



Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP

Saber pedagógico en Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz





**Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP**

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

Saber pedagógico en Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Vanessa Julieth Cabrales Parra; Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes; Anyie Paola Silva Páez; Miguel Ángel Parada Bernal; Yeni García Beltrán; José Joaquín Vargas Camacho; Cielo Andrea Velandia Pérez; Diana Paola Figue Ramírez; Edisson Díaz Sánchez; Leidy Marcela Caicedo Cárdenas; Juan de la Cruz Jiménez Hernández; Diana Marcela Ocampo.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor Claudia Nayibe López Hernández

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

Secretaria de Educación del Distrito Capital Edna Cristina Bonilla Sebá

© IDEP

Director General Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez
Subdirectora Académica Eliana María Figueroa Dorado

Asesores de Dirección Inírida Morales Villegas
Daniel Alejandro Taborda Calderón
José Arcesio Cabrera Paz

Equipo de implementación del programa
Maestros y Maestras que Inspiran 2022

Líder general de implementación Luis Alejandro Baquero/Marisol Rodríguez
Líder de sistematización Federico Román López Trujillo
Líder de monitoreo y seguimiento Nadia Catalina Ángel Pardo

Coordinación editorial Diana María Prada Romero
Edición y corrección de estilo David Amaya Alfonso
Diseño y diagramación Pablo Andrés Bermúdez Robayo

Publicación resultado del programa Maestros y Maestras que Inspiran, una apuesta para la educación del siglo XXI, adelantada desde la línea Interculturalidad, Ciudadanía Global y Cultura de Paz, por los autores de este texto, con el acompañamiento del siguiente equipo:

Mentor Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes
Asistente de línea Vanessa Julieth Cabrales Parra

ISBN digital 978-628-7535-69-5

Primera edición, 2023

Este libro se podrá reproducir o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores.

Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

Avenida Calle 26 No. 69-76, Edificio Elemento, Torre 1-Aire, Oficina 1004

Código postal 111071

Teléfono móvil (+57) 314 4889973

www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D.C. – Colombia

2023

Saber pedagógico en Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz

Autores y autoras

Vanessa Julieth Cabrales Parra
Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes
Anyie Paola Silva Páez
Miguel Ángel Parada Bernal
Yeni García Beltrán
José Joaquín Vargas Camacho
Cielo Andrea Velandia Pérez
Diana Paola Fique Ramírez
Edisson Díaz Sánchez
Leidy Marcela Caicedo Cárdenas
Juan de la Cruz Jiménez Hernández
Diana Marcela Ocampo

Contenido

Presentación	8
JORGE ALFONSO VERDUGO RODRÍGUEZ	
Introducción. Narrativas desde el país profundo para la armonización de un Proyecto Educativo Intercultural en Bogotá	10
JAIRZINHO FRANCISCO PANQUEBA CIFUENTES VANESSA JULIETH CABRALES PARRA	
Programa de educación intercultural La Concepción. Una experiencia de educación popular en la localidad de Bosa	20
ANYIE PAOLA SILVA PÁEZ	
<i>Zhõoena bema kinzha.</i> Memorias del territorio ancestral en las representaciones gráficas de estudiantes Embera en Bogotá	30
MIGUEL ÁNGEL PARADA BERNAL	
Ciudadánías sentipensantes para la construcción de aulas de paz. Una mirada desde la interculturalidad	60
YENI GARCÍA BELTRÁN	
InTICculturalidad, memorias afro desde las narrativas digitales	70
JOSE JOAQUÍN VARGAS CAMACHO	

Tardes Freirianas: conversaciones con las infancias y su lectura de mundo	84
CIELO ANDREA VELANDIA PÉREZ	
Tejidos de memoria: una propuesta para sentirnos parte de la historia	99
DIANA PAOLA FIQUE RAMÍREZ	
Voces restrepistas hilando la innovación educativa: Tejiendo saberes interdisciplinarios	132
EDISSON DÍAZ SÁNCHEZ	
Del autorretrato de la violencia a la pedagogía	151
LEIDY MARCELA CAICEDO CÁRDENAS	
Infracciones y contravenciones al interior y exterior de un colegio de Bogotá, Colombia. Estudio de caso	172
JUAN DE LA CRUZ JIMÉNEZ HERNÁNDEZ	
DIANA MARCELA OCAMPO	

Presentación

Es un placer invitarles a explorar esta diversa y rica colección de 12 libros que hacen parte de *Maestros y Maestras que Inspiran 2022*, la tercera cohorte del programa de acompañamiento y formación docente del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Un logro que demuestra que el trabajo colaborativo entre pares, la motivación intrínseca de la labor docente y el intercambio de experiencias y saberes, son pilares fundamentales de programas que buscan la transformación de las prácticas pedagógicas de maestros y maestras, y que aportan al mejoramiento de los procesos de aprendizaje de niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

Todos los textos aquí recogidos son un ejemplo de que la inspiración, la investigación y la innovación fortalecen el ser, el hacer y el saber de los maestros y maestras de la ciudad. El camino no ha sido fácil, pues la escritura es una habilidad compleja que exige a fondo nuestras capacidades humanas, pero gracias al componente de Acompañamiento a la Sistematización de Experiencias del programa, los docentes recibieron orientaciones, consejos, recomendaciones y tutorías para que los textos pudieran expresar sus experiencias con mayor claridad y rigor.

Aprovecho para manifestar un agradecimiento especial a los y las asistentes del programa, quienes en cada una de las 12 líneas desarrolladas, alentaron, apoyaron e incentivaron este proceso de sistematización que ahora recoge sus frutos.

Y, por supuesto, un reconocimiento afectuoso y lleno de admiración a ustedes, maestras y maestros, que a través de sus escritos nos comparten la riqueza de sus experiencias pedagógicas, y nos muestran caminos de innovación para responder a unos entornos educativos cada día más desafiantes. También, porque al hacerlo contribuyen de manera especial a escribir las páginas de la transformación educativa de la ciudad.

