televisivos e interactuando con la comunidad para el crecimiento de la iniciativa y para promover la paz desde la convivencia y los lenguajes del arte, como el cine.

Referencias

Agudelo, A., Jiménez, L., Ospina, V. y Zapata, D. (2020). *Metodologías de Sistematización de Experiencias. Diálogo de Experiencias Vivas # 1*. Ediciones Centro de Estudios con Poblaciones, Movilizaciones y Territorio (Pomote) de la Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula), Universidad de Antioquia (Medellín). http://repository.unaula.edu.co:8080/bitstream/123456789/2725/3/POMOTE_metodologias_sistematizacion_experiencias.pdf

Capítulo 10. “Del balígrafo al bolígrafo”: el camino que oficialmente no se construyó*

Araucuita, Arauca

Emperatriz Montes Ovalles

Gladys Yolanda Montes

Orelba Estupiñán

Martha Zulay García Suárez

Carmen Alicia Matajira Quintana

Fidel Marulanda Pérez Cuéllar

Lizeth María Bermúdez Matta

Carlos Castaño Moncada

Valentina Hurtado Vélez

Introducción

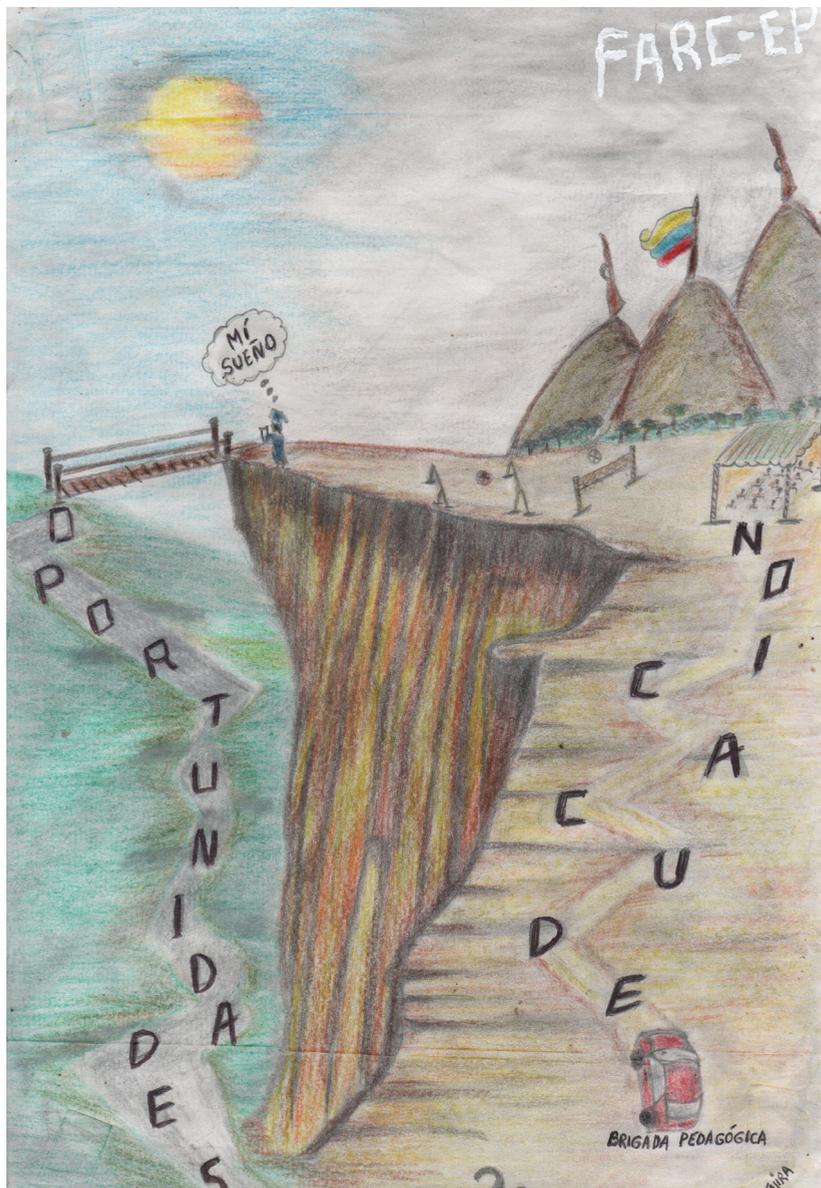
La experiencia “Del balígrafo al bolígrafo” nos enseña que la única forma de superar la violencia es brindando contenidos educativos y éticos a los territorios de nuestro país, que promuevan iniciativas que generen confianza y garanticen el firme propósito de trabajar por una paz estable, duradera y con justicia social.

Hoy, más que nunca, estamos absolutamente convencidos de que la educación es la estrategia maestra para lograr los cambios y las transformaciones sociales que el departamento de Arauca y el país necesitan. Al ser así, como parte del equipo de la Brigada Pedagógica, consideramos que esta experiencia nos ayudó a mejorar en nuestra labor como docentes y nos permitió construir caminos de paz para los excombatientes del departamento, reavivando sentimientos y reconstruyendo la historia, desde un ejercicio de sistematización de

* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202353>

experiencias y con la consolidación de una metáfora, con la que logramos concebir este proceso educativo, y más que eso, formativo, como la búsqueda de la paz atravesando un precipicio.

Ilustración 10.1. Metáfora de la experiencia “Del balígrafo al bolígrafo”



Fuente: Carmen Alicia Matajira Quintana.

Un precipicio que representa los miedos que como docentes teníamos de desarrollar el proceso educativo con los excombatientes, y un puente que representa que, pese a ello, encontramos un camino que nos permitió llegar con esperanzas y sueños a aquel territorio aún con presencia de armas. Poco a poco nuestro trabajo hizo que este “campamento” se fuera convirtiendo en un espacio de paz y, con el pasar del tiempo, en un esfuerzo mancomunado para que fuera más fácil superar esos miedos y atravesar el precipicio dando pasos sólidos hacia el reencuentro, el reconocimiento y hacia nuevas y mejores posibilidades de vida.

Con la utopía que nos permite soñar y contribuir a la construcción de un territorio en paz con justicia social, en las siguientes líneas se describe el escenario en el que se materializa una experiencia educativa dirigida a la formación y la reincorporación efectiva de los excombatientes de las FARC a la sociedad civil. Esta se fundamenta en la propuesta pedagógica de Paulo Freire, que entiende la educación como un acto político, emancipador y crítico, cuyo propósito es que las personas se construyan como sujetos sociales y se reconozcan como ciudadanos con derechos autónomos capaces de tomar sus propias decisiones.

Desde este enfoque se privilegia el diálogo como estrategia pedagógica para resolver conflictos y considera la educación como la mayor apuesta política, en la que se promueve y vive la democracia en concertación con las comunidades, en las que se debaten los problemas más sentidos de las poblaciones y se plantean estrategias y acciones en torno a temas cruciales, por ejemplo, aquellos de alto impacto en la región como el despojo, la exclusión y la violencia. En este campo de infinitas posibilidades pedagógicas, didácticas, praxeológicas y cognitivas, los mediadores culturales son determinantes para alcanzar los propósitos planteados y el punto de encuentro es el diálogo en el aula, por la interacción permanente con los compañeros de lucha, los docentes y la comunidad.

El capítulo que se enuncia hace parte de un compendio de escrituras que se extraen de una realidad vivida en los acuerdos de paz, con los protagonistas de la guerra y las vicisitudes del posacuerdo que amenazan con retroceder a la guerra por los múltiples enemigos que acechan la paz. Por eso, el principal documento de base para gestionar las iniciativas de paz debería ser el respeto a la vida, de quienes, en un gesto de confianza, firmaron el acuerdo y dejaron las armas.

En consecuencia, algunos docentes del departamento de Arauca se han dado a la tarea de desarrollar una agenda educativa que propone concertar con las comunidades para construir las estrategias y acciones en torno a temas sociales de alta complejidad para la región, como lo es “educar para la paz”, para respetar la vida en todas sus manifestaciones, consolidar la economía, articularla e insertarla a mercados regionales, nacionales e internacionales, y generar condiciones para un mejor vivir.

Intentos de construcción de paz en el territorio

El proceso de paz con la guerrilla de las FARC ha tenido enorme significación y trascendencia en el departamento de Arauca, por ser uno de los principales escenarios de guerra en el país, que ha segado vidas de niños, jóvenes, adultos y ancianos, dejando una estela de muerte y destrucción a su paso, obligando a algunos a reinventarse la vida desde una economía doméstica de autoconsumo para sobrevivir diariamente y a otros a escapar de modo silencioso de las emboscadas para no perecer en esta guerra fratricida.

Los diálogos de paz en La Habana y, luego, la firma del acuerdo, abrieron nuevos horizontes que posibilitaron la inclusión de sectores históricamente excluidos de las decisiones económicas, políticas, sociales y culturales. Ello permitió participar en igualdad de condiciones y ayudar a la construcción de una sociedad democrática, incluyente y participativa, basada en la ética ciudadana, en el respeto por la diferencia y el otro; una sociedad con un sentido de justicia, protección y cuidado de los bienes materiales al servicio de las comunidades.

Una vez firmado en acto simbólico el acuerdo de paz entre las FARC y el Gobierno del presidente Juan Manuel Santos, en Cartagena el 27 de septiembre del 2016, los guerrilleros iniciaron la marcha hacia las denominadas Zonas Veredales de Transición y Normalización (ZVTN), que, para el caso de Arauca, fueron construidas en la vereda Filipinas: un lugar recóndito, altamente productivo, con gran riqueza agrícola, y cuya economía reciente había girado en torno a los cultivos de uso ilícito. Vale la pena afirmar que uno de los grandes logros del proceso de paz fue la exitosa erradicación de cultivos de hoja de coca, en concertación con las comunidades.

En el marco jurídico de los acuerdos de paz surgió la propuesta de una educación con enfoque diferencial, inclusivo y pertinente, proyectada en el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación Martín Villa, en la vereda Filipinas del municipio de Arauquita, en la que se sostiene que no se puede pensar en una paz estable y duradera, si no hay una política pública de educación de calidad que genere conocimiento e investigación y que tenga como propósito la superación de la pobreza y las desigualdades sociales, y que proporcione así mayor bienestar a las poblaciones vulnerables, entre ellas, la población campesina.

Con estos presupuestos se pensó inicialmente en la educación de los excombatientes y se planteó después hacerla extensiva a la población campesina circunvecina; acá dicha educación es considerada como uno de los tantos retos que supone la implementación de los acuerdos de paz en el sector rural del departamento de Arauca. Una educación para que los jóvenes y excombatientes que hacen tránsito a la vida civil se inserten al sistema educativo, lo cual garantiza un mayor derecho social. Una educación para que la ciudadanía contribuya con la comunidad y la sociedad en general.

Es importante resaltar el significado de la experiencia de concentrarse en un lugar determinado, una vez firmado el acuerdo de paz, en la voz de Fidel Marulanda, excombatiente firmante y actual coordinador de Educación del ETCR de Filipinas¹:

Al lugar de concentración llegamos más de quinientos guerrilleros, quienes estábamos sorprendidos porque nos encontrábamos ante un nuevo sistema de vida y sin los afanes de la guerra; tranquilos, en reposo absoluto y con el tiempo disponible, sentimos la necesidad de repensar y replantear nuestro proyecto de vida, ante una nueva realidad que nos enfrentaría a vivir los rigores del modelo económico, que mediante el uso de las armas pretendimos destruir. Es de aclarar que esta nueva realidad emergió sin planificación alguna por parte del Estado, que por el afán de la dejación de armas por parte de los guerrilleros y retomar el control de las zonas donde ejercíamos la autoridad y el control pleno del territorio, olvidaron lo más importante en el proceso de reincorporación a la vida civil: la educación como primer camino a emprender en la búsqueda de la paz estable

¹ Taller de sistematización de la experiencia.

y duradera. También quiero señalar que el día que el helicóptero de la ONU se llevó las armas que empuñamos, con la esperanza de transformar la realidad social de este país, sentí y sentimos una gran nostalgia. Presagiábamos tal vez la traición y el engaño por parte del Estado.

Retos y actores sociales

El proyecto educativo considera que los actores sociales insertos en las comunidades educativas, conformados por grupos étnicos y colectivos sociales, son los principales protagonistas cuando se trata de incidir en los cambios sociales, económicos, políticos y culturales que, con urgencia, se necesita que impacten positivamente en el territorio, de manera que se pueda disminuir la brecha que actualmente existe entre el campo y la ciudad y que se evidencia en la situación actual de los habitantes rurales.

De esta forma se propone generar impacto social y político en la región, en varias dimensiones:

1. Formar a los jóvenes rurales con pensamiento crítico, académico y científico.
2. Capacitar el capital humano que la sociedad requiere para cerrar las brechas existentes entre el campo y la ciudad.
3. Recuperar la identidad cultural y el sentido de pertenencia por el campo.
4. Fomentar el desarrollo económico de la región a partir de la transformación de las cadenas productivas.
5. Promover la convivencia y el respeto por las diferencias políticas, ideológicas, religiosas, sexuales y culturales, valores indispensables para crear un ambiente de paz en el territorio.

Orígenes del proyecto y desarrollo

La propuesta educativa se desarrolló en el Espacio Territorial de Convivencia y Reconciliación ubicado en la vereda Filipinas, municipio de Arauquita, territorio azotado por la violencia de una guerra endémica de más de cinco décadas, de la que nadie se atreve a hablar y mucho menos explicitar.

De acuerdo con el propósito central de los acuerdos en el proceso de reincorporación de los excombatientes de las FARC, en cumplimiento con lo establecido en el acuerdo de paz, se trata de una propuesta para que se reincorporen de la mejor manera a la sociedad y fortalezcan vínculos con los diversos sectores. En este sentido, la educación es el mejor camino para adquirir los conocimientos básicos, servir a las comunidades más vulnerables y mejorar sus condiciones de vida, como parte del proceso de construcción de paz con enfoque territorial y enlazar así los intereses comunes en torno no solo a la perspectiva educativa, sino a la función social de esta en el perfil económico de la región. También pretende reivindicar los derechos que tienen las comunidades a ser educadas desde un enfoque diferencial, en el respeto a los derechos humanos, el ejercicio de la ciudadanía y la apropiación del conocimiento como el máspreciado bien cultural al servicio de la humanidad.

Con estos supuestos pedagógicos y humanistas se propone que el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación sea un escenario geográfico e histórico que se configura como un texto, con experiencias enriquecedoras, que merecen ser leídas, estudiadas e investigadas y, desde allí, plantear propuestas innovadoras propias e incluyentes, para que los excombatientes reflexionen sobre la educación como el mayor valor de una sociedad para la apropiación del conocimiento y posterior servicio a la comunidad. Se espera que los nuevos actores civiles y sociales insertos en el sistema educativo sean ciudadanos en ejercicio pleno de sus derechos políticos, sociales, económicos y culturales.

A partir de este proyecto educativo, la relación de la institución educativa con el proyecto de vida de las comunidades campesinas, grupos étnicos, inmigrantes venezolanos y colectivos sociales es la mayor ganancia, en términos de rescatar la importancia de la escuela, como epicentro social y cultural, que cohesiona y organiza la comunidad. En este movimiento dialéctico se identifica la verdadera misión llamada a cumplir y el impacto social en el territorio que propende por disminuir la brecha que actualmente existe y en la que se configuran las desigualdades sociales.

Desde este enfoque pedagógico, las transformaciones sociales esperadas por medio de la educación deben plantearse en clave de metas encaminadas a formar ciudadanos éticos en el ejercicio de la ciudadanía, que emprendan

una lucha frontal contra la corrupción administrativa como el mayor problema de orden público. Se proyecta desde un enfoque didáctico que esta propuesta aporte herramientas conceptuales, metodológicas y didácticas que permitan enriquecer y llenar de contenidos las discusiones en las aulas y que, en ese marco, se analicen las causas y consecuencias del conflicto social y armado, con el fin de desarrollar en los estudiantes un pensamiento analítico y crítico para que se reconozcan como sujetos sociales e históricos que se atrevan a transformar su propia historia.

Según un enfoque humanístico, la institución escolar es el espacio pedagógico, lúdico, recreativo, técnico, académico e investigativo, en el que la comunidad educativa tiene oportunidades para formarse, crecer y creer en la vida, y a ella volcar todas sus potencialidades, destrezas y habilidades intelectivas, y desde esta dimensión educativa empezar a construir proyectos de vida comunitarios, cimentados en valores éticos y estéticos, como ingredientes para reconstruir el tejido social, para construir la sociedad justa y humana que todos nos merecemos.

En este orden de ideas, se plantea que los sectores más excluidos y empobrecidos de la población —excombatientes, campesinos y jóvenes— se formen en otras habilidades y destrezas que les permitan participar en igualdad de condiciones con los demás pares sociales, pero que, además, ayuden en la construcción de una sociedad democrática, incluyente y participativa, basada en la ética ciudadana que respete la vida y las diferencias, con un sentido de justicia, protección y cuidado de los bienes materiales al servicio de las comunidades.

El inicio de la Brigada Pedagógica desde la informalidad

El arribo de la Brigada Pedagógica a la Zona Veredal de Transición y Normalización (ZVTN) cambió la historia del proceso de paz en el departamento, al abrir un campo de infinitas posibilidades educativas y culturales.

Con absoluta confianza en el proceso educativo se inician las actividades pedagógicas propuestas. La primera de ellas fue la presentación de los docentes ante los excombatientes, quienes impecablemente vestidos y rígidamente formados en una improvisada aula múltiple, nos dieron la bienvenida. Los profesores, uno

a uno, se fueron presentando, dieron sus nombres e indicaron el área que iban a orientar, así como los propósitos. Los excombatientes en silencio se dirigieron a las aulas escolares que ellos mismos habían construido. La segunda actividad de ese día fue la aplicación de la prueba diagnóstica, la cual se hizo individualmente y se les dio el tiempo suficiente para que la realizaran. En la prueba se pretendía evaluar los conocimientos matemáticos, las habilidades comunicativas (lectura y escritura), los procesos motrices finos (grafías y trazos de las letras) y los procesos cognitivos y praxeológicos (dibujo libre). La prueba se hizo en el transcurso de las jornadas de la mañana y por la tarde.

Ese momento del encuentro, con todos los exguerrilleros, es tal vez el día más recordado por los miembros de la Brigada Pedagógica, por la cantidad de potenciales estudiantes, que era de unas quinientas personas. Es importante resaltar que en este primer encuentro se hicieron presentes los vecinos del espacio territorial y hasta exalumnos de la Institución Educativa Andrés Bello. También se recuerda que algunos de los excombatientes presentes nos reconocían. Estos jóvenes, antes de ingresar a las filas guerrilleras, tenían sus propias vidas y familias, por lo cual reconocieron entre la multitud de estudiantes a varios compañeros de colegio.

Hasta pasadas las cuatro de la tarde de ese día se aplicó la totalidad de la prueba diagnóstica a los excombatientes. La importancia de esta radicó en ubicar a los estudiantes teniendo en cuenta sus conocimientos, habilidades y presaberes, en cada uno de los ciclos de aprendizaje. La semana siguiente se hizo una socialización de los resultados, que posicionarían a los estudiantes en los diferentes niveles de aprendizaje para el desarrollo del proceso de educación formal. El análisis de las respuestas de cada prueba se hizo de modo individual y luego se socializó en grupo de profesores. Con los resultados obtenidos se definieron los grupos de cada ciclo. Es de aclarar que aunque la mayoría había cursado algunos grados de educación básica primaria, los conocimientos, los saberes, las habilidades, las destrezas y la disciplina, adquiridos durante la época como guerrilleros, les permitía ubicarlos en grados superiores. Fue sorprendente para el colectivo de docentes encontrar extraordinarias capacidades cognitivas y fluidez verbal en los excombatientes, pero, sobre todo, tanto calor humano y deseos de superación.

Frente a estas realidades como colectivo docente se imponían nuevos retos. En especial, el no traicionar la confianza y las expectativas de quienes, con tanto esfuerzo, deseaban emprender un nuevo camino gracias a la educación.

Así lo menciona Orelba Estupiñán, docente de matemáticas de la IE Andrés Bello y participante de la Brigada Pedagógica, que contribuyó en el proceso de formación de los excombatientes:

Son múltiples y diversas las experiencias que se recuerdan de aquel proceso pedagógico que, desde el anonimato, la Brigada Pedagógica emprendió en la zona veredal de Filipinas, en las que recordamos sorprendidos que ocho días después al volver para el inicio de las clases, habían construido aulas improvisadas con plásticos y guaduas, en donde se empezaron a desarrollar las actividades pedagógicas. Con mayor emoción encontramos, uno de esos sábados, dentro del auditorio un lugar denominado biblioteca, en el que se encontraban textos alusivos al socialismo, textos filosóficos y la Constitución Política de Colombia. Este lugar generó dentro del espacio, una connotación académica que no solo se vivía entre sus integrantes, sino que además se evidenciaban físicamente en la zona².

De esta manera, se dio entonces inicio a la planeación de las actividades pedagógicas y educativas con el colectivo docente, orientado a fortalecer las competencias ciudadanas, cognitivas, praxeológicas y valorativas requeridas para que los exguerrilleros, en una nueva etapa de su vida, comprendan las nuevas realidades a las que tendrán que enfrentarse.

Gladys Yolanda Montes, pedagoga y miembro del grupo de la Brigada Pedagógica, y quien orientó el proceso de alfabetización con los excombatientes, afirma:

Los docentes estamos comprometidos con la implementación de los acuerdos de paz, de manera gradual, y estamos convencidos de que la mejor manera de hacerlo es a través de la educación. Ese día, en el que comenzamos a trabajar, nos convencimos también de que el tránsito y la reincorporación a la vida civil de los

² Taller de sistematización de la experiencia.

excombatientes farianos iniciaban en ese momento. En conversaciones por fuera del aula, los excombatientes nos confesaban que se sentían nerviosos y con muchas expectativas. Ese sábado esperaban por primera vez a sus profesores, por eso se puede explicar la pulcritud de sus vestidos, la rigidez de la formación, el orden impecable y la decoración del auditorio construido por ellos con materiales de reciclaje y naturales y encerrado en carpas de plástico y guadua. Todos llevaban en su dotación militar [morral] el lápiz y los cuadernos nuevos que les fueron entregados por sus comandantes. Ese día parecían niños en su primer día de clases: bien sentados con las manos encima de las mesas de trabajo, esperaban copiar y llenar el cuaderno con las orientaciones y explicaciones de los profesores³.

Lo que pretendía consultar la prueba diagnóstica, corregida y contextualizada

La prueba clasificó a los excombatientes según su grado de escolaridad en tres categorías:

1. Sin grado de escolaridad.
2. Escolarizados en los grados de primaria y básica secundaria.
3. Bachilleres y con estudios superiores.

Unos sabían leer, pero no escribir, otros ni escribían ni leían, pero realizaban operaciones como suma, resta y algunas multiplicaciones. Se encontró también bachilleres e incluso universitarios que habían suspendido sus carreras.

La prueba también nos indicó otros aspectos de los excombatientes con respecto a su vocación, su proyecto de vida y su proyección social. En cuanto a su vocación, la mayoría quería ser campesinos agricultores, ganaderos, y otros soñaban con ir a la universidad para hacerse profesionales. Sobre el proyecto de vida (intereses y expectativas), muchos de ellos, casi todos, soñaban con asentarse en un lugar determinado, conformar una familia estable y tener los hijos que la guerra no les permitía, con la pareja conocida en la guerrilla. Finalmente, en lo relacionado con su proyección social y comunitaria, la mayoría manifestó que no renunciaría a los ideales de la construcción de un modelo

³ Taller de sistematización de la experiencia.

económico socialista y por ello asumieron el compromiso de trabajar y contribuir con la organización de las comunidades en las cuales emprenderán sus vidas, pero, sobre todo, se comprometieron con ellos mismos; muestra de ello fue su interés por estudiar.

Dado el primer paso, y con la anuencia de los excombatientes, la Brigada Pedagógica emprende los fines de semana la titánica tarea de empezar a educar ahora, a quienes, hasta hace meses, rondaban los predios de la institución educativa en búsqueda de jóvenes para engrosar las filas de la guerrilla.

Emperatriz Montes Ovalles, rectora de la IE Andrés Bello y docente de la Brigada Pedagógica, dirigió el ejercicio de aplicación de la prueba diagnóstica para la ubicación de los excombatientes en los diferentes ciclos de aprendizajes, teniendo en cuenta las habilidades, los presaberes y los conocimientos básicos de las áreas disciplinares. En ese sentido, expresa:

Este apartado lleva a pensar sobre las grandes paradojas de la vida, respecto a que cuántas veces los guerrilleros pasaron frente a la escuela y observaban nostálgicos a los niños y jóvenes que jugaban y corrían alegres dentro del colegio, tal vez reflexionando, acerca de cómo hubiera sido su vida si la guerra no los hubiera atrapado y alejado de las aulas escolares. Ahora el proceso de paz y la Institución Educativa Andrés Bello les devolvía la esperanza de culminar o empezar ese proceso suspendido por mucho tiempo, comenzar a estudiar y terminar sus estudios; volver a soñar parecía una posibilidad remota y quizás inalcanzable⁴.

La Brigada Pedagógica, responsable de materializar la propuesta educativa en la Zona Veredal de Transición y Normalización (ZVTN) y de llevarlos hasta el final de su proceso formativo, se considera la mayor apuesta a la implementación del proceso de paz, porque los apoyaron y acompañaron frente a la iniciativa de querer estudiar, con responsabilidad, compromiso y profesionalismo. Todos los docentes se presentaban en la mejor disposición de asumir el reto que implicaba el desplazamiento desde las cuatro de la mañana, para retornar a los hogares nuevamente pasadas las ocho de la noche, los fines de semana, pero

⁴ Taller de sistematización de la experiencia.

con la mayor gratificación de empezar a educar a quienes no habían tenido mayores oportunidades de hacerlo. En especial, la gratificación de que estos nuevos estudiantes dejaron las armas, que por tantos años empuñaron, para sustituirlas por un bolígrafo que empezó, desde el primer día de nuestra visita, a escribir la propia historia, que es la otra historia de Colombia.

Con estos insumos, que sirvieron de línea de base para planear el proyecto educativo en la Zona Veredal Transitoria de Normalización, hoy conocida como Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR) Martín Villa 2020, la secretaria de Educación de la época envió comunicaciones a las dos ministras de Educación nombradas a la fecha de la implementación de los acuerdos de paz. En ellas se les anunciaba que en la ZVTN estaban dadas las condiciones para iniciar el proceso educativo con los excombatientes de las FARC, en el marco de los acuerdos de paz (punto 1), firmado con el presidente Juan Manuel Santos.

Mientras se realizaba el trámite en el Ministerio de Educación, en espera que se pronunciara frente a la solicitud hecha por el Ente Territorial Certificado de Arauca, y para evitar que los excombatientes se desanimaran y desmotivaran frente a la expectativa de iniciar sus estudios, la Brigada Pedagógica se mantuvo desarrollando las actividades educativas acordadas con los excombatientes, todos los fines de semana, en algunos tiempos libres, de los meses de finales del 2016 y principios del 2017.

Pasado el tiempo, con gran preocupación se percibe desde la Brigada Pedagógica que el Ministerio de Educación no da respuesta a la propuesta de llevar educación formal a la Zona de Concentración Veredal de Filipinas, situación que, aunado al poco tiempo disponible de los docentes para atender sus compromisos laborales, personales y familiares, a las distancias recorridas y ante la falta de políticas claras y definidas, hizo que los excombatientes fueran abandonando la zona, para iniciar, por cuenta y a riesgo propio, una nueva vida, abandonando también sus sueños de estudiar.

Las directivas de la Institución Educativa Andrés Bello visitaban la zona veredal, alentando y llevando esperanza frente al proceso de formalización académica; muchos excombatientes se fueron desmotivados ante el incumplimiento del Estado de garantizar el acceso a la educación, entre otros muchos incumplimientos. Por ello, en junio del 2017, y teniendo en cuenta que el proceso educativo no se formalizaba, el excomandante y dirigente de la ZVTN, Efrén Arboleda, nuevamente y por medio

escrito, envió una nueva carta a la Secretaría de Educación, solicitándole formalmente agilizar el proceso para iniciar la formación académica de los exguerrilleros. Ante la presencia de una institución educativa que mostraba interés por ayudarles formalmente y la existencia de un grupo de docentes dispuestos a seguir colaborando, la Secretaría de Educación planeó una reunión en la zona veredal a la que asistieron los tres responsables de esta: la secretaria de Educación, el líder de Inspección y Vigilancia de la Secretaría de Educación y los rectores de las instituciones educativas Filipinas y Andrés Bello, quienes se encargarían de formalizar el proceso de matrícula de los excombatientes, una vez se oficiara la resolución desde la Secretaría de Educación Departamental (SED) y se abrieran los grupos en el Sistema Integrado de Matrícula (Simat), en los dos colegios.

Fotografía 10.1. **Socialización en el ETCR de la resolución de apertura formal del SER desde la SED**



Fuente: archivo fotográfico del proyecto.

El inicio de la Brigada Pedagógica desde la formalidad

El proceso educativo para los excombatientes de las FARC en el departamento de Arauca se formaliza con el modelo de educación flexible, Servicio Educativo

Rural (SER), mediante la Resolución 2017 del 21 de julio del 2017 e inicia desde el sábado 22 de julio del 2017, con los siguientes parámetros:

- Los excombatientes de las FARC, que hacen tránsito a la vida civil, se matricularon en las instituciones educativas de Filipinas y Andrés Bello, en la modalidad de metodologías flexibles, del SER, la cual se hace extensiva a sus familiares y población aledaña.
- Tal y como lo contempla la Resolución 2017 de julio del 2017, emanada de la Secretaría de Educación Departamental, la jornada académica es sabatina y dominical, para con ello cumplir las cuatrocientas horas requeridas, según lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Para viabilizar el proceso de educación, dadas las necesidades educativas de los excombatientes, se les propuso trabajar por proyectos pedagógicos productivos, en los que se transversalizarán las áreas básicas del conocimiento y se tiene como ruta de navegación los *Estándares Básicos de Competencias* del MEN. Esta modalidad se inicia con los estudiantes del ciclo 5, quienes manifestaron trabajar en dos proyectos productivos: cultivo de sacha inchi, para extraer aceite esencial, y cultivo de cachamas en cautiverio. Los proyectos son sustentados al final del año como requisito para optar por el título de bachiller.
- Los docentes que laboran en el SER para atender la formación de los excombatientes, se les paga por el rubro de horas extras.

Desde el diagnóstico realizado por la Brigada Pedagógica se establecieron los grupos que se matricularon inicialmente en el Simat, según lo describe la tabla 10.1.

Tabla 10.1. Número de estudiantes excombatientes matriculados por ciclo

Ciclo	Total
Estudiantes ciclo 1	76
Estudiantes ciclo 2	32
Estudiantes ciclo 3	40
Estudiantes ciclo 4	26
Estudiantes ciclo 5	75
Total	
Excombatientes matriculados	249

Fuente: elaboración colectiva en los talleres de sistematización.

Prácticas

Al fin llegó el primer día de clases, el 8 de octubre del 2016. Desde las 3 de la mañana se emprendió la salida desde Saravena hacia el municipio de Fortul, sitio de encuentro con los demás docentes. Fue necesaria la madrugada para llegar a la hora prevista, las 8 de la mañana. El recorrido se hizo corto por las emociones y ansiedades evidenciadas entre los miembros de la Brigada Pedagógica, entre ellas sensaciones de angustia, curiosidad y expectativa por las tareas que se empezarían a desarrollar.

Sobre lo anterior, Martha Zulay García Suárez, docente del área de Educación Física de la IE Andrés Bello y miembro de la Brigada Pedagógica, que contribuyó en el proceso de formación de los excombatientes, dice que “es el día más esperado para nosotros como docentes y para ellos como excombatientes, ahora como posibles estudiantes”⁵.

Previo a las actividades programadas, se realizó una reunión en privado con el excomandante Efrén, en la bodega de la cocina, en donde se evidenciaba que se distribuían los alimentos a los excombatientes. En ella se le informó sobre las actividades programadas en esta fecha. Seguidamente se ofreció un abundante desayuno (pollo guisado, arroz, ensalada de cebolla, tomate, mayonesa y limonada).

Mientras se degustaban las exquisitas viandas, se le socializaron las actividades educativas programadas para ese día, entre ellas, el diagnóstico socioeducativo que tendría como propósito identificar el grado de escolarización de los excombatientes, los presaberes, las habilidades, las destrezas, los intereses, las expectativas, los sueños y las proyecciones de los nuevos estudiantes de la Institución Educativa Andrés Bello.

Luego se les solicitó a los excombatientes el permiso para presentar el grupo de profesores; también en esta entrevista surgieron varias ideas, que fueron discutidas y aprobadas por los miembros del grupo allí reunidos. Terminado el desayuno y la reunión con el excomandante, nos dirigimos al encuentro con los excombatientes.

⁵ Taller de sistematización de la experiencia.

Cuando empezamos a adentrarnos al campamento en un gran cacaotal, observamos que salían tímidamente de los improvisados cambuches los excombatientes, que entre miradas de asombro y saludos cálidos acompañaron al colectivo docente hasta el lugar designado para iniciar con el proceso educativo.

Las vivencias de los distintos actores

Diagnóstico socioeducativo a los excombatientes

En las visitas exploratorias que se hicieron en el 2016 al lugar donde el Gobierno central había ordenado concentrar a los futuros firmantes del acuerdo de paz, se planteó hacer un diagnóstico para identificar las necesidades educativas de los excombatientes. Entre ellas estaban el requerimiento de asistir a procesos de alfabetización y obtener grados de escolaridad, formarlos en niveles técnicos, tecnológicos y profesionales, matriculándolos en diferentes cursos y grados educativos. Este instrumento de medición socioeducativa planteó nuevos retos a la institución y replanteamientos pedagógicos a los docentes responsables de la formación de los excombatientes.

En el análisis del diagnóstico se evidenció con claridad que uno de los factores que incidía para que los jóvenes ingresaran a las filas insurgentes era la falta de oportunidades educativas y laborales y la falta de acceso a una educación con calidad, que promoviera la movilidad social y construyera ética y humanamente a un nuevo “ser” social.

Se concluyó que la violencia en el departamento de Arauca es inversamente proporcional al grado de educación de la mayoría de sus habitantes. El diagnóstico, como instrumento pedagógico y didáctico, abrió el horizonte para afirmar que la educación debe plantearse como uno de los más grandes retos, puesto que permite recuperar la dignidad, la identidad cultural y promover la investigación social. La falta de pertinencia se convierte en un problema porque se universalizan y estandarizan los saberes y conocimientos, precisamente en un país de regiones, que es pluricultural y pluriétnico. En el contexto educativo inclusivo propuesto es urgente superar la invisibilización de los sectores más vulnerables, entre ellos las mujeres rurales, los campesinos y los jóvenes.

Los cambios que espera el país solo son posibles si se invierte en educación con calidad, pertinente y con enfoque diferencial, para una paz estable, sostenible y duradera. Lo anterior para avanzar en el desarrollo de modelos de formación que respondan a las necesidades del sector productivo de la región e identificar cuáles son las transformaciones institucionales que deben darse para que la educación contribuya a fortalecer las agendas locales de desarrollo económico y abordar las brechas actuales de capital humano y social (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2015).

Se considera que la educación es un proceso renovador que debe propiciar en el docente la necesidad perenne de transformar las prácticas educativas, a fin de adaptarlas a la realidad contextual en la cual cumple su labor educativa. En este sentido, es destacable que nuestra experiencia en la Institución Educativa Andrés Bello, que logró la inclusión a la educación de los excombatientes de las FARC, se basó en los Modelos Educativos Flexibles, en concordancia con lo que señala el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2015), que los define como “propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional” (párr. 3).

La Institución Educativa Andrés Bello, en la revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI), propuso la educación por ciclos, de acuerdo con lo planteado en la Ley General de Educación. La propuesta se debatió en reunión de profesores, en la cual se proyectaron los propósitos, entre ellos elevar la calidad de la educación con un enfoque diferencial y pertinente a la educación rural, como estrategia determinante en el avance de contextualizar la educación.

La apuesta a la educación por ciclos, desde la concepción de una nueva escuela, pretende potencializar las capacidades de los estudiantes, respetar sus ritmos de aprendizaje y tener presente la diversidad sociocultural.

La propuesta pedagógica innovadora en el contexto de la educación rural pretende contextualizar un currículo tradicional, desarticulado de la vida de los estudiantes, de tradición memorística y repetitiva, que no consulta ni obedece a los intereses y las expectativas de los estudiantes, por lo cual es necesario y

urgente superarlo. Esta educación de enfoque tradicional en la cual se privilegia la memoria, la evaluación sumativa y la “calificación de contenidos”⁶, según Gladys Yolanda Montes, secretaria de Educación del departamento de Arauca (2016), retoma conceptos de la pedagogía crítica, para dar paso a una estrategia pedagógica que favorezca el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes y potencialice sus capacidades, habilidades y destrezas.

Consecuente con el nuevo modelo pedagógico para implementar, se propone el tipo de evaluación formativa, flexible e incluyente, que supere la medición académica a través de la nota y evalúe al estudiante en todas sus dimensiones: emocionales, sociales, cognitivas y procedimentales. También se propone la autoevaluación y la heteroevaluación con pares, para retroalimentar el proceso. Estos modelos permiten avances en los procesos metacognitivos de los estudiantes y desmitifica la nota como instrumento de intimidación y poder del docente. También se envía el mensaje que la evaluación no es de punto final y, por el contrario, es permanente e integra a los diferentes actores sociales de la institución.

En consecuencia, se venían fortaleciendo en la IE Andrés Bello otras prácticas pedagógicas, más humanas, centradas en los aprendizajes más que en la enseñanza, que fomenten el trabajo en equipo para repensar la misión educativa de la nueva escuela rural. En esta nueva escuela, consciente de su papel transformador, surge entonces otra oportunidad de continuar contribuyendo en los procesos de conocimiento y articulación de las realidades sociales del territorio y se abre para esta institución educativa un nuevo capítulo desde el Servicio Educativo Rural (SER), que para Emperatriz Montes Ovalles, su rectora entre el 2010 y el 2018, “es un modelo de educación flexible que permite su implementación en la institución educativa, como política oficial del Ministerio de Educación Nacional”⁷.

La vinculación de los exguerrilleros de las FARC como estudiantes oficiales de la institución educativa se realizó a través de un proceso en el que se cumplieron rigurosamente los momentos descritos en la tabla 10.2.

⁶ Taller de sistematización de la experiencia.

⁷ Taller de sistematización de la experiencia.

Tabla 10.2. **Proceso de incorporación de los excombatientes a la institución**

Primer momento
Diagnóstico psicoeducativo a los excombatientes.
Etapa exploratoria e introductoria al proceso educativo en salones improvisados.
Consultas al Ministerio de Educación Nacional y a entidad territorial de Arauca.
Consultas a los organismos de cooperación internacional para solicitar apoyo.
Consultas a los docentes que quisieran hacer el acompañamiento pedagógico en la vereda Filipinas.
Consultas a instituciones de educación superior.
Segundo momento
Reunión interinstitucional y actores sociales.
Socialización del análisis del diagnóstico.
Matrícula de los excombatientes.
Tercer momento
Reunión con el Consejo Noruego para los Refugiados (NRC, por sus siglas en inglés), la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Unad), la IE Andrés Bello, la Secretaría de Educación Departamental y los directivos del ETCR.
Convocatoria de los docentes.
Discusión sobre el enfoque pedagógico del proyecto educativo, horarios y estrategias didácticas.
Reunión con los futuros estudiantes para la explicación del proyecto y las metodologías para implementar.
Cuarto momento
Inicio de estudios.
Actividades académicas y proyectos de aula.
Inscripción a las pruebas Saber.
Evaluación.
Quinto momento
Ceremonia de graduación
Sexto momento
Inscripciones e ingreso a la universidad y a instituciones de formación técnica y tecnológica.

Fuente: elaboración propia.

El proyecto educativo se estructura a partir de la solicitud expresa del entonces comandante del frente de las FARC que operaba en Arauca, Alfonso López Méndez, conocido como Efrén Arboleda, quien al enterarse por los medios de comunicación sobre la voluntad institucional de extender la educación a la

zona veredal, contactó a la rectora de ese entonces de la Institución Educativa Andrés Bello para concertar y programar la primera visita a la zona de Filipinas, a comienzos de octubre del 2016, para hablar de sus inquietudes frente a la posibilidad de hacer tránsito a la vida civil por la vía de la educación. También se hicieron consideraciones respecto a educar para pensar la nueva realidad y que, desde un pensamiento crítico, se empoderaran para emprender las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales que se necesitan en el territorio.

Los directivos y la mayoría de los docentes de la Institución Educativa Andrés Bello tenían la firme convicción de apoyar el acuerdo y contribuir en la construcción y consolidación del proceso de paz, teniendo en cuenta que se podría hacer desde el campo educativo. Con estas ideas se discutió, en largas jornadas, sobre la manera de iniciar la mayor contribución que estaban dispuestos a hacer: educar para la paz.

Hablar de educación con calidad desde este contexto implica formar a los excombatientes en las competencias que necesitan para enfrentarse a la nueva vida y, una vez insertos en el sistema educativo, se les permite su participación en igualdad de condiciones con otros pares. Al referirse al enfoque diferencial, se propone planear el proyecto educativo a partir de sus sueños, estilos de aprendizaje y el entorno sociocultural; es decir, desde ellos mismos, en el que quepan sus sueños, intereses y expectativas de vida, como punto de partida en la construcción del diseño de su proyecto de vida.

La experiencia de los excombatientes

Para este apartado se toma la palabra “Esteban Rivera”, como fue conocido en filas, que ahora en su proceso de reincorporación retoma su nombre de civil: Fidel Marulanda Pérez Cuéllar. Su experiencia es relevante y significativa dentro de este proceso, pues él fue uno de los encargados de impulsar esta propuesta formativa en el ETCR. Aquí su relato⁸:

⁸ Taller de sistematización de la experiencia.

Fui uno de los comandantes y excombatientes de las FARC que se encargó de acompañar y dirigir el proyecto educativo con los exguerrilleros inscritos al programa educativo dirigido por la Brigada Pedagógica.

Para nosotros el haber dejado las armas significó también un esfuerzo de cambiar el chip, diría yo, porque nos adentramos a desarrollar un proceso de educación diferente. Cuando estábamos en armas también nos educábamos; inclusive era muy riguroso ese proceso educativo, organizado bajo una estructura militar interna, pero era distinto: lo poníamos en función de la guerra. Ahora, después de que hicimos el proceso de dejación de armas y firmamos todo un acuerdo, cambió nuestra actitud y nuestro compromiso hacia la vida. Por lo tanto, dejar las armas implica un esfuerzo por cambiar muchos comportamientos que uno adquirió en la vida militar. El proceso educativo nos enseña cómo hacer ese cambio hacia una vida que tiene unas leyes, unas normas, unos comportamientos sociales propios, ajenos a la vida que llevábamos antes.

Ahí es donde nos adentramos a ese conocimiento porque nosotros en la vida de la montaña adquirimos muchos conocimientos, pero que ya en la vida social, en el marco de la reincorporación, nos tocaba poner en función del desarrollo social mismo de una comunidad, de todo un municipio y del departamento, en la normatividad vigente.

Este proceso comenzó para nosotros en cabeza de la comandancia del camarada Efrén. Él fue muy importante, pues fue quien nos enseñó que debíamos tener un cambio de mentalidad para aportarle a una sociedad en la cual nos estábamos adentrando. Por ello, al camarada Efrén, que falleció a causa de la covid-19, constantemente lo recordamos y le queremos hacer un reconocimiento en este texto, porque nos trazó esas directrices y nos dio la motivación. Él nos decía: “hermano, sabemos que venimos de un régimen militar, pero aquí nos toca asimilar esa vida, y no ese régimen militar y lo que tengamos en la cabeza que sea esa aceptación de la norma, de las leyes que son propias de la sociedad civil. Nosotros tenemos que adquirir esos comportamientos y que para nosotros no tiene que ser difícil, porque nosotros en nuestra conducta siempre aprendimos a subordinarnos a normas, a leyes, a principios que se establecen en la sociedad”. Por eso Efrén fue muy importante para nosotros en toda la comandancia, pues inclusive estamos en el territorio, apostándole a toda nuestra reincorporación y en especial la educación.

Hago alusión a eso porque recuerdo que apenas hicimos la dejación de armas, nos reunimos todos los comandantes, en cabeza de Efrén Arboleda, que en la vida de civil se llamó Alfonso López, y nos dijo: “todavía no hemos dado las armas, pero ya se firmó el acuerdo, ya es un hecho, toca organizar un proceso de educación; armemos un plan de estudio y toca hacerlo con lo que tenemos nosotros, mientras se van dando las cosas”. Ahí fue cuando me eligieron a mí, me designaron, en una reunión de comandantes, porque todavía teníamos las armas, la responsabilidad de estar al frente del proceso de educación.

Lo que hice fue ir caleta por caleta. Nosotros le llamamos así, en la guerrilla, al sitio donde vivían los compañeros, que eran pequeñas casas camufladas e impermeables. Entonces me fui a esos sitios, uno por uno, y personalmente hice un censo de todos los compañeros. Más de quinientas personas que nos agrupamos allí a iniciar el proceso de reincorporación. Los visité a todos y les dije: “bueno, camaradas, necesito saber ¿qué nivel de estudio tiene usted?, porque vamos a hacer un plan de educación, vamos a iniciar un proceso de educación”. Y fue así como recogí toda esa información de los que eran bachilleres, de los que no habían terminado el bachillerato, pero tenían hasta noveno o que tenían un cierto conocimiento sobre algunas materias básicas.

Con los que tenían algunos semestres de universidad, de acuerdo con eso, me hice un plan de estudio. Entonces cogí a los que tenían más capacidad, más estudio y los puse de profesores a enseñar las materias básicas del lenguaje, las matemáticas y las ciencias sociales.

Aproveché que teníamos compañeros con altos conocimientos de medicina, porque en todo eso salieron compañeros que inclusive habían terminado medicina, les faltaba solo el título y no alcanzaron a graduarse porque les tocó irse para la guerrilla, pero en la práctica tenían muchos conocimientos, también sobre medicina, y ahí comenzamos a estudiar debajo de unas matas de cacao. En ese entonces estaban los llamados PTT (transmisores de radio) y comenzamos ahí a estimular el proceso del conocimiento, de la educación, mientras se iban desarrollando todos los procesos y en vista de que no se agilizaban desde Bogotá las directrices del Consejo Nacional de Reincorporación en lo que respecta al proceso educativo en el proyecto “Arando la Educación”, que era un proceso articulado con la Universidad Nacional, el Consejo Nacional de Reincorporación y otras instituciones.

Mientras esperamos todo eso, nosotros, en cabeza del camarada Efrén, llamamos e hicimos contactos con profesores y simpatizantes que le apostaban al acuerdo, que estuvieron con el “Sí” y que le apostaban a este proceso. Entonces hicimos esa canalización de información, a ver qué profesores había y fue ahí cuando nos contactamos con la rectora Emperatriz, le solicitamos que nos hiciera un proceso de inducción para refrescar la memoria en algunos conocimientos básicos y que después nos hiciera un proceso de homologación de saberes. Todo esto fue una introducción para prepararnos para el proceso institucional que venía. Así fue como se inició el proyecto educativo, estableciendo las relaciones con las instituciones educativas que acompañarían el proceso y dando una oportunidad a aquellos que deseaban transformar sus vidas a través de la educación.

Actividades más recordadas

Recordamos algunas de las anécdotas con los estudiantes, que surgieron durante la labor pedagógica, y las presentamos aquí como frases, para rescatar las emociones de ese momento y transmitir las al lector.

“Profesora, si hubiera conocido esta regla de tres antes y para qué servía, me hubiese ayudado mucho en la distribución de las raciones”⁹, manifestó en el área de Matemáticas un excombatiente que fungía como “ecónomo” en la organización guerrillera y quien además expresó que demoraba tiempo contando las papas para poderlas entregar a las unidades.

Por su parte, Carmen Alicia Matajira Quintana contó¹⁰:

En una de las clases de ciencias naturales, se hablaba sobre la huerta orgánica y el periodo vegetativo de las plantas. En la siguiente clase, con gran sorpresa, los estudiantes no solo habían ya limpiado el lugar donde se establecería la huerta, sino que se habían anticipado a construir las eras y a dejarlas listas para sembrar, y hasta habían construido el compostero en donde se produciría el abono orgánico. Los profesores quedaron sin palabras, sorprendidos.

⁹ Taller de sistematización de la experiencia.

¹⁰ Taller de sistematización de la experiencia.

Así mismo, Orelba Estupiñán relató¹¹:

En contacto directo con el odontólogo empírico [solo le faltaron diez semestres de odontología, según lo manifestado] conocimos el proceso de limpiezas, extracciones y otros tratamientos que realizaba y que asoció en el área de Matemáticas los conceptos de milímetros y centímetros en la aplicación y el uso de la anestesia.

Finalmente, Martha Zulay García Suárez narró¹²:

En una de las tantas visitas, la profesora de Educación Física planeó una actividad recreativa y deportiva que involucró deportes como voleibol y fútbol; todos participaron y se involucraron así fuera en la posición de barras con sus familiares y amigos. Fue asombroso ver a los jugadores en botas, descalzos jugando y divirtiéndose como si fuera la Copa América; ningún equipo quería perder. Uno de los excombatientes en condición de discapacidad, quien había perdido una de sus piernas, se quitó la prótesis y participó jugando voleibol sin mayor dificultad.

Apoyo institucional y otras redes de apoyo

Con el propósito de nivelar a los estudiantes en los conocimientos básicos del aprendizaje, reforzarles y crearles disciplina académica, el Consejo Noruego para Refugiados (NRC), por medio de un convenio con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Unad) y del programa Arando la Educación, contribuye con el financiamiento del proyecto educativo para la reinserción de los excombatientes, en alianza con la Secretaría de Educación Departamental.

Las organizaciones y los agentes gubernamentales que están como mediadores y contribuyentes en este proceso diferencial e inclusivo en educación son:

Gobierno departamental y local

- Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena)

¹¹ Taller de sistematización de la experiencia.

¹² Taller de sistematización de la experiencia.

- Secretarías departamentales de educación y agricultura
- Alcaldías municipales del departamento de Arauca

Fundaciones

- Fundación Compartir
- Laboratorio al campo

Instituciones educativas

- Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Unad)
- Universidad de los Andes
- Instituciones educativas Andrés Bello y Filipinas

Agencias de cooperación internacional

- Consejo Noruego para Refugiados

Logros, desafíos y dificultades

Emprender una acción educativa en una zona veredal que concentra un considerable número de excombatientes no es una tarea fácil, pues hay distintos enemigos del proceso que se van perfilando en el camino. El recorrido de cuatro horas desde Saravena hasta Filipinas y los diferentes retenes y puestos de control que se implementaron por parte del alto mando militar, eran un gran desafío.

Los docentes andresanos, en su condición de servidores públicos, tenían serias limitaciones en sus aspiraciones de querer apoyar los acuerdos de paz, a través del acompañamiento que ofrecían, educativamente hablando, a los excombatientes de las FARC. Vencidos estos temores se dieron a la tarea de organizar las aulas educativas y ubicar a los nuevos estudiantes por grados, previo análisis de sus conocimientos. Para la rectora de la institución educativa, responsable del direccionamiento del proceso formativo de los excombatientes, era una oportunidad para apoyar el proceso de paz y, desde una gestión responsable, aportar a la solución del problema de violencia en el país; por eso, la única manera de lograrlo es contribuir con la educación de los futuros ciudadanos.

Con la firme intención de participar activamente en la implementación del acuerdo de paz, con la responsabilidad de la Rectoría de la Institución Educativa Andrés Bello, se convocó a algunos docentes a una reunión a puerta cerrada para proponerles la idea de extender la educación a los excombatientes de las FARC,

ubicados en la zona veredal en Filipinas. En voz baja y ante la mirada sorprendida de los docentes invitados a esa reunión, con preocupaciones, angustias y temores evidenciados en el tono de sus voces, se argumentó sobre la importancia de la paz y los beneficios económicos, sociales, ambientales y culturales de vivir en un territorio tranquilo, sin violencia, y el papel histórico de la escuela en la formación de las personas que ayudarán a transformar la sociedad.

Seguido a esta disertación se expuso la idea de proponer un proyecto educativo dirigido a los excombatientes de las FARC y se les invitó a formar parte del grupo de docentes que le apostarían al acuerdo de paz, desde sus profesiones y convicciones, en calidad de profesores de los exguerrilleros y concentrados en un campamento improvisado por ellos en Filipinas. No obstante, hubo segundos de silencio ante la propuesta, que fueron interrumpidos por un “sí” unánime por parte de los docentes que, más allá de formular las preguntas sobre el cómo y el cuándo, se detuvieron a pensar en los miedos y temores que surgían con tal propuesta y que rápidamente no dudaron en expresarlos.

Por ejemplo, Carmen Alicia Matajira Quintana, docente de Ciencias Agropecuarias de la IE Andrés Bello y participante de la Brigada Pedagógica, que contribuyó en el proceso de formación de los excombatientes, manifestó: “De llegar el Ejército al sitio donde se enseña a los exguerrilleros y se nos vincula directamente con la guerrilla, podemos quedar atrapados en un enfrentamiento”¹³.

Superado ese primer obstáculo, los docentes, también convencidos del poder transformador de la educación, le apostaron a iniciar sus actividades educativas en las condiciones existentes. Este grupo de educadores surge entonces como una alternativa en la solución de una conflictividad interna en la zona veredal de concentración; en síntesis, los profesores resolvieron lo que el Estado no pensó ni planeó cuando firmó el acuerdo de paz: la educación como el camino más seguro para que los excombatientes inicien el tránsito a su vida civil.

Los docentes presentes en la reunión aceptaron participar activamente en el proceso educativo. Se les explicó que era una propuesta institucional y se elevarían las consultas a las autoridades educativas correspondientes, y que mientras estas consultas se surtían, se iniciarían las clases en el espacio veredal.

¹³ Taller de sistematización de la experiencia.

Más allá de las consultas, los trámites y las legalidades, había una realidad que superaba estas consideraciones: por tratarse de un tema tan sensible como la violencia, que ha afectado bienes y vidas humanas, surge un proyecto educativo que contribuye a la paz. En su discurso en defensa de la educación y la paz, antepusieron razones morales y éticas.

Una vez ubicados en el escenario educativo de la zona veredal, desde una mirada global y panorámica, los docentes hicieron dos lecturas del contexto.

Primero, las condiciones inhumanas en las que vivían los guerrilleros, pues los campamentos no presentaban las adecuadas condiciones ambientales y sanitarias. A ello se le sumaban las largas horas de ocio a las que estaban sometidos, las cuales empezaban a dar muestras de exasperación e impaciencia, especialmente por la incertidumbre de enfrentarse, según ellos, a un engaño por parte del Gobierno. En esta primera visita oficial, que contó con la compañía de miembros de la secretaria de Educación de la época, se tuvo una larga entrevista con el comandante guerrillero, quien convencido de que el camino más seguro para emprender y reincorporarse a la vida civil era el de la educación.

En esa entrevista, Emperatriz Montes Ovalles, rectora de la Institución Educativa Andrés Bello, estaba convencida de que el camino que se empezaba a planear era el correcto, por lo que el comandante obtuvo una respuesta inmediata de las posibilidades no solo de empezar el proyecto educativo, sino de formalizarlo.

En ese momento era evidente la necesidad, no solo para el excomandante de iniciar el proceso formativo, sino de intervenir con otras dinámicas la ZVTN, ante la intranquilidad de quienes hasta hace un par de meses eran los guerrilleros de las FARC y, hoy allí, su futuro era más incierto que nunca, porque ya ni las armas portaban, despojándolos de todo lo que conocían como medio de subsistencia y mecanismo de socialización e interacción con el mundo, ya que las armas eran las que les garantizaban la supervivencia y estabilidad económica en el que era su territorio.

Es así como la necesidad de acompañamiento no solo educativo, sino social y emocional, se requería con urgencia para evitar deserciones en esta zona de concentración. Así se percibía en la solicitud insistente del excomandante Efrén Arboleda. Ante estos requerimientos y llamados de paz, el colectivo docente se sintió comprometido, no solo como personas, sino como funcionarios, en atender el deber ético y moral de acudir en auxilio de quienes habían

decidido dejar la guerra, para que no abandonaran el sueño de empezar a construir un país mejor y así evitar que retomaran el que parecía ser el único camino que conocían: la confrontación armada.

Se le explicó entonces a Efrén la posibilidad que existía de iniciar un proceso de educación formal desde el modelo de educación flexible del Servicio Educativo Rural (SER), que se materializa en la jornada dominical o sabatina, con validación para adultos y jóvenes desescolarizados. Seguido a la entrevista, se le manifestó que no era posible dar inicio inmediatamente a la formación porque se presentaban algunos obstáculos que lo impedían: tiempos, requisitos, trámites y debidas autorizaciones desde la Secretaría de Educación Departamental y el Ministerio de Educación Nacional. Ante la mirada preocupante del excomandante y la imperiosa necesidad de intervención, sobre todo pedagógica, la rectora manifestó otra posibilidad de acompañamiento, mientras se superaban los formalismos y se pudiera implementar el SER.

Esta posibilidad no dependía única y exclusivamente de los sentimientos e intereses de la rectora; para empezar con el proceso formativo, se debía establecer un frente de docentes que, de manera voluntaria y *ad honorem*, se atrevieran a emprender el inicio de una gran aventura y, especialmente, de todo un reto educativo al contribuir con el proceso de formación de los exguerrilleros.

La decisión de iniciar las clases en el acto se tomó en equipo e, inmediatamente, se organizaron los grupos de estudiantes y los grados, así como las áreas y materias, de acuerdo con los perfiles, las disciplinas de los presentes y las necesidades educativas de los aspirantes a estudiantes.

Para conformar el equipo pedagógico se consideró necesario concretar un encuentro y la concertación con otros docentes del municipio de Arauquita, además de los profesores de la Institución Educativa Andrés Bello. Este encuentro se realizó en el municipio de Saravena, en casa de la rectora, lo que permitió la interacción, desde la escucha, para identificar los sentires de cada uno de los profesores decididos a participar en el proyecto pedagógico. En esa reunión, por sugerencia de la docente Carmen Alicia Matajira Quintana, comprometida con el proceso, se denominó al equipo de profesores como la Brigada Pedagógica.

Más adelante, en esa misma reunión, se plantearon algunas acciones educativas, entre ellas:

1. Diseñar un documento diagnóstico que permitiera identificar en los futuros estudiantes su grado de escolaridad, habilidades, destrezas y proyecciones, atendiendo a su nueva vida como civiles.
2. Planificar la primera visita a la zona veredal de Filipinas para hacer la presentación ante los excombatientes de las FARC, en tanto futuros estudiantes.
3. Aplicar la prueba diagnóstica y analizarla para identificar saberes y niveles de aprendizaje, definir los grados de estudio y proceder a ubicarlos en cada uno de ellos.
4. Planear las áreas de estudio, actividades académicas y estrategias pedagógicas.
5. Formalizar el proceso educativo y la fecha de inicio de las actividades.

De esta manera, se emprendió la actividad y se asumieron los retos que, con miedos, riesgos y temores, generaban el acercamiento hasta la ZVTN, teniendo en cuenta, primero, el paso por los controles militares a los que les presentábamos nuestros carnets como funcionarios públicos, aunque legalmente esas instituciones que representábamos no exigían allí la presencia de la Brigada Pedagógica. Segundo, el encuentro con los guerrilleros que históricamente son mostrados por los medios masivos de comunicación con un alto grado de deshumanización y, por último, el señalamiento social de compañeros docentes y de las fuerzas militares, que vieran este proceso como estrategias para convertirnos en colaboradores y auxiliares de la guerrilla. Descartamos estos pensamientos por el deseo y compromiso más fuerte de contribuir con el acuerdo de paz.

Superando obstáculos frente a la institucionalidad

La Brigada Pedagógica consideró siempre que la educación era y será la mejor y más segura estrategia para que los excombatientes de las FARC se reincorporaran a la vida civil, y así empezaran a construir un proyecto de vida más humano que los vinculara a las nuevas dinámicas económicas, políticas, sociales y culturales.

Al respecto, Gladys Yolanda Montes afirmó¹⁴:

En el contexto de los acuerdos de paz, la mayor utopía por alcanzar, por parte de quienes creemos que estos sueños se pueden alcanzar, es solo a través de la educación, como órgano rector del cambio y las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales. Es ver en la realidad a los excombatientes en las aulas, afanosos estudiando, haciendo consultas bibliográficas para perfeccionar sus tareas, formándose como ciudadanos, para que hagan uso público de la razón, en ejercicio de su ciudadanía plena.

Ante la urgente necesidad educativa planteada desde el 2016, como lo era el acompañamiento al proceso educativo dirigido a los excombatientes de las FARC, ubicados en el Espacio Territorial de Capacitación y Normalización, y a fin de motivarlos y hacer buen uso del tiempo libre, la rectora de la Institución Educativa Andrés Bello solicitó al Consejo Noruego para Refugiados (NRC) apoyo en la contratación de docentes para que en los ciclos 3, 4 y 5 (nivel de secundaria y media) reforzaran tareas individuales y trabajos en grupo, explicaciones de contenidos de mayor complejidad, análisis de textos y videos, mesas redondas y demás actividades académicas propias del contexto en el que los excombatientes aprenden. El NRC apoya la propuesta y contrata durante septiembre, octubre y noviembre, a tres docentes con los perfiles en las áreas de Lenguaje, Biología y Matemáticas, con el objetivo de apoyar y acompañar el proceso de aprendizaje de los excombatientes durante tres días de la semana, en horario extendido, y según la disponibilidad de tiempo de cada uno de ellos. Entre los docentes vinculados por el NRC se encontraba la exsecretaria de Educación Gladys Yolanda Montes.

Desde esta iniciativa se convocó una reunión ampliada, con la presencia y participación de las instituciones educativas de Filipinas y Andrés Bello, el NRC y los excombatientes responsables de la educación en el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación. Como estrategia de evaluación permanente al proceso educativo, se planearon reuniones semanales, quincenales y mensuales, con el objetivo de unificar criterios entre los docentes titulares y los

¹⁴ Taller de sistematización de la experiencia.

docentes de apoyo, en las que se discute el modelo y los proyectos pedagógicos productivos, para que hubiera un aprendizaje significativo que consulte las necesidades de los nuevos estudiantes, a fin de evitar fatiga, desmotivación y deserción por la repetición de contenidos y de actividades académicas.

Estas reuniones también socializaban estilos, ritmos y dificultades de aprendizaje evidenciadas en cada uno de los excombatientes matriculados en el programa educativo; a fin de ayudarlos a superarlas, se propuso crear la mesa ampliada de apoyo al proceso educativo dirigido a los excombatientes de las FARC, resaltando la importancia de identificar estrategias pedagógicas y didácticas que lograran fomentar disciplina de estudio frente a la propuesta. En ese sentido, se consensó fijar horarios de tutorías y ubicarlos mediante carteles en lugares visibles en el Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación. En este sutil entramado de gestiones, reuniones, discusiones y concertaciones, se selló un pacto ético entre quienes participaban del proceso, y creían y consideraban que la educación es el mayor valor para alcanzar la paz en el territorio, al reincorporar a los excombatientes de las FARC en las mejores condiciones de dignidad a la sociedad civil.

Así, la Brigada Pedagógica formal, en compañía de los docentes de la Institución Educativa Filipinas, fueron consolidando el proceso de formación académica de los excombatientes y vislumbrado junto a ellos la graduación del primer grupo de estudiantes que finalizarían sus estudios de educación básica en diciembre, al cumplir con la totalidad de las 400 horas contempladas por el MEN.

En diciembre del 2017 se hace realidad una propuesta soñada, planeada y construida con gran anhelo y esperanza: se gradúan como bachilleres académicos 106 estudiantes, de los cuales 85 eran excombatientes de las FARC, inclusive provenientes de otras ETCR del país, y con ellos el excomandante de esa guerrilla, quien año y medio atrás nos había llamado para solicitar acompañamiento educativo y asesoría pedagógica, porque creía también que la educación era el camino para hacer el tránsito a la vida civil de los excombatientes; además, porque ya para él, como comandante, empezaba a ser compleja la concentración de más de quinientos excombatientes sin mayores quehaceres, de quienes meses atrás concentraban todos sus tiempos, mentes y cuerpos en estrategias militares. Los otros 21 bachilleres que también se graduaron eran adultos y jóvenes desescolarizados de las zonas aledañas al ETCR.

La experiencia enseñó y mostró que los procesos formativos desde la escolarización garantizan el propósito de trabajar y alcanzar una paz estable y duradera con justicia social. Hoy estamos absolutamente convencidos de que la educación es el órgano maestro para lograr los cambios y las transformaciones sociales que el departamento de Arauca y el país necesitan.

Fotografía 10.2. **Graduación de los excombatientes de las FARC como bachilleres académicos. ETCR Martín Villa, Filipinas (Arauca), 17 de diciembre del 2017**



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Fueron frecuentes las reuniones formales entre representantes de la Secretaría de Educación de Arauca, las instituciones educativas, los representantes del Consejo Noruego para Refugiados (NRC) y los delegados del ETCR para evaluar y monitorear el proceso de formación académica que se adelantaba en la zona. En este proceso de monitoreo y concertación se realizó un encuentro en el que también participó Clara Helena Agudelo Quintero, representante de la Subdirección de Permanencia del Ministerio de Educación Nacional. Esta reunión, realizada el

12 de octubre del 2017, fue especial porque además de verificar que la formación se adelantaba en pleno cumplimiento de los requisitos establecidos por el MEN en cuanto a los modelos de educación flexibles, sin novedades extraordinarias, y de evaluar con éxito el adelanto del proceso, Fidel Marulanda, el representante de las FARC y responsable del proceso de educación en el ETCR de Filipinas, consultó la posibilidad de adelantar un programa similar en la vereda San Francisco, del municipio de Fortul, teniendo en cuenta que allí existía un gran número de familiares de excombatientes y de jóvenes que no pudieron participar del proceso de formación académica adelantado en Filipinas, debido a las distancias existentes. Ante la iniciativa expuesta, el NRC manifiesta su interés de contribuir con la propuesta, con la vinculación y el apoyo económico de dos docentes.

De tal forma, Emperatriz Montes Ovalles, rectora de la IE Andrés Bello, expresa la voluntad no solo de realizar la matrícula en el Simat, sino que, además, asume el compromiso de visitar la vereda San Francisco para verificar la existencia de jóvenes y adultos desescolarizados interesados en terminar su proceso de formación académica.

Clara Helena Agudelo Quintero, quien también es la coordinadora del Grupo de Educación en el Medio Rural y para Jóvenes y Adultos del MEN, expresó, junto con una funcionaria de la SED, la viabilidad de la iniciativa, por supuesto si existían los estudiantes, y solicitó a la rectora Montes Ovalles realizar la visita a la vereda e informar a la Secretaría de Educación Departamental y al área de Cobertura, para habilitar en el Simat los nuevos grupos del SER, en la jornada sabatina de la IE Andrés Bello.

El 21 de octubre del 2017, Emperatriz Montes Ovalles se reunió en la vereda San Francisco con el presidente de la Junta de Acción Comunal, Nelson Narváez, y con los jóvenes y adultos desescolarizados interesados en retomar sus estudios. Para sorpresa institucional existían en la vereda un total de 27 jóvenes y adultos que iniciarían el ciclo 4, y 34 estudiantes para el ciclo 3. Una vez realizado el proceso de socialización y consolidación de los dos grupos de estudiantes, el Consejo Noruego para Refugiados vinculó a dos docentes responsables de la formación académica: el licenciado Libardo Ramírez Torres y la microbióloga Sandra Cobos, ambos contratados por el NRC para fortalecer el proceso de formación pedagógica en la vereda San Francisco, como una extensión del proceso de formación pedagógica en la zona de influencia del ETCR.

La formación académica inició en noviembre del 2017 con los dos ciclos y la misma metodología empleada en el ETCR, la cual consiste en recibir la formación los sábados y domingos, para cumplir con la intensidad horaria establecida de 400 horas por ciclo, de manera que los estudiantes del ciclo 4 pudieran obtener el grado como bachilleres académicos en el año escolar 2018.

Fue así como en la vereda San Francisco, del municipio de Fortul, la Institución Educativa Andrés Bello, en el 2018, y en convenio con el NRC, graduó a 22 bachilleres académicos, como un grupo que surgió a partir de los familiares y vecinos del ETCR. Este proceso se convirtió en una oportunidad para valorar los modelos de educación flexibles y llevar educación de calidad a rincones apartados del departamento de Arauca.