Este proceso de reflexión, sistematización y escritura es ejemplo de un gran esfuerzo y compromiso individual de los educadores, sumado a un trabajo colaborativo y de intercambio de saberes; estos elementos son centrales en el programa *Maestros y Maestras que Inspiran*. El reto obligado es dar continuidad a estos ejercicios de comunicación e intercambio entre pares y ampliar cada vez más esta comunidad pedagógica.

Una de las mayores riquezas de la colección, que hoy entregamos a la ciudad, es su variedad de temas y estilos, pues los lectores y lectoras interesados encontrarán no solo textos de investigación o divulgación, sino también múltiples géneros o formatos, entre los que cabe resaltar el narrativo, el autobiográfico, el ensayístico y el testimonial, entre otros. Además, en esta ocasión se suma la línea de Directivos Docentes a las otras 11 del programa, con un libro que recoge sus experiencias y saberes pedagógicos.

Dejamos en sus manos estas páginas que son prueba de que la experiencia de nuestros maestros y maestras es fuente inagotable de saber pedagógico.

Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez

Director General del IDEP

Introducción

Narrativas desde el país profundo para la armonización de un Proyecto Educativo Intercultural en Bogotá

Vanessa Julieth Cabrales Parra¹

Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes²

Cuando familias, personas y grupos procedentes de diversas regiones de Colombia llegan por primera vez a la capital, reconocen en sus calles de asfalto, estructuras de cemento y grandes edificaciones, las diferencias con la geografía de sus territorios. Los edificios y las avenidas tal vez evocan montañas y caminos como referentes asociados al pasado inmediato de vida rural y pueblerina. El Territorio de Santayá³, sobre el cual continúa expandiéndose la ciudad, ha estado poblado desde hace más de doce mil años por familias y colectividades originarias del tronco lingüístico Chibcha, que tejieron sus culturas e idiomas a través de las relaciones espaciales y temporales con su entorno. Siendo hoy el mayor centro de convergencia urbana del

1 Asistente de la Línea de Interculturalidad, Ciudadanía Global y Cultura de Paz del programa Maestros y Maestras que Inspiran 2022 del IDEP. Correo electrónico: vaneteo1526@gmail.com

2 Mentor de la Línea de Interculturalidad, Ciudadanía Global y Cultura de Paz del programa Maestros y Maestras que Inspiran 2022 del IDEP. Correo electrónico: jpanqueba@educacionbogota.edu.co

3 Santayá es una expresión del idioma U'wa, cuya raíz lingüística es la chibcha, que denota al Territorio Mhuysqa que acoge a la ciudad capital de Colombia.

país, las continuas oleadas migratorias indígenas, afrodescendientes, urbanas y campesinas reeditan encuentros ancestrales entre la población Mhuysqa originaria y otras expresiones de las diversidades étnicas, culturales y sociales que hoy conforman la nación.

La civilización Mhuysqa, una de las más antiguas del mundo, aún sobrevive sobre la cordillera de los andes con sus cosmogonías, prácticas y herencias milenarias. Su concepción de la realidad como Pueblo condujo hacia una organización social, cultural y económica reconocida, que a su vez fue aprovechada por las sucesivas incursiones colonizadoras. Fue sobre dichas estructuras que se erigieron las primeras formas de esclavitud colonial, así como también sobre las rocas de los sitios ceremoniales se erigieron capillas cristianas. *Chavacuana*, *Borana* y *Guarí*, denominaciones en idioma U'wa para los cerros tutelares de Bogotá (conocidos hoy como Monserrate, El Cable y Guadalupe), son ejemplos de la superposición de rituales católicos sobre las ceremonias de pagamentos a las montañas y deidades que allí habitan. Gran parte de los legados Mhuysqa perviven en grupos organizados y no organizados en la capital, cuyas prácticas cotidianas los diferencian de las otras colectividades que arriban a la urbe para construir allí sus proyectos de vida.

Hoy, como desde tiempos inmemoriales, es imposible concebir la conformación urbana sin las migraciones y los procesos interculturales que se desarrollan. El espacio urbano alberga múltiples intercambios materiales y simbólicos, que se concatenan con procesos de globalización y regionalización. En ese orden, las iniciativas que procuran comprender, planificar y actuar sobre la cuestión urbana también se diversifican. Sin embargo, resulta insuficiente asumir la convergencia entre diversidades humanas como meros encuentros de imágenes o metáforas patrimoniales, que evocan “lo prehispánico” como insumo de la modernización. Si bien resulta loable dignificar el pasado en nuevos escenarios, asumir los dinamismos de las diversidades

en la ciudad exige interpretar, dinamizar y apropiar las transformaciones de los saberes, las prácticas y las experiencias.

El transcurso del reciente *k'atún*⁴ ha representado una época marcada por la incorporación de las diversidades en las políticas públicas y acciones de gobierno en los países de *Abya Yala*⁵, orientadas por al menos tres paradigmas. En primer lugar, la globalización neoliberal, que se corresponde con la aplicación de políticas multiculturalistas o del reconocimiento de la diversidad (Kymlicka, 1997). En segundo lugar, la decolonialidad, construida como una teoría crítica desde Latinoamérica (Dussel, 2004; Mignolo, 2007; Grosfoguel, 2006), que abrió caminos hacia la interculturalidad (Walsh, 2006). En tercer lugar, destaca el papel de las instituciones como productoras y reproductoras de desigualdades (Mota, 2008). Si bien Colombia ha transitado por tales paradigmas, las políticas y acciones continúan permeadas por el multiculturalismo neoliberal (Castillo y Guido, 2015). Es decir, la tolerancia frente a la diversidad, en tanto dispositivo ideológico que paulatinamente debería conducir hacia la homogeneización del país.

En ámbitos escolares, las acciones transcurren mediante la incorporación de saberes-Otros desde perspectivas diferenciales, feministas, decoloniales, de educación para la paz y otras dirigidas a repensar los currículos formales. Si bien se trata de iniciativas respaldadas desde el reconocimiento multiétnico y pluricultural demandado por la Constitución Política, frecuentemente son cuestionadas bajo la presunción de beneficio exclu-

4 Período de veinte años, que hace parte del sistema calendárico Maya, integrado por al menos seis subsistemas para llevar el paso del tiempo: Tzolkin, Haab, Rueda Calendárica, Cuenta Larga, Cuenta Corta y Rueda de Katunes.

5 Expresión en Dulegaya, idioma del Pueblo gunadule (ubicado entre Panamá y Colombia), con la cual es nombrado el continente americano. La traducción literal al castellano es: “tierra en plena madurez” o “tierra de sangre”: tierra viva. Dentro de las reivindicaciones actuales por la descolonización en América, esta expresión ha tenido acogida desde mediados del siglo XX por varios movimientos sociales, en respaldo a las demandas de los pueblos y las nacionalidades originarias.

sivo para las «minorías». Por tanto, entre más se acentúa el fenómeno de la movilidad de familias, las innovaciones que desarrollan las maestras y los maestros son interpretadas como proyectos aislados. Esta dificultad impide concebir enfoques curriculares y alternativas pedagógicas a partir de la transformación de didácticas y contenidos en clave intercultural.

No obstante, desde la primera década del siglo XX, la ciudad de Bogotá viene avanzando sobre planes, programas y proyectos que representan un sustantivo giro hacia la interculturalidad, superando los referentes étnicos como perspectiva única (Guido, 2015). Según un informe de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana: “La interculturalidad constituye un enfoque más amplio que puede brindar opciones para transformaciones sociales en situaciones de desigualdad permanente y estructural y en sociedades que, como la colombiana, tratan de transitar procesos de paz” (Secretaría de Educación del Distrito, 2021, p. 372). El informe destaca la necesidad de sistematizar y divulgar los proyectos innovadores que toman en cuenta “la heterogeneidad, la diversidad y la interculturalidad” (p. 351) en concurso de docentes y comunidades, los cuales vienen generando “mejores condiciones para la comunidad educativa y el territorio del cual hacen parte” (p. 349).

Consecuentemente, el actual Plan Sectorial en Educación para Bogotá 2020-2024 estipula entre sus líneas de acción la necesidad de construir propuestas pedagógicas en contexto,

(...) que reconozcan las infancias (configuradas desde lo multicultural e intercultural) y sus formas de ser, estar y preguntar por el mundo y las particularidades e identidades de los territorios que habitan los niños y las niñas, el tránsito entre lo rural y lo urbano, las construcciones políticas y los enfoques de derechos (Secretaría de Educación del Distrito, 2022, p. 33).

La mencionada política propone un “Programa de educación socioemocional, ciudadana y escuelas como territorios de paz” (pp. 136-146), frente a problemáticas como el *bullying*, el con-

sumo de sustancias psicoactivas y la discriminación, entre otras que representan oportunidades de intervención pedagógica. Entre sus finalidades, el Programa señala que:

(...) Bogotá debe avanzar en brindar herramientas desde lo pedagógico y político, para que el ciudadano y ciudadana pertenecientes a la comunidad educativa, asuman un papel protagónico y transformador de la sociedad, desde lo individual y en relación con el otro y lo otro, para aportar a la construcción de un aula, escuela, territorio y ciudad que se reconfiguran permanente (SED, 2022, pp. 140-141).

En este contexto, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, desarrolló durante 2021 la línea de Interculturalidad, Ciudadanía Global y Cultura de Paz, en el marco del Programa Maestros y Maestras que Inspiran, Mql. Los diez proyectos participantes fueron desarrollados por cinco maestras y cinco maestros con sus correspondientes comunidades escolares. Siguiendo un proceso de ecología de saberes, las iniciativas confluyeron sobre horizontes-Otros comprendiendo la interculturalidad como proyecto “decolonial, transdisciplinario y político” para la ciudad (Guerrero-Rivera, 2022, pp. 19-22). Durante la vigencia 2022 tiene desarrollo la segunda versión de esta línea, donde participan otras diez iniciativas lideradas por seis maestras y cuatro maestros en sus respectivas instituciones educativas.

Para dar continuidad al camino abierto en la primera versión, el proyecto colectivo comprende cuatro momentos: contemplar, describir, aprehender y compartir las pedagogías de los territorios. El primero busca identificar las características de cada proyecto y sus posibles desarrollos en las comunidades educativas, pero también hacia otros contextos. El segundo consiste en sistematizar horizontes transversales de la línea desde las experiencias en cada comunidad. El tercero está enfocado en consolidar un proyecto colectivo que vincule los saberes-Otros presentes en la ciudad-región. El cuarto aborda la inspiración como elemento medular del programa, comprendiendo los resultados del

proceso como insumo referencial para otros escenarios urbanos que acogen las diversidades itinerantes del país.

Correspondiendo al segundo momento, la presente obra está compuesta por narrativas surgidas desde las escuelas, los barrios y sus comunidades educativas. Cada texto da cuenta sobre una parte de la geografía humana de la Bogotá-región, con sus diversidades pedagógicas floreciendo desde las sabidurías ciudadanas y los conocimientos forjados desde tiempos ancestrales.

A través de diversas narrativas conoceremos el origen, las motivaciones, los puntos de encuentro y demás tensiones que se generaron en las diferentes instituciones educativas en las que cada uno de los maestros inspiradores de la línea de Interculturalidad implementa su proyecto o construye una propuesta educativa desde enfoques diferenciales, étnicos e interculturales.

Organizar el currículo desde la diversidad social, articulando diferentes áreas del conocimiento, le ha permitido a la profesora Anyie Silva mejorar las relaciones interpersonales de sus estudiantes e identificar qué procesos de enseñanza-aprendizaje podrían enriquecer las prácticas de aula con la intención de recuperar la sabiduría indígena en la escuela. En su texto, la maestra contextualiza las condiciones que dan origen a la propuesta y enmarca sus objetivos bajo la necesidad de confrontar el sentido de la educación tradicional en un ejercicio de educación propia.