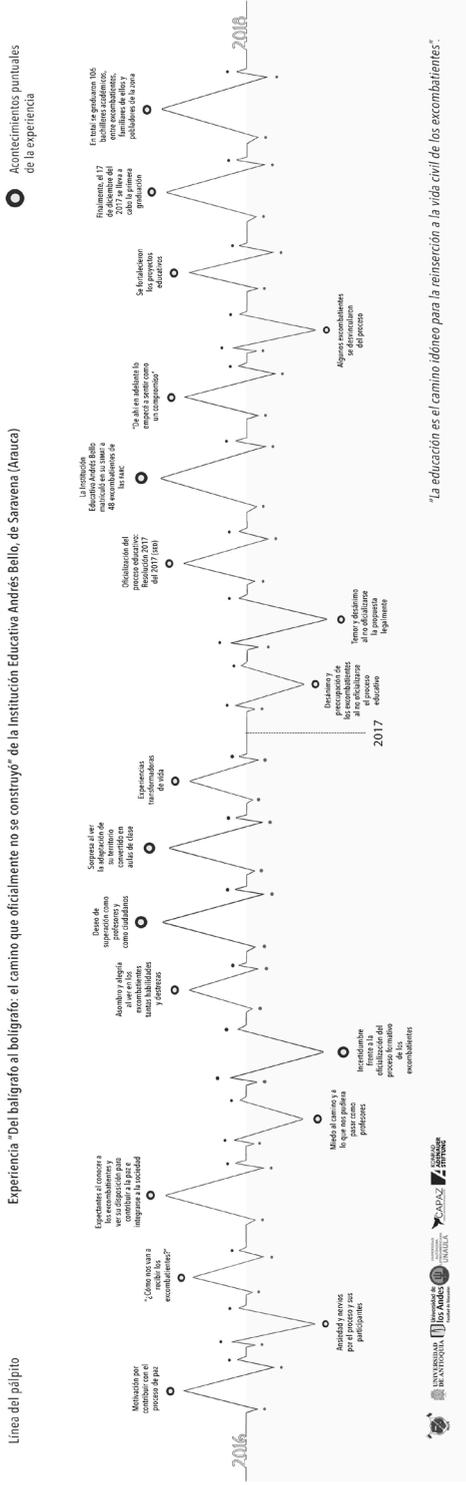
En el 2019 se graduaron 26 bachilleres en la misma vereda y con ellos se culminó, por horas extras, el proceso de formación académica propuesto en la reunión realizada en el ETCR de Filipinas, el 12 de octubre del 2017, en el marco del acuerdo de paz, proceso que fue financiado por la Secretaría de Educación Departamental de Arauca, a través de la IE Andrés Bello.

Como testimonio de este proceso está la continuidad en sus estudios de varios de los excombatientes graduados a finales del 2017, quienes ejercen sus profesiones y oficios en el departamento. Por ejemplo, enfermeras y auxiliares de enfermería, técnicos del Sena y un estudiante: Edwin Armando Ramírez Ijají, excombatiente que participó del proceso de formación académica, se graduó como bachiller y actualmente cursa el segundo año de Medicina en Cuba. Todo ello es muestra y prueba fehaciente de este enorme avance educativo gracias al acuerdo de paz.

Referencias

- Departamento Nacional de Planeación [DNP]. (2015). *Índice de Vulnerabilidad Territorial: Resultados 2008-2012*. Dirección de Justicia, Seguridad y Gobierno. Subdirección de Seguridad y Defensa. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/03%20C3%8Dndice%20de%20Vulnerabilidad%20final.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Modelos Educativos Flexibles*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/>

Figura 10.1. Línea del palpito de la experiencia "Del baligrafo al boligrafo"



Capítulo 11. “Construyendo la paz desde el aula de clase, para todo momento”^{*}

Icononzo, Tolima

Giselli Paola Barrios Prada

José Ángel Castillo Cortés

Mónica Cristina León Cadavid

María Jimena Herrera Castelblanco

Ivonne Martínez Pulido

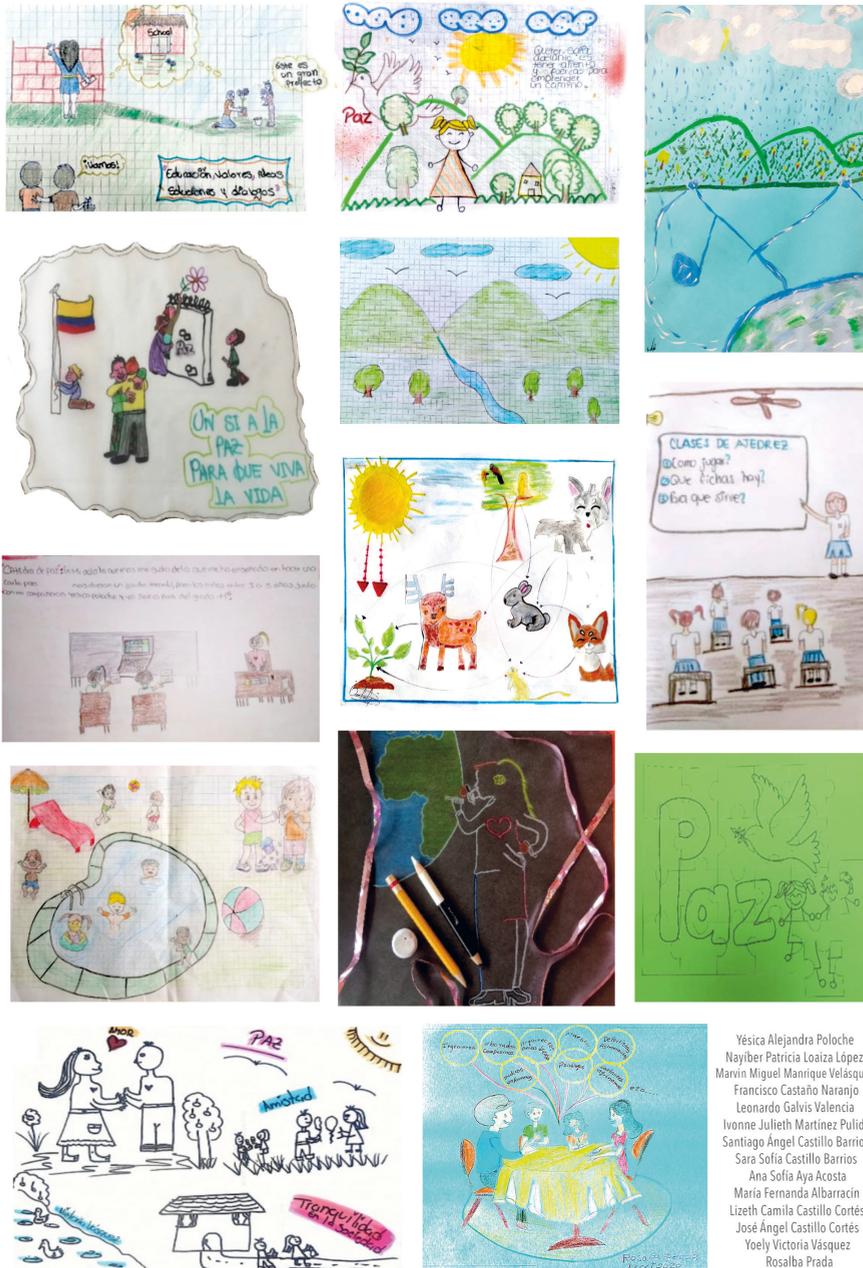
Introducción

La experiencia “Construyendo la paz desde el aula de clase, para todo momento” es un espacio de reflexión y análisis del contexto que invita a los niños, niñas y jóvenes a tomar acciones concretas frente a sus realidades y a ser gestores de paz. Todo empieza en el aula para que trascienda a sus hogares y territorios. La transformación de sus realidades depende de la observación de su entorno, el análisis de las situaciones y el empoderamiento para pensar, diseñar y realizar estrategias acordes a las necesidades.

La comunidad de la Institución Educativa Panamericana de Icononzo (Tolima) es una familia que se apoya y trabaja para la formación de seres humanos más críticos y reflexivos, pero, sobre todo, más sensibles, empáticos y bondadosos.

^{*} Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202354>. La realización de este capítulo fue posible gracias al apoyo de Jessica Poloche, Francisco Castaño, Marvin Manrique, Ángela Nayibe Guzmán, Victoria Vázquez, Leonardo Galvis, Yamile Carvajal, María Fernanda Albarracín, Rosalba Prada y Juan Carlos Ordóñez.

Ilustración 11.1. Metáfora de la experiencia “Construyendo paz desde el aula de clase, para todo momento”



Yésica Alejandra Poloche
 Nayiber Patricia Loaiza López
 Marvin Miquel Manrique Velásquez
 Francisco Castaño Naranjo
 Leonardo Galvis Valencia
 Ivonne Julieth Martínez Pulido
 Santiago Ángel Castillo Barrios
 Sara Sofía Castillo Barrios
 Ana Sofía Aya Acosta
 María Fernanda Albarracín
 Lizeth Camila Castillo Cortés
 José Ángel Castillo Cortés
 Yoely Victoria Vásquez
 Rosalba Prada

Fuente: elaboración colectiva en los talleres de sistematización.

Al escuchar la experiencia desde la voz de quienes hacen parte de este proceso fueron varias y diversas las percepciones y representaciones de lo que significaba para todos la Cátedra de la Paz, por eso se decidió armar un *collage* con los dibujos que salieron del proceso. Se buscaba que se viera reflejada la intención de cada uno, su perspectiva y recordar que es una experiencia que no termina, que está en construcción día a día. La ilustración 11.1 recoge todas las imágenes y brevemente se describe la intención de cada una.



Representa la importancia de construir escuela en comunidad, sueños, ideas, propósitos y diálogos, y de tener proyectos en ella, de manera conjunta.



Simboliza un nuevo comienzo en nuestra región y un renacer muy colorido y feliz gracias al acuerdo de paz.



La lluvia es agua y todos la necesitamos. Su particularidad es que cae en cualquier lugar, por eso para nosotros representa la paz; además de que todos la necesitamos, no distingue entre pequeños retoños y grandes robles sabios, y por esto nos nutre a todos desde la raíz, para que seamos mejores personas y podamos florecer de forma más fácil.



Decirle sí a la paz, independientemente de las situaciones políticas o jurídicas, solo es salvar vidas. El muro de esta imagen representa muchas de las barreras que debemos romper para alcanzar la reconciliación y la paz. Destruir los muros emocionales, los territoriales, los políticos, en sí todos los muros que nos separan de las realidades de los demás colombianos, para poder abrazarnos de nuevo.



Este dibujo simboliza el campo colombiano, que para nosotros ha sido el lugar donde sus pobladores, los campesinos, han sufrido más en esta guerra de más de cincuenta años. A su vez, también representa la esperanza de una nueva realidad para el campo gracias al acuerdo de paz.



Aquí se representa una de las actividades más importantes de nuestra experiencia: redactar cartas de peticiones para la Alcaldía de Icononzo.



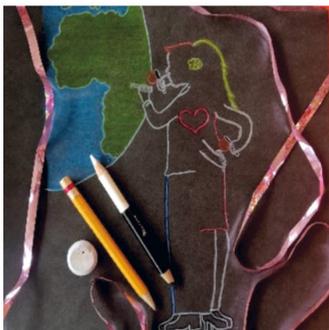
La cadena alimenticia es la unión que se basa en el hecho de que todos necesitamos de todos para sobrevivir. Así, representa la unión que debemos tener en todo momento como sociedad, y que a veces se nos ha olvidado, pero que debemos rescatar.



En este dibujo se muestra el proyecto de ajedrez que tenemos, es el lugar en el que el tiempo libre se aprovecha de la mejor manera.



Aquí el juego simboliza que debemos seguir con mente de niños, ya que ellos al jugar no ven diferencias entre sí. Hay una convivencia en paz en el juego y, por lo tanto, hay igualdad en las personas.



Este dibujo representa, mediante las herramientas que ayudan a esculpir, cómo al formarnos a nosotros mismos también le estamos dando forma al mundo en el que vivimos. Hay un cincel en una de las manos que está esculpiendo a la persona; también, y en la otra mano, hay otro cincel con el que se está esculpiendo a este planeta.



Todos somos actores importantes para armar este gran país. Desde nuestra cotidianidad, desde nuestro trabajo, desde los hogares, desde la escuela, desde el Gobierno y desde la sociedad. Todos somos una pieza de este gran rompecabezas.



Los niños hablando simbolizan a las dos partes: a los habitantes de Boquerón y a los excombatientes de las FARC en una nueva tranquilidad. Una vez los excombatientes se reincorporaron a la vida civil, les cambió su vida y la viven de una manera más tranquila. Ya es una verdadera vida digna que, como seres humanos, todos merecemos. Y eso no solo los hizo cambiar a ellos, sino a muchos de nosotros aquí en la región.



Esta imagen representa la importancia de la familia y el diálogo que surge en el día a día durante nuestro contexto familiar, en el cual está presente la reflexión acerca de quiénes somos y para dónde queremos ir con nuestro proyecto de vida.

Orígenes del proyecto

La Institución Educativa Panamericana está situada en el departamento del Tolima, en el municipio de Icononzo, exactamente en el centro poblado de la vereda Boquerón, sobre la vía Panamericana que conduce a Bogotá, en el extremo norte del municipio. Para acceder al casco urbano de Icononzo existen dos caminos: por el municipio de Pandi o por el de Melgar. Si alguna vez han visitado o escuchado sobre “la nariz del diablo” o el túnel Guillermo León Valencia, es por ahí, sobre el sector de Boquerón, en la ribera del río Sumapaz. La

institución recibe estudiantes de otros municipios aledaños como Fusagasugá, Tibacuy, Pandi, Melgar y Nilo. Es decir que Boquerón en Icononzo es un sitio que acoge gente de todo el lugar.

Al otro extremo de la institución educativa, donde nace este relato, hay un Espacio Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR) de los excombatientes de las FARC, el cual da un viraje histórico a la paz del municipio, al pasar de ser un territorio marcado por la violencia, a ser uno de fomento de paz. Más adelante se hablará de las implicaciones que esto ha tenido en la experiencia de la institución.

En el país se han realizado innumerables esfuerzos en búsqueda de la paz, pero históricamente estos procesos han desencadenado actos violentos desde diferentes ámbitos. Se ha formado una sociedad llena de odio y resentimiento, mezclada con aspectos políticos, ideológicos y culturales que, a su vez, fueron contaminados por el narcotráfico, el ansia de poder y la corrupción. Todo esto no ha permitido el surgimiento de la paz, pero, aun así, esta sigue siendo un sueño de los colombianos, un ideal que se construye día a día desde el hogar, la escuela y la sociedad. Así, al interiorizar los valores, se puede establecer una nación tranquila, próspera en el presente y en futuras generaciones.

Cuando se firmó el acuerdo de paz en Colombia, se implementó en las instituciones educativas la Cátedra de la Paz como uno de los compromisos para mitigar el conflicto armado en el país; por ello, mediante mandato presidencial, con las directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN), se dio cumplimiento a la enseñanza de dicha asignatura y se integró al currículo. Así se inició una bonita aventura de trabajo en materia de paz, desde el colegio. José Manuel Cruz, rector de la Institución Educativa Panamericana, llamó a sus docentes para encargarles esta tarea. Por eso, se investiga de la mano de las ciencias sociales y se estudian las pautas del MEN, para empezar a trabajar con los estudiantes.

Para esa época, por todo lado, se hablaba del proceso de paz en Colombia. Tanto, que se volvió rutinario y no se le prestaba la verdadera importancia que tenía, con un desprestigio marcado por la desinformación. Sin embargo, se empezó a trabajar en el aula con el periódico en el cual estaban los puntos del acuerdo de paz que se negociaron en La Habana, y fueron estos los primeros temas de la Cátedra de la Paz. En todos los grados, se analizaron los acuerdos punto por

punto. Luego, se trató de comprender los alcances reales del proceso en los territorios para cuestionar e inferir ¿cómo se puede aportar a la paz de nuestro país? Y esa ha sido la pregunta inspiradora para vivenciar cada uno de los aprendizajes que se han logrado. Esto inició en el 2014 durante el periodo de gobierno del presidente Juan Manuel Santos.

Para que las y los estudiantes comprendieran el panorama actual, se repasó la historia sobre la violencia bipartidista de mitad de siglo XX en Colombia, y es Icononzo uno de los municipios todavía dentro de las llamadas “zonas rojas”. Por ejemplo, en el puente natural de este municipio, uno de los sitios más emblemáticos de la región, y aunque aún hoy se piense que es un mito, en realidad sí llevaban volquetadas de personas para lanzarlas al abismo debido a la guerra entre los dos partidos tradicionales.

Por esto, uno de los primeros ejercicios de clase que se hizo fue una investigación sobre los hechos violentos de la época en diferentes ámbitos, para conocer el cuadro de violencia bipartidista. La guía de trabajo consistía en que los estudiantes indagaran con sus padres y abuelos cómo fue que ellos vivieron la violencia de esa época. Los entrevistaron junto a otros adultos mayores, compilando los eventos vividos, contrastando y reconstruyendo la historia, después de la muerte de Jorge Eliécer Gaitán. Gracias a esto, los estudiantes lograron darse cuenta de las consecuencias de la guerra y empezaron a mirar cómo los conflictos han dejado huellas en sus propias familias y en sus compañeros de clase; además, este ejercicio les permitió valorar las acciones concretas que llevan a la paz y reconstruir un futuro con nuevas expectativas de vida.

Entonces, esta es una experiencia que se vive dentro del aula de clases: los estudiantes y docentes aprenden sobre la paz y cómo acercarse a ella a partir de cada actividad, ejercicio, reflexión, dinámica de grupo y experiencias de vida, así como a través de la práctica docente, las pautas de crianza, la influencia del entorno social y cultural y la información genética que trae cada uno de los estudiantes. Cabe decir que aunque los resultados de este trabajo no son tangibles y no se pueden encontrar en un papel, sí son resultados que se pueden ver en cambios de actitudes de las y los estudiantes, en el empoderamiento que han tenido tanto ellos como los docentes. Al final, son hechos que irradian y, de alguna manera, se impregnan en la conciencia y generan una cultura de paz,

porque los llevan a acciones pacíficas concretas, que se ven reflejadas en su entorno, la institución educativa, el municipio y el territorio.

Antes de seguir, es importante compartir que, como educadores, sabemos que este proceso de educación para la paz no inicia con la Cátedra de la Paz, sino que allí, en el caso de esta institución, fue que se concretó lo que desde siempre tenemos aquellos que nos dedicamos a enseñar: se trabaja en la búsqueda intuitiva de una armonía que conduce a estar en paz. Y como la paz no solamente es llevar un proceso de estrategias y negociaciones, como a veces suele pensarse, sino que además esta se consigue al lograr estar en paz desde el interior, entonces, ¿por qué no orientar y fomentar desde el aula un proyecto para estar en paz consigo mismo, y en consecuencia forjar una mejor sociedad desde diferentes panoramas? El siguiente apartado tratará de cómo fue el desarrollo de esta experiencia y qué ha sido importante durante el camino para generar un cambio en las y los estudiantes, y que la paz sea en ellos un estado de conciencia.

Desarrollo

Al principio no había suficiente documentación para iniciar el trabajo con la clase de Cátedra de la Paz, e incluso en la actualidad aún no están establecidos los lineamientos curriculares. Pero en ese momento, esto causó un poco de incertidumbre sobre cómo trabajar el área. A pesar de que se revisó la página web del MEN y la de Colombia Aprende, no se encontraron de inmediato los documentos base. Por consiguiente, los docentes planearon y organizaron los temas de clase a partir de hechos históricos y su trascendencia en la sociedad actual.

En el 2016, el MEN publicó las “Secuencias didácticas de educación de Cátedra de la Paz” para ser implementadas por los docentes de Colombia. Estas secuencias fueron diseñadas por un grupo interdisciplinar del Ministerio. Venían de manera progresiva para todos los grados, excepto para preescolar. Al revisar el material, se evidenció que era la propuesta más completa para aplicarla en el contexto institucional. Estas secuencias didácticas son un derrotero para que cada maestro las interiorice, las complete y les imprima su sello. Así pues, son abiertas y pueden ser enriquecidas por cada uno de los docentes a su manera. En este sentido, una cosa es tomar el tema, analizarlo, explicarlo

en forma teórica y otra cosa es transformarlo para aterrizarlo a las particularidades de la comunidad; como es de imaginar, esto hace la diferencia. En consecuencia, y con todo el compromiso, se emprendió la labor por cada grado y se desarrolló la estructura definida por el MEN.

En el 2017, la Secretaría de Educación del Tolima organizó un encuentro de Cátedra de la Paz en El Espinal, en el cual se socializaron las didácticas, los materiales y otras cartillas, y se dieron orientaciones para la enseñanza de tal asignatura. Fue curioso darse cuenta de que en pocas instituciones se estaban aplicando los documentos del MEN, seguramente porque la orientación de la cátedra en sus inicios fue autodidacta; no se tenían claros los objetivos por niveles del área y su progresión, pero esa disposición nos formó y sirvió para unificar el trabajo que se venía haciendo.

La institución educativa ha implementado las actividades en la dinámica de Cátedra de la Paz que tiene lugar, en cada grado, cada ocho días, una hora semanal. En primaria, de primero a quinto, la asignatura está orientada por cada docente del grado respectivo; y en secundaria han participado tres profesores. En principio estuvo el docente Alexander Acero Veloza, quien posteriormente entregó esta responsabilidad a las docentes María Gloria Forero y Giselli Paola Barrios Prada quien es, en la actualidad, la titular de la clase de Cátedra de la Paz desde el grado séptimo hasta el grado undécimo y quien participa en la divulgación de esta experiencia, de la mano del área de Ciencias Sociales con el magíster José Ángel Castillo Cortés.

Cuando se institucionalizó la cátedra, se inició con un barrido teórico del panorama mundial: información global de procesos de paz internacionales, luego en Colombia, posteriormente en el departamento y el municipio y, para finalizar, el entorno que nos mueve, en el que vivimos a diario. Al pasar los días, los estudiantes empezaron a notar que no era aburrida esta clase, que no era solo teoría, sino que se buscaba, en principio, sensibilizar por medio del análisis, la reflexión y los juegos acerca de la importancia de entender el contexto en el que vivimos y a todos sus actores, con el fin de tener una cotidianidad más pacífica y un entendimiento integral de la realidad.

En el 2019, se trabajó en el proyecto del ajedrez con estudiantes de primaria, orientado por los de secundaria, en el cual se incentivó el uso adecuado

del tiempo libre y se aumentaron las habilidades del pensamiento, entre otros beneficios, los cuales fueron un éxito. De este proyecto del ajedrez y todo el impacto en las y los estudiantes se hablará más adelante. Ahora bien, un suceso que le dio un giro de 180 grados a nuestra experiencia fue la pandemia de la covid-19 que inició en el 2020, la cual fue un golpe bajo en los planes de la institución, pero también llegó para dar una fuerte lección de vida, una nueva oportunidad para repensar diversas cosas.

Por la emergencia global, se tuvieron que reunir todos los docentes para transformar el currículo, debido a que era necesario adaptarse y flexibilizarse a la nueva realidad; se debía poner todo en una posición en la cual se pudiera volver a empezar, ajustando las estrategias y las formas de pensar y vivir. Entre todo lo que se planteó en esa reunión, se mencionó la posibilidad de dejar de lado la Cátedra de la Paz. Por fortuna, la oposición a esta posibilidad fue rotunda porque se argumentó que justamente en esos momentos era cuando más se necesitaba porque las y los estudiantes iban a permanecer las 24 horas del día en su hogar e iban a estar enfrentados a muchas situaciones al cambiar radicalmente la escolaridad.

Una vez puesta en marcha la educación en la virtualidad, se empezaron a recibir mensajes de algunos estudiantes que decían: “no sé qué hacer, voy a dejar todo botado”, “ya no puedo más con esto, me están dejando mucho trabajo, ya no sé cómo organizarme, en mi casa todo el oficio me lo dejan a mí”, “no tengo celular, me lo presta mi mamá por la tarde, entonces no puedo estar en clase”. Para afrontar estos nuevos desafíos, desde la Cátedra de la Paz se orientó sobre la importancia de organizar el tiempo con calendarios, para planear cada día, y se repasaron varias de las herramientas que se ven en la clase para tenerlas frescas en la memoria diariamente.

A pesar de que inevitablemente se presentó deserción por diferentes motivos durante el tiempo de la pandemia, al final de implementar las nuevas estrategias de autocontrol y organización, se escucharon voces de estudiantes que decían: “muchas gracias, esta actividad me sirvió mucho”, “estaba muy deprimido, pero esto me está ayudando”, “no sabía cómo abordar la nueva situación”. Lo anterior evidenció el rumbo acertado que se le dio a la cátedra en la virtualidad.

Prácticas

La planeación de clase se ajusta a los objetivos que se han propuesto en la institución: es fundamental la integración con los estudiantes para entender las particularidades de los comportamientos. Algunos de ellos se muestran apáticos a las clases magistrales, se entiende que vienen cansados de otras asignaturas y expresan con su actitud que quieren “algo diferente”.

Por esto, en primer lugar, se da apertura con alguna actividad que estimule a los estudiantes, que los traiga al presente, que los saque de la rutina (un saludo, una reflexión, un ejercicio de meditación, de concentración o de relajación; a veces, una entrega de ese momento a Dios, a la vida, un minuto de silencio o un simple y poderoso “gracias al amanecer”).

En segundo lugar, se hace la presentación de la agenda y se verifica que todos los estudiantes hayan asistido. Se evalúa el motivo de por qué algunos no pudieron asistir, ya que la inasistencia denota una dificultad latente, por esto se indaga rápidamente qué pasó y luego se entra en el tema de la clase de ese día.

Dependiendo del asunto de clase, se busca una acción acorde con los objetivos de ese logro a partir del material de la secuencia didáctica y que también esté en concordancia con el contexto del momento de esa clase. Para introducir a las y los estudiantes a la temática, generalmente se inicia con una lectura de una historia, un cuento o un poema, o viendo una parte de una película o un pequeño video. De inmediato, después estos contenidos son discutidos, ampliados y aclarados, para así hacer una construcción conjunta de nuevos saberes entre estudiantes y docente con respecto al tema dado. Luego se analiza o plantea un posible problema con respecto a la cuestión estudiada, y se encuentran los pros y los contras para inferir posibles soluciones y elegir la más pertinente al hecho planteado.

Desde el aula se concientiza sobre la problemática observando lo macro, luego ya más situados en contexto se analiza lo micro, con el propósito de hacer conciencia de que la paz nace desde el ser interno y es posible vivirla si hay una buena toma de decisiones y acciones intrínsecas para así tener un efecto en lo extrínseco. Así, por ejemplo, gracias al trabajo de análisis y reflexión, de varias sesiones de clase, que se hizo del entorno próximo a los estudiantes, se encontró que la vereda de Boquerón, como muchos otros sitios afectados por la violencia

en el país, se ha quedado estancada en diferentes aspectos, con respecto a otros lugares del territorio. Después de analizar las causas también examinamos qué se puede hacer al respecto para tomar cartas en el asunto, con el fin de aportar a la solución de las necesidades de la comunidad y, por qué no, de dejar una huella positiva en esta región.

En este sentido, debido a las clases se entiende que no es posible cambiar lo negativo de un hecho, de una persona, de un contexto o una sociedad, de la noche a la mañana. Tanto el maestro como el estudiante deben tener un cambio en su mentalidad: se plantea que creer que todos los problemas radican en lo que está afuera, es decir, en la corrupción, la contaminación, la violencia o el narcotráfico, que de todo nos podemos quejar porque no es nuestra culpa, es una idea que debemos dejar de lado. En pocas palabras, con esta cátedra se pretende que estudiantes y profesores entiendan que la paz es una responsabilidad compartida de todos. Se debe revolucionar la conciencia y encaminar estos cambios sutiles de pensamiento, pero totalmente determinantes, para que haya una actitud proactiva para aportar al bienestar de todos, para formar una sociedad que tenga su conciencia despierta. Entonces cabe la pregunta: ¿qué estoy haciendo yo para que haya paz en donde vivo?

Desde que se inicia la secundaria cada estudiante realiza un autoanálisis, en el cual indaga sobre sí mismo y se pregunta: ¿quién soy?, ¿qué cualidades tengo?, ¿qué defectos tengo?, ¿cuáles son mis valores, fortalezas y debilidades?, ¿cuál es mi proyección de vida?, ¿qué quiero lograr para mi vida?, ¿cómo desde mi interior puedo aportar a esa paz de país?, ¿cómo he venido aportando a los conflictos y a las soluciones? Este ejercicio se ha hecho progresivamente desde los grados inferiores hasta los superiores, para entender con más facilidad qué hay en nosotros que ayuda a moldear la realidad de cada hogar, del territorio, del país y de la sociedad.

De la misma forma, se trabaja la prevención del acoso escolar, basados en la comprensión de situaciones que se viven a diario, ponerse en los zapatos del otro y comprender y generar acuerdos de paz. Además, reflexionar sobre el uso del poder y la autoridad en el entorno, de tal manera que el estudiante sea capaz de expresar pacíficamente su desacuerdo cuando considera que hay injusticias.

Ahora bien, es imprescindible recalcar en las y los estudiantes que la Cátedra de la Paz no solo se vive en la hora asignada; esto es apenas un corto tiempo que

les brinda las herramientas necesarias para que la clase se lleve a la práctica las 24 horas del día, los 7 días de la semana, porque es de esperar que en la cotidianidad de cada estudiante se presenten conflictos constantemente, pero cuando un joven es capaz de solucionarlo o de controlar una reacción, él o ella empieza a darse cuenta de que puede aplicar lo que está aprendiendo día a día. El estudiante evalúa las consecuencias de sus acciones, cuando es parte del problema o testigo, practica la escucha y expresa sus emociones y pensamientos de forma asertiva.

Por esto, en la clase se desarrollan actividades para aprender de las cosas aparentemente más sencillas. Por ejemplo, a respirar profundo, a pensar mejor antes de actuar, a identificar las emociones propias y las de los demás, en específico cuando se da y se recibe buen trato, tener empatía y poder expresar las emociones básicas (alegría, rabia y tristeza) de manera tranquila pero certera. Por consiguiente, las y los estudiantes practican ejercicios que les permiten empezar a encontrarse con ellos mismos.

Así pues, entre todos se dialoga, se analiza y se evalúan las actitudes, las expresiones corporales, verbales o escritas de los estudiantes para así entenderlas mejor y poder practicar lo aprendido durante todo el tiempo; para que todo eso se vuelvan consejos de vida. En suma, se trata de hacer las clases agradables, acercar la teoría de una manera práctica y amena, comparando los saberes con la cotidianidad a través de acciones conjuntas e individuales, para que estas herramientas que no parecen ser nada del otro mundo les queden para sobrellevar el día a día.

De ahí, vislumbrar el sentido de una convivencia pacífica entre humanos y medio ambiente se inicia por identificar las emociones propias y de los demás; de igual manera, se reconocen las diversas situaciones que se presentan y generan dichas emociones, los sentimientos negativos o positivos que se dan frente a estos hechos y se fomenta el valor de la empatía, es decir, sentimientos parecidos o compatibles con los de otros. Todos estos temas se ven de forma progresiva con los estudiantes.

Como ya se había dicho, cada estudiante en su hogar afronta conflictos con sus familiares, amigos y vecinos, por diferentes motivos, que pueden llegar a generar inconformidad consigo mismo, y si no se manejan adecuadamente, las molestias pueden ir creciendo y creando resentimientos que luego pueden llevar a la violencia.

También se estudia para comprender lo que es un conflicto, al punto de verlo como una oportunidad para aprender y fortalecer las relaciones interpersonales, conocer los procesos y las técnicas de mediación de conflictos y la importancia de practicar las normas de convivencia, los valores en cualquiera de los círculos sociales, incluso los de pareja, de pluralidad, identidad, valoración de las diferencias y el respeto por la naturaleza.

Para esto se trabajan las competencias comunicativas: la asertividad y el diálogo para la resolución pacífica de conflictos mediante estrategias sencillas, para que las y los estudiantes sean capaces de identificar las consecuencias negativas de una agresión y las positivas de una comunicación asertiva. También se analiza, cuando hay un desacuerdo, la forma para su solución, reparación y reconciliación. En otras palabras, se muestra lo importante que es conocer estrategias sencillas para la resolución pacífica de conflictos y de buscar acuerdos cuando se presentan situaciones de conflicto con y sin ayuda de un tercero, enfocando todo para reconocer y buscar convenios de forma satisfactoria y efectiva, en la cual se aprende a ganar y a perder, y a entender que las acciones afectan a las otras personas.

Ahora bien, cuando los estudiantes llegan a décimo grado surge la pregunta nuevamente: ¿cómo puedo yo aportar a la paz de mi país? A esa edad ya están en capacidad de responder que no es tratando de cambiar a otros, sino que, en este punto de su vida y conocimiento, están en condiciones de proponer y generar soluciones propias a problemáticas de su entorno. Por tanto, cada año con los estudiantes de ese grado se realiza un análisis de las necesidades del contexto y se empieza a ver cómo (desde sus posibilidades y mediante la orientación o dirección de su profesor) proponen cambios y se vuelven gestores que brindan soluciones a problemáticas de diferente índole, acá en la institución e incluso en la cabecera municipal. Precisamente, los estudiantes de undécimo grado son los encargados de abanderar algunos proyectos de gestión ante la Alcaldía Municipal, el departamento y el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC), siempre con el ánimo de conseguir insumos y suplir las carencias que tiene la institución.

Este es otro campo de acción de la Cátedra de la Paz. Además de que los jóvenes se conozcan a sí mismos y empiecen a ver en lo que están fallando y cómo puede orientarse su proyección de vida, también los jóvenes de décimo

y undécimo proponen soluciones a problemas reales de su entorno, logrando mucho de lo que se plantea. Este proceso los emociona mucho, desde el momento de la preparación, cuando hay una lluvia de ideas, hasta el proceso que antecede al desarrollo de las propuestas. En el proceso escogen las necesidades más sentidas de la institución o del territorio y, posteriormente, las plasman en papel para construir un plan de gestión ante diferentes entes gubernamentales y no gubernamentales.

En los últimos años, por ejemplo, los estudiantes presentaron dos proyectos para ser incluidos en el programa de gobierno de la Alcaldía Municipal, en los cuales se pretendió aumentar el sentido de pertenencia y la identidad cultural icononzuna y tolimense mediante la financiación de un mural, la consecución de trajes típicos del Tolima y la contratación de un instructor para la banda musical de la institución educativa, que es lo único que falta para que se cumpla todo lo requerido.

Cuando la Alcaldía dijo que iba a armar su programa de gobierno, para dar otro ejemplo, por medio del club de juventudes, se presentaron las propuestas que quedarían incluidas en tal plan. Los jóvenes radicaron el proyecto para solicitar a la Alcaldía Municipal de Icononzo la gestión para la construcción de la nueva planta física de la Institución Educativa Panamericana. En la misma solicitud se pidió el techado y adecuación de la cancha deportiva de la actual planta física, debido a que la institución no cuenta con instalaciones acordes a las especificaciones técnicas para el bienestar de la comunidad educativa.

Estas son acciones tangibles que quedarán escritas en el plan de gobierno y son propuestas de los estudiantes por el bienestar de una comunidad. Cuando salgan del colegio, los estudiantes podrán estar en la capacidad de hacer un escrito, un oficio y de gestionar por iniciativa propia la solución de alguna de las problemáticas propias y de la comunidad (vereda, barrio, municipio, departamento, país o planeta). Ha sido gratificante poder apoyar a la institución, a la administración y a la rectoría con estas cartas, y el rector José Manuel Cruz, como representante legal, siempre ha apoyado el proceso.

Este proceso lo realizan los grados décimo y undécimo, ya que ellos están familiarizados con los saberes de la Cátedra de la Paz y conocen las limitaciones del entorno, por lo cual esto los impulsa a ser gestores del desarrollo de la comunidad con acciones concretas para generar progreso. Además, estos estudiantes

ya están más empoderados y comprometidos, no solamente consigo mismos, sino que además entienden que sus acciones se pueden dirigir hacia el beneficio de toda una comunidad.

Entonces uno de los enfoques de la Cátedra de la Paz es hacia la participación, la democracia y los escenarios de liderazgo. Estas acciones producen procesos efectivos de paz, porque con tal asignatura se busca que en las y los estudiantes brote el liderazgo y que sean capaces de participar en la búsqueda de soluciones a los problemas de su comunidad; pero lo más importante es que ellos entiendan que es allí, en su participación activa, en la que se plasma el verdadero ejercicio de la democracia. En ese sentido, no solo ellos ven y entienden que la escuela es un lugar en el que se promueve la participación política, sino que además son conscientes de que ellos mismos pueden generar cambios importantes en su entorno. Así, con los proyectos que ellos lideran, y al integrarlos en el plan de gobierno, han podido visibilizar diversas situaciones y conseguir apoyo de la Alcaldía y de otros agentes para cumplir sus objetivos.

Por eso, la gestión que ejercen las y los estudiantes a través de cartas y oficios, en los cuales visibilizan las problemáticas de la institución y la región, son una alternativa valiosa que ocasiona que los entes gubernamentales y no gubernamentales tengan que estar más comprometidos con su deber social. A través de la gestión, se logran cosas, se subsanan dificultades, se promueven alternativas y se dan a conocer los problemas por medio de escritos. Entonces, la carta ha sido una herramienta importante porque ha servido de arma para llegar a diversos entes. Mediante oficios se ha podido abrir la puerta para poder alcanzar pequeños y grandes logros, para que los estudiantes consigan los objetivos que se propusieron, se sientan parte integral de su comunidad y reconozcan que fue gracias a su trabajo y tiempo que obtuvieron esos beneficios para su población. Es así cómo se motiva y ejerce la democracia.

Lo que se hace de manera específica

En este apartado se profundizará en algunas de las prácticas que ya se han mencionado, para así entender mejor cómo funciona la Cátedra de la Paz. Al iniciar el 2020 se diseñaron, con los grados superiores, algunas propuestas para que estuvieran incluidas en el programa de gobierno municipal. En la construcción

de estas propuestas, y con el apoyo del Consejo de Estudiantes y el personero estudiantil, se recopilaron las necesidades del plantel. Estos estudiantes pasaron grado por grado recogiendo las falencias del colegio o de la comunidad, que surgieron mediante una lluvia de ideas.

Se empezó a trabajar con esta información: primero salió a flote la importancia de gestionar la construcción de la nueva planta física de la institución. El municipio cuenta con un lote destinado para la construcción del colegio nuevo desde hace unos trece años, porque el gobernador de la época asignó un dinero para la compra de un terreno, con el objetivo de construir un colegio campestre. Se alcanzaron a construir dos salones y una batería sanitaria, pero, desafortunadamente, no se continuó con el proyecto debido al cambio de gobierno.

Lastimosamente, esta obra se ha convertido en promesa de campaña de los políticos de turno. Fue así como el grupo de gestión de la institución buscó la inclusión del plantel para la construcción de la planta física, mediante la Ley 21 del Ministerio de Educación Nacional; sin embargo, a pesar de la disponibilidad de los recursos, no se realizó el proceso debido a que ni la Gobernación ni el municipio se comprometieron con las obras necesarias para la debida adecuación del terreno, indispensables para invertir recursos del MEN. A pesar de las dificultades, las y los estudiantes de la institución siguen soñando y golpeando puertas hasta que se abra la oportunidad de poder tener un colegio con instalaciones dignas para toda la comunidad educativa (sobre todo hoy que se necesita un espacio amplio para regresar a las aulas, con garantías de protección y bioseguridad debido a la covid-19).

La segunda propuesta que salió de esa lluvia de ideas fue el techado de la cancha del colegio y de la escuela. El techado de las canchas es una necesidad apremiante porque es en ese espacio donde se desarrollan todos los eventos deportivos y los recesos de clases. Dado que la institución educativa está a 550 m s. n. m. y, por lo tanto, la temperatura tiende a ser muy elevada, se hace aún más necesario para el bienestar de todos los estudiantes que este espacio esté cubierto. En tercera medida se evidenció la necesidad de la asesoría y el apoyo jurídico para hacer los trámites necesarios para resolver lo relacionado con el proyecto del tercer carril de la vía Bogotá-Girardot. Durante la ejecución de esta obra, la estructura física de la institución se verá directamente afectada, teniendo en cuenta que la vía Panamericana se encuentra a unos 40 metros

de la institución educativa, lo cual puede generar innumerables afectaciones y riesgos para la comunidad educativa, de acuerdo con los diseños que se presentaron en un primer momento.

La cuarta inquietud que salió de esa jornada de creación de propuestas fue la de pintar un mural en el colegio. Se quería diseñar uno que realizara la identidad cultural y el sentido de pertenencia icononzuna. La institución tiene prevista la creación de uno con las características propias del sentir del municipio y la comunidad, gracias a esta propuesta de las y los estudiantes, para que todo el que la visite evidencie la grandeza y pujanza del territorio. Como quinta propuesta, y para cumplir los mismos objetivos de la anterior, se incluyó la necesidad de adquirir trajes típicos y un instructor de danzas, debido a que esta es otra forma de que los estudiantes se sientan parte del municipio, acrecentando la identidad cultural. Para entender por qué es tan importante la identidad cultural en la institución, es bueno aclarar que cuando se presentan actividades en el municipio, esta institución educativa casi nunca puede participar en dichas actividades, lo cual se debe a que la vía de acceso es complicada y el traslado tiene un costo. Esto lleva al gradual desarraigo de los pobladores de Boquerón y al distanciamiento de las y los estudiantes de los ámbitos culturales, entre otros.

En sexto lugar se solicitó la dotación de computadores o tabletas para los estudiantes, herramientas que hoy son necesarias para desarrollar las actividades académicas y para estar al día con los nuevos desafíos tecnológicos. Esta propuesta también se presentó al MinTIC, con una respuesta positiva y su respectiva priorización. Actualmente, la institución educativa se encuentra a la espera de estos insumos.

El día que las y los estudiantes se desplazaron al casco urbano para presentar las propuestas, recibieron la respuesta de que solamente podían presentar dos desde el colegio. Por tanto, se priorizaron las primeras; sin embargo, se solicitó que tuvieran en cuenta las demás en el programa de gobierno de la actual alcaldesa de Icononzo, Margoth Morales Rodríguez. A la fecha no se ha recibido una contestación y se espera que con la gestión del rector y la personería estudiantil se haga un seguimiento a este proceso y se dé una pronta solución a estas necesidades.

Adicionalmente, también se expresó la necesidad de un hogar infantil para los niños de 0 a 5 años en Boquerón. Los estudiantes buscaron firmas, casa por

casa, de las mamitas que tuvieran niños pequeños entre 2 y 4 años. Primero se les preguntó si veían la necesidad de que hubiera un sitio adecuado para que los pequeños recibieran atención y cuidado; si estaban de acuerdo y veían la necesidad, se les solicitaba la fotocopia del registro civil del niño y la copia de la cédula de ellas. Esta solicitud fue enviada a la oficina de atención para la primera infancia.

Ahora bien, vale la pena rescatar otras gestiones que han sido realizadas por los docentes, porque desde el ejemplo se logra irradiar el espíritu de llevar a la práctica las reflexiones que se hacen en el aula, no solo desde Cátedra de la Paz, sino desde la ética profesional. Comprometidos con el desarrollo social y el progreso de la institución educativa, es que la profesora Giselli Paola y el profesor José Ángel han gestionado recursos provenientes del apoyo de una empresa privada, para el mejoramiento de la planta física de la institución. Así pues, tan pronto la empresa Expreso Bolivariano manifestó la voluntad de invertir, los dos profesores se pusieron a la tarea de averiguar y gestionar cuáles eran y cómo se hacían los trámites para que una entidad educativa pública pudiera recibir una donación de una compañía privada. Como resultado se obtuvo un convenio que hizo efectivo el mejoramiento de la planta física institucional que, a decir verdad, ha sido de gran alivio para toda la comunidad.

Expreso Bolivariano, además de apoyar con el transporte escolar durante más de treinta años, financió la remodelación con el aporte de 280 millones de pesos. Cabe destacar que se construyeron las baterías sanitarias de las dos sedes, se mejoró la iluminación y se adecuó la salida y entrada, con las normas de seguridad para poder evacuar en caso de emergencia. En suma, la institución quedó con mejores condiciones. Por eso, en marzo del 2020 se realizó un reconocimiento a través de un pergamino y una muestra sencilla, en la cual se manifestó la inmensa gratitud por su labor.

Otra de las prácticas que se desarrollan en la institución, y que está vinculada con la Cátedra de la Paz, es un proyecto que se ha desarrollado a lo largo de varios años: el proyecto del ajedrez, el cual ha desempeñado un papel muy importante dado que es una herramienta que construye lazos entre la comunidad educativa, desarrolla el pensamiento y permite que los niños, niñas y jóvenes vayan a representar al colegio en los torneos que se organizan en el municipio. Dicho proyecto empezó a trabajarse con las y los estudiantes, porque se notaba

una dependencia del celular, no solo les ocupaba todo su tiempo libre, con contenidos y juegos poco educativos, sino que además los alejaba de las actividades regulares de las clases, lo cual desencadenó un bajo rendimiento académico. El proyecto del ajedrez ayudó a que hubiera un mejor manejo del tiempo libre y a que los estudiantes tuvieran una mayor capacidad de atención y concentración; además, el juego desarrolló en los estudiantes mayor capacidad para la toma de decisiones y para la creación de estrategias, tanto en el juego como en la vida real. En consecuencia, se lograron aprendizajes no solo deportivos, sino también de valores y virtudes que no se habían previsto.

Fotografía 11.1. Estudiantes jugando ajedrez



Fuente: archivo fotográfico de la institución.

Poco tiempo después, y gracias a que la Alcaldía promovió la enseñanza y la práctica del ajedrez, llegó a la institución una instructora de ajedrez, la profesora Yamile Carvajal, quien organizó varios grupos de trabajo con estudiantes de grados superiores, les brindó una capacitación, que ellos, a su vez, replicaban con los niños más pequeños. Así el ajedrez, poco a poco, empezó a llamar la atención de todos. Un grupo de estudiantes de décimo y undécimo orientaba a

los estudiantes más pequeños, por lo cual los jóvenes de la institución hicieron su servicio social enseñándoles a estos niños cómo jugar al ajedrez. De esta manera, se abrió un espacio en la Cátedra de la Paz y en Educación Física para brindar estas capacitaciones y para socializar las múltiples bondades de este juego.

La Alcaldía ha organizado dos torneos: el primero de carácter regional, con la participación de delegaciones de los municipios cercanos, el cual duró dos días y allí se aprendieron, entre otras cosas, cómo es la organización de este tipo de certámenes, cómo se ganan puntos y se pasa a las siguientes rondas, y todo aquello que vuelve a este juego un deporte. El segundo torneo fue municipal, en la Escuela Lamberto Muermans de Icononzo, en la zona urbana del municipio.

Los jóvenes que han liderado el proceso de enseñanza del ajedrez tomaron la función de instructores de las niñas y los niños que se presentaron en la competición. Este torneo, además de representar un reto para las y los estudiantes, también significó una gran alegría: los representantes de la institución lograron obtener el segundo puesto, por lo cual las y los estudiantes quedaron contentos con los premios y con la satisfacción del deber cumplido. Por el segundo puesto les dieron unos ajedreces, además del compromiso de la Alcaldía de donar a la institución un ajedrez gigante para motivar a más personas a que practiquen este juego. Aunque este ajedrez gigante sí llegó y las y los estudiantes lo pudieron disfrutar, lastimosamente, y debido al cambio de gobierno municipal, el proyecto se quedó sin el apoyo de la Alcaldía.

De todas maneras, gracias a este buen trabajo por parte de los jóvenes y los docentes encargados, la profesora Giselli Paola y el profesor José Ángel, el colegio recibió una condecoración por su desempeño en el proyecto. Luego, en el 2020, y debido a la pandemia, los procesos de aprendizaje y el cómo se juega ajedrez han cambiado. Afortunadamente la instructora de ajedrez, ya sin tener contrato con la Alcaldía, sino por su buena voluntad, organizó varios torneos virtuales con las niñas y los niños; quienes quisieron se inscribieron y los premios del torneo (unos mercados) fueron donados por Sandra Gallo, concejal del municipio, para motivar a las y los estudiantes a que aprovechen el tiempo de confinamiento en casa.

Ahora bien, hay actividades que se recuerdan con cariño por el impacto en los estudiantes o por su trascendencia. En párrafos anteriores se presentaron

algunas relativas a la gestión y a las acciones que se desarrollan para el progreso de la comunidad. A continuación, se describen las actividades puntuales que han sido relevantes para el desarrollo de los temas que se trabajan en la Cátedra de la Paz.

Para comenzar, en el 2014, que es el año cuando se originó esta experiencia, se utilizaron varias herramientas para motivar a los jóvenes con esta clase y para que entendieran su importancia. En primer lugar, se utilizaron los cuentos para niños y jóvenes, aprovechando la riqueza de las moralejas, las enseñanzas y las reflexiones que en este tipo de textos hay, con el ánimo de, por un lado, mejorar la convivencia y, por otro, que las y los estudiantes identificaran las emociones que había en esa narración. La idea era reconocer las emociones que predominaban y analizar cómo los personajes manejaron sus emociones, para luego conversar sobre la historia que se leyó, a modo de análisis, reflexión y conclusión, con respecto a las emociones propias también. En segundo lugar, y con el apoyo de la clase de ciencias sociales, se introdujo el concepto de la democracia, al conformar el gobierno escolar y participar en los comités funcionales de la institución.

En tercer lugar, y también con el soporte de la clase de ciencias sociales, se analizaron algunos procesos históricos en el mundo y el país, que son relevantes por su estrecha relación con la construcción de paz porque han dejado huellas en la humanidad. Es decir, porque son referentes, tanto para no repetir las experiencias lesivas o, por el contrario, para replicar los casos de transformación positiva. Aprendimos, por ejemplo, sobre el apartheid y la importancia de Nelson Mandela en su terminación; acerca de la independencia de la India; sobre de la segregación racial en Estados Unidos y de cómo fue la vida y la muerte de Martin Luther King; también analizamos los procesos de paz que ya se habían dado en Colombia con el M-19 y con el Quintín Lame. Todo esto se analizó a partir de las preguntas: “¿qué se tiene que cambiar para tener un mejor futuro? y ¿qué hicieron estos personajes a lo largo de su vida para mejorar la vida de todo un pueblo?”.

Después de tener una base sólida con respecto a procesos de construcción de paz internacionales y nacionales, se examinó la realidad de Colombia de hoy. Se empezó a analizar todo lo que se está viviendo en el país, y en un primer momento se observó qué aparecía en los noticieros, por lo cual las y los estudiantes

se preguntaban qué lograba ser noticia y por qué lo era, con el ánimo de desarrollar un pensamiento crítico y de “no comer entero”, como se dice coloquialmente. Después de esto siempre surge la pregunta de ¿cómo se podría cambiar todo eso? Viendo, por ejemplo, todos los casos de corrupción que hay en el país, las y los estudiantes entienden que ellos no pueden cambiar muchas cosas, no se puede transformar a nadie, pero, al mismo tiempo, sí se plantea cómo es que ellos no quieren ser. Es decir, al ver todas las noticias malas que hay en los noticieros sobre cómo las equivocadas decisiones de algunos repercuten en la vida y la dignidad de otros, ellos empiezan a formarse un criterio del tipo de persona que sí les gustaría ser. Entonces entienden que se puede empezar a transformar la sociedad si se inicia por tener un cambio en nosotros mismos. Comprenden que debe haber coherencia entre lo que se siente, se piensa y se hace. Por esto entienden la importancia de dejar de decir mentiras al presentar una evaluación. Comprenden que, para que en verdad haya una realidad con equidad y justicia social, el punto de partida está en ellos mismos y que lo demás vendrá después, porque si ellos tienen ese cambio de mentalidad, al ser adultos tomarán decisiones que los podrán llevar muy lejos y, por qué no, a una realidad que los lleve a ser alcaldes o alcaldesas, e incluso a tener un cargo más importante que ese.

Por esto, por ejemplo, se hizo una campaña con un grupo de estudiantes, porque se evidenció que se decían mentiras. Se investigó la génesis de estos comportamientos y se llegó a la conclusión que desde los hogares se promueven estas actitudes. Para contrarrestarlo, se realizaron una serie de actividades para incentivar el valor de la honestidad. El grupo de estudiantes estampó en unos sacos la palabra “honesto”, los cuales eran portados por los estudiantes una vez a la semana en el colegio, para recordar que hay que decir la verdad independientemente de las circunstancias.

Otra iniciativa que vale la pena resaltar es el Kiosco Vive Digital, el cual surgió gracias a la unión de tres asignaturas: Informática, Cátedra de la Paz y Ética y Valores. Dicho kiosco brindó capacitaciones en herramientas tecnológicas, no solo a las y los estudiantes, sino a toda la población que lo quiso aprovechar, en contrajornada. Entonces, el colegio empezó a abrir en horarios extracurriculares para que la comunidad tuviera acceso a la tecnología y al desarrollo de su proyecto de vida. La gestora del Kiosco Vive Digital, Rosalba Prada, aprovechó

para explicar cómo por medio del celular y una aplicación era posible mantener el contacto con familiares que se encuentran lejos, entre muchas otras cosas.

En otra ocasión, durante la Cátedra de la Paz se analizó qué necesitaba Boquerón, y después de una lluvia de ideas los estudiantes se plantearon la siguiente pregunta: ¿qué acciones se podrían hacer frente al desperdicio del agua que hay en la región? Se analizó la problemática de la contaminación del medio ambiente y se observó que en el entorno era necesario concientizar a los comerciantes del caserío de Boquerón sobre la importancia de ahorrar agua, puesto que la desperdiciaban mucho. Como clausura del periodo académico diseñaron, por grupos, unas carteleras alusivas al tema de cuidar el agua. Una estudiante, con el fin de que la solicitud de cuidar el agua no fuera tan brusca escribió una canción, que posteriormente las y los estudiantes, con las carteleras en mano, cantaban al frente de cada negocio. El recorrido les tomó toda la mañana. La canción, como se dijo, tenía el propósito de que la solicitud fuera divertida, tanto para los estudiantes como para las personas de cada local, y entonces poder evitar que se fueran a enojar con los estudiantes o que se les fuera a formar un problema. La gente se reía al ver que los estudiantes estaban cantando una canción para cuidar el agua, que inclusive tenía un coro. Para sorpresa de muchos la canción dio los resultados esperados y ya no se volvió a ver tanta agua regada en las calles de los negocios por un tiempo, pero, después, la problemática se vio nuevamente.

Así mismo, en este año se realizó una actividad denominada Soy tu profesor@, que consistía en un juego de roles. Se contaba con un libreto de una clase cualquiera y los estudiantes debían hacer de profesor y orientarla, y poner a prueba sus habilidades para dirigir su clase, a pesar de los diferentes comportamientos de los estudiantes, algunos no muy apropiados; además, el profesor debía hacer de estudiante. Así se pudo valorar la responsabilidad que cada uno tiene desde su función.

Otra de las prácticas que se hacen ocasionalmente en la institución es que sacamos lo aprendido en clase a las izadas de bandera, para que los ejercicios salgan del aula y puedan ser vistos por toda la comunidad. En una oportunidad, por ejemplo, cuando se estudiaba el tema de las garantías y los derechos gubernamentales, se prepararon carteleras sobre cómo para alcanzar la paz

deben existir ciertas garantías. Es decir, que el Gobierno garantice una educación digna, que haya ayuda para los más necesitados, que haya empleo, igualdad de derechos, vivienda justa y salud eficiente; asimismo que deje de haber corrupción, entre otras.

En otra ocasión, y debido a que los jóvenes de undécimo tenían muchas dudas sobre lo que querían estudiar, en el 2017 se visitó la Hacienda San Martín, para conocer otras posibilidades para el futuro de los estudiantes. Por otro lado, para visualizar otros panoramas, también se gestionó desde la Cátedra de la Paz la posibilidad de ir a la Universidad de Artes y Letras, en Girardot. Allí ofrecen otro tipo de estudios, enfocados al campo, la veterinaria, la agricultura, la agronomía y las artes y letras. Para el 2020 se llevó a cabo de forma virtual, con la asistencia a Expouniversidades. En este mismo sentido, durante el 2018 se siguió avanzando en otras actividades para ayudar a los estudiantes a saber qué hacer una vez hayan acabado el colegio. Se hizo entonces una actividad llamada “la ruta de los sueños” que ayuda a visualizar el proyecto de vida de los jóvenes en la Cátedra de la Paz.

La ruta de los sueños es una secuencia didáctica que se trabaja progresivamente, con el fin de incentivar al estudiante a ubicar sus metas y su proyecto de vida. Consiste en que cada estudiante, al inicio de año, escriba y luego exprese todo aquello que logró el año anterior y enumere lo que falta por mejorar en lo personal, familiar, académico y el entorno social. Todo esto para encaminar los esfuerzos para que su proyecto personal tenga metas tangibles y alcanzables y así se puedan realizar.

Ahora bien, es importante también compartir cómo son las prácticas relacionadas con la relajación, la empatía y a todo aquello que tiene que ver con encontrar la paz en nosotros mismos, para así irradiar y conseguir una vida tranquila. Como se mencionó anteriormente, un ejercicio excelente para trabajar la empatía es intentar ponerse en los zapatos del otro. En la Cátedra de la Paz hacemos este ejercicio literalmente: en la cancha del colegio, en una mañana fresca, las y los estudiantes se sientan en círculo, se les pide quitarse sus zapatos, un voluntario los revuelve en el centro, luego cada uno recoge un zapato al azar y se lo intenta poner. Sucedió lo lógico: a unos les queda muy grande el zapato y a otros no les cabe el pie.

Cada estudiante realiza una reflexión a partir de la analogía que tenga que ver con la empatía y la tolerancia, lo cual permite entender lo que significa en la vida cotidiana estar en el lugar del otro. Así pues, se da paso al tema de ser tolerante, de respetar los sentimientos y las opiniones de los otros, porque nunca vamos a saber la situación que enfrenta la otra persona. En consecuencia, las y los estudiantes cayeron en la cuenta de varias cosas con ese simple ejercicio y surgieron opiniones interesantes; se animaron a expresar lo que sintieron y pensaron.

Otro ejercicio que se hace es el de relajación al iniciar o al finalizar una clase. Este puede darse de diversas maneras: puede consistir en ambientar el salón antes de iniciar la clase con música instrumental o un aroma agradable. En otras ocasiones se ponen colchonetas para que las y los estudiantes sentados o acostados en el piso hagan ejercicios de respiración. Durante ese tiempo pueden estar siguiendo un audio, una lectura o simplemente estar en silencio escuchando la respiración de ellos y de sus compañeros. Estas son estrategias para conectar a los estudiantes con lo espiritual y emocional. Después de ese pequeño ejercicio, poco a poco vuelven a la acción para atender al tema de clase.

Actividades más recordadas

Una de las actividades inolvidables fue cuando se embelleció la escuela en el 2019, una labor muy bonita, coordinada por la gestora social de Icononzo, la doctora Isabel Cabrera. Ella trabajó mucho por el municipio y coordinó con cada escuela local un proyecto para realzar su color y ambiente a través de murales. Contactó a un pintor, recogió materiales, consiguió las pinturas con la Alcaldía y, como dicen, se pusieron manos a la obra. La idea era que los niños dieran una idea de lo que querían, el pintor hacía un bosquejo y empezaban a pintar desde los más pequeños hasta los más grandes. Una de las cosas más bonitas que surgió de este mural fue que todos los niños de la institución dejaron con sus manos una huella en las paredes del colegio.

Quedó pendiente pintar otros murales del colegio: las paredes quedaron limpias, pintadas de blanco y listas para empezar a hacer esos murales con el pintor, pero la actividad se aplazó porque se acabó el año escolar. Lastimosamente

por esa época se terminó el periodo del alcalde y, cómo ya se ha evidenciado en otros proyectos, es difícil que estos continúen en la siguiente administración.

Otro suceso que siempre se recordará fue que, en el 2019, se recibió una visita muy inusual. Se nos informó que el príncipe de Camerún visitaría la institución ese mismo día. La verdad fue que cuando dijeron que venía dicho príncipe, se pensó que era un chiste y nadie lo creía. Sin embargo, durante la Cátedra de la Paz se le preparó un recibimiento sencillo, con banderas blancas y una carta. Cuando el príncipe llegó, caminó junto a los estudiantes y pobladores desde la entrada del puente del Sumapaz hasta el colegio. Allí se dirigió a todos, venía haciendo una gira por diferentes lugares del país y traía un mensaje de paz. Él sabía que en Colombia estábamos en un proceso de paz, en particular en Ico-nonzo, que hace parte de los municipios con ETCR; en consecuencia, hubo un intercambio de saberes en cuanto al tema de la paz.

Otro momento que cabe mencionar es que en la celebración del cumpleaños del colegio, en noviembre del 2020, se llevó a cabo la Semana de convivencia y paz, desde casa y mediada por la tecnología, en torno a la reflexión que se tiene con la aparición del virus de la covid-19. La idea nació en el área de Artística, en cabeza de la docente María Gloria Forero Villar, y todas las demás materias se integraron a la actividad.

Por su parte, Cátedra de la Paz le propuso a cada estudiante que respondiera con su familia a estas preguntas: ¿qué encuentran positivo de su vida en el hogar?, ¿cómo procuran vivir en paz y armonía?, ¿cómo han salido adelante en esta época 2020?, ¿cómo logran cumplir con sus metas de vida?, ¿qué acciones de los ancestros se pueden rescatar para vivir mejor? y, con respecto a la tecnología, ¿en qué aporta esta a una convivencia sana? La idea era ahondar con cada cuestión en la vida de los estudiantes y en el hogar de una manera creativa; se les propuso que escogieran una opción de las siguientes: un dramatizado, un diálogo, una entrevista, un canto, una poesía, una copla, un baile, un mapa de los sueños o una presentación en PowerPoint para representar un momento compartiendo en familia y responder a las preguntas.

La Semana de convivencia y paz fue una gran experiencia, ya que la mayoría de los estudiantes y sus familias fueron los protagonistas: participaron desde pre-escolar hasta undécimo grado. El área de Ciencias Sociales incentivó el sentido de pertenencia por la institución y motivó a las familias a cantar el nuevo himno

del colegio (autoría del poeta Darío Nopia). Por su parte, Artística se hizo presente con los bailes y las comidas típicas de las diferentes regiones de Colombia.

Finalmente, el docente Alexander Acero Veloza recopiló todo este hermoso trabajo y lo compartió en el perfil de Facebook de la Institución Educativa Panamericana. Con este ejercicio se logró sacar un poco de la rutina del confinamiento a los estudiantes y sus familias y, de cierto modo, verificar que en sus casas se encontraban en buenas condiciones de vida y estado de ánimo. Con este ejercicio, se pretendía que las familias pudieran valorar el momento que se vive, a pesar de las dificultades, y visibilizar el trabajo del colegio frente a la comunidad, ya que, al estar cerrado por la pandemia, poco se refleja el arduo trabajo que se está llevando a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otras actividades que se amplían a continuación acompañaron el proceso a lo largo del desarrollo de la Cátedra de la Paz, antes y después de la covid-19, como temas abordados durante las clases. En ese sentido, el quehacer diario de las actividades es bonito, con el tiempo todo va sumando y se empiezan a ver los resultados.

La docente Gloria Forero siempre ha hecho énfasis en que los maestros diseñan y ejecutan actividades muy bonitas que arrojan buenos resultados, el inconveniente es que pocas veces se escribe sobre ello. Ella explica²:

hicimos un proyecto para trabajar con los padres de familia. Empezó con un proceso de investigación que se realizó con los chicos de undécimo, y nos arrojó el tipo de familias que se presentan en la comunidad educativa y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Entonces, con base en ello, se establecieron las fechas y las actividades para trabajar con los padres de familia, porque vimos las necesidades que había que orientar a los padres de familia sobre las pautas de crianza e incluso tuvimos, en ese tiempo, ayuda de las psicólogas de Icononzo. Realizamos actividades para que estuvieran motivados y sintieran esa importancia por la cual los reuníamos. Esas actividades fueron muy bonitas y tuvieron bastantes efectos. Cuando los estudiantes estaban bajos en nivel académico, como estrategia desde la Cátedra de la Paz citamos a los padres para hacerles charlas y

² Taller de sistematización de la experiencia.

mirar cómo iba lo de la disciplina con los estudiantes, con sus hijos. Cambiamos la cátedra que le estábamos dando al grupo y se la dimos a los papás.

Más adelante en el texto se explicará el detalle de cómo fue esta cátedra con los papás. Y para terminar este apartado, sería bueno mencionar el proyecto que desarrolló la primera dama de Icononzo. Desde que inició su labor, ella reunió a las mujeres que quisieran liderar espacios en el municipio. Recibieron capacitaciones, emprendieron en diversos proyectos, participaron en las decisiones de sus territorios y lograron jalonar recursos para proyectos en la región, entre muchas otras cosas. Lastimosamente y debido a las grandes distancias entre las veredas y el casco urbano, algunas de las mujeres activas de Boquerón participaron muy poco. Por tanto, la docente Giselli Paola decidió representar a Boquerón desde la Cátedra de la Paz en estos encuentros de liderazgo.

Fue una experiencia enriquecedora. En los talleres y demás actividades se evidenció cómo se construye paz de diferentes maneras, lo cual era muy evidente debido a que allí estaban reunidas distintas mujeres: había otras profesoras, amas de casa, mujeres líderes del municipio, también había una mujer en representación del partido de las FARC. Sin duda, todas trabajadoras, con grandes ideas y emprendedoras. El grupo de trabajo femenino, liderado por la primera dama, trabajó un documento a modo de proyecto para radicar en la Alcaldía, con miras a ser avalado por la administración municipal y para ser tenido en cuenta de ahí en adelante en todos los programas de gobierno que vieran, a fin de que la mujer luchadora de Icononzo tuviera una representación en el gobierno local, regional y nacional. Se incluyeron aspectos muy importantes sobre la paz y de cómo la mujer podría potenciar todas las posibilidades que tiene dentro de una comunidad. Por supuesto que este hecho se replicó en la clase de Cátedra de la Paz y en la comunidad.

Logros, desafíos y dificultades

Logros

Sin duda, se considera que haber incluido la Cátedra de la Paz en el currículo escolar ha traído resultados muy positivos. En un principio, generar en

los educandos, en sus familias, en la comunidad e incluso en los docentes, la conciencia de una convivencia pacífica y la noción de que desde el interior de cada uno de nosotros se puede contribuir con mayor efectividad a la paz, ya es un logro importante en sí mismo.

Fotografía 11.2. *Collage en honor de la profesora María Gloria Forero Villar (q. e. p. d.), en su memoria por su labor docente*



Fuente: archivo fotográfico de la institución.

Por otro lado, que los estudiantes se involucren directamente con las problemáticas de su comunidad, promuevan alternativas a través de la gestión y analicen su realidad es un logro que va más allá de ellos porque se posibilita que inicien un proceso de transformación, no solo en su proyecto de vida, sino también en su comunidad. Que entiendan que para ello es importante reflexionar sobre los eventos violentos que han estado presentes en la historia de las comunidades, e iniciar con el diálogo, el perdón y la reparación, también es un logro invaluable.

Así mismo, otro logro es convertir el aula de clases en un sitio de armonía, motivación y propósito para construir un país mejor. Por otro lado, gracias a la Cátedra de la Paz se dio la oportunidad de integrar el ajedrez a los momentos de aprendizaje, lo que significó y, sobre todo, ayudó a que las y los estudiantes

podieran invertir mejor su tiempo libre, así como reforzar las habilidades del pensamiento lógico y aprender a tomar decisiones.

Todo esto será un granito de arena que contribuirá a la paz de este país, todos aportarán en la construcción de una nueva nación, con calidad de vida, convivencia pacífica, pero, en especial, en armonía con sus semejantes y la naturaleza. Todas estas son piezas importantes del rompecabezas de la paz, de este *collage*, que, día a día, cambia gracias a lo que tiene por ofrecer cada estudiante.

Desafíos y dificultades

Aunque la mayoría de los momentos han sido positivos, hay momentos y circunstancias que desmotivan el proceso y el camino. Algunos comportamientos de los estudiantes o de los mismos padres de familia generan unos bajonazos tremendos. A veces se reciben amenazas, insultos y críticas de todo lo que se desarrolla en la Cátedra de la Paz, y aunque sabemos que todo es un proceso que toma tiempo, desmotiva mucho ver que se llega a comportamientos que durante la clase hemos intentado dejar de lado. Otra asunto que desmotiva es la falta de compromiso, el pesimismo colectivo que aparece en frases como “esto cada vez está de mal en peor”. Igualmente, es duro para el proyecto vivir en un ambiente donde son constantes los maltratos y la violencia. Es muy triste, es difícil luchar contra todo esto, en la comunidad o en la sociedad.