En esta publicación también encontramos una aproximación hacia las categorías de interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz, a partir del análisis de algunas representaciones escriturales y artísticas de dibujos y pinturas realizadas por parte de estudiantes de la comunidad Embera Chamí, Dóbida y Katío; esta propuesta presentada por el maestro Miguel Parada nos muestra el material pedagógico gráfico propuesto por la dinamizadora cultural indígena Claudia Queragama Pepe, Embera Katío, como parte de la sistematización de la experiencia

educativa del Colegio Restrepo Millán IED. Estas experiencias en las instituciones educativas reconfiguran en el Distrito los enfoques curriculares y permiten construir herramientas desde lo pedagógico y lo político. Lo anterior ha sido entendido por el grupo de interculturalidad del Liceo Antonia Santos, quienes han decidido convertirse en una escuela para una ciudadanía sentipensante, equitativa y con enfoque intercultural.

Desde la institución educativa Colegio Confederación Brisas del Diamante, el maestro José Vargas nos habla de *InTICculturalidad*, una apuesta que emerge por la necesidad de construir diferentes espacios y alternativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconocimiento y visibilización de saberes, prácticas y discursos, ligados a elementos propios del contexto escolar, es decir, que den cuenta de los sujetos que lo habitan desde sus narrativas, trayectorias e historias de vida.

Llegados a este punto, conoceremos la apuesta pedagógica de la maestra Cielo Velandia, quien a través de un diálogo entre la lectura de las infancias muestra cómo ellas nos nutren y constituyen, reflexionando alrededor de las siguientes preguntas: ¿Cómo llevar estos relatos al aula y trabajar con los niños y las niñas?, ¿cómo tejer con ellos sus voces y sus narrativas a partir de sus participaciones y cotidianidades? El proyecto *Tardes Freirianas* es un espacio en el que los niños y niñas del Colegio Manuelita se narran, escriben y se reconocen a partir de su contexto.

En este mismo sentido conoceremos la experiencia pedagógica desarrollada en el Colegio Alfonso Reyes Echandía, en la que se elabora una propuesta metodológica para la enseñanza de la historia reciente de Colombia, denominada *Tejidos de memoria*, dirigida al trabajo con estudiantes de ciclo III (grados 6° y 7°), donde se propone, a través de la relación dialógica entre historia y memoria, desarrollar habilidades de pensamiento histórico en los niños y niñas, que derive en la construcción del pensamiento crítico necesario para una formación en ciudadanía; el texto es interesante en la medida en que la maestra Diana Paola Fique

nos invita a tejer, desde la música y otros elementos artísticos, nuestra memoria, contándonos sus motivaciones, propósitos, estrategias, recursos didácticos y actividades realizadas.

Bajo la necesidad de sistematizar una experiencia significativa de más de una década, leeremos el artículo del profesor Edison Díaz, quien categorizando su ejercicio pedagógico logra hilar, a través de fotografías, videos, relatos, guías y demás formatos, una reflexión teórica que le permitió responder cuáles son los elementos y factores que han posibilitado el éxito de la innovación educativa en los ámbitos pedagógico, formativo y organizacional, desde las expediciones pedagógicas de este proyecto.

Recuperar las voces e hilar las experiencias es una precisión que logra hacer la profesora Marcela Caicedo en su texto *Del autorretrato de la violencia a la pedagogía*, contándonos esas motivaciones intrínsecas, pero relevantes, que logran permear la labor docente, una vocación que se convierte en un propósito de vida para la maestra inspiradora, quien decide a partir de su propia trayectoria resignificar desde el arte aquellas experiencias que marcan nuestra historia mediante relatos de su vida.

Por último, como parte de este ejercicio de escritura diverso, encontramos el artículo realizado por el maestro Juan de la Cruz y la maestra Diana Marcela Ocampo; una investigación que nos muestra cómo la violencia escolar que se genera al interior de la institución educativa constituye un conjunto de expresiones que resultan de las creencias individuales y sociales que tienen los estudiantes.

De esta forma culmina nuestra publicación en un recorrido por todo el Distrito que nos permite explorar las narrativas que problematizan el quehacer pedagógico y proponen desde lo intercultural un nuevo proyecto educativo.

Referencias

- Castillo, E. y Guido, S. (2015). La interculturalidad ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, 17-44. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n69/n69a02.pdf>
- Dussel, E. (2004). Sistema mundo y transmodernidad. En S. Dube, I. Banerjee, y W. Mignolo. (Eds.). *Modernidades coloniales* (pp. 201-226). El Colegio de México.
- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en Bogotá. Prácticas y contextos*. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/preview_libro_interculturalidad.pdf
- Guerrero, J. (2022). Narrando ando: la interculturalidad como escucha y acción con/por las alteridades. En J. Guerrero, E. Díaz, Acero, J. Vargas y A. Rubio. (Autores). *Interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz. Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI* (pp. 9-24). Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Kymlicka, W. (1997). *Ciudadanía multicultural*. Paidós.
- Mignolo, W. (2007). Epílogo: Después de América. En *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial* (pp. 169-181). Gedisa.
- Mignolo, W. (2007). Postfacio a la edición en español: Después de América 'Latina', una vez más. En *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial* (pp. 201-219). Gedisa.
- Mota, L. (2008). Instituciones del Estado y Producción y Reproducción de las desigualdades en América Latina. En A. Cima-damore y A. Cattani. (Coords.). *Producción de pobreza y desigualdad en América Latina* (pp. 123-146). Siglo del Hombre Editores.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2022). *Plan Sectorial de Educación 2020-2024: La educación en primer lugar*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Secretaría de Educación del Distrito. (2021). *Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana*. Alcaldía Mayor de Bogotá. https://misioneducadores.educacionbogota.edu.co/sites/default/files/2021-09/Doc_reulstados_19_ago_compressed.pdf

Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. En *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino* (pp. 27-43). Academia de la Latinidad.

Programa de educación intercultural La Concepción. Una experiencia de educación popular en la localidad de Bosa

Anyie Paola Silva Páez¹

Las prácticas educativas han venido resignificando su andar, apartándose de la visión tradicional propia de una cultura homogeneizadora donde la escuela operaba como un dispositivo de reproducción de imaginarios neoliberales, eurocéntricos, lineales y hegemónicos. En este contexto, emergen diferentes apuestas sobre nuevas epistemologías para comprender los mundos (De Sousa Santos, 2009; Escobar, 2016) y sus realidades ya no solo desde una única visión como verdadera.

En medio de procesos de lucha, resistencia, resiliencia y emancipación en *Abya Yala*, y en contra de la desigualdad mundial producto del sistema capitalista, surgen estas nuevas epistemologías como es el caso de las pedagogías críticas (Mejía, 2011) o el sentipensar con la tierra (Escobar, 2016), mientras otras que emergen en contextos diferentes, como es el caso de las epistemologías del sur (De Sousa Santos, 2009), obedecen, de igual manera, a la necesidad de producir y reproducir epistemes para nuevas lecturas de las realidades.

1 Maestra inspiradora de la línea de Interculturalidad, Ciudadanía Global y Cultura de Paz. Docente del Colegio la Concepción IED de la localidad de Bosa. Doctora en Educación DIE-UD, 2022. Recibió el Premio a la Investigación e Innovación Educativa, SED-IDEP en el 2018.

Como procesos de resistencia, estas nuevas epistemologías reaccionan a un modelo occidental de comprender el mundo como un “mundo mundial” (Law, 2011) que niega la existencia de la pluriversidad de mundos. Así, el modelo occidental impone la idea de un conocimiento universal, como forma superior de la razón, a partir del cual invisibiliza otras formas que distan de sus lógicas racionales e instaura una idea de desarrollo y progreso que subalterniza a otros seres, entre ellos a la naturaleza, y se convierte en un modelo a replicar. En este orden de ideas, lo que origina el modelo occidental es un pensamiento abismal, en términos de De Sousa Santos (2011), que crea una gran brecha entre el conocimiento considerado universal, verdadero y válido, y otras formas de conocimiento que, por no estar en la lógica del conocimiento universal, son considerados acientíficos, no relevantes o comprensiones subjetivas.

Con la intención de empezar a visibilizar estas otras formas de comprender los mundos, reconociéndolas con la misma validez del conocimiento occidental, las nuevas epistemologías pretenden resignificar imaginarios a través de una revolución a partir de movimientos y expresiones de lucha en contra del sistema hegemónico. Se puede afirmar que dentro de estos movimientos orientados desde la escuela se encuentra la educación popular.

La educación popular se puede entender como un ejercicio de *re-existencia* que da ser a esas identidades negadas por el sistema dominante, al enfrentar el dispositivo de aculturación eurocéntrica que caracteriza a la escuela; un modelo educativo homogeneizante que el MEN impone con parámetros mercantilistas descontextualizados, distantes de la realidad de los estudiantes y que están estipuladas como lineamientos en el currículo formal. En este marco, la educación popular se presenta como expresión de resistencia y lucha para transformar las imposiciones curriculares y los modelos pedagógicos impuestos, permitiendo problematizar el sentido de la educación tradicional.

Bajo esta lógica transformadora surge en el Colegio La Concepción una iniciativa que pretende cuestionar el currículo formal en la escuela con unas propuestas prácticas, propias de la educación popular, orientadas a confrontar la idea de un saber único y posesionar saberes otros que permitan dar lugar epistémico a formas de conocimiento local y situado como una expresión micropolítica (Rivera, 2018) al interior de la escuela urbana.

¿Dónde se desarrolla la iniciativa?

El Programa de Educación Intercultural La Concepción se implementa en el Colegio La Concepción, ubicado en la localidad séptima de Bosa, territorio habitado por indígenas muisca en tiempos prehispánicos, expuestos al exterminio en el periodo de la conquista; sin embargo, en la actualidad se conserva un grupo de descendientes de esta comunidad que han logrado instaurar el Cabildo Indígena Muisca de Bosa con reconocimiento del Ministerio del Interior. Por esta razón, muchas de las familias concepcionistas oriundas de Bosa tienen ascendencia indígena observada en apellidos, costumbres y prácticas; aunque para el 2012 lo que se evidencia en contexto es que estas desconocen su acervo cultural y, además, presentan actitudes de vergüenza y negación al respecto.

Frente a esta situación, se plantea el Programa de Educación Intercultural La Concepción como una alternativa pedagógica para revitalizar saberes otros en la escuela.

¿En qué consiste la propuesta?

Hace diez años, en el 2012, en la cotidianidad del aula de clase, se logra identificar ciertas situaciones problema específicas en la comunidad del Colegio La Concepción de la localidad de Bosa; entre ellas, un profundo desconocimiento de su acervo cultural, más aún, cuando un gran número de familias concepcionistas y sus miembros (estudiantes, padres y/o abuelos) son de ascendencia indígena, lo que demuestra el olvido de la tradición muisca, tal como lo expresa Carmen Hernández, miembro de

uno de los proyectos del Programa (2014), quien es consciente de esta realidad al afirmar que: “se ha dejado mucho, se ha perdido mucho la parte ancestral y es algo que hay aquí en el corazoncito y que es parte de uno, son nuestros antepasados, de ahí vengo yo y viene mi familia” (comunicación personal, 12 de octubre, 2013).

Sumado a ello, se evidencia un profundo vacío epistemológico en torno al currículo. A partir de una revisión detallada de algunos lineamientos y mallas curriculares, queda manifiesto el abordaje superficial de la diferencia cultural y la noción indígena, que naufragan en un mar de contenidos eurocéntricos que no responden a las realidades latinoamericanas de los estudiantes concepcionistas.

Dicha situación permite la emergencia del siguiente cuestionamiento: ¿Qué procesos de enseñanza-aprendizaje podrían enriquecer las prácticas de aula de las diferentes áreas que apunten a recuperar las sabidurías indígenas en la escuela y a la construcción de identidad? Pregunta que lleva al interés por diseñar e implementar una propuesta pedagógica que alimente la malla curricular del colegio desde sus diferentes áreas y que, además, aporte a la construcción de identidad a través del conocimiento de lo indígena.