Otro desafío se da en las familias y, en ocasiones, se debe mejorar el trato de los padres o familiares. Por ejemplo, es un desafío que aún en la cultura se presenta fuertemente la forma de educar con rejo, con gritos, en sí la violencia intrafamiliar, además de que está arraigado el machismo. La inestabilidad económica de las familias, la falta de empleo, los problemas de salud no tratados, el inconformismo de las personas, las necesidades insatisfechas y el hambre son aspectos negativos que retrasan las acciones de paz y con los que debemos enfrentarnos.

Es imprescindible el apoyo de los padres de familia en la réplica de los temas en la casa, sin embargo, es un reto lograr en ocasiones la participación activa de estos. A los estudiantes se les corrige en el colegio y se les insiste en cultivar el diálogo, pero en algunos hogares los tratan mal, usan los gritos y la represión como forma de educar, entonces es difícil contrarrestar lo que aprenden en casa.

Otro desafío tiene que ver con la falta de oportunidades, que además se ve incrementada por la falta de voluntad de los padres con respecto a la planeación del futuro de sus hijos. Una de las dinámicas de estudio en la Cátedra de la Paz es encaminarlos desde grados inferiores hasta undécimo, para que analicen ¿qué quieren para el futuro?, ¿cómo desean lograrlo?, ¿qué estrategias van a desarrollar para poder alcanzar sus objetivos? Lastimosamente, una que otra familia nos manda a decir: “usted preocúpese por lo suyo, que yo me preocupo por lo que voy a hacer con mis hijos”; ese tipo de afirmaciones son difíciles de sobrellevar para los docentes y producen en toda la comunidad mucha tristeza.

Al percibir esa apatía, se desarrolló el programa “Escuela para padres” como parte de la Cátedra de la Paz. Para que las madres y los padres acudieran a los talleres, se adoptó como estrategia durante todo un año, ponerles nota a sus hijos por la asistencia de sus padres. Era urgente concientizarlos y guiarlos un poco para educar con respeto y amor a sus hijos. Se necesitaba, y aún se necesita, una actualización del chip, es decir, ensamblar sobre principios y valores la crianza de los padres.

Otro reto que existe es el de contrarrestar lo que se ve día a día en los medios de comunicación, que se convierten en generadores de violencia con algunos contenidos en su programación. Este es también otro factor que desmotiva un poco porque se tiene que luchar contra la violencia cultural que hay en la programación más vista, en las telenovelas, las películas, las noticias y en los programas de farándula, que están en horarios de plena audiencia. Se sabe del poder que ejerce la televisión y los demás medios de comunicación en la vida de las personas y que la violencia se vea como algo tan natural día a día en la pantalla chica hace que el proceso de solucionar las cosas sin violencia se vuelva cada vez más difícil. Debido a que hacen ver este tipo de comportamientos como algo “normal”, envían un mensaje errado de tolerancia y respeto a la violencia. Los medios de comunicación masiva son una poderosa fuente de progreso o retraso para las sociedades, y es una lástima que los programas educativos y culturales se transmitan en horarios prácticamente imposibles de ver.

Ahora bien, para cambiar de forma radical el tema, en los siguientes párrafos se hablará de un hecho muy importante para el territorio de acá de Icononzo, que representa un reto igualmente esencial para la región y, en consecuencia, para la institución educativa. En Icononzo hay un Espacio

Territorial de Capacitación y Reincorporación (ETCR), y la comunidad de la región tuvo una fuerte reacción, quizá por la desinformación o las cicatrices que la violencia ha dejado en la población, de resistencia y rechazo hacia esta zona y las personas que llegaron a habitarla. En sí, Icononzo y sus pobladores han sido fuertemente estigmatizados por todo lo que aquí ha pasado, se dice incluso que sus pobladores son todos insurgentes, entonces que llegara al territorio una ETCR generó mucha incertidumbre entre los pobladores porque se sentía que se iba a estigmatizar la zona aún más.

Sin embargo, y ya después de más de cuatro años, se ha evidenciado que las personas que están en estos centros son personas que realmente se comprometieron con el proceso de paz, que dejaron las armas y que están buscando un nuevo camino. Unas nuevas alternativas para sobrevivir, se ven, por ejemplo, en los proyectos productivos que han desarrollado, tanto en la parte agrícola, como en la industrial. Se observa entonces también que no es con las armas ni la intimidación como se logra que progrese una región; por el contrario, es necesario el diálogo, la adaptación, el trabajo y el compromiso con uno mismo y con la sociedad. Lo que ellos han hecho es caminar por la senda de la no violencia, con el apoyo de algunos sectores, es decir, han tenido un renacer.

Ahora bien, en Boquerón no se sintió la llegada de los excombatientes a la zona de reincorporación; si los noticieros no hubieran informado que en esta nueva etapa del proceso de paz en Icononzo había una zona de ese tipo, difícilmente nos habríamos enterado. Esto se dio por varios factores: en primer lugar, por la distancia de la Institución Educativa Panamericana al casco urbano del municipio, que limita la participación en actividades propias del pueblo: día del niño, festivales y actividades académicas y culturales. En segundo lugar, porque Boquerón no se siente identificado con Icononzo, son pocos los pobladores que vivieron o conocen las incidencias históricas del pueblo; además la zona cimienta su economía en el comercio y el turismo, y atrae inversionistas que lo utilizan en días festivos y fines de semana para la recreación y el descanso. Uno de los fines de la Cátedra de la Paz era poderles brindar a las y los estudiantes el conocimiento necesario de dicha zona y sus pobladores, para humanizar al otro y ver cómo es que un grupo de personas, entrenadas para las armas, rehicieron su proyecto de vida y, por lo tanto, cambiaron su destino y su futuro.

Construir paz no solamente es la firma de un acuerdo, y a pesar de la deserción de militantes insurgentes, de la incomprensión de grupos políticos y las profundas heridas latentes en el territorio, el proceso de paz sigue adelante, y por eso mismo es que como sociedad, como docentes y como estudiantes debemos tener responsabilidad en el asunto. Es claro que aunque en Colombia falte mucho, pues no somos capaces de perdonar esos odios históricos, que se quedaron en nuestro corazón, en la Cátedra de la Paz se intenta que las y los estudiantes aprendan que ya es hora de dejar esos odios a un lado y de empezar a construir nuestro país nuevamente. Somos el producto de nuestro pasado y entre todos debemos construir nuestro futuro. También se intenta transmitir en cada uno de los ejercicios de la cátedra que el apoyo del Estado es determinante en el proceso de paz, y que, lastimosamente, este se queda corto a la hora de las inversiones sociales, y que el compromiso y apoyo para la reconciliación y reconstrucción de la nación es en realidad un compromiso general, un deber de aprender a vivir en comunidad, respetando las diferencias y la diversidad de criterios, siempre con el ánimo de tener una convivencia pacífica en la cual el diálogo sea la bandera, y la historia no sea el medio para promover el rencor, sino un referente para no repetir los errores.

Para terminar, una dificultad muy grande para la experiencia y por lo tanto para la institución, que ya se ha evidenciado a lo largo de este texto, es la falta de continuidad en los proyectos que se desarrollan en una alcaldía determinada. Lastimosamente, en este país las políticas estatales están sujetas a los avatares políticos; todos los proyectos cambian de enfoque cuando sube al poder un grupo determinado, dejando a medias decenas de proyectos que le han ayudado y otorgado beneficios a la comunidad y a las y los estudiantes.

Las vivencias de los distintos actores

Para estudiantes y egresados, la construcción de paz que está naciendo desde la Institución Educativa Panamericana, con la profesora Giselli Paola y el profesor José Ángel, es como una lluvia que no distingue entre pequeños retoños y grandes robles sabios, porque todos la necesitan de la misma manera. Lo más importante, y como lo afirma uno de los egresados, es que nutre desde la raíz. Es decir, desde los corazones, y hace que florezca cada uno en su forma:

Cuando el profe José Ángel y la profesora Giselli Paola abordaban un estudiante en el colegio, no buscaban que esa persona cambiara su naturaleza, la alimentaban con lo que esa persona necesitaba. Vimos casos de estudiantes en los que los papás decían: 'caso perdido' y ellos siempre buscaban la forma de atajarlo, de darle lo que necesitaba, esa voz de aliento. Ellos siempre nutrieron a las personas con lo mejor, con el amor, con los valores.

Nos gustaría resaltar su buen trabajo. Siempre en la Cátedra de la Paz tratamos cosas como el manejo de las emociones, la meditación, cómo respirar. Son clases que son un poquito distintas a lo que uno viene haciendo en el colegio todos los días. Ellos han ayudado y apoyado a los estudiantes, a los padres de familia, a la construcción del colegio, al desarrollo de pedagogías, de nuevas estrategias, a conciliar con la gente en diferentes espacios y escenarios, totalmente desinteresados y con un altruismo puro. Siempre han sido seres de paz, han sido una especie de gestores de paz, son enlaces de paz entre nosotros.

En consecuencia, se evidencia que la Cátedra de la Paz irradia unión en toda la actividad escolar, no solo porque se realiza un trabajo interdisciplinario junto a las otras áreas, sino porque es algo que se puede y debe implementar las 24 horas de los 7 días de la semana.

Conclusiones

Para cerrar este capítulo se presentará cómo, desde la Cátedra de la Paz que se vive en la Institución Panamericana, es percibida la construcción de paz, la cual esta está basada en el *collage* que se presenta al principio de este capítulo.

Cada acto de bondad realizado cae como gotas de lluvia, agua que cae del cielo para aquellos que están sedientos de consuelo. Así como la lluvia alimenta las plantas desde su raíz para que de ellas crezcan frutos, los actos de bondad de las personas, por pequeños que parezcan, penetran en la mente y el corazón de los desolados; brindan paz, calma y esperanza para hacer realidad los sueños que todos anhelamos cumplir, cuya llama olímpica queremos levantar cansados de sufrir y de llorar. El agua se evapora de un mar de sueños y metas colectivas, y recorre muchos lugares en forma de nube antes de dejarse caer gota a gota sobre las montañas, los bosques y los jardines, con variedad de plantas y

diversos colores que alegran y avivan el amor por la vida; se respira armonía en medio de la multiplicidad de formas, comparadas con la pluralidad de pensamientos, ideas y obras de las personas que engrandecen al planeta y nos alejan del castigo divino por tanto horror que empaña la humanidad. Gotas que caen sobre la vida, en cada ser, encima de un sistema vivo que en conjunto se organiza para sobrevivir, como una manera inteligente de subsistir. Se trata de tejer lazos de interacción, crear más puentes, generar más tejido.

De las entrañas de estos míticos gigantes verdes brota con gran poder el majestuoso río Suma-Paz, una fuente de agua pura y cristalina que nace con un propósito: destruir los muros de la desigualdad y la injusticia, mientras lleva en sus corrientes un claro mensaje de amor y esperanza que vibra desde lo profundo de su ser. Busca destruir los muros emocionales, políticos y de voluntad, al tiempo que busca alternativas de reconciliación, desde un abrazo que demuestra una oportunidad para volver a empezar, hasta ver en el juego una oportunidad de crecer juntos (de sumar) y no solo de ganar, sino de derrumbar un imaginario del juego del ajedrez, en el cual las piezas negras y blancas se enfrentan entre sí, representando el bien y el mal, en una lucha permanente.

Llega el río impetuoso con su riqueza natural que recorre sin cesar nuestro territorio, llenando de vida por donde transita, la tranquilidad y fortaleza que demuestra en su trasegar; colmando el ambiente rodeado de montañas del Suma-Paz y demostrando la grandeza de lo creado. La responsabilidad del mensaje puede ser vista por otros como una carga, pero Suma-Paz se apropió de su significado y esto es precisamente lo que lo impulsa a avanzar, a encontrarse con otros ríos que comparten su propósito y se conectan en tal armonía, que sin necesidad de tanto pensar se entiende que estos elementos son piezas de un rompecabezas diseñado por manos divinas, y esculpido por manos de hombres y mujeres que con un cincel y con la fuerza del corazón tallan el mundo y le dan forma a un ideal de sociedad en armonía. Todos tallamos esas piezas importantes de este mundo que parece un rompecabezas, que día a día esculpimos y construimos entre todos.

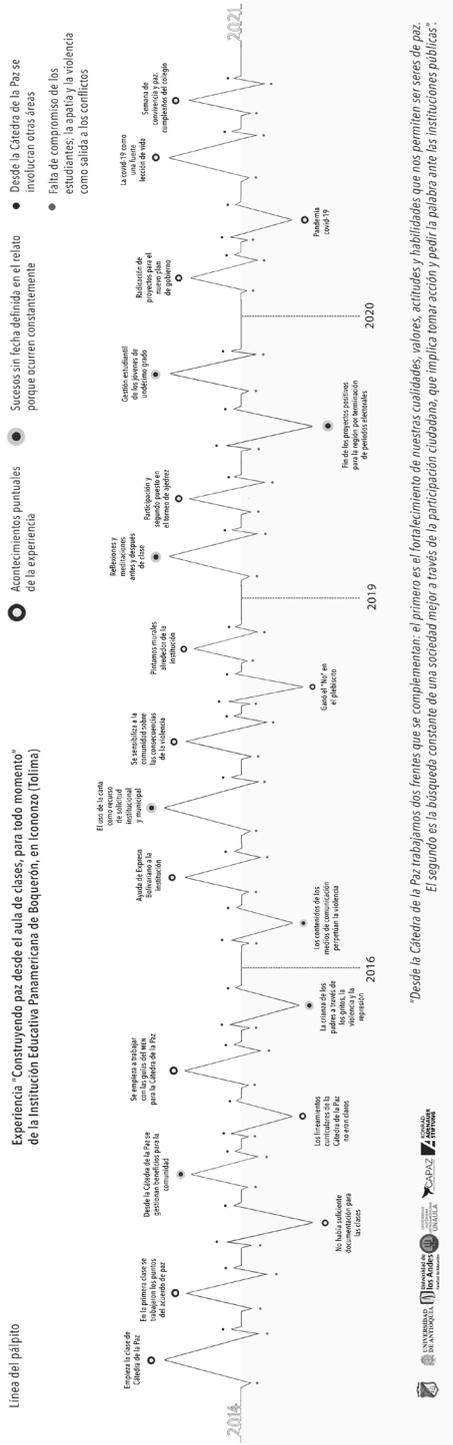
Como es de imaginar, ser un gestor de paz no es simplemente debatir en cuanto a la paz, sino llegar a consensos y a acuerdos sobre cómo queremos que sea la sociedad, en la cual el Estado, la familia, el docente orientador y los estudiantes sirven como enlaces de paz. El esfuerzo de directivos y docentes, la

optimización de recursos, una buena actitud, la organización y el trabajo colaborativo llevan a encontrar alternativas de solución a necesidades de la comunidad educativa; a iniciar con el diálogo, el perdón y la reparación, el accionar familiar, escolar y social. Gestionar alternativas que involucren a todos por medio de cartas y oficios, que visibilizan las problemáticas de nuestras comunidades, es la principal apuesta por la vida y por el compromiso social.

Comprender las realidades de los estudiantes en el aula que piden ser escuchados y formados con experiencias que respondan a las expectativas de vida de los adolescentes, que respondan a la construcción del ser humano y cultivar la espiritualidad, y que sean tenidos en cuenta desde las posturas críticas que los caracterizan. Ellos ven la necesidad de recibir una formación con clases útiles para la vida, que refuercen sus valores y sus expectativas, y los encamine en la búsqueda de la felicidad. “Querer salir adelante es tener aliento y fuerzas para emprender un camino” es la expresión de una estudiante, es el sentir de muchos corazones que se ponen a disposición con la claridad de que la paz es el desarrollo social, económico y cultural de nuestro país, y que, por ende, se tienen que cortar las alas de la violencia.

Quizá sea solo un grano de arena lo que se aporte desde la escuela a la paz interior de cada ser que pasa por allí, tal vez se vea de una manera sutil en la familia y la sociedad. Eso sí, cada tema tratado en la Cátedra de la Paz se hace con todo el corazón y la responsabilidad de quien siembra una semilla, consciente de que un día será un gran árbol. La esperanza está presente en esta experiencia y en las otras nueve expuestas en este libro. Específicamente en este colegio de Boquerón, se trabajaba por la paz en lo cotidiano, se indaga cada momento para reflexionar sobre cómo seguir trabajando desde la escuela, para cultivar la paz interior, y que esta irradie en las familias y en las comunidades para aportar a la construcción de paz de este país y, por qué no, del mundo entero.

Figura 11.1. Línea del pulguito de la experiencia: "Construyendo paz desde el aula de clases, para todo momento" para todo momento



Fuente: elaboración colectiva en los talleres de sistematización.

Capítulo 12. “Frontepaces para la reincorporación”*

Manaure Balcón del Cesar, Cesar

Melfi Campo Torres
Liliana Castro Ramírez
Yamile Jaramillo Carmona
Carolina Rodríguez Méndez
César A. López Cruz
Lizeth María Bermúdez Matta
Carlos Castaño Moncada
Valentina Hurtado Vélez

Introducción

Durante el proceso de reflexión y escritura que emprendimos con las comunidades académicas del proyecto “Actuar la vida, construyendo paz desde los territorios”, que se enmarca en este proceso de sistematización, tuvimos la oportunidad de repensar, conversar y concertar algunas de las singularidades de nuestra experiencia. Dichas reflexiones nos llevaron a adoptar un nuevo nombre para nuestra experiencia: “Frontepaces para la reincorporación”, que sirvió de base para construir la metáfora que se presenta a continuación y mediante la cual expresamos su significado y los principios que le dan vida.

Así pues, primero, a partir de una metodología de cartografía de relaciones, replanteamos el sentido que le estábamos dando a la experiencia. De esta manera, desde “Círculos de dolor” nació “Frontepaces”. También, definimos los tres

* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202355>. El equipo de trabajo, además de quienes aparecen como autores, está conformado por la primera promoción de “Maestros para la paz” en diciembre del 2018.

elementos que se explican seguidamente y que, dado su carácter simbólico, componen la metáfora mediante la cual queremos presentar nuestra experiencia.

El primer elemento es la “canción”, que representa la dificultad de la creación. Nos habla de todo lo que implica la composición y asimismo de su resonancia de vida, como esta experiencia por la paz.

El segundo lo bautizamos “la experiencia cangreja”, que surge de la consideración de que, al igual que este animal, la paz se asoma con cuidado ante las miradas estigmatizadoras y cuyo caminado, equivocadamente llamado “para atrás”, es bien pertinente en la construcción de paz debido a la diversidad de direcciones, sentidos y espacios como el agua, la piedra o la tierra en el que se mueve.

Para finalizar, el tercer símbolo es la “colcha de retazos”, tejida con diversas formas, colores y texturas, para la unión de diferentes manos y corazones que construyen paz.

Ilustración 12.1. Metáfora de inicios y obstáculos de la experiencia “Frontepaces para la reincorporación”



Fuente: Elizabeth Builes.

“Frontepaces para la reincorporación”, nuestro nombre actual, resalta el carácter fronterizo, plural y polifónico de esta experiencia. Junto con los tres elementos que componen la metáfora, representa la concepción como espacio de interconexiones pedagógicas, investigativas y sociales, que surgieron en la normal con sus vicisitudes y que trasegaron por el territorio de Manaure y los contextos étnicos, rurales, urbanos y vulnerables del Cesar, expandiendo puntos de encuentro hacia otras comunidades como Baranoa, Barranquilla, Medellín y Florencia; transitando por lares donde son apreciados la rodocrosita y el mate; virando a Mornese, comuna italiana de la provincia de Alessandria, región de Piamonte, e incluso permitiendo pensar cómo y hasta dónde su radio de acción en, por y para construir paces seguirá a partir de esta publicación y otras interconexiones por venir.

Nuestra metáfora se compone de dos dibujos. El primero está hecho en carboncillo, en blanco y negro, y representa el momento de inicio de la experiencia y los obstáculos por los que tuvimos que pasar; y el segundo, en color, es el símbolo de que ya pasamos esas fronteras (prejuicios y diferencias políticas y culturales) para reincorporarnos todos: excombatientes de las FARC y sociedad civil colombiana.

Ilustración 12.2. Metáfora de paso de las fronteras de la experiencia “Frontepaces para la reincorporación”



Fuente: Carmen Terán.

Orígenes del proyecto y desarrollo

Este proyecto surgió a partir de la reflexión pedagógica de lo que se estaba planteando en el acuerdo de paz (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, 2016), con respecto a la reforma rural, los excombatientes, las víctimas, la participación política y otros temas que necesariamente iban a incidir en la cotidianidad de nuestro territorio. Esta reflexión no surgió de la lectura crítica del acuerdo final, sino de analizar las expresiones cotidianas presentes en los medios tradicionales, la radio y las redes sociales, sobre estos asuntos.

Nos dimos cuenta con ello de la necesidad de crear prácticas pedagógicas innovadoras, que nos permitieran adquirir el conocimiento y formar las capacidades críticas para entender, pensar y analizar las implicaciones de lo que involucra esta nueva etapa de construcción de paz. Así pues, empezamos por idearnos los contenidos de estas nuevas prácticas pedagógicas. Iniciamos incluyendo las áreas de Lenguaje, Historia, Artes, Cine y Literatura. Luego se fueron sumando otras temáticas. Por ejemplo, pensar en la naturaleza y el medio ambiente como víctimas del conflicto, lo que nos acercó al área de Ciencias Naturales. También nos dimos cuenta de la obligación de sumar ese conocimiento científico y esas reflexiones a aquellas que surgen desde los saberes comunitarios, populares, urbanos, ancestrales y territoriales, que se vislumbran en el Cesar. Nuestra intención era pensar en una práctica pedagógica que rescatara nuestra condición humana, para entendernos y ampliar horizontes académicos, curriculares e investigativos.

En ese sentido, se definió que teníamos el objetivo de formar maestros, cuya labor contribuyera a la construcción de paz, lo que implicaba una necesidad de tener en cuenta el contexto. Esto nos llevó a modificar el currículo y en esta nueva construcción curricular se consideró la comprensión del conflicto armado colombiano, las diversas verdades y versiones sobre la violencia política, el acuerdo de paz, la ciudadanía, la reincorporación y lo socioemocional.

Igualmente, quisimos darles protagonismo a nuevas metodologías y prácticas que tuvieran en cuenta el lenguaje en su contexto sociocultural. Nos enfocamos entonces en estudiar y promover la oralidad, la lectura, la escritura, los talleres creativos, la circulación de diversos tipos textuales y las interacciones con miembros del territorio y organizaciones sociales. Esto se hizo con

la intención de favorecer una “pedagogía bisagra”, que beneficia la entrada y salida permanente de seres humanos, comunidades con discursos y acciones sensibles, contrarias a la guerra, a la devastación de la naturaleza y a cualquier forma de estigmatización o exclusión. Así, el aula y la escuela se convierten en una frontera sociocultural, sin límites geográficos, políticos, sociales y culturales, que potencien la solidaridad y el buen vivir.

Todo inició con el Seminario de paz

En agosto del 2016, la hermana Yamile Jaramillo Carmona llega como rectora de la institución, guiada por el interés de hacer algo frente a la difícil situación del país y, en especial, con respecto a la Zona Veredal Transitoria de Normalización (ZVTN), ubicada en Manaure y tan cerca de la normal. Ella convocó a una reunión entre los maestros de la institución interesados en pensar en una salida pedagógica frente al desconocimiento de los acuerdos de paz. Es así como a partir de un grupo de maestros, se pensaron los temas, los puntos de reflexión y las modificaciones curriculares que se debían considerar para la formación de maestros; para esto se tuvieron en cuenta las competencias ciudadanas, como un buen punto de partida, posicionándolas más allá del civismo y con actitud crítica, pasando a ser el punto central del PFC¹, en pro de formar maestros lectores, críticos y propositivos, que consideraran la paz como una opción de vida.

Como colegio, no asumimos los ejes de la Cátedra de Paz Nacional (2015) y las competencias ciudadanas como contenidos enmarcados en una asignatura de horas, sino que, desde los diferentes cursos, estos contenidos estaban ligados al compromiso sensible y participativo de los estudiantes en la construcción de paz, en un país con profundas desigualdades sociales. Así surge la idea de incidir curricular e investigativamente con la propuesta del Seminario de paz² que,

¹ Programa de Formación Complementaria, grupo de investigación estudiantil de nuestra institución educativa.

² El nombre inicial (Seminario de paz en tiempos de posconflicto) fue resignificado tras conversaciones sobre “posconflicto” y claridades que se lograron en la marcha sobre nuestra apuesta de construcción de paz desde la incidencia curricular e investigativa para la formación de “Maestros para la paz”. Hoy se orienta en dos semestres e incluye Narrativas del conflicto (armado) y Narrativas de paz.

en tanto espacio pedagógico e investigativo, comenzó con una periodicidad semanal y estuvo dirigido a los estudiantes del PFC. Este, desde sus inicios, ha sido un espacio plural, político y de reincorporación tanto de los excombatientes como de los normalistas y del equipo. Un espacio para transitar a la cultura de la no estigmatización, de la verdad como bien público, de la justicia y de la no repetición de violencias.

Fotografía 12.1. **Hermana Yamile Jaramillo Carmona, rectora de la IE Normal Superior María Inmaculada**



Fuente: archivo fotográfico de la institución.

El desarrollo de la experiencia de formación de “Maestros para la paz” se dio entre el 2017 y el 2020. Las reflexiones, conversaciones y tomas de decisiones curriculares e investigativas estuvieron proyectadas y articuladas en relación con la práctica pedagógica y la apuesta investigativa de los estudiantes del PFC y demás partícipes.

Partimos con la claridad de que si bien las instituciones educativas no son las únicas responsables de las reiterativas prácticas de violencia y corrupción

en el país, la experiencia constituía un acto de coherencia con el enfoque, la misión y la visión institucional de formar maestros éticos, plurales, espirituales, interculturales, reflexivos y sensibles a los problemas pedagógicos y sociales mediante el reconocimiento del contexto con sus realidades históricas, sociales, económicas, culturales y políticas, para plantear alternativas teóricas y metodológicas más localizadas.

En ese contexto, nuestra experiencia es una oportunidad para incidir, curricular e investigativamente, desde una pedagogía que favorezca el uso reflexivo de la pregunta y atienda las voces de los egresados³.

Los estudiantes de la normal escuchaban y veían palabras y gestos de indiferencia y rechazo al acuerdo de paz, así como de sorpresa, incredulidad o sueño que este generaba, por la mera idea de una nueva vida después de tantos años de guerra. Por ello, se insistió en democratizar el aula a partir de convocar muchas voces con visiones, campos disciplinares y saberes plurales; sacar a los estudiantes de los “cuatro muros” del aula y de la institución para encontrarse con otras realidades diferentes a lo que se decía o murmuraba en las redes o en el pueblo. Teníamos la intención de crear un espacio abierto que les permitiera confrontar ideas con lo que ellos podían observar, escuchar y leer críticamente desde otros lugares de enunciación.

Para lograr lo anterior, fue necesario pensar en cinco fases que permitieron reflexionar y fundamentar una formación argumentativa frente al acontecer institucional y social. Lo anterior, orientado a capacitar maestros con mejores capacidades de investigación, mayor criticidad e inquietud por la pregunta y por la consulta en fuentes confiables; sensibilidad en cuanto a la naturaleza como víctima de estos periodos de violencia armada y política; el desarrollo de las prácticas docentes de los estudiantes en contextos diversos a partir de la relación medio ambiente, aula y paz, y las últimas fases abrieron el espacio a los estudiantes en formación y en ejercicio para sistematizar bien su experiencia pedagógica-investigativa en el contexto de la práctica pedagógica y de la experiencia “De círculos de dolor” a un canto de esperanza. Una apuesta de paz desde la normal.

³ La primera promoción de maestros normalistas para la paz desde la Normal Superior María Inmaculada de Manaure (Cesar) egresó en el 2018.

Las dos primeras fases, que se desarrollaron en el 2017, posibilitaron la fundamentación con base en los aportes de estudiosos del conflicto armado. También se abordó el aspecto socioemocional por medio de talleres con la Misión de Apoyo al Proceso de Paz en Colombia (MAPP-OEA) y visitas a la ZVTN Simón Trinidad, vereda Tierra Grata, en Manaure (Cesar). A partir de las prácticas del lenguaje, optamos por el tema de la devastación de la naturaleza durante el conflicto armado para el trabajo con los niños en la práctica pedagógica⁴.

Fotografía 12.2. Práctica pedagógica investigativa de los estudiantes del Programa de Formación Docente. Contexto rural del caso de Jhajaira Zabaleta Suárez y estudiantes de la Escuela Nueva La Vega de Jacob, sede IE San Antonio (Manaure Balcón del Cesar)



Fuente: archivo fotográfico de la institución.

En las fases tercera y cuarta, desarrolladas en el 2018, los maestros en formación se prepararon y desarrollaron la práctica pedagógica. Para ello se orientó sobre las alternativas pedagógicas, planteadas anteriormente, secuencia didáctica y actividad, con la atención puesta en los conocimientos previos de

⁴ La práctica docente fue desarrollada entre mayo y junio del 2018 en escuelas de comunidades rurales y étnicas y en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR): La Vega Arriba, Patillas, Guacoche, Pueblo Bello, La Paz, Caño Padilla y La Laguna Yukpa, así como en algunas veredas de Manaure como Caritas Felices (trabajando con niños en situación de discapacidad), Manaure y Tierra Grata.

los niños y la comunidad en relación con la paz. También se dieron encuentros contextualizadores con los hoy habitantes de Tierra Grata y la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN), así como la asistencia a “Aulas en paz”, evento organizado por la ARN y realizado en la Concentración de Desarrollo Rural en Manaure.

La quinta fase se desarrolló entre el 2018 y el 2020 y fue pensada para sistematizar las experiencias de los maestros en formación y en ejercicio, miembros del equipo, para lo cual se realizó la recolección de la información, los registros fotográficos, las grabaciones, los escritos y demás actividades propias de esta experiencia en particular; además, organización y análisis de la información en vínculo con conceptos planteados y que surgieron en el proceso, las conclusiones y la escritura final de ponencias⁵. Esto mostró posiciones más argumentadas frente a la paz, el medio ambiente y otros temas, además de un acercamiento de los estudiantes a partir de la investigación formativa de los contextos de práctica y las propuestas pedagógicas a las comunidades educativas que lograron los maestros en formación. Los maestros en ejercicio sistematizaron sus trabajos de grado desde ponencias, las cuales también fueron socializadas en eventos regionales y de las que tomamos algunos registros para este capítulo.

⁵ Las ponencias que evidencian esta experiencia son: “Tejidos de vida desde el aula urbana de varones del municipio de La Paz”, de Andrea Sierra y Elena Portillo; “El aula como espacio de paz”, Escuela Rural en La Vega Arriba (Valledupar), de Neidy Sánchez y Loana Saurith; “Cuidando los ecosistemas desde el aula de clases”, Guacoche, de Donovan Álvarez y Olga Balcasnegras; “Paz, medio ambiente y lenguaje: una conciencia ambientalista desde Caño Padilla, Tierra Grata y La Vega de Jacob”, de Yeilyn Fontalvo, Jáider Carrillo y Jahaira Zabaleta; “Desde el aula, una apuesta a la paz y el medio ambiente: el caso de la sede mixta de Patillal”; “Conflicto y medio ambiente: una mirada a las aulas en paz”, Pueblo Bello; “La preservación del medio ambiente y el proceso de paz en el aula de preescolar de la Escuela Urbana de Varones de La Paz, Cesar”, de Fadys Morales y Laura Calderón; “La preservación de los recursos naturales desde la escritura en aula multigrado en la escuela de Patillal en tiempo de post-acuerdo”, de Laura Angarita y Yésica Arévalo; “Ética y cultura ambiental en tiempos de paz”, Pueblo Bello; “El aula como espacio de paz”, Escuela Rural en La Vega, Valledupar (Cesar), de Loana Saurith y Neydis Sánchez; “Ética y cultura ambiental en tiempos de paz”, Caño Padilla (Yukpa), de Elkin Galán; “Formación de ciudadanos ambientalistas desde el aula para la paz: el caso de la Escuela Laguna Yukpa (resguardo)”, de Yadiris Ardila; “Conflicto y medio ambiente: una mirada a las aulas en paz”, La Vega Arriba, de Diana Rincón y Luz Escobar; y “Desde el aula, una apuesta a la paz y el medio ambiente: el caso de la sede mixta de Patillal”, de Yaísa Jaimes y Egnis Arias.

El equipo participó en las fases de acuerdo con el papel que cada uno tuvo desde el aula hacia la escuela, el municipio y el territorio. La hermana Yamile Jaramillo, rectora, animó la idea de la experiencia, participó y gestionó espacios académicos, tiempos y alianzas; por su parte, la profesora Melfi Campo Torres lideró la experiencia y orientó el seminario desde su perfil en lenguaje y la escritura de ponencias de los estudiantes como opción de grado. La profesora Liliana Castro Ramírez estuvo encargada de la organización de la práctica docente, la comunicación con diversos contextos y la socialización de trabajos de grado; la profesora Carolina Rodríguez apoyó la experiencia en varias de sus fases y orientó a los estudiantes desde su perfil lingüístico e intercultural. Por último, el profesor César López Cruz, del área de Historia, instruyó sobre conceptos de conflicto, violencia y ciudadanía, desde una perspectiva historiográfica.

Prácticas

Desde la experiencia nos preguntamos ¿por qué el desarrollo de competencias ciudadanas contribuye con la formación de maestros comprometidos con la paz desde la oralidad, la lectura y la escritura crítica para su desempeño en la práctica docente y en su futuro profesional? A partir de este interrogante, propusimos un objetivo general que estuviera encaminado hacia la incidencia de una apuesta por una ciudadanía crítica en la formación de maestros comprometidos con sus territorios, mediante procesos del lenguaje para su desempeño en la práctica docente y en su futuro profesional.

Se privilegió la participación activa de los estudiantes, el fortalecimiento humano, académico, político y social, desde la práctica pedagógica, principios que se articulan con algunos postulados de la investigación-acción.

Una de las principales actividades ha sido el Seminario de paz, que hoy está dividido en dos partes, dictadas cada una durante un semestre: Narrativas del conflicto (armado) y Narrativas de paz. Este seminario ha permitido, entre otras cosas, la comprensión del conflicto armado colombiano, la apropiación de conceptos claves de las ciencias humanísticas en relación con el conflicto y la concepción del aula como un espacio abierto, plural y democrático. Además ha posibilitado también el desarrollo de competencias ciudadanas a partir de prácticas socioculturales del lenguaje como la oralidad, la lectura y la escritura

crítica, para su desempeño en la práctica docente, futuro profesional y ejercicio de una ciudadanía más autónoma.