Esta propuesta pensada desde la interculturalidad y la interdisciplinariedad tiene tres campos de acción. El primero hace referencia al acercamiento a los conocimientos locales y situados desde el trabajo de aula. Decolonizar es crear hombres nuevos, es una forma de aprendizaje, “es desaprender todo lo impuesto y asumido por procesos de colonización y deshumanización, para reaprender a ser mujeres y hombres” (Walsh, 2009, p. 62).

En este orden de ideas, esta fase se inicia con un proceso que apunta a desaprender lo aprendido, en la medida en que se abordan los conocimientos de las mallas curriculares a modo de reflexión decolonial, para posteriormente, desde un trabajo

interdisciplinar, involucrar sabidurías indígenas. Solo por mencionar algunos ejemplos, en el área de español, especialmente en el grado noveno y desde el contenido específico de literatura prehispánica, se llevan a cabo talleres de gramática muisca, o *Muiscobum*, con los que los estudiantes conocen el significado de múltiples términos propios del dialecto muisca, usados en la cotidianidad pero de manera vulgar, con el fin de sembrar conciencia sobre un uso adecuado de los términos que aporten a recuperar el legado indígena, dinamizando de manera decolonial los contenidos de la cátedra de español. Esto se evidencia en el manejo de vocablos como *chocha*, *chacho*, *cuca*, *chaguala*, *guache*, *guaricha*, o apellidos como *Chiguasuque* o *Chicacausa*, que antes eran sinónimo de burla, risa, ofensa o conflicto, pero que ahora dominan desde sus significados indígenas, dándolos a conocer a sus demás compañeros, disminuyendo así los niveles de intolerancia e incentivando el reconocimiento y el respeto por aquellos compañeros que representan lo indígena.

Por otra parte, en el área de matemáticas, reconociendo que para todos los niveles son esenciales las operaciones básicas, se realizan jornadas de matemática maya, con las que todos los estudiantes de la institución aprenden a sumar, restar y multiplicar. Como parte de este proceso, se grafican los números mayas con palitos de paleta, granos de maíz y conchitas, y de esta manera los estudiantes desaprenden las técnicas occidentales en matemáticas y aprenden otras desde la sabiduría indígena de los mayas. En esta línea de acción se ha logrado intervenir más de seis áreas e involucrar a más de veinte docentes de la institución.

La siguiente línea de acción hace referencia a la creación y apoyo de proyectos en todos los niveles de educación, con el mismo propósito de revitalizar sabidurías otras en la escuela. Así, se puede mencionar el proyecto Legado Indígena en bachillerato, el grupo de quena institucional, el proyecto de turmequé, que recupera juegos tradicionales como el tejo en bachillerato, la chagra ancestral, que permite revitalizar sabidurías indígenas

desde la siembra, el proyecto Cubitas, artistas de nuestra historia en primaria, y el proyecto La abuelita Colombia en preescolar. Para ello, el colegio es beneficiado por mérito con el acompañamiento de la Dirección de Inclusión de la SED, quienes brindan la asesoría y el profesional calificado para este apoyo.

Finalmente, se encuentra la línea de reconocimiento del territorio y de prácticas ancestrales. En esta fase se hace uso de espacios alternativos de aprendizaje², permitiendo a los estudiantes tener la experiencia real de interactuar con escenarios propios de los indígenas y reconocer la ruralidad que caracteriza a la ciudad mediante salidas pedagógicas a escenarios como el Cabildo Indígena Muisca, donde reconocen y aprenden prácticas indígenas como tejer, cantar, sembrar, tocar instrumentos, etc., y de ese modo, afianzar su identidad al reconocer sus orígenes, respetar al otro en la diferencia y verlo como complemento, además de propiciar el trabajo en el manejo de emociones, al comprender otras lógicas para entender el mundo, otro tipo de relaciones sociales, con el medio y con ellos mismos, en medio de rituales, cantos y reflexiones indígenas. De la misma manera, los estudiantes resignifican imaginarios alrededor de la naturaleza y se permiten otro tipo de relaciones con ella. Así, se han reconocido lugares específicos de los cerros orientales (La Aguadora, Pico de Águila, La Cueva, Quebrada las Delicias, Vicacha), Usme, el Páramo de Sumapaz, por nombrar algunos de los espacios en Bogotá donde habitaron indígenas muisca, y algunos otros aledaños, como la Peña de Juaica en Tenjo, la Laguna de Guatavita y el Parque Arqueológico de las Piedras del Tunjo.

2 Los ambientes de aprendizaje son entornos escolares dinamizados para promover aprendizajes esenciales que permitan alcanzar las metas formativas, son ámbitos escolares de desarrollo humano; por esto, potencian el desarrollo en tres aspectos: socioafectivo, cognitivo y físico-creativo (SED, s.f. pp. 18-25).

Los alcances de la iniciativa

Sin lugar a dudas, el PEIC es una muestra de un ejercicio de micropolítica (Rivera, 2018) al interior de la escuela, que permite generar tensiones entre una educación tradicional y unas nuevas apuestas que reconozcan la diversidad del ser, del pensar y del saber.

Así, el aporte más significativo del PEIC a la educación se observa en el cambio de actitud en los estudiantes frente al conocimiento local y situado, y en el grado de apropiación e identidad que se ha logrado, al punto de ser ellos quienes ahora transmiten y defienden las sabidurías indígenas.

Por otra parte, el PEIC ha permitido sensibilizar a la comunidad educativa frente a las problemáticas tanto indígenas como ambientales y, en medio de estas, reconocer la diferencia, no desde el lugar del “otro” sino del “nosotros”, en un ejercicio de empatía. Así, el Programa ha sembrado en los estudiantes una necesidad de identidad, al conocer y apropiarse de la historia indígena, sus costumbres, tradiciones y maneras de entender el mundo, llevándolos a comprender que hay otras formas de asumir la vida, el otro y la naturaleza desde otras sabidurías; además, ha logrado no solo alimentar la malla curricular de ciencias sociales, sino que, a través de un trabajo interdisciplinar, también ha impactado otras áreas del conocimiento.

El Programa de Educación Intercultural ha sido el lazo que ha unido las familias concepcionistas alrededor de lo indígena, al involucrar abuelos, padres, hermanos, a través del tejido, el tejo o turmequé, la siembra y la interpretación de instrumentos musicales como la quena, y ha aportado en la superación de la problemática convivencial, pues ofrece espacios que los llevan a trabajar en equipo constantemente, descubrir sus diferentes habilidades, formarse como estudiantes sensibles frente al respeto de los demás seres de la naturaleza y a considerarse como

seres transformadores a través de prácticas como la siembra y la utilización de material reutilizable.

Finalmente, esta experiencia innovadora, desde su línea de acción Reconociendo Nuestro Territorio Ambiental y Ancestral, ha permitido establecer conexiones directas entre el currículo, la escuela, la cotidianidad educativa y el entorno social y ambiental en el tiempo escolar y extra escolar, articulando así el entorno rural de la ciudad al brindar la posibilidad al estudiante de reconocer en su contexto social y geográfico la riqueza indígena y ambiental, además de construir una cultura del cuidado del territorio generando conciencia frente a la necesidad de su conservación.

Con estos alcances, el PEIC se presenta como una alternativa práctica de procesos interculturales en la escuela y como un primer ejercicio de acercamiento hacia la construcción de un currículo intercultural para la escuela urbana.

¿Por qué el PEIC es un ejercicio de educación popular?

El PEIC, a partir de su fundamentación y su ejercicio, referencia el círculo freireano al contemplar (en un primer momento) el contexto y las realidades inmediatas de los estudiantes, y bajo las situaciones problema encontradas plantea alternativas de solución a partir de la praxis pedagógica. Dicha praxis se fundamenta en un diálogo de saberes (segundo momento) que permite la confluencia del conocimiento occidental y los conocimientos locales y situados en un ejercicio intercultural e interdisciplinar, lo que hace de la iniciativa una propuesta de transformación pedagógica (tercer momento).

Con esta iniciativa, el docente deja de ser un reproductor de conocimiento occidental para adquirir el rol, igual de válido al anterior, de productor de conocimiento dentro de ese diálogo de saberes con otras formas de entender los mundos.

Esta propuesta es un ejemplo de educación popular porque centra su quehacer pedagógico en la recuperación de tradiciones a partir del desarrollo investigativo orientado por situaciones problema; a partir de allí, se toman decisiones que se materializan desde la construcción de iniciativas prácticas. Así, la investigación se convierte en una estrategia pedagógica que se desarrolla en contexto y que es viable para toda la sociedad y todas las educaciones.

Finalmente, este ejercicio es una expresión de educación popular porque le da lugar a lo ancestral desde la escuela y a la multiculturalidad que la caracteriza, permitiendo así la pervivencia de las prácticas y costumbres indígenas a través de la identidad, el respeto y el reconocimiento por los otros saberes, presentes en los abuelos, la medicina tradicional, la siembra y el juego. Es una práctica del “adelante es atrás” que camina ligada a la historia para recuperar la memoria en el tiempo presente.

Este escrito es un intento más de sistematización de una experiencia significativa como premisa fundamental de la educación popular, porque constituye un ejercicio en la esfera del saber que hace visibles otras metodologías emergentes para investigar y nombrarse desde la memoria, entendida esta como un espacio de lucha, en donde la práctica se convierte en un ejercicio de reproducción del saber. Dicho de otro modo, la sistematización le permite a la iniciativa confrontar la diversidad de saberes y problematizar el sentido de la educación tradicional.

Referencias

- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinven-
ción del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- Escobar, A. (2016). Sentipensar con la tierra: Las luchas territo-
riales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur.
Revista de Antropología Iberoamericana, 11(1), 1-32.
- Law, J. (2011). *What's Wrong with a One-World World*. Heteroge-
neitie.

Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur* (Cartografías de la Educación Popular). Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.

Rivera, S. (2018). *Un mundo Ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.

Secretaría de Educación del Distrito (s.f.). *Ambientes de Aprendizaje para el Desarrollo Humano. Volumen 3*. Alcaldía Mayor de Bogotá.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Ponencia presentada en el Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural. Bolivia. Walsh, C. (2009b). Fanon y la pedagogía colonial. Brasil. Nueva América N° 122.

Zhõoena bema kinzha. Memorias del territorio ancestral en las representaciones gráficas de estudiantes Embera en Bogotá

Miguel Ángel Parada Bernal¹

En esta relación con la madre tierra, el ser indígena ha construido su propio saber y conocimiento, como también la relación con otras culturas, por esa razón el principal propósito de la enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas debe estar orientado hacia la defensa y cuidado de la madre tierra, tanto en el tiempo como en el espacio para garantizar la pervivencia cultural, política y económica.

(Cáisamo, 2012, p. 346).

Introducción

El presente texto presenta una aproximación hacia las categorías de interculturalidad, ciudadanía global y cultura de paz, como una de las líneas de interés y profundización del programa Maestros que inspiran 2022, del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP); a partir del abordaje de algunos textos escritos y representaciones artísticas alusivas a las memorias del territorio ancestral Embera, que fueron

1 Maestro inspirador de la línea de Interculturalidad, Ciudadanía Global y Cultura de Paz. Docente orientador del colegio Colegio Restrepo Millán IED de la localidad Rafael Uribe Uribe. Doctor *Cum Laude* de la Universidad de Santiago de Compostela – Université Rennes 2 (2022). Entre sus publicaciones cabe destacar su coautoría en el libro: *Tejiendo sueños en la escuela desde el pensamiento Embera y la interculturalidad. Aportes a la sistematización de experiencias de la atención educativa a estudiantes Embera Chamí, Dóbida y Katío en el Colegio Restrepo Millán IED*, publicado por el IDEP en el 2022.

plasmadas en dibujos y pinturas realizadas durante el primer semestre del año 2022 por parte de estudiantes Embera en condición de desplazamiento en Bogotá, pertenecientes a los grupos étnicos Chamí, Dóbida y Katío.