Los estudiantes han recibido acompañamiento pedagógico-investigativo, lo cual les ha permitido planear, diseñar y canalizar sus intereses investigativos desde la propuesta del tema, la formulación de la pregunta, el levantamiento del estado de la cuestión, la emergencia de los objetivos a partir de la pregunta, el marco conceptual y la metodología, así como las propuestas pedagógicas que insertaron en sus experiencias, en las que la mayoría optó por secuencias didácticas⁶ y un grupo⁷.

Ahora bien, no fueron solo los egresados, directivos y profesores partícipes de la experiencia, sino que, a través de la práctica pedagógica de los maestros en formación, la experiencia se multiplicó en los diversos contextos, comunidades y territorios. Así, los normalistas con mayores posturas argumentadas frente al contexto les propusieron a sus estudiantes alternativas pedagógicas que provocaron la participación con libertad y confianza, desde el juego y las artes. Dichas actividades pusieron énfasis en la protección del medio ambiente como una vía de construcción de paz, lo que contribuyó a que los normalistas, los estudiantes, los padres de familia y la comunidad logaran una interacción más pedagógica, humana y social.

Con relación a las prácticas investigativas y pedagógicas desarrolladas en el programa de formación complementario, hemos hecho una apuesta por fortalecer las relaciones con el contexto, de tal forma que los estudiantes del programa puedan sumergirse en instituciones educativas del territorio durante un mes, estableciéndose profesionalmente y desempeñándose como maestros de

⁶ Acogimos la idea de Anna Camps, como se citó en Rincón y Pérez (2015), sobre la secuencia didáctica porque desde allí “los aprendices pueden llevar a cabo actividades tendientes por un lado a escribir el texto teniendo en cuenta operaciones de planificación y revisión, y por otras actividades tendientes a apropiarse de los conocimientos necesarios para progresar en el dominio del género discursivo específico sobre el que se trabaja” (p. 11).

⁷ La actividad, como otra alternativa pedagógica, fue revisada desde algunos desarrollos pertinentes para el campo de la enseñanza por su carácter social e histórico. También, según los planteamientos de Rincón y Pérez (2015), en cuanto a favorecer los contextos situados y ser una unidad de trabajo didáctico con una intención de enseñanza y aprendizaje, relacionada con un campo disciplinar y en la que se diseñan unas acciones en relación con una tarea concreta que es evaluada en el tiempo.

las áreas o didácticas con las cuales se han familiarizado en su proceso formativo. Estas áreas de enseñanza se imparten en la normal en diferentes niveles, lo que le permite al estudiante desempeñarse en distintos grados y con varios ejes temáticos, y así, con el paso por los niveles de formación, interactuar con nuevos saberes y prácticas.

En el 2020 con la llegada de la covid-19 a nuestro país y después de decretarse la cuarentena estricta, y considerando que las medidas de bioseguridad y conectividad no eran las más apropiadas para desarrollar los procesos de enseñanza tanto para maestros en formación, como para las instituciones educativas en las que estos se posicionan, decidimos no realizar el ejercicio de prácticas esperando, en aquel entonces, que las condiciones mejoraran para todos. Así, en el 2021 desarrollamos con los estudiantes del programa de formación pequeñas aulas, manteniendo los protocolos de bioseguridad y garantizando, además, el ejercicio profesional de nuestros maestros en formación, permitiéndoles desempeñarse en los últimos niveles de su formación, de acuerdo con las áreas ya conocidas en los seminarios de las didácticas y posibilitándoles también culminar con sus estudios.

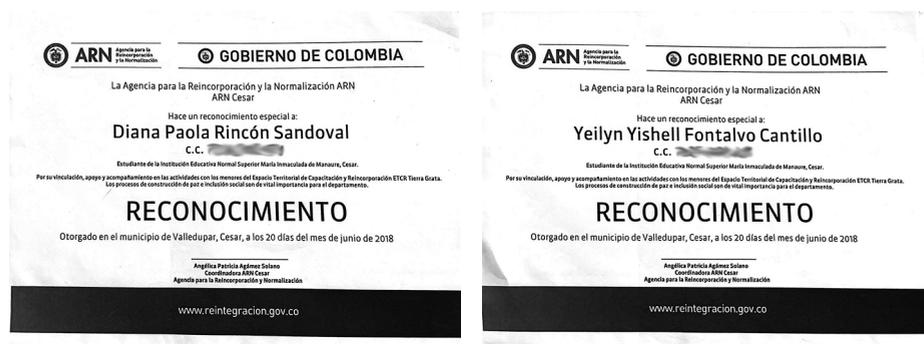
Actividades más recordadas

Aunque todos los momentos de las fases de la experiencia se vivieron con intensidad y entrega por parte de los partícipes, destacamos las más recordadas por el equipo: la lectura de los acuerdos de paz, en especial el punto uno, referido a la Reforma Rural Integral, dado que los estudiantes desconocían los beneficios para las zonas más abandonadas históricamente.

El cine y la literatura para abordar temas relacionados con el conflicto armado colombiano generaron sensibilidad frente a la devastación social y natural que deja la guerra; también el ejercicio de fundamentación a partir de la historiografía fue clave para comprender el conflicto colombiano desde una lectura menos romántica y militar, y avanzar a lecturas con tendencias contemporáneas respecto al concepto de la violentología, las guerras civiles, los conflictos entre centros urbanos y la lucha bipartidista, que proponen las investigaciones históricas; esto ayudó a comprender, a partir de la microhistoria, cómo la firma del acuerdo posibilita a los excombatientes el derecho a la civilidad y a la reincorporación a la vida

en comunidad. Todos los talleres organizados con la Misión de Apoyo al Proceso de Paz en Colombia (MAPP-OEA) fueron recordados, en especial el de los “mapas parlantes” desde los cuerpos, ya que muchos de los estudiantes, víctimas del conflicto armado, pudieron expresar sus emociones de manera sentida y creativa. También es inolvidable la primera visita a la entonces ZVTN Simón Trinidad, en la vereda Tierra Grata, por las expectativas que generaba, por el espacio que se dio para que los estudiantes víctimas formularan cuestionamientos a los excombatientes sobre actos violentos a sus poblaciones y por la oportunidad de escuchar las respuestas, las disculpas, los silencios y las narraciones de apartes de las historias de vida de algunos de los excombatientes.

Fotografía 12.3. **Reconocimiento al profesionalismo de Diana Rincón y Yeilyn Fontalvo, por parte de la ARN, en las prácticas pedagógicas realizadas con los niños del ETCR Simón Trinidad en la vereda Tierra Grata de Manaure (Cesar)**



Fuente: archivo fotográfico de la institución.

Pero, indiscutiblemente, la inmersión de los jóvenes en los contextos de práctica pedagógica es una de las actividades más recordadas por los hoy egresados, no solo por su labor académica, sino por su aporte comunitario, pues el periodo de estadía en dichos territorios fue de un mes, tiempo que les permitió estrechar relaciones con las familias y una mayor comprensión de las circunstancias de violencia vividas por estas. También en sus tiempos de descanso pudieron jugar con los niños, de allí las manifestaciones de amistad y agradecimiento que aún se leen a través de las redes sociales. Asimismo los certificados de reconocimiento que recibieron las practicantes Diana Rincón y Yeilyn Fontalvo por parte de la ARN, a finales del 2018, por la entrega y el profesionalismo

como practicantes en el ETCR Simón Trinidad en Tierra Grata, además del acto de socialización y defensa de sus experiencias significativas adelantadas en la práctica como opción de grado y, por supuesto, la ceremonia de grado de la primera promoción de maestros que le apuestan a la paz en diciembre del 2018.

Fotografía 12.4. Graduación primera promoción de “Maestros para la paz”, diciembre del 2018: Yeilyn Fontalvo, Andrea Sierra, Elena Portillo y Loana Saurith



Fuente: archivo fotográfico de la institución.

Logros, desafíos y dificultades

Logros

En cuanto a los logros de la experiencia podemos decir que se privilegió la reflexión pedagógica y la incidencia curricular en el PFC con la inclusión del seminario, lo cual conllevó un cambio en el plan de estudios que favoreció la investigación y la práctica pedagógica, para favorecer escenarios de paz en la formación de los nuevos docentes. Los estudiantes y la comunidad educativa han

compartido y escuchado otras voces, posturas y vivencias acerca de la paz, del conflicto y de la ciudadanía, lo cual les ha permitido contar con un horizonte plural para el trabajo pedagógico e investigativo. Quienes se reconocieron como víctimas pudieron hacer catarsis en talleres y encuentros con los excombatientes.

La estigmatización del proceso de paz por parte de los estudiantes y de algunos miembros de la comunidad al inicio de la experiencia fue cambiando de manera gradual y progresiva, gracias a los procesos de lenguaje y demás acciones. Al terminar el 2018 se observó mayor apertura y cambio, lo que implicó una actitud más reconciliadora, dialógica y de discusión ideológica como un sí a la vida. Esto ha sido importante, sobre todo porque ha ayudado a desestimar la absurda práctica de solucionar las diferencias desde la violencia. Los estudiantes y el equipo nos reconocimos como lectores que interrogamos los textos, entendimos que no existe una única posición, sino múltiples, y por ello podríamos hablar de paces.

Asimismo comprendimos que en todo texto es preciso analizar las voces presentes y desarrollar una postura personal y bien fundamentada. También son verificables los avances significativos en el proceso de escritura de textos argumentativos, como reseñas y ponencias, que exigen profundidad y rigor. Hemos podido mostrar pedagógicamente que la naturaleza asimismo ha sido una víctima durante los años de conflicto y que los colombianos sí podemos aprender a escuchar, comprender, discutir y construir acuerdos para una vida y una convivencia más sosegada, todo ello sin desconocer las diferencias. Lo anterior supuso tener en cuenta los efectos de la violencia armada y política sobre la comunidad normalista y manaurera en lo ambiental, sociocultural, político y económico, en décadas pasadas, así como el recrudecimiento de la violencia con masacres y asesinatos de líderes y reincorporados entre el 2016 y el 2021.

Desafíos

Si bien esta experiencia es un camino, también es cierto que el reto está puesto en reafirmar nuestra convicción de que nos falta muchísimo por transitar y que queremos persistir curricular e investigativamente para que la construcción de paz haga parte de la cotidianidad institucional y territorial en la que se promuevan el valor de la verdad como bien público, la reparación y la no repetición de

las acciones violentas e impacte en la formación de las presentes y futuras generaciones de maestros que no solo reconozcan, comprendan e interpreten el conflicto armado, hecho irrefutable, sino capaces de avanzar más allá de la descripción o los lamentos hacia acciones y discursos restauradores desde metodologías contextualizadas y consensuadas, que potencien reflexiones y prácticas pedagógicas para una convivencia más pacífica, justa, digna y emancipadora.

Dificultades

Es comprensible que una experiencia sobre un tema tan polémico y sensible como la paz haya generado prevenciones entre varios miembros de la comunidad, a lo largo de las diferentes etapas vividas, máxime si entendemos que Manaure fue afectado por el conflicto armado. Sin desconocer lo anterior, y con el interés por los aprendizajes, presentamos las dificultades que pudimos observar y sortear, como fueron el ambiente de incomodidad, resistencia o temor, que al comienzo de la experiencia se respiraba en la institución al hablar de temas como reincorporación, plebiscito, acuerdo de paz y excombatientes, entre otros; inquietudes de algunos docentes por cambios como el Seminario de paz y en relación con la que era la única opción de grado antes de la experiencia (monografía), que para ese momento les preocupaba si esta desaparecería⁸; la prevención de muchos estudiantes, víctimas del conflicto armado, en las primeras jornadas del Seminario de paz fueron expresadas en clase de manera directa y reiterativa; el limbo jurídico y político de si la ZVNT Simón Trinidad en la vereda Tierra Grata, para inicios del 2017, dependía del municipio de Manaure o de La Paz, lo que implicó hacer consultas y solicitar orientaciones en ambos municipios en relación con la experiencia.

El equipo de docentes que inició la experiencia no alcanzaba a atender el seminario, debido a los desplazamientos y demás acciones que iban surgiendo por el momento coyuntural que se vivía. La prevención y falta de escucha por varios maestros al socializar la experiencia en el Foro Educativo

⁸ Hoy la investigación en la institución les ofrece a los estudiantes del PFC no solo la monografía como opción de grado, sino otras y más líneas; entre ellas un miembro del equipo docente propuso: "Línea de investigación Pedagogía por la paz, la verdad, la justicia y la no repetición".

Municipal sobre experiencias de paz en Manaure, en el 2017, y en la socialización de trabajos de grado, el jurado y los miembros del equipo, frente a lo cual defendimos la experiencia de los estudiantes ante la intervención de un miembro de la comunidad quien expresó que no eran investigaciones, ya que no se observaba desde la exposición oral un diseño metodológico con triangulación; y la preocupación por si el trabajo de los practicantes en las comunidades tenía el consentimiento informado, entre otras inquietudes. Frente a ello, se aclaró que, situados en la pedagogía por proyectos, se trabajó de manera cooperativa y por medio de convenios de prácticas. En tal sentido, no solo los estudiantes informaron a las autoridades, los docentes de las instituciones, los padres o los niños, sino que se estrecharon auténticos lazos pedagógicos y sociales con cada una de las comunidades, como lo describen los egresados en sus ponencias y vivencias.

Vivencias de los distintos actores

Las vivencias conceptuales, contextuales, lúdicas y metodológicas que el equipo interdisciplinario ofreció o gestionó para el encuentro de los practicantes con diversos profesionales u organismos en el marco de la experiencia, en sus fases 1, 2 y 3, incidieron en ellos, dado que adquirieron aprendizajes y competencias comunicativas, ciudadanas y socioemocionales, que se concretaron en sus propuestas con estrategias pedagógicas acordes con las particularidades de los territorios. Esto les permitió integrarse con los estudiantes a partir de sentires compartidos y aprendizajes en sentido bidireccional, es decir, los practicantes con herramientas teóricas, metodológicas pertinentes, actitudes afectivas y relaciones empáticas y sentipensantes lograron el asombro y hacer el camino en el andar. Esto provocó no solo una mayor participación de los niños, sino que propició el clima de confianza y tranquilidad o abono para la expresión espontánea y cálida de los escolares y sus padres a partir del binomio naturaleza y paz.

En términos generales, las vivencias de los actores estuvieron marcadas por las circunstancias humanas y socioculturales que cada uno ha tenido, de manera directa e indirecta, con el conflicto armado, por las funciones asumidas en la experiencia, por sus particulares miradas y visiones de mundo, pero también por la lección y el aprendizaje que, en colectivo, venimos tejiendo

con hilos cada vez más resistentes, creativos y resilientes. Si desde el territorio manauzero y colombiano, en general, por décadas normalizamos discursos o acciones violentas, también es cierto que esta conjunción de vivencias personales y grupales en clave con lo cultural, se articularon como dinámicas en el tiempo y espacio permitiéndonos comprender que normalizar la paz es posible en el contexto escolar desde la necesidad del habla, la escucha y el silencio, el esfuerzo individual y cooperativo, la oportuna confrontación o el debate de ideas con argumentos y el derecho a verdades sobre el conflicto, con tiempo y espacio, desde el aula y fuera de ella, para comprender qué y por qué nos pasó esto y cómo los acuerdos para convivir indiscutiblemente pasan por escenarios intrapersonales, familiares, escolares y territoriales, que sumados como país exponen nuestro derecho a una vida en la cual quepa la esperanza de salir de ese círculo de dolor e infamia que es la guerra.

La potencia del trabajo en equipo

La voluntad pedagógica, académica, investigativa y social por parte de directivas, los docentes, los hoy egresados partícipes, la coordinación general, académica y de convivencia, la coordinación del PFC, la orientación escolar, los padres de familia y el personal administrativo de la institución fueron claves, significativas y pertinentes. Cada uno de ellos sumó voces diversas de la comunidad educativa en torno a la paz, lo que fortaleció la interacción. Su contribución se valora también a partir de ideas, atenciones, disposición y colaboración desde su tiempo laboral, según la dependencia, el acompañamiento en eventos y el ánimo constante, en circunstancias retadoras como el agotamiento físico por actividades después de la jornada laboral del equipo, organización logística y reflexiones pedagógicas que surgían al paso y que son entendibles en la pedagogía por proyecto.

También por comprender, de manera directa unos e indirecta otros, cómo, para ese momento, la firma del acuerdo de paz en el 2016 constituía una coyuntura sociocultural y política trascendental no solo para el país y su *statu quo* de guerra, sino para la vida educativa dentro y fuera de los escenarios de la normal. De allí que la apertura, organización, disposición y adecuación de escenarios que se requerían para los cambios curriculares, pedagógicos e investigativos,

mencionados en líneas anteriores, como también logísticos y la administración de recursos económicos para atender algunas de las necesidades más urgentes de la experiencia⁹, fueron cubiertas con los austeros recursos que entraron a la institución por concepto de matrícula del PFC.

Ahora bien, todo este apoyo institucional fue canalizado por medio del liderazgo colectivo del equipo, practicantes, personas e instituciones aliadas que, a la fecha, se mantiene como una pequeña comunidad de aprendizaje que aspira a que otros quieran participar por la posibilidad de réplica, disposición pedagógica y de cooperación en torno al interés común como es la construcción de paz.

Conclusiones

Creemos que el liderazgo colectivo resonó y propició el encuentro con otras voces, pensamientos, cuerpos y visones, para lograr nuevos aprendizajes y cooperaciones desde sus saberes y culturas en lo territorial, nacional e internacional, para la formación de maestros que el país y el mundo requieren hoy. La rectoría gestionó y formalizó los acuerdos con otras instituciones para la acción y participación, por medio de diversas actividades como foros, mesas, talleres, jornadas de trabajo y encuentros, dentro y fuera del territorio. En este sentido, aprovechamos la mención que haremos de estas voces como una oportunidad para expresar nuestro profundo agradecimiento por sus recomendaciones, acompañamiento crítico-propositivo y espacios de socialización.

Iniciaremos por destacar la participación de la Misión de Apoyo al Proceso de Paz en Colombia (MAPP-OEA-ORVA) con los talleres de reconciliación dirigidos a los practicantes; los apoyos municipales (Manaure y La Paz) y la comunidad de reincorporados en Tierra Grata para las diligencias y los protocolos, con miras a los significativos encuentros que se dieron tanto en el espacio veredal como en la normal. Además, la invitación de la Dirección del Núcleo Educativo de Manaure para socializar en el Foro Municipal Educativo (2017), que fue importante

⁹ Desplazamientos de los partícipes e invitados a diferentes escenarios del territorio; el reconocimiento de jornadas de trabajo a profesores invitados por los perfiles; los conocimientos y el compromiso con la paz; las participaciones de estudiantes y docentes en eventos en otras regiones, para compartir experiencias desde mesas de paz y escuela, y las demás actividades que para el momento aparecían conectadas y de nuestro interés con la ruta trazada.

porque la temática nacional estaba conectada con la implementación de currículos para la paz; las fructíferas relaciones pedagógicas e investigativas con la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente de Maestros de Lenguaje y su mesa Democracia, Lenguaje e Interculturalidad, para conocer otras experiencias y ser leídos como pares¹⁰, nacional e internacionalmente, en conexión con la Red Latinoamericana en Córdoba (Argentina). Asimismo valoramos el apoyo recibido de organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN) en la preparación sobre paz para la práctica docente hasta la socialización de trabajos de grado; a la familia salesiana con la cual, desde otras normales como la de Copacabana en Antioquia, compartimos momentos de la experiencia¹¹; todos los contextos educativos y territoriales de prácticas ya mencionados en páginas anteriores; el Programa Nacional de Educación para la Paz (Educapaz), con el cual venimos reflexionando curricular e investigativamente a la fecha, y a todas las universidades (Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes y Universidad Autónoma Latinoamericana [Unaula]) y el Instituto Colombo-Alemán para la Paz (Capaz) por el Proyecto de Sistematización de Experiencias de Instituciones Educativas que, como la nuestra, también cree que sí se puede construir paz desde las escuelas y los territorios.

Una apuesta política por la vida

Algo podemos hacer por las futuras generaciones de colombianos para aprender y normalizar escenarios de paz. La responsabilidad por comprender el conflicto armado, la reflexión y propuestas, iniciativas o caminos otros, que allanen el tránsito a la reincorporación y restauración de los excombatientes de cualquier grupo armado es colectiva. Todos podemos reconciliarnos en el entendido de la democracia como ejercicio del poder para el servicio de ciudadanos

¹⁰ Talleres regionales y nacionales en Baranoa, Barranquilla (Atlántico) y Florencia (Caquetá), 2017- 2018, y la selección de la ponencia “Competencias ciudadanas y formación de Maestros para la Paz”, 2019.

¹¹ También fue socializada en eventos como la Asamblea Inspectorial en Medellín, 2018, y en Mornese (Roma), 2019, por las hermanas salesianas Yamile Jaramillo y Noreida Maturana, respectivamente.

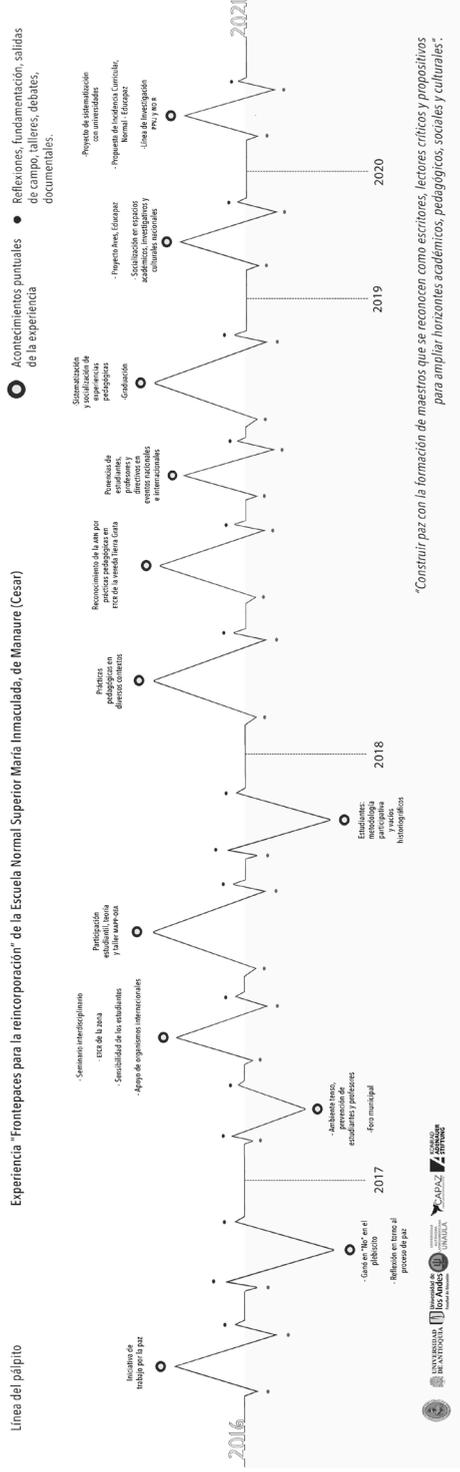
que transforman su medio de vida (Jolibert *et al.*, 1996), con respecto a temas sensibles como la resolución de conflictos desde el diálogo, la no exclusión, la equidad, la ética y la relación equilibrada con la naturaleza.

En este sentido, la experiencia aporta a esta reconciliación y construye paz con la formación de maestros que se reconocen como escritores, lectores críticos y propositivos, para ampliar horizontes académicos, emocionales y socio-culturales, que se apoyan en la pedagogía y el arte como vía desde la cual “tomar conciencia de nuestra fragilidad y abrirnos a la diferencia y a la diversidad que enriquezca la pluralidad de maneras de ser humanos” (Martínez, 2005, p. 19). Para ello, el currículo debe articular pedagogías que promuevan la pregunta constante y la articulación de los saberes disciplinares con los problemas del territorio. Solo así el aula estará de frente a cualquier forma de injusticia como el hambre, el abuso y la falta de vivienda; en otras palabras, de lo que se trata es de ver la educación como un proyecto político desde el cual los ciudadanos sitúan la vida como centro para organizar, de una mejor manera, cómo hacerla no solo posible, sino digna.

Referencias

- Jolibert, J., Cabrera, I. e Inostroza, G. (1996). *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de la lengua materna*. Unesco/OREALC, Santillana/Aula XXI.
- Martínez, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Desclée de Brouwer.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2016). *Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera*. Oficina del Alto Comisionado para la Paz.
- Rincón, G. y Pérez, M. (2015). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas pedagógicas para el diseño del trabajo didáctico en la enseñanza del lenguaje*.

Figura 12.1. Línea del palpitio de la experiencia. “Frontepaces para la reincorporación”



“Construir paz con la formación de maestros que se reconozcan como escritores, lectores críticos y propositivos para ampliar horizontes académicos, pedagógicos, sociales y culturales”;

Fuente: elaboración colectiva en los talleres de sistematización.



Capítulo 13. Reflexiones sobre la sistematización de experiencias educativas para la construcción de paz*

Laura Malagón Valbuena

Andrés Klaus Runge Peña

Esa lluvia de la memoria llegó de una manera diferente que antes, esta nueva lluvia permitió tener otra imagen de lo que había pasado. Fue una lluvia que llegó con un relato distinto, ya no era un relato de odio o de rencor; por el contrario, esta lluvia llegó de la mano con un relato de reconciliación, de paz y de perdón. Esos lagos y ríos empezaron a mover cantidades de agua a través de la memoria y, allá, en la Institución Educativa Guillermo Ríos, surgió un manantial.

“Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio”

Una pieza es igual de grande a la que está al lado, o a cualquier otra pieza de este mismo rompecabezas. Ninguna es protagonista por su tamaño, ninguna es más importante que otra. Esto nos ayuda a entender algo fundamental de nuestra experiencia: en el proyecto “Aprendiendo del conflicto” todos tenemos la misma importancia; el proyecto no está dividido por jerarquías. Cada uno de nosotros es igual de importante que cualquier otro, independientemente del papel que desempeñemos. No hay algo o alguien más importante, todos somos una pieza que, al unirse para ser parte de un mismo engranaje, logra mostrar una imagen [...] Las piezas de un rompecabezas por separado no muestran nada, no nos transmiten nada, pero cuando las vamos armando logramos ver algunas pistas,

* Para citar este capítulo: <http://dx.doi.org/10.51570/Educ202356>

y cuando ya está terminado logramos ver claramente y entender qué imagen hay allí. Es igual en nuestra experiencia: una persona sola no puede hacer nada, así sea la persona más importante de la institución, si está sola no puede lograr que cambie la realidad de la institución. Si hay un grupo que se une para que haya un cambio, empiezan a surgir ideas para que este se dé. Pero solo es cuando todos nos unimos que podemos sacar adelante, por medio del diálogo, del compromiso y de la comprensión del otro, las soluciones. Esa imagen que todos podemos ver, apreciar e incluso admirar cuando todas las piezas se unen es la imagen de la experiencia.

“Aprendiendo del conflicto”

Ser un gestor de paz no es simplemente debatir en cuanto a la paz, sino llegar a consensos y a acuerdos sobre cómo queremos que sea la sociedad, en la cual el Estado, la familia, el docente orientador y los estudiantes sirven como enlaces de paz. El esfuerzo de directivos y docentes, la optimización de recursos, una buena actitud, la organización y el trabajo colaborativo, conllevan encontrar alternativas de solución a necesidades de la comunidad educativa. Iniciar con el diálogo, el perdón y la reparación, en el accionar familiar, escolar y social. Gestionar alternativas que involucren a todos por medio de cartas y oficios que visibilizan las problemáticas de nuestras comunidades, es la principal apuesta por la vida y por el compromiso social.

“Construyendo la paz desde el aula de clase, para todo momento”

Somos el grito que invita a conocer y reconocer nuestro territorio, somos el grito que busca aprender del mundo, y que no quiere ser silenciado. Vamos a mostrar el mundo desde aquí, desde La Montañita, vamos a mostrarles a los estudiantes que el mundo es más grande de lo que ellos han vivido. Queremos que el mundo nos vea, ser reconocidos más allá de la vereda, del municipio,

del departamento, del país. Queremos ser visibles ante el mundo, que se conozca que, en una parte muy remota del departamento del Caquetá, de nuestro municipio La Montañita, la cultura se encuentra y se vive con pasión, intensidad y amor. Ya no queremos ser invisibles por el velo de la violencia. Eso ya no lo permitiremos.

“Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz”

Introducción

En Colombia, la educación para la paz ha sido un tema que se ha venido trabajando en los últimos años y que ha tomado mayor protagonismo tras la firma del acuerdo de paz en el 2016 y, seguidamente, con lo que ha implicado, desde entonces, el momento actual del posconflicto. Podríamos decir que, en momentos recientes, el país se encuentra en un proceso de transición, en especial en las zonas destinadas para el proceso de formación y reincorporación a la vida civil, es decir, los municipios con Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCR), que supone la atención de diferentes agentes observadores.

En estas zonas, con y sin la ayuda del Gobierno, encontramos iniciativas para la reconstrucción de los vínculos sociales, el trabajo sobre la memoria, la reivindicación de los saberes ancestrales y locales, y la erradicación de la violencia, entre otras, muchas de ellas concretadas en experiencias educativas para la paz. Tales experiencias muestran que la garantía y construcción de la paz sería no solo un asunto de política y de gobierno, sino también de educación y de pedagogía, tanto por dentro como por fuera de la escuela.

Una educación que hay que mirar más allá de los contenidos de enseñanza (Cátedra de la Paz) y que tiene que ver tanto con experiencias intra como extraescolares, que tocan de un modo u otro a las poblaciones y a los territorios circundantes. Lo cierto es que el potencial que tiene la educación en estos procesos de construcción de paz, “convierte a la pedagogía para la paz en un ámbito de acción determinante para la transformación de una sociedad que, como la colombiana, ha estado sumida en décadas de violencia, odio y dolor” (Rivera, 2017, p. 5).

Precisamente, este trabajo busca visibilizar y reflexionar sobre algunas de esas experiencias educativas que se han llevado a cabo en algunas instituciones

escolares de diferentes zonas del país y que se presentan *in extenso* en este libro. Nuestro interés es resaltar el trabajo que realizan mancomunadamente directivas, docentes, alumnos e, incluso, familias y otros agentes territoriales, para fomentar acciones que propendan por una formación de individuos y colectivos basada en la convivencia pacífica y en un proyecto de paz, destacando aquellas experiencias que han tenido logros en la vida de las comunidades educativas (cultura escolar), así como en la región. Como lo expresa Mayor (2003), “escuela y voluntad política son dos grandes pilares, pero no pueden actuar solos. En el mismo sentido deben actuar la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general” (p. 19).

Con la visibilización de tales experiencias educativas se pretende, igualmente, que los que están al frente de la política de este país vean la importancia de muchas iniciativas de educación para la paz, en lo que tiene que ver con el desarrollo, la implementación y el seguimiento de estrategias encaminadas a la construcción de la convivencia en nuestro territorio, el reconocimiento de los saberes y las prácticas locales y el restablecimiento del tejido social. Asimismo es importante que en este proceso se identifiquen los agentes, tanto internos a la escuela como externos a ella, que se interesan por la construcción de la paz, de manera que se le pueda brindar apoyo a las iniciativas de las instituciones educativas y, en específico, a las maestras, los maestros y las directivas de estos contextos territoriales.

Por todo ello, concordamos con lo que Kant ya había planteado hace algún tiempo: que la paz no es un estado natural del ser humano y que ella, por tanto, tiene que ser establecida:

El estado de paz entre hombres que viven juntos no es un estado de naturaleza (*status naturalis*), que es más bien un estado de guerra, es decir, un estado en el que, si bien las hostilidades no se han declarado, sí existe una constante amenaza. El estado de paz debe, por tanto, ser instaurado, pues la omisión de hostilidades no es todavía garantía de paz y si un vecino no da seguridad a otro (lo que solo puede suceder en un estado legal), cada uno puede considerar como enemigo a quien le haya exigido esa seguridad. (Kant, 1998, p. 14)

Establecida, además, como un ideal regulativo o como una anticipación utópica, la idea de paz se ha de instaurar en una sociedad como la nuestra para que jalone el presente y abra un espacio de trabajo entre lo que es, lo que tenemos y lo que debe y queremos que sea (realidad y pretensión). Hablamos de una pedagogía de la paz, la cual, siguiendo a Gert Biesta, configuraría su núcleo identitario en torno a un interés normativo, pues, así como la medicina y el derecho se focalizan en unos intereses específicos que tienen que ver con la salud y la justicia, respectivamente, así también la pedagogía de la paz derivaría su identidad más de su interés [por la paz A. K. R.] que de su objeto de estudio (Biesta, 2010). La paz se presenta entonces como aquello deseable que abre el espacio de discusión sobre los fines educativos dentro de una ética pedagógica¹ que cuestiona la omnipresencia del lenguaje del aprendizaje (Biesta, 2010) en las instituciones educativas, el sistema y la política educativos, pues, cada vez más, desaparece del horizonte político-educativo que es importante, por supuesto, lo que los alumnos aprenden, pero también el para qué lo aprenden. Esto pone en discusión el problema de los fines educativos que no pueden ser simplemente reducidos a fines instrumentales como la cualificación y aloca-ción, así que acá lo que se pone en juego es la pregunta por el tipo de ciudadano y de sociedad que queremos.

De allí el papel fundamental que ha de tener la educación en ese paso de realidad a pretensión, de deseo a realización o de realidad a expectativa. Como lo dice Kant en el apartado *De la garantía de la paz perpetua*:

Quien suministra esta garantía es, nada menos, que la gran artista de la naturaleza (*natura daedala rerum*), en cuyo curso mecánico brilla visiblemente una finalidad: que a través del antagonismo de los hombres surja la armonía, incluso

¹ El espacio de trabajo de una ética pedagógica no tiene que ver con cómo se enseña, educa o transmite la moral, sino con cómo se legitima y justifica la educación en un sentido amplio, lo cual tiene que ver con la discusión sobre la legitimidad de los fines educativos, de los contenidos educativos, de los métodos de enseñanza, de los procedimientos administrativos escolares y su lógica organizacional-funcional y con el *ethos* y la responsabilidad pedagógicos de los docentes y otros agentes educativos. Encarar la educación como un problema moral en la crisis de legitimidad de las sociedades actuales, de la pérdida de fuerza cohesiva de las posturas religiosas y modernas y de la primacía de una racionalidad instrumental, se abre como una oportunidad y una necesidad para la reflexión pedagógica y para la sociedad.

contra su voluntad. Por esta razón se la llama indistintamente destino, como causa necesaria de los efectos producidos según sus leyes, desconocidas para nosotros, o providencia, por referencia a la finalidad del curso del mundo, como la sabiduría profunda de una causa más elevada que se guía por el fin último objetivo del género humano y que predetermina el devenir del mundo. Causa que no podemos *reconocer* realmente en los artificios de la naturaleza ni siquiera *inferir*, sino que solo podemos y debemos *pensar*, para formarnos un concepto de su posibilidad, por analogía con el arte humano (como en toda relación de la forma de las cosas con sus fines); la relación y concordancia de esta causa con el fin que la razón nos prescribe inmediatamente (el fin moral) es una idea que, si bien es exagerada en sentido teórico, está, por el contrario, bien fundada, y según su realidad, en sentido práctico (por ejemplo, utilizar el mecanismo de la naturaleza en relación con el concepto del deber de la paz perpetua). (Kant, 1998, pp. 31-33)

Solo que acá, a diferencia de Kant, no se trata solo ni de destino, ni de providencia, ni de una entelequia a la manera de Aristóteles, sino, en parte, de una programática pedagógica (y también político-gubernamental) que ha de ser reflexionada de forma permanente, pues la pregunta por la paz como ideal educativo implica buscar lo que como individuos y grupos podemos y cómo deberíamos hacer y actuar para darle realización al presente y, sobre todo, al futuro.

Precisamente en tiempos de cambios sociales y de escepticismo frente al *fatum*, esa pregunta por “educar para la paz”, se plantea nuevamente y obliga a diferentes actores de la política, la ciencia, la economía, la sociedad civil, la filosofía y la pedagogía, a ofrecer respuestas y propuestas, de manera que no caigamos inevitablemente en el “frío burgués”² y que, además, tengamos claro

² La expresión “frío burgués” utilizada por Max Horkheimer y Theodor Adorno y, posteriormente, por el pedagogo Andreas Gruschka en un proyecto de investigación que duró de 1995 al 2000, hace referencia a la manera en que las personas aprenden a volverse fríos, es decir, a asumir sin ninguna resistencia las condiciones estructurales que los enmarcan como algo ya dado que no se puede cambiar y a terminar por entender que el mundo es así y no como se pretende. Gruschka y sus coinvestigadores trabajaron con más de 240 estudiantes sus posiciones frente a situaciones morales conflictivas (conflictos morales) cotidianas, que resulta-

que las controversias acerca de ese ideal de paz como ideal educativo y su realización no se hacen esperar dentro de los debates pedagógicos. Por ejemplo, se trata de una reconfiguración estructural de las instituciones educativas y de la cultura escolar, tiene que ver con una definición de los estándares educativos; tiene ella que ver con los contenidos del plan de estudios (contenidos educativos, curriculares), con una cuestión de métodos de enseñanza, de evaluaciones y rendimiento escolar, con el papel de docentes y directivas o tiene que ver con las políticas educativas gubernamentales.

En todo caso, lo que está en juego en estos debates no son solo cuestiones técnicas y funcionales sobre los métodos y la organización de los contenidos de una educación para la paz, sino también asuntos más políticos y filosóficos acerca de la concepción de educación y de paz con las que se trabaja y sobre lo que implica pensar la paz en las sociedades actuales. El hecho es que un proyecto tal de paz dentro de un contexto como el nuestro (colombiano) no está solo para quedarse en la escuela y es importante que trascienda para volverse un asunto de la esfera pública.

Dado lo anterior, este proceso de sistematización de experiencias de educación para la paz que vamos a tematizar acá, no solo busca constituirse como referente para docentes y directivos docentes que tratan de proponer estrategias de construcción de paz, sino que conlleva la comprensión, la transformación y el fortalecimiento de las mismas prácticas educativas situadas y contextualizadas, sacando a la luz estos saberes generalmente sometidos e invisibilizados, también llamados por Foucault (1992) “saberes de la gente” (p. 21).

Así, las preguntas que orientaron la investigación en general y que sirvieron de punto de referencia para la presentación de las experiencias en este libro son:

ban de la contradicción irresoluble dada por las pretensiones normativas y la funcionalidad social que se contraponía a tales pretensiones. La investigación puso en evidencia cómo, después de todo, los individuos tendían a adaptarse a lo que estaba y a lo que resultaba funcional desde el punto de vista social y escolar. En la investigación pusieron en evidencia dieciséis patrones de reacción a dicho frío burgués, que iban desde aquellos que asumían la superación de la contradicción de manera inocente como un simple cambio de condiciones y la instauración de una vida feliz, pasando por aquellos que la asumían de forma incuestionada o que tenían una idea al respecto de que algo no funcionaba pero no hacían nada, hasta otros que reaccionaban de modo práctico asumiendo lo dado, por un lado, adaptándose o, por el otro, cuestionándolo, hasta llegar a formas reflexivas de protesta.

- ¿Qué estrategias (institucionales, pedagógicas y didácticas) están implementando los maestros para la construcción de la paz?
- ¿Qué logros han tenido las experiencias en educación para la paz?
- ¿Qué dificultades han tenido las experiencias en educación para la paz y qué estrategias se han implementado para solucionarlas?
- ¿Qué entienden las comunidades educativas al hablar de paz?
- ¿Qué organismos o entidades están apoyando las iniciativas educativas para la construcción de la paz?

Por su parte, la pregunta que orientó este capítulo de reflexión fue:

- ¿Qué coincidencias y particularidades existen entre las experiencias en educación para la paz?

A partir de allí, el objetivo general del proyecto de investigación fue:

- Sistematizar las experiencias significativas en educación para la paz en municipios con ETCR.

Y los objetivos específicos fueron:

- Reconstruir experiencias significativas en educación para la paz desde la voz de quienes hacen parte de las experiencias.
- Identificar logros y dificultades en las experiencias significativas en educación para la paz.
- Determinar las comprensiones de las comunidades educativas acerca del concepto de la paz.
- Reconocer a los agentes, tanto internos como externos, que se interesan por la construcción de la paz, brindando apoyo a las iniciativas de los maestros.

Particularmente para este capítulo, el objetivo específico fue:

- Identificar tendencias y particularidades en las experiencias significativas en educación para la paz.

Criterios teórico-metodológicos para la selección de experiencias significativas y concepción amplia de educación

Para la realización de la sistematización de las experiencias en educación para la paz, se llevó a cabo una estrategia metodológica que implicó, como momento inicial, una convocatoria en la que se animó a la presentación de las

experiencias (véase el capítulo 2 de este libro). Esta fue abierta y dirigida a las instituciones educativas oficiales de los municipios con ETCR. El propósito era identificar experiencias destacadas sobre educación para la paz, con el fin de conocer los procesos que las instituciones educativas estaban llevando a cabo al respecto y contribuir con el reconocimiento público de dichas experiencias. Con miras a la selección, ello implicó la definición de algunos criterios de evaluación y la solicitud, a las instituciones educativas interesadas en participar, de diligenciar un formato con información de la experiencia y un documento con la experiencia, las estrategias utilizadas y los principales logros.

La convocatoria se propuso sobre la base de las siguientes categorías de experiencias significativas:

- *Experiencias significativas de aula o de área específica:* se trata de experiencias significativas de los docentes en sus clases, bien sea desde su área disciplinar, desde el desarrollo de actividades específicas de aula o en el ámbito de la convivencia.
- *Experiencias significativas de la institución escolar:* por tales fueron concebidas experiencias de las instituciones educativas que involucran e impactan a toda la comunidad escolar (estudiantes, docentes, directivos docentes y administrativos).
- *Experiencias significativas de la institución, un docente o un grupo de docentes con el territorio:* se consideran experiencias que trascienden al contexto territorial de las instituciones educativas y en el que se involucra a la comunidad (familias, vecinos, entidades privadas, entidades gubernamentales y organizaciones sociales, entre otros).

Como se puede notar, partimos acá de un concepto de educación amplio que, si bien reconoce el trabajo situado en el aula e identifica la escuela como organización e institución, también reivindica la idea de que lo educativo va más allá de la escuela misma hacia la familia, los amigos, la comunidad y el territorio. En ese sentido, les dimos cabida acá a unas experiencias de educación para la paz que no se quedaban en el ámbito más restringido de una didáctica o metódica de la enseñanza para la paz dentro del espacio del aula y que, en esa lógica, se vinculaban con actores extraescolares y con el territorio. Una de nuestras convicciones es que la educación para la paz no se reduce a una cátedra o a un contenido curricular sobre la paz.

Entendemos la educación como una actividad humana, como una práctica social, en parte planificada y en parte condicionada únicamente por las circunstancias —educación funcional— que no se reduce a la enseñanza circunscrita al aula y que en su estructura se orienta y dirige a niños, jóvenes o adultos, con el propósito de proporcionarles una ayuda para la vida personal, una incorporación para la vida de grupo y una transmisión de la cultura del grupo. Como lo dice Schleiermacher (2000),

la educación es la dirección y continuidad dadas al proceso de desarrollo del individuo mediante una acción externa. Así entendida la educación, hasta el Estado educaría, y también todo buen amigo y todo hombre serían educados hasta el final de su vida. (SW, T. III, p. 403)

Encargada de la transmisión de la herencia cultural, la educación entra entonces como una suerte de corrección, cualificación o de mejora de aquello que la socialización y el aprendizaje espontáneo, en cierta medida, por sí mismos no garantizan.

Por otro lado, entendemos que las escuelas no son solo espacios institucionalizados y organizados para el enseñar (enseñanza), en los que, en cierta medida, se asegura y garantiza que los saberes —a menudo ciertos saberes hegemónicos y escolarmente legitimados— de una sociedad se les transmitan a las generaciones siguientes, sino también espacios en los que esa transmisión y, en particular, el aprender (procesos de aprendizaje) igualmente se organizan —el aprendizaje escolar no es, por tanto, un aprendizaje espontáneo, sino altamente organizado—.

En ese sentido, la escuela es una organización que sobresale por su elevada estabilidad. A pesar de sus diferencias y particularidades —p. ej., de sus filosofías, de sus métodos—, las escuelas muestran una increíble similitud en la configuración y organización de la cotidianidad escolar, por lo que se pueden caracterizar, en general, a partir de algunos elementos sobresalientes, independientemente del lugar en el que se encuentren. Siguiendo a Tyack y Tobin (1994), ellos denominaron estos aspectos organizacionales y estructurales sobresalientes como gramática de la escuela, en cuanto son “las reglas y estructuras regulares que organizan el trabajo de la enseñanza” (Tyack y Cuban, 1995, p. 454).

Estos aspectos se han vuelto tan sobreentendidos que escapan a la conciencia de los actores en el curso cotidiano de las actividades de la escuela. Así como las reglas de la gramática del lenguaje, están tan interiorizados estos saberes, reglas y estructuras de la escuela, que devienen en el nivel de lo implícito de la cultura escolar. Acá tenemos, por ejemplo, las formas de trato con el tiempo y el espacio escolar, especificadas en periodos, horarios y grupos de clase; está también la clasificación y división de los alumnos en grupos de clase, por años, por criterios de rendimiento y por edad; la división y organización del saber en contenidos de enseñanza y en saberes de áreas; el privilegio del trabajo individual y meritocrático por encima del colegial y conjunto; la responsabilización de las actividades educativas principales a la persona del maestro, así como la valoración y evaluación individual de los escolares.

Muchas de las experiencias acá presentadas sobresalen, en algún aspecto, por resignificar esa gramática escolar con otras iniciativas, promoviendo un festival que recrea la memoria histórica, asignándoles a los estudiantes el papel de mediadores de conflictos, organizando el Cabildo y la Guardia Escolar, utilizando el cine como una estrategia educativa que vincula a las comunidades, implementando brigadas pedagógicas en el trabajo con excombatientes, apelando a la danza como un medio de vinculación con la sociedad y haciendo mingas, trabajos comunitarios y ritualidades, entre otros. Así, una vez seleccionadas las experiencias educativas significativas con las categorías y los criterios arriba expuestos, se pasó al ejercicio conjunto de sistematización.

La importancia de la sistematización de experiencias educativas significativas en el trabajo de construcción de paz

Sobre la sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias surge en América Latina en los años setenta, fundamentalmente en el contexto de la educación popular (Cendales y Mariño, 1992; Jaramillo, 1994) y en una suerte de afinidad con la Investigación Acción Participativa (IAP). De todas maneras y a pesar de su extenso recorrido, no existe un consenso frente al concepto mismo de sistematización

(Alboan *et al.*, 2004, p. 13) con el que se trabaja, como tampoco respecto al de experiencia y al de práctica.

Desde el punto de vista académico-científico (epistemológico y metodológico), la sistematización se puede entender entonces como una modalidad de investigación crítica, interpretativo-reconstructiva y participativa (Torres, 2019) que, según sus diferentes concepciones (Mejía, 2013, p. 19 y ss.), busca:

- Hacer una fotografía de la experiencia.
- Recuperar los saberes de la experiencia vivida.
- Obtener conocimiento a partir de la práctica.
- Establecer una dialéctica en la cual el conocimiento elaborado a partir de la práctica vuelve sobre ella para mejorarla y transformarla.
- Ser una praxis recontextualizada que reconoce y sistematiza la acción humana.
- Interpretar y comprender la práctica.
- Darles una mirada amplia y variada a los saberes propios sobre la práctica.

Si bien la sistematización de experiencias proviene de una tradición socio-crítica (Teoría Crítica) que se orienta, como lo trabajó Habermas en su libro *Conocimiento e interés*, por un interés emancipatorio, es un hecho que, al día de hoy, dicha sistematización como metodología se encamina por otros intereses diferentes a los emancipatorios. En tal sentido, ella se mueve entonces en una comprensión que se da entre dos extremos posibles: la sistematización como un ejercicio de organización del saber que está en la base de una experiencia significativa sin ninguna pretensión de científicidad y, más bien, con una orientación política y la sistematización como un ejercicio de análisis, reconstrucción e interpretación del saber que está en la base de una experiencia con pretensiones científicas y de producción de conocimiento (sociocrítico), ligado, a su vez, a pretensiones políticas.

En todo caso, para algunos autores la sistematización consiste en un registro ordenado de una experiencia que se quiere compartir, para otros es un proceso de producción de saberes, mientras que otros la asumen como un proceso intencionado con el que se busca la creación participativa de conocimientos; proceso que supone, desde otras miradas, la interpretación emancipatoria de la experiencia sistematizada. Es decir, que una “vez acontecida la práctica, la

sistematización es un proceso participativo que permite ordenar lo acontecido, recuperar así la memoria histórica, interpretarla, aprender nuevos conocimientos y compartirlos con otras personas” (Alboan *et al.*, 2004, p. 15).

Desde el punto de vista académico (y en una clara diferenciación con el enfoque fenomenológico en la línea de Husserl), la sistematización de experiencias se puede considerar, hasta cierto punto, como parte de los procedimientos investigativos reconstructivos de los sentidos dentro de las ciencias sociales y humanas (Cendales y Torres, 2006) que, según unos, incluye también necesariamente un elemento crítico-social (Barragán y Torres, 2017; Torres, 2019). No obstante, su particularidad radica en que la sistematización apela a que sean los mismos actores de la experiencia (Cendales, 2004), es decir, y en nuestro caso, docentes, alumnos, directivos y familiares, para que sean ellos quienes actúen como coinvestigadores, reconstruyendo y sistematizando la experiencia de primera mano (vivida y padecida por ellos) y volcándola, si es necesario, con la ayuda de otros coinvestigadores, en una experiencia significativa y reflexiva de segundo orden; de allí sus vínculos con la IA y la IAP. Precisamente, como lo sostiene Mejía (2013), es

allí donde va a radicar la posibilidad de que ese saber presente en las prácticas, se haga evidente bajo forma de experiencia que a través de la reflexión y del seguimiento persistente sobre la práctica vaya generando un producto distinto a la práctica misma y a lo que se había planeado (experiencia). (p. 17)

En nuestra mirada, la sistematización busca también que se den procesos reflexivos críticos y autocríticos por parte de los mismos protagonistas de las experiencias, de modo que, a partir de la recopilación y reconstrucción de los saberes experienciales del proceso llevado a cabo, se construya conocimiento, un conocimiento situado (Agudelo *et al.*, 2020) resultado de la reflexión y crítica sobre la propia experiencia y las propias prácticas.

Por ello, Jara (2013) afirma que la sistematización de experiencias debe estar alejada de intereses o limitaciones administrativas, para que sean posibles los procesos críticos y reflexivos en relación con la práctica y la construcción de conocimiento. La sistematización supone entonces un ejercicio de abstracción

de la práctica, de donación de sentido a la experiencia “y poder entender que las prácticas sociales también constituyen un espacio privilegiado de saber” (Herrera, 2019).

Así, toda

sistematización, como modalidad colectiva de producción de sentidos, es siempre una experiencia inédita, dado que lo que se ponen en juego no son un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino las vivencias, sueños, visiones y opciones de individuos y grupos que la asumen como posibilidad de autocomprensión y transformación. (Cendales y Torres, 2006, p. 29)

Reflexiones sobre la experiencia en tanto foco de reconstrucción y estudio de la sistematización

La sistematización se centra fundamentalmente en la experiencia, o mejor, en lo experienciado como foco de descripción, análisis, interpretación y reconstrucción, pero no en el sentido que lo hace la fenomenología de tradición filosófica. La experiencia es aquello que vivenciamos de manera significativa, lo que me o nos pasa, e interrumpe esa sucesión rutinaria de experiencias no problemáticas y no problematizadas; lo que nos ocurre de manera biográfica y colectiva dentro de un contexto situacional, político, cultural e histórico específico y que lleva a una autotransformación.

Se reivindica así, siguiendo a Jara (2019),

la importancia de la vitalidad de las experiencias que están marcadas por las características que le imprimen sus protagonistas. Las personas vivimos las experiencias, no únicamente las llevamos a cabo. Y las vivimos con expectativas, temores, ilusiones, ideas e intuiciones que se entrelazan con procesos complejos y dinámicos que, a su vez, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las experiencias son individuales y colectivas, las vivimos y nos hacen vivir. (p. 45)

Por otro lado, ninguna experiencia parte de cero ni es una singularidad aislada. La experiencia tiene lugar en una situación, en un contexto y en un momento histórico; también

en un contexto económico, social, político y cultural específico que la condiciona y enmarca, pero no la determina absolutamente, porque cada experiencia carga la potencialidad de su propia contribución innovadora. En ese sentido, toda experiencia inmediata y personal está vinculada con toda la experiencia humana desde el particular momento histórico que se vive, aunque esta relación no aparezca de forma evidente ni inmediata. (Jara, 2019, p. 45)

La experiencia de la que acá hablamos tiene, entonces, un sentido colectivo. Gadamer (1993) resalta, precisamente, en su libro *Verdad y método*, que el concepto de experiencia es uno de los conceptos menos esclarecidos que se tiene dentro del discurso de las ciencias sociales y humanas:

Por paradójico que suene, el concepto de la experiencia me parece uno de los menos ilustrados y aclarados. Debido al papel dominante que desempeña en la lógica de la inducción para las ciencias naturales, se ha visto sometido a una esquematización epistemológica que me parece recortar ampliamente su contenido originario [...] El objetivo de la ciencia es objetivar la experiencia hasta que quede libre de cualquier momento histórico [...] En la ciencia no puede quedar lugar para la historicidad de la experiencia. (p. 421)

Por su parte, Jay (2009) dice que la

experiencia, como concepto, está repleto de significados sedimentados, pasibles de actualizarse para servir a diversos propósitos y de yuxtaponerse a una gama de antónimos putativos [...] Dado que se refiere tanto a lo que se está experimentando en cuanto al proceso subjetivo de experimentarlo, la palabra suele operar como un ‘término paraguas’ para superar la escisión epistemológica entre sujeto y objeto. (p. 28)

Así que se habla de experiencia como algo interno, externo, estético, experimental, operativo, individual, general, colectivo y como algo acontecido, entre otros.

Por ejemplo, con Aristóteles el concepto de experiencia está referido a las habilidades y los saberes ganados que le permiten al individuo hacer o realizar algo. Ello se resume en la frase: “esa persona tiene la experiencia para hacer eso” o, en su forma peyorativa, “este es un empírico”. Esta mirada se mantuvo con fuerza hasta el medioevo y sigue existiendo hoy en ciertos contextos del uso cotidiano.

Con Bacon la experiencia empieza a estar más del lado de la actividad, de los métodos y los procesos para conseguir dicha experiencia. Con este autor se empiezan a dar los elementos que irían llevando a establecer la diferencia entre experiencia y experimento, en el sentido estrictamente científico. La experiencia comienza a sufrir esa esquematización epistemológica a la que hace referencia Gadamer.

Más allá de la mirada de la experiencia como aquello que se confirma y se vacía de historicidad, Gadamer propone hablar de aquella en un doble sentido: la experiencia que se integra a nuestras expectativas y las confirma, y la experiencia como aquello que se hace y que incluye un momento de negatividad.

Para Gadamer (1993),

en consecuencia, el objeto con el que se hace una experiencia no puede ser uno cualquiera, sino que tiene que ser tal que con él pueda accederse a un mejor saber, no solo sobre él, sino también sobre aquello que antes se creía saber, esto es, sobre una generalidad. La negación, en virtud de la cual la experiencia logra esto, es una negación determinada. (p. 429)

La experiencia como experiencia de algo implica entonces una doble transformación: la del saber y la del objeto, pues se llega a saber otra cosa —objeto— y a saberla de manera diferente o mejor —saber—. Así, el individuo experimentado no es solo el que ha llegado a ser lo que es gracias a las experiencias ganadas, sino el que está abierto a nuevas experiencias y que sabe que no lo sabe todo. “La experiencia es, pues, experiencia de la finitud humana” (Gadamer, 1993, p. 433) y de la propia historicidad.

Lo anterior remite, en parte, a Hegel con quien se plantea la diferencia entre la esencia verdadera de las cosas (de los objetos) y nuestro saber sobre ellas, el cual conseguimos a partir de nuestra percepción. Nuestro saber sobre los

objetos es entonces una construcción de nuestra conciencia. En la medida en que con nuestro saber nos confrontamos con un nuevo objeto, experimentamos no solo algo sobre ese objeto, sino también sobre nuestras propias pautas y límites de dicha experiencia. Por tanto, dichos marcos con los que concebimos la realidad se transforman con y mediante su uso y aplicación, de manera que así las nuevas experiencias modifican los saberes previos y la forma en que obtenemos las experiencias futuras.

Para Hegel la experiencia es siempre experiencia de sí o autoexperiencia. La experiencia incluye, por tanto, un elemento autoformativo. Al respecto escribe Hegel (2009):

El criterio de examen [el criterio de comprobación] cambia cuando aquello de lo que ese criterio viene a ser criterio no se sostiene en el examen [no supera el examen]; y el examen no es entonces solamente un examen del saber, sino también un examen de su criterio [es decir, un examen del criterio que se emplea en el examen]. Este movimiento dialéctico, que la conciencia ejercita en ella misma, es decir, tanto en su saber como en su objeto, en cuanto en ese movimiento le salta o le brota a ella el nuevo objeto verdadero, es lo que propiamente se llama experiencia. (p. 191)

La dialéctica de la experiencia se ha de comprender como autorrelacionalidad estructural, es decir, como experiencia de sí.

De lo anterior se sigue que tal proceso dialéctico remite a que el sujeto en toda su personalidad se ve comprometido y participante internamente. Si se quiere aprender algo de la experiencia, entonces es necesario que el sujeto que aprende se encuentre en toda su persona en relación con el asunto en cuestión.

Con Dewey la experiencia y el aprender se realizan mediante la confrontación activa del sujeto con un mundo dinámico y en devenir. Debido a esa apertura, los individuos entran siempre en contacto con situaciones abiertas, exigentes y retadoras. Dicho con otras palabras, los seres humanos se confrontan con el mundo en medio de situaciones —determinadas e indeterminadas— y realizan a partir de ello experiencias. Y así como una situación sigue de una que la precede y se despliega en otra siguiente, así las experiencias nunca se tienen y llevan a cabo de manera aislada. La experiencia, siguiendo a Dewey (2004), se constituye, más

bien, en continuidad, es decir, en una cadena significativa de experiencias pasadas y siguientes. “Desde este punto de vista, el principio de la continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después” (p. 79).

La experiencia, en principio, en tanto experiencia de la discontinuidad que se transforma en continuidad de sentido, es entonces una experiencia de aprendizaje. La incursión y confrontación con una situación indeterminada hace que el individuo experimente una discontinuidad dentro del contexto de sentido de la situación con su posible continuación. El individuo se ve exigido así a establecer una nueva continuidad mediante un proceso de indagación resolutoria de lo que se presenta como problemático. Aquí se puede llegar a un poner presente la situación de acción de manera reflexiva o a una realización de una acción reflexionada. El hecho es que toda “experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia” (Dewey, 2004, p. 82).

Los procesos de aprendizaje experiencial se encuentran ligados a la transformación de una situación indeterminada a una determinada, lo cual va de la mano de procesos de pensamiento y de pensamiento reflexivo:

La exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión [...] Solo se puede pensar reflexivamente cuando se está dispuesto a soportar el suspense y proseguir con la fastidiosa búsqueda. (Dewey, 2007, pp. 29 y 31)

En la línea de Dewey hay entonces una continuidad de la experiencia, pero no todo deviene en educativo y formativo dentro de tal experiencia. Para ello se requiere transformar la discontinuidad en continuidad —de sentido— y llevar a cabo un trabajo de reconstrucción de la experiencia. Esa es precisamente su idea de educación como experiencia o de experiencias que sean educativas y formativas. Sobre lo anterior escribe Dewey (1964):

La educación es por su naturaleza un círculo o espiral infinitos. Es una actividad que incluye en sí a la ciencia. En su mismo proceso, plantea más problemas a ser estudiados en lo sucesivo, que después reaccionan en el progreso educativo

para cambiarlo aún más, y así exige más pensamiento, más ciencia y así sucesivamente, en una sucesión eterna. (p. 79)

Dewey define la educación como la reconstrucción o reorganización de la experiencia en la línea de sacar a la luz y darle su sentido; pero también, de un modo tal que aumente la habilidad para direccionar las experiencias subsiguientes. Por eso, la educación es crecimiento, en el cual las experiencias se vuelven significativas para el presente y para el futuro.

Una experiencia es entonces educativa si resulta de ella una ampliación del sentido y de los horizontes de comprensión del mundo y una capacidad y unas condiciones para seguir creciendo. Será tarea de quien funja como educador diseñar espacios educativos que permitan expandir el sentido de la experiencia y contribuir al crecimiento de los alumnos. Construir, entonces, ambientes que promuevan la formación, o mejor, y en palabras de Dewey, el crecimiento es la tarea que propone este autor.

Tenemos entonces, siguiendo a Giese (2010), los siguientes presupuestos con respecto a la experiencia:

1. Presupuestos del lado del sujeto

- Las experiencias se tienen que hacer por sí mismo y son un acceso activo al mundo circundante o se originan casualmente en un 'momento productivo'.
- Gracias al pensar, por ejemplo, en Dewey, o a la reflexión de sí, por ejemplo, según Bollnow, se pueden generar experiencias.
- De la experiencia hace parte el estar ahí (Dabei-Sein en el sentido de Hegel), es decir, el interés (Inter-Esse en el sentido de Buck).

2. Presupuestos del lado del objeto

- Lo por experimentar tiene que estar en las experiencias previas del sujeto.
- Lo por experimentar tiene que perturbar la anticipación del sujeto. Solo se puede volver experiencia aquello que no se corresponde con la anticipación y nos hace detenernos en la acción.

3. Propiedades estructurales de la experiencia

- La experiencia es un proceso formativo autorreferencial y autopoiético que, en tanto fenómeno relacional, direcciona (proceso) y realiza (producto) las relaciones del ser humano-mundo.
- Las experiencias transforman las anticipaciones futuras.
- Aprender de la experiencia significa reaprender (*Umlernen*).
- Las experiencias son omnipresentes en la conciencia y retomadas en su singularidad temática y situacional.
- La experiencia es la imagen mental (simbólica) de la vivencia originaria rota por el sujeto. (p. 75)

La sistematización de experiencias involucra ese aspecto reflexivo y formativo: al reconstruir su experiencia los sujetos se ven a sí mismos y ven el objeto de experiencia de una manera distanciada. Ese trabajo reflexivo les permite, a su vez, repositionarse en un presente y entender lo formativo, o no, de la experiencia reconstruida. Mucho de esto es lo que vemos en este libro como sistematización de experiencias educativas por la paz.

Carácter individual y colectivo de las experiencias significativas (experiencias conjuntivas)

Las experiencias se pueden entender, en un principio, como aquello que, en la línea de Larrosa (2006), le pasa a uno (experiencia biográfica); es decir, que si bien las experiencias tienen una connotación de ser individuales, subjetivas y auténticas, también es claro, como nos lo muestra este trabajo de sistematización, que dichas experiencias educativas por la paz o experiencias para la reconstrucción del tejido social, no se quedan en una experiencia individual no problemática e inarticulable (en el flujo rutinario de las vivencias) solo de parte del sujeto.

La sistematización de experiencias hay que entenderla desde la perspectiva sociocrítica emancipatoria, cuyo centro no es el individuo como en la hermenéutica, sino las colectividades como actores históricos. Una vía de confluencia de estas dos se desarrolla en la llamada hermenéutica crítica.

Por eso, acá somos también de la idea que hay que desromantizar y desindividualizar la experiencia, partiendo de la idea de que si bien las experiencias tienen un tinte individual, corporal y emocional, es decir, le pasan a uno

y tienen, siguiendo a Schütz y Luckmann (2003), una relevancia motivacional, eso que me pasa es, a su vez, social y cultural, pues implica personas y relaciones que se dan, además, dentro de contextos situacionales y de sentido específicos. La sistematización de experiencias parte del individuo o de los individuos, pero ese no es su centro, como en cierta hermenéutica filosófica a partir de la cual se buscaba comprender al individuo mejor de lo que él mismo se había comprendido, sino las colectividades como actores sociales e históricos; es decir, su centro son las acciones colectivas como acciones sociales, históricas y crítico-emancipatorias.

Tales experiencias en su relevancia para el individuo o el colectivo y su reconstrucción se articulan como teniendo sentido, precisamente, en el mundo del lenguaje que es compartido y colectivo, de manera que esa experiencia de construcción, de donación de sentido, pues pasa, sí, por el cuerpo, por el cuerpo de las personas (esto presupone también que las personas no solo se presentan como *res cogitans*, como sujetos pensantes abstractos, sino también como sujetos sintientes o sentipensantes —para utilizar la expresión de Fals Borda— y situados y en relación con otros), lo cual quiere decir que está estrechamente relacionada con unos trayectos biográficos personales, pero que, a su vez, están inmersos dentro de un contexto situacional, social y cultural (Schütz y Luckmann, 2003) que se despliega, a su vez, como un trayecto colectivo.

En nuestro caso, partimos de que esas experiencias no se pueden ver al margen de los experienciadores, por tanto, un camino muy importante que quisimos recorrer fue el de, precisamente, escuchar las voces de los participantes, de quienes están ahí en cuerpo y alma o que están sufriendo, padeciendo, pensando y vivenciando tales experiencias. Pero, en un segundo momento, consideramos que esas voces también nos hablan de lo social, de un mundo de sentido compartido que ya es colectivo y discursivamente construido.

Tenemos, por un lado, la importancia de pensar las experiencias educativas de reconstrucción de paz, más allá de lo que le sucede de forma exclusiva a un individuo, para pensarlas principalmente como un asunto colectivo. En esa medida, esas experiencias están en relación con unas instituciones y unos grupos. Dicho con otras palabras, su particularidad no es condición para que no pensemos que hay unos elementos de tipo institucional y grupal que pueden fungir o no como posibilidad de resistencia a esas mismas experiencias.

Nos parece interesante que se trata precisamente de experiencias que se dan en un contexto institucional, pero como modo de respuesta y cuestionamiento con la institución, entonces pasan por ella los sentimientos, la sensibilidad, la afectividad y la racionalidad de los individuos y de las personas, pero están también estrechamente relacionadas en un sentido positivo o negativo, o en un sentido de resistencia, o de confrontación o de apoyo a las instituciones, de modo que esas experiencias también se tienen que leer de soslayo en confrontación, en lo que tiene que ver con las instituciones.

Por supuesto que hay unos otros, en el sentido de que esas experiencias también son posibles en una perspectiva relacional, porque hay otro, un otro al que están dirigidas, un otro con el que se confrontan, principalmente, y, por supuesto, ya en un sentido más amplio, y como se mencionará más adelante, un contexto, social, cultural y en particular territorial espacial, es decir, también las experiencias no se dan al margen de un espacio y un tiempo, pero no entendiendo ese tiempo y, sobre todo, ese espacio como algo que está ahí, sino como algo que se construye.

Hablamos por ello, de acuerdo con Mannheim (1980), de un espacio de experiencia conjuntivo al que el ejercicio de sistematización permite acercarnos. Las experiencias acá sistematizadas nos muestran cómo el fenómeno social de la violencia y del conflicto armado nos pone frente a un espacio de experiencia conjuntivo (compartido). Tenemos, por ejemplo, la experiencia compartida de la violencia:

El conflicto social y armado ha azotado a nuestro país a lo largo de las últimas cinco, incluso seis décadas; esta Zona de Reserva Campesina no es la excepción. Diversos episodios violentos, consecuencia de este conflicto, han causado despojos de tierras, desplazamiento de familias y asesinatos; hemos tenido enfrentamientos armados recurrentes, desapariciones, bombardeos y masacres, además de un constante abandono del Estado. Todos estos hechos han agudizado el dolor de los habitantes de esta región y han causado que, en el imaginario del resto de colombianos, haya una estigmatización profunda hacia nuestra tierra y sobre todo hacia nosotros, sus habitantes. “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio”.

La experiencia conjunta de la no presencia del Estado:

Como ya lo dijimos, la presencia del Estado era muy poca, por no decir inexistente; afortunadamente la junta de acción comunal, la organización campesina y diversas asociaciones del territorio eran lo suficientemente sólidas para que la guerrilla, y su manera de operar, fuera respetuosa con el territorio y, aunque parezca mentira, generara, a veces, beneficios. “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio”.

Para Mannheim (1980), toda forma de pensar, sentir y percibir que permite experimentar el mundo se encuentra vinculada al lugar que ocupamos en el mundo. Ello establece una perspectividad ineludible que el mismo autor explica con el símil de la percepción del paisaje: en primer lugar, tal percepción solo es posible en el paisaje mismo y, en segundo lugar, solo desde un punto de vista determinado. El paisaje como tal no se puede conocer. Toda experiencia es perspectivista, involucra al sujeto o los sujetos y se da en un marco social e histórico.

De manera que como nos lo están mostrando precisamente todos los participantes de estas experiencias, se trata de algo que se da mancomunadamente y que implica la participación de los otros, que supone inclusive asuntos tan en apariencia banales en la discusiones contemporáneas, como los artefactos, los libros, las materialidades, el aparato de cine, es decir, también tenemos que pensar en unas experiencias que involucran, como lo dicen ciertos autores, en particular Bruno Latour, actantes no humanos; esos actantes no humanos pueden ser tecnológicos, cosas, pero también animales, entonces la experiencia como tal es mucho más compleja que la simple vivencia de un individuo y nos muestra precisamente el potencial, digámoslo así, de creación, de innovación del mundo, de resignificación del territorio, de resignificación del espacio, de reconfiguración de los tiempos, de producción de saberes, de resignificación de esos mismos saberes, porque la experiencia no se puede entender al margen de unos saberes tradicionales, de una memoria, de inclusive unas normas que son la base de estas prácticas sociales.

Experiencias de paz como experiencias corporales

Las experiencias que se adquieren a lo largo de la vida atraviesan el cuerpo. Por lo tanto, hablar de ellas es aludir a la corporalidad. El cuerpo, que es lo que representa a los individuos en momentos de interacción, se entiende a partir de una historia que lo ubica y que lo hace enunciativo (Cruz Santana, 2017; Giddens, 2006). El cuerpo no es separable del ámbito cognitivo, ya que estamos hablando de conocimiento corporalmente situado. El saber es siempre un saber incorporado. Así pues, en el cuerpo confluye el entrelazamiento entre lo que podría llamarse el “ser material” y el “ser interior” (Turner y Bruner, 1986). Para nosotros, el cuerpo es una categoría central que nos permite adentrarnos en las prácticas culturales y artísticas que acá se han sistematizado. En el cuerpo se inscriben esas prácticas culturales y artísticas que han generado procesos integradores y sensibilizadores. Es allí donde podemos ver de forma más transparente el florecimiento de seres sensibles y conscientes que construyen paz.

Tenemos acá muchas experiencias educativas que se relacionan con la corporalidad. Una de ellas es la de “Construyendo la paz desde el aula de clase, para todo momento” de la Institución Educativa Panamericana, presentada por la profesora Giselli Paola Barrios Prada y el profesor José Ángel Castillo Cortés. Ellos nos hablan del aporte a la paz desde nuestras individualidades a partir de la conciencia que tenemos sobre nuestro cuerpo. Los profesores de esta experiencia tienen como punto de partida que el control de nuestras mentes a través de, por ejemplo, la respiración consciente, que permite influir positivamente en nuestras emociones. Consideramos que plasmar todas estas enseñanzas en un currículo es una apuesta política por la construcción de paz desde la búsqueda consciente de un “yo” que está en paz consigo mismo y que está en capacidad de conectarse con otros.

Vimos también en la experiencia “Cine White”, de Dabeiba (Antioquia), un acercamiento hacia el cuerpo. En esta se trabaja sobre la percepción de la realidad desde los sentidos y la corporalidad. Los profesores Luis Fernando Herrera y Cristian Medina han logrado identificar qué es lo que está estimulando a los niños y jóvenes actualmente desde el ámbito comunicativo. Teniendo en cuenta el giro hacia la visualidad en las prácticas socializadoras, ellos lograron reconocer en el cine un recurso para comunicarse y establecer vínculos con las jóvenes

generaciones. Desde esta experiencia, el acercamiento que niñas, niños y jóvenes tienen hacia las imágenes y hacia los medios tecnológicos ha sido resignificado desde su papel altamente formativo. Más allá de la observación de unas imágenes, el espacio proporcionado por “Cine White” invita a una reflexión en torno a ellas que permitan, por una parte, la libre expresión de las emociones y, por otra, el acceso a percepciones propias y ajenas del mundo.

La “Tienda Escolar Saludable”, que nos expone la docente Jimena Hurtado, nos da otro acercamiento al cuerpo. Ella muestra cómo se puede construir un trabajo reflexivo para conectarnos con las necesidades del cuerpo desde la buena alimentación. Además de ese diálogo interno con la corporalidad, esta experiencia invita a establecer un diálogo y una interacción más armónicos con el medio ambiente. El campo de estudios de la pedagogía alimentaria y la pedagogía animalista cada vez más nos ponen de cara al hecho de la crisis ecológica y ambiental y a la explotación capitalista de los animales dentro del complejo industrial animal. Acá podemos ver cómo el cuerpo está en diálogo con la naturaleza y cómo una propuesta de cambiar hábitos nos ayuda a desintoxicar el cuerpo y la mente y a relacionarnos mucho mejor con el medio ambiente.

Evidente también es el enlace con el cuerpo en la experiencia que nos muestra la maestra Johana Cárdenas en el “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz” de la Institución Educativa Rural en Reina Baja, La Montañita (Caquetá). Ella muestra cómo procesos socializadores y formativos se logran por medio de la danza y, por ende, con el cuerpo. La danza reúne muchos cuerpos que están involucrados en la construcción de la memoria en torno a la alegría, al desfogue y al goce, y no solamente de la memoria de la guerra, del conflicto y del dolor.

Otra aproximación a la corporalidad es proporcionada por la experiencia educativa “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio” en San Vicente del Caguán (Caquetá). Esta, presentada por la docente Yarledy Bedoya, nos muestra que el cuerpo no tiene *per se* una predisposición para el porte de las armas y el ejercicio de la violencia. A través del cuerpo también es posible explorar y experimentar el arte, y, por lo tanto, ampliar el repertorio para expresar el sentir. Nos enseña también que una historia puede ser contada de muchas maneras, y que una de ellas es a través del cuerpo: por medio del teatro, mediante el canto de las niñas y los niños, por intermedio de la pintura. La profesora Yarledy evoca asimismo una conexión con las formas de recordar y con la memoria

histórica de los campesinos que nos cuentan episodios muy dolorosos de nuestra historia, como lo son las masacres y las historias de guerra. Vemos entonces cómo esa forma de memoria está ligada a la idea de la creación de archivos del dolor (Castrillejo, 2009) que ahondan en formas de expresión que permean los tejidos del cuerpo. El cuerpo, en ese sentido, funge de testigo y se convierte en un archivo vivo (Riaño-Alcalá y Baines, 2011) y móvil. Esos archivos vivos están en el cuerpo de quienes perviven, de quienes sienten y padecen esas experiencias. “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio” nos detalla cómo el cuerpo es un vehículo de la memoria histórica y un archivo vivo que además de reconocer y reconstruir las experiencias vividas, también transmite y permite que las personas puedan reconocer las vivencias de otros.

*Experiencias de paz como experiencias de significación
y apropiación del territorio y el estigma territorial*

Otro aspecto importante para destacar en las experiencias educativas sistematizadas es la relación con el territorio. Desde la antropología y sociología del espacio no hablamos del territorio simplemente como un espacio euclidiano. Ese espacio se construye y adquiere sentido para nosotros en la medida en que hay unas prácticas y unos actores que le dan sentido (Lefebvre, 1974). Vemos, entonces, unos acercamientos al territorio como construcción de sentido, por ejemplo, en los procesos desarrollados en Caldoño (Cauca). Los docentes de esta experiencia nos muestran cómo hay una formación académica y política que se piensa desde el significado que esa colectividad le está dando al territorio. Sus experiencias educativas revelan cómo el sentido de pertenencia a sus territorios se basa en la reivindicación de prácticas culturales como la lengua, la ritualidad y la espiritualidad. Son esas prácticas culturales las que los conectan con su territorio.

Vemos también una lectura del territorio en el “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz”, experiencia presentada por la maestra Johana Cárdenas Narváez. Los talleres realizados en esta se centran en tener aproximaciones a las identidades territoriales a través de la performativa de las danzas típicas.

Así, el territorio y la construcción del espacio son importantes en la medida en que cobran sentido para una comunidad. En “Cine White” en Dabeiba

(Antioquia), el uso y la apropiación de los espacios se materializa en el aprendizaje por medio del cine que, al ser llevado a la calle y a la cancha, permite nuevas formas de habitar y resignificar esos espacios públicos. Esta apropiación de los espacios se entrelaza con el uso de medios de comunicación como la televisión y el canal comunitario, con el objetivo de darles continuidad a estos foros y aumentar la participación de la comunidad.

Experiencias de paz como experiencias políticas

El eje político también merece ser destacado en los trabajos aquí presentados. Las experiencias configuran un espacio de toma de decisiones comunitarias que les otorgan un carácter político. Se trata de una forma de ejercer el poder desde la poderosa herramienta que es la educación. Retomando, por ejemplo, el caso de Caldonio (Cauca) y las experiencias que nos cuentan los docentes, podemos notar cómo se toman decisiones en pro de una comunidad. Son entonces experiencias formativas en el sentido en que se desarrollan como prácticas de empoderamiento que permiten el surgimiento de líderes comunitarios con una mentalidad de paz.

Hay también empoderamiento y formas de resistencia de los alumnos que participan en el “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz”. Sin embargo, la resistencia no se da esta vez desde las armas, sino desde la fraternidad. Se trata de un intento por crear ambientes de integración social para no quedarse en la posición de víctimas, sino de empoderarse para transformar esas experiencias.

Igualmente encontramos otros ejemplos de empoderamiento en la experiencia educativa que nos presenta la maestra Emperatriz Montes Ovalles en Arauquita (Arauca), con su propuesta “Del balígrafo al bolígrafo”. En ella, la profesora es muy clara al presentarnos el papel transformador de la educación al empoderar no solamente en términos del saber, sino también del ser (de la persona). Ello supone entender a los alumnos, en este caso a los excombatientes, como personas con cualidades y con carencias como todos los seres humanos. El empoderamiento resulta entonces de entenderlos a partir de esa complejidad.

Vemos empoderamiento también en “Frontepaces para la reincorporación” que nos comparte la maestra Melfi Campo. Allí se están formando docentes que

están en consonancia con una comprensión del contexto actual, el cual exige maestros diferentes, críticos, propositivos, creativos y, por ende, empoderados. En ello contribuye la metodología de seminario fomentadora de la investigación y del trabajo de campo, que son herramientas que enriquecen la observación y la comprensión de los entornos sociales. También hay empoderamiento en el reconocimiento de las voces, los criterios y las responsabilidades de los estudiantes del proyecto “Tienda Escolar Saludable” que nos presentó la profesora Judy Jimena Hurtado, en Caldonó (Cauca). Estas prácticas centradas en la autonomía de los estudiantes les brinda herramientas para el emprendimiento.

“Aprendiendo el conflicto” en Puerto Asís (Putumayo), que nos compartió el maestro Bisarby Vásquez, es igualmente de empoderamiento. Entendemos esta institución como una escuela de líderes mediadores que entienden de democracia, de pactos y de mediación, y que han comprendido que una sociedad requiere de escuelas que respondan a sus necesidades.

Como parte de ese eje político destaca también la integración comunitaria. De un modo u otro, la integración es algo de lo que hablan casi todas las experiencias educativas acá sistematizadas. La integración como forma de paz tiene un carácter político que se manifiesta, por ejemplo, en el ámbito local, al promover el diálogo entre los actores de la comunidad tales como padres, madres, estudiantes y docentes.

Experiencias de paz como experiencias de reincorporación

Las experiencias educativas también están atravesadas por escenarios de reincorporación de las diferentes poblaciones afectadas por la violencia en este país, lo cual es una tarea fundamental. Un reto muy grande, en ese sentido, es romper con la estigmatización social de quienes buscan reincorporarse a la vida civil. Existe un discurso dominante que se basa en la idea de que la reincorporación es un proceso unidireccional en el que los excombatientes tienen que integrarse a la vida civil. Poco se habla de cómo la sociedad civil debería integrarse a un trabajo conjunto con los excombatientes. Creemos entonces que se trata de un

proceso bidireccional en el que la población civil también necesita prepararse y concientizarse para esa reincorporación.

Los ejercicios de sistematización de experiencias ofrecen herramientas que ayudan a romper con la estigmatización y a que haya un acercamiento más humano a los excombatientes. Hay que dejar claro que no se trata de la romantización del excombatiente, como tampoco de su satanización. De lo que se trata, más bien, es de una humanización del excombatiente. Estamos frente a personas con distintos rumbos en sus vidas, con diferentes alternativas y en condiciones de todo tipo. Tener en cuenta esos elementos como parte de los procesos de reincorporación es tener una mirada más compleja del fenómeno que tenemos en frente.

Cabe recordar con respecto a “Cabildo y Guardia Escolar: semilla para la defensa del territorio” y “Tul de paz” que estas son experiencias que dan ejemplo de cómo ha sido todo este trabajo de reincorporación con la participación de la familia de los excombatientes. Los proyectos muestran cómo diferentes niñas y niños se benefician de la escuela en tanto que en ella se promueve la integración de los individuos.

Acá es importante retomar las palabras de los docentes Giselli Paola Barrios Prada y José Ángel Castillo Cortés, de “Construyendo la paz desde el aula de clase, para todo momento”, quienes plantean que sí es posible trabajar y reconstruir la sociedad, siempre y cuando estemos en capacidad de reconciliarnos. Asimismo reconocen con admiración el trabajo que han hecho por los excombatientes en tan corto tiempo.

Esa misma admiración suscita la maestra Johana Cárdenas Narváez, en cuyo proyecto se deja ver la capacidad de cambio de los excombatientes. También está, por supuesto, la experiencia “Del balígrafo al bolígrafo”, que apela a la recursividad en condiciones difíciles y que nos muestra cómo ese ETCR se ha consolidado como un centro de formación que logra la integración de los familiares de los excombatientes que se están uniendo a estos procesos de formación.

Por último, está “Frontepaces para la reincorporación” en el Cesar, en la cual se da un ejemplo de cómo es posible formar docentes que entiendan mejor el contexto del posconflicto y que puedan romper también con la estigmatización.

A manera de cierre: la importancia de la sistematización de experiencias educativas para la reconstrucción de paz en contextos situados

Uno de los puntos que resulta problemático a la hora de pensar en propuestas de educación para la paz es la cooptación de tales iniciativas por parte de algunos entes de carácter estatal e internacional. A menudo sucede que con estos organismos la educación para la paz termina convertida en algo funcional a los gobiernos nacionales, locales y regionales y a los organismos internacionales. Dichos organismos efectúan proyectos, programas e intervenciones como una manera de darles trámite a las demandas de los que se presentan como grupos minoritarios frente al Gobierno, pero, precisamente con una orientación del mismo Gobierno y sus requerimientos.

Esta *perspectiva funcional* de la educación para la paz, si bien en alguna medida permite el reconocimiento de los grupos diversos y de las propuestas locales, con miras a la inclusión y reincorporación dentro del territorio y de la sociedad en general, no obstante, busca también promover el diálogo, la participación y la tolerancia sin entrar a tocar las causas estructurales y situacionales de las asimetrías sociales y culturales vigentes, lo que lleva a que queden por fuera los cuestionamientos a los dispositivos y patrones de poder institucionales y estructurales que perpetúan las desigualdades y las inequidades. Ello hace de tales propuestas algo marcadamente compatible con las lógicas del modelo neoliberal imperante, con una paz gubernamental que busca atender más indicadores de la política global y a intereses productivos, lo cual termina, a su vez, por funcionalizar la misma educación.

A partir de este panorama, surgen propuestas, si se quiere, contrahegemónicas, alternativas y críticas, como las que se sistematizan en este libro y que se entienden como parte de un proyecto pedagógico, político, social y cultural, que involucra a diferentes agentes educativos en la búsqueda de reconocimiento y respeto por los saberes, las prácticas y los sujetos locales, en una reivindicación de una educación que vincule sus formas propias de trabajo por la paz. Por eso, de cierta manera, ello hace que entren en confrontación con otras propuestas oficiales de educación para la paz que son, sobre todo, agenciadas por los gobiernos de turno y que, de manera crítica, terminan por ser asumidas por las

personas de los territorios como un modo asimilacionista de desintegración de la diversidad local y de homogenización social, que lleva a la pérdida de identidad de las comunidades locales, porque, además, se desprecian sus lenguas, su cosmovisión, sus prácticas, sus autoridades y sus saberes culturales.

Otra de nuestras ideas es que los proyectos y programas para la paz y de educación para la paz se tienen que ver en sus respectivos contextos, lo cual quiere decir que no son ajenos a ciertos intereses. Mirar en este marco significa ver también de qué paz y de qué educación para la paz se trata. Particularmente para el caso colombiano, no es un secreto que la cuestión de la paz y de la educación para la paz en los últimos tiempos se ha convertido e institucionalizado como un asunto de los gobiernos de turno (Runge y Muñoz, 2021). De allí que, frente a ello, esas experiencias desde lugares no visibilizados se constituyen en abridoras de sentido, pues amplían los horizontes de comprensión, de sentimiento del mundo, pero también están puestas dentro de un contexto institucional, territorial, cultural y social.

Como lo muestran muchos de los relatos de este libro, es importante resaltar que esas experiencias son también en sí mismas formativas. Y cuando hablamos de formativo no hacemos referencia a que están estructuradas de una manera que finalmente logra hacer que los niños aprendan a leer o hacer que se enteren de estos asuntos, digámoslo así de estos saberes tradicionales, sino que son formativas en el sentido de que, como experiencia tal, hacen que los sujetos y los grupos dejen de ser lo que son y, desde el punto de vista de su transformación, alcancen otro modo de vida, otro modo de ser, acumulen experiencias que les permita decir que ya no son los mismos. Es sobre esto que hablamos acá de formación.

No solo hacemos alusión a lo que tiene que ver con lo intencionado mediante tales experiencias, como experiencias educativas, sino que estamos hablando ya de que la experiencia misma es formativa, en el sentido de que transforma. Y transforma no solo al individuo, en cuanto a la interioridad del sujeto, sino también a los grupos, sus formas de trabajo, las personas y los trayectos biográficos; inclusive también hay en ello una transformación de las instituciones y, por supuesto, una resignificación de los territorios.

Hemos podido ver en estas experiencias educativas por la paz cómo la educación se ha consolidado como un pilar para la reintegración, pero también

como un pilar para la revalorización de las experiencias de los excombatientes. Para nosotros esa pretensión es realmente muy importante, no solo por el valor tan grande que tienen las experiencias que hemos visto a lo largo de este libro, sino también porque nos ayudan a ampliar la visión a otros actores, más allá de los actores armados.

Encontramos también que hay una riqueza educativa que está por fuera de los centros de producción de saber establecidos y que, además, es posible apostarle a otro tipo de educación, una mucho más inclusiva, una educación sensible, una pensada para la construcción de la paz, desde la heterogeneidad que caracteriza nuestro territorio colombiano. De tal manera que la sistematización de experiencias educativas nos puede ayudar a entender un poco más sobre estas comunidades, acerca de su invaluable y maravilloso trabajo para alcanzar la paz.

La educación para la paz ha de ser planteada entonces con objetivos de reconocimiento de derechos específicos, de lucha contra los prejuicios raciales y de búsqueda de formas de educación no asimilacionista, en los cuales se reafirme el valor de lo propio a través de prácticas que propicien el conocimiento y la valoración de otras culturas y promuevan relaciones dialógicas e igualitarias.

La educación para la paz posee por eso una dimensión ético-política, pues se proyecta hacia el desarrollo de acciones que permiten no solo reconocer la diversidad, sino que se tornen en prácticas de transformación social y cultural, para la construcción de una convivencia social deseable, además de poner en cuestión las aspiraciones homogeneizadoras de los saberes y las prácticas educativas actuales (Villalta, 2016).

Referencias

- Agudelo López, A., Jiménez García, L., Zapata Aguirre, S. y Ospina Otavo, V. (2020). *Colección Diálogo de Experiencias Vivas # 2: metodologías comunitarias para la construcción de paz territorial*. Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula) - Universidad de Antioquia - Fundación Confiar. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/22732/1/AgudeloAlexandra_2020_MetodologiasComunitariasConstruccion.pdf

- Alboan, Hegoa e Instituto de Derechos Humanos de la Universidad de Deusto. (2004). *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social*. Universidad de Deusto, Bilbao (España). https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0291/6_ALB_SIS.pdf
- Barragán, D. y Torres, A. (2017). *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. El Búho - Corporación Síntesis.
- Biesta, G. (2010). Good Education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in Education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 14. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Castrillejo, A. (2009). *Los archivos del dolor. Ensayos sobre la violencia y el recuerdo en la Sudáfrica contemporánea*. Universidad de los Andes.
- Cendales, L. (2004). *La metodología de la sistematización. Una construcción colectiva*. *Revista Aportes*, (57). <https://cepalforja.org/sistem/bvvirtual/?p=713>
- Cendales, L. y Mariño, G. (1992). La sistematización en los trabajos de educación popular. *Revista Aportes*, (32).
- Cendales, L. y Torres, A. (2006). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. <https://bit.ly/2dPXMBz>
- Cruz Santana, J. J. (2017). El concepto de experiencia en Victor W. Turner, E. P. Thompson y Anthony Giddens. Un diálogo entre antropología social, historia y sociología. *Sociología Histórica. Revista de investigación acerca de la dimensión histórica de los fenómenos sociales*, (7), 345-375. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6341751>
- Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Editorial Losada.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
- Giddens, A. (2006). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración* (tercera reimpresión). Amorrortu editores.
- Giese, M. (2010). *Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik - eine semiotische Analyse*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(1), 69-89. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7136/pdf/ZfPaed_1_2010_Giese_Erfahrungsbegriff_in_der_Didaktik.pdf

- Hegel, G. W. F. (2009). *Fenomenología del espíritu* (edición y traducción de Manuel Jiménez Redondo). Pre-Textos.
- Herrera, J. D. (2019, 2 de abril). [Carlos Eduardo Román Maldonado]. *¿Qué es la sistematización de experiencias?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8oyupzlh6nA>
- Jara, Ó. (2013). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. IMDEC, CEP Alforja, CEAAL, Oxfam Intermon.
- Jara, Ó. (2019). La sistematización de experiencias: nuevas rutas para el quehacer académico en las universidades. En A. Ghiso (comp. y coord.), *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* (pp. 37-52). Alcaldía de Medellín. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2021/04/Sabemos_mas_de_lo_que_sabemos_sistematiz.pdf
- Jaramillo, J. (1994). *Sistematización de experiencias en educación popular y en adultos: Unidad de Autoformación Participativa*. Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Corporación Educativa Cleba.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.
- Kant, I. (1998). *Sobre la paz perpetua*. Editorial Tecnos. https://roxanarodriguezortiz.files.wordpress.com/2014/12/kant_paz_perpetua.pdf
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, (19), 87-112. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Lefebvre, H. (1974). La producción del espacio. *Papers, revista de sociología*, (3), 219-229. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v3n0.880>
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp Verlag.
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, (6), 17-24. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600601.pdf>
- Mejía, M. R. (2013). *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica desde la propuesta para sistematizar la experiencia de habilidades para la vida*. Ediciones desde abajo.
- Riaño-Alcalá, P. y Baines, E. (2011). The archive in the witness: documentation in settings of chronic insecurity. *International Journal of Transitional Justice*, 5(3), 412-433. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijr025>

- Rivera, R. (2017). Prefacio. En Z. Arboleda, M. Herrera y M. Prada, *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?* (pp. 5-7). Educación y Pedagogía para la Paz - Material para la práctica. Oficina del Alto Comisionado para la Paz, Bogotá. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/DOC2-educar.pdf>
- Runge, A. K. y Muñoz, D. A. (2021). De una pedagogía para la paz a una pedagogía crítica de la paz. En H. F. Ospina *et al.* (eds.), *Educación y pedagogías críticas para la paz en Colombia en tiempos transicionales* (pp. 39-62). Fondo Editorial, Universidad de Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde).
- Schleiermacher, F. E. D. (2000). *Texte zur Pädagogik*. Dos vols. Editada por M. Winkler y J. Brachmann. Suhrkamp Verlag.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu editores.
- Torres Carrillo, A. (2019). Sabemos más de lo que sabemos. La sistematización de experiencias educativas. En A. M. Ghiso (comp. y coord.), *Sistematización de prácticas y experiencias educativas* (pp. 53-74). Alcaldía de Medellín.
- Turner, V. y Bruner, E. (1986). *The Anthropology of experience*. University of Illinois Press. https://monoskop.org/images/f/f3/Turner_Victor_Bruner_Edward_The_Anthropology_of_experience_1986.pdf
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The 'grammar' of schooling. Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453-479. <https://doi.org/10.2307/1163222>
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Harvard University Press.
- Villalta, M. A. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica: análisis de las investigaciones de campo en la región. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 15(1), 118-131. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-605>

Sobre los autores

Alexandra Agudelo López

Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Actualmente trabaja como jefa del Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Giselli Paola Barrios Prada

Desde el 2007 se desempeña como maestra de la Institución Educativa Panamericana, en Icononzo, Tolima. Allí ha estado a cargo de la experiencia “Construyendo paz desde el aula de clase, para todo momento”.

Yarledy Bedoya Guzmán

A partir del 2016 lidera la experiencia “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio”. Hasta el 2020 trabajó como docente en la Institución Rural Educativa Guillermo Ríos Mejía, en San Vicente del Caguán, Caquetá. Actualmente es docente en la IER Guayabal, en San Vicente del Caguán.

Lizeth María Bermúdez Matta

Pedagoga de la Universidad de Antioquia. Desde el 2019 ha acompañado procesos educativos, investigativos y de sistematización de experiencias sobre la memoria y la construcción de paz en contextos escolares y culturales.

Melfi Campo Torres

Maestra de la Normal Superior María Inmaculada, en Manaure, Cesar. Participó de la experiencia “Frontepaces para la reincorporación”, la cual propició, a su vez, otros proyectos de formación de “Maestros para la paz” desde el 2017.

Johanna Cárdenas Narváez

Licenciada en Lengua Castellana y Literatura y magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Hace diecisiete años se desempeña como docente y en la actualidad acompaña procesos educativos en la Institución Educativa Rural Avenida El Caraño, en Florencia, Caquetá.

Ana Elisa Cardeño

Desde el 2019 se desempeña como docente tutora del programa Todos a Aprender en la Institución Educativa Rural Reina Baja, en La Montañita, Caquetá. Hace parte de la experiencia “Encuentro de Danzas por la Fraternidad y la Paz” como asesora pedagógica.

Carlos Castaño Moncada

Normalista superior y pedagogo de la Universidad de Antioquia. Ha sido investigador en procesos educativos, investigativos y de sistematización de experiencias sobre la memoria y la construcción de paz en contextos escolares. Desde el 2022 ejerce como profesional de Educación en el Parque Explora de Medellín.

José Ángel Castillo Cortés

Desde el 2005 es maestro de la Institución Educativa Panamericana, en Icononzo, Tolima. Allí ha estado a cargo de la experiencia “Construyendo paz desde el aula de clase, para todo momento”.

Liliana Castro Ramírez

Especialista en Gestión Educativa. Coordinadora del Programa de Formación Complementario de la ENS María Inmaculada de Manaure, Cesar.

Karoliset Delacruz Ordóñez

Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Desde el 2012 se desempeña como docente en la Institución Educativa Empresarial Cerro Alto, del

corregimiento de Cerro Alto, en Caldono, Cauca. Está a cargo del proyecto “Tienda Escolar Saludable”.

Eliana Patricia Echavarría Marín

Docente de primaria de la Institución Educativa Juan Enrique White, en Dabeiba, Antioquia. Acompañó la experiencia “Cine White” desde el proceso “Cine White Children”.

Orelba Estupiñán

Docente de la Institución Educativa Andrés Bello, en Arauquita, Arauca, en el área de Matemáticas. Participó en la experiencia “Del balígrafo al bolígrafo”, como parte de la Brigada Pedagógica que contribuyó en el proceso de formación de los excombatientes.

Martha Zulay García Suárez

Docente de la Institución Educativa Andrés Bello, en Arauquita, Arauca, en el área de Educación Física. Hizo parte de la experiencia “Del balígrafo al bolígrafo” a través de la Brigada Pedagógica que brindó posibilidades educativas y culturales a los excombatientes.

José Darío Herrera

Profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes. Autor de *La comprensión de lo social* (2023), *Pedagogía y territorio* (2022), *21 voces* (2018) y *Pensar la educación, hacer investigación* (2013).

María Jimena Herrera Castelblanco

Artista plástica y magíster en Construcción de Paz de la Universidad de los Andes. Durante los últimos años ha participado en procesos de producción e investigación acerca de las contribuciones del arte a la construcción de paz.

Luis Fernando Herrera Restrepo

Docente de secundaria de la Institución Educativa Juan Henrique White, en Dabeiba, Antioquia. Hizo parte del equipo fundador de la experiencia “Cine White”.

Carlos Andrés Hidalgo David

Desde el 2018 se desempeña como maestro de la Institución Educativa Juan Henrique White, en Dabeiba, Antioquia. Allí ha estado a cargo de la experiencia “Cine White”.

Judy Jimena Hurtado

Docente de la Institución Educativa Empresarial Cerro Alto, ubicada en el corregimiento de Cerro Alto, en Caldon, Cauca. Es la encargada del proyecto “Tienda Escolar Saludable”.

Valentina Hurtado Vélez

Pedagoga de la Universidad de Antioquia. Desde el 2020 ha acompañado procesos educativos, investigativos y de sistematización de experiencias sobre la memoria y la construcción de paz en contextos escolares y no escolares.

Yamile Jaramillo Carmona

Desde el 2016 es la rectora de la Normal Superior María Inmaculada de Ma-naure, Cesar, en donde lidera procesos pedagógicos de construcción de paz en el territorio.

Leonardo Jiménez García

Director del Centro de Estudios con Poblaciones, Movilizaciones y Territorios de la Universidad Autónoma Latinoamericana (Unaula). Tiene una Maestría en Educación y Derechos Humanos. Es comunicador audiovisual e investigador en comunicación, memoria y territorios.

Mónica Cristina León Cadavid

Magíster en Educación con experiencia en investigación cualitativa, especialmente en evaluaciones de programas educativos y sistematización de experiencias. Como docente, se ha desempeñado en distintos niveles educativos y en formación de maestros en pregrado y posgrado.

César A. López Cruz

Maestro de la Institución Educativa Francisco Molina Sánchez, en Valledupar, Cesar. Participó como invitado en la experiencia “Frontepaces para la reincorporación”.

Laura Malagón Valbuena

Desde el 2016 es docente e investigadora en el área de Antropología Cultural y Social del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Freie Universität Berlin. Sus áreas de investigación son la música, los movimientos sociales, las etnografías decoloniales y las etnografías digitales.

Ivonne Martínez Pulido

Egresada en el 2020 de la Institución Educativa Panamericana, de Icononzo, Tolima. Allí participó de la experiencia “Construyendo paz desde el aula de clase, para todo momento”.

Carmen Alicia Matajira Quintana

Docente de la Institución Educativa Andrés Bello, en Arauquita, Arauca, del área de Ciencias Agropecuarias. Participó de la experiencia “Del balígrafo al bolígrafo”, en la Brigada Pedagógica que ayudó en el proceso de formación de los excombatientes.

Cristian Camilo Medina Beltrán

Desde el 2018 se desempeña como docente de la Institución Educativa Juan Enrique White, en Dabeiba, Antioquia, en donde ha estado a cargo de la experiencia “Cine White”.

Miguel Ángel Mercado Díaz

Es maestro de la Institución Educativa Juan Enrique White, en Dabeiba, Antioquia, desde el 2018. Allí ha hecho parte del proyecto “Cine White”.

Gladys Yolanda Montes

Secretaria de Educación del departamento de Arauca. Acompañó el proceso administrativo y de formación para la implementación de la experiencia “Del balígrafo al bolígrafo”.

Emperatriz Montes Ovalles

Coordinadora de la experiencia de educación para la paz “Del balígrafo al bolígrafo” y rectora de la Institución Educativa Andrés Bello, en Arauquita, Arauca, Centro Poblado la Paz, entre el 2010 y el 2018.

Javier Eduardo Moreno

Se desempeña como docente de la Institución Educativa Rural Ecológica El Cuembí, en Puerto Asís, Putumayo, en donde ha estado a cargo de la experiencia “Aprendiendo del conflicto”.

Oneira Perdomo Gasca

Secretaria de la Institución Rural Educativa Guillermo Ríos Mejía, en San Vicente del Caguán, Caquetá. Participa de la experiencia “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio”.

Fidel Marulanda Pérez Cuéllar

Antiguo representante del ETCR Filipinas, en Arauquita, Arauca. Acogió y acompañó el proceso de formación de los excombatientes.

Carolina Rodríguez Méndez

Es lingüista de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente, vive en Choachí, Cundinamarca. Participa de la experiencia “Frontepaces para la reincorporación”.

Andrés Klaus Runge Peña

Profesor titular (sénior) de Pedagogía y Antropología Pedagógica, Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía e Historia de la Infancia y Culturas Juveniles de la Universidad de Antioquia. Docente y asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la misma institución.

Mariela de J. Trujillo

Desde el 2002 se desempeña como maestra de la Institución Educativa Rural Ecológica El Cuembí, en Puerto Asís, Putumayo, en donde ha estado encargada de la experiencia “Aprendiendo del conflicto”.

Diana Beatriz Tumbo García

Docente indígena de la comunidad nasa, en el resguardo indígena de Pueblo Nuevo, en Caldonó, Cauca. Tiene veinte años de experiencia en el Centro Docente Rural Mixto Pueblo Nuevo, en donde se desarrolla la experiencia de cabillos y guardias escolares.

Bisarby Vásquez Fory

Desde 1996 se desempeña como docente de la Institución Educativa Rural Ecológica El Cuembí, en Puerto Asís, Putumayo, en donde ha estado a cargo de la experiencia “Aprendiendo del conflicto”.

Nolberto Villalobos

Presidente de la Junta de Acción Comunal del caserío Balsillas y vicepresidente de la Asociación Municipal de Colonos El Pato (Amcop), en San Vicente del Caguán, Caquetá. Participa de la iniciativa “Actuar la vida, construyendo paz desde el territorio”.

Rubén Ulcue

Docente del Centro de Formación Integral Comunitario Luis Ángel Monroy, en el resguardo indígena de Pueblo Nuevo, en Caldon, Cauca.

*Construyendo paz desde los territorios. Sistematización de experiencias educativas
en municipios con espacios de reincorporación*
se compuso en caracteres Kepler 11/16, en marzo del 2024.