Figura 1. Representaciones gráficas elaboradas por estudiantes Embera de básica primaria.



Fuente: Comunidad educativa Embera del Colegio Restrepo Millán IED (2022). Actividad de expresión artística. UPI La Florida, Funza, Cundinamarca.

Adicionalmente, también se incluyen algunas imágenes del material pedagógico propuesto por la dinamizadora cultural indígena Claudia Queragama Pepe, del pueblo Embera Katío, que a través de diversas gráficas con textos bilingües ha buscado fomentar, preservar y fortalecer la lengua propia de su grupo étnico.

En este sentido, se registra un diálogo de saberes donde confluyen los trazos y las voces expresadas por parte de estudiantes y dinamizadores culturales de estos tres grupos étnicos, que se integran desde una perspectiva interdiscursiva (Wodak, 2003, p. 108), mediante la cual se busca dar relevancia y reconocimiento a los aportes de cada uno de los y las participantes que hicieron parte de este proceso, puesto que son quienes contribuyeron al contenido de la presente publicación a partir de sus producciones escritas y gráficas, motivo por el cual se les hace el respectivo reconocimiento colectivo, y se menciona en cada caso, la respectiva referencia a su autoría.

Particularmente, las representaciones objeto de referencia en el presente texto hacen parte de un conjunto de actividades pedagógicas implementadas en la Unidad de Protección Integral, UPI La Florida (Idipron), en el municipio de Funza, Cundinamarca, como lugar de asentamiento de varias familias Embera, que fueron ubicadas de manera transitoria en este lugar desde finales del año 2021, mientras se procede a la atención, reubicación o retorno de estas comunidades; así mismo, este también ha sido el lugar en donde se ha dado continuidad al proceso educativo de las y los estudiantes de esta población indígena.

Contexto

De manera preliminar, con el fin de realizar un acercamiento hacia las características poblacionales de la población Embera, se destaca lo expuesto por parte del sabedor Guzmán Cáisamo Isaramá, del pueblo Dóbida, quien en su tesis doctoral titulada *Kirincia bio o kuitá. Pensar bien el camino de la sabiduría*, plantea la siguiente respuesta a la pregunta: ¿quiénes somos los embera?

ancestralmente la palabra Embera significa persona, gente que pensamos, actuamos, sentimos y hacemos parte de este planeta, pero sobre todo somos personas que tenemos nuestra propia historia de origen y nuestra propia manera de ver el mundo. Es decir, todos los seres humanos que habitamos este planeta tierra somos personas o gentes que tenemos pensamiento y corazón, obviamente con historia y de transformaciones culturales diferentes (Cáisamo, 2012, p. 95).

Figura 2. *Jaibaná (Médico tradicional).*



Fuente: Chacoro Gindrama Valencia (grado 10º). Embera Dóbida. Edad: 19 años. UPI La Florida, Funza, Cundinamarca.

De acuerdo con el último Censo Nacional de Población y Vivienda, realizado en el año 2018 por parte del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), se identificó que la población indígena en Colombia está conformada por 115 pueblos nativos, que en el caso del pueblo Embera, se caracterizó a partir de los siguientes cuatro grupos poblacionales: Embera (56.504), Embera Chamí (77.714), Embera Katío (48.117), y Embera Dóbida (4.233) (DANE, 2019, pp. 19-20), que suman un total de 186.568 personas. En este sentido, al calcular el número global correspondiente al pueblo Embera, esta se configura como una de las comunidades indígenas más numerosas del país, antecedida solamente por las etnias Wayuu, Zenú y Nasa, respectivamente.

Por otra parte, en cuanto a su ubicación geográfica y procedencia, la *Unidad didáctica Embera Aprendei dachi naberadebena / Aprender de los ancestros*, una publicación de la Secretaría de Educación del Distrito, en la que se retoman los saberes ancestrales de esta comunidad, expone un concepto propio que hace

referencia a la “gran Nación Embera”, que a propósito de sus características alude a los siguientes tres pueblos:

Los Embera Chamí, que habitamos diferentes zonas de Risaralda y Caldas, somos Emberas del monte. Los Embera Katío, ubicados en Antioquia, Valle del Cauca, Cauca y Quindío y los Embera Dóbida, habitantes ancestrales de las riberas de los ríos en el Chocó. En nuestro territorio, vivimos en pequeñas comunidades y nos dedicamos a la caza, la pesca, la agricultura y la artesanía. En las noches de luna, danzamos a nuestros ancestros pidiendo abundante agua y comida. Nos pintamos para que cuando los espíritus vengan a visitarnos, sepan que somos gente Embera (Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia Gobierno Mayor, 2018, p. 8).

Figura 3. *Karipanú (Danza Embera).*



Fuente: Libardo Olea Forastero (grado 8 °) Embera Dóbida. Edad: 16 años. UPI La Florida, Funza, Cundinamarca.

Por otra parte, para identificar algunos de los rasgos que han incidido históricamente en la configuración étnica, territorial, social y cultural del pueblo Embera, se pueden observar algunos de los hallazgos que han sido documentados en diversas investigaciones antropológicas, que mencionan, entre otros aspectos, que: “La sociedad Embera ha estado cambiando bajo la presión de fuerzas externas desde la llegada de los conquistadores españoles. Sin embargo, estos indígenas lograron adaptarse a nuevas circunstancias y desarrollaron formas sociales que les

permitieron mantener sus especificidades socioculturales” (Pardo, 2020, p. 167).

Así mismo, al referirse a los acontecimientos de los últimos siglos, las propias comunidades destacan diversos factores que también han tenido incidencia en su constitución, tales como: “Las invasiones al territorio Embera [que] se hicieron más fuertes durante el siglo XX, empezando por la ocupación de colonizadores blanco-mestizos y luego, por la presencia de grupos armados y de multinacionales extractivistas” (Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia Gobierno Mayor, 2018, p. 8). En este sentido, se coincide con lo planteado en la publicación *Permanencia, intercambios y chamanismo entre los embera del Chocó, Colombia*, cuando se argumenta lo siguiente:

Las migraciones, la expansión territorial y el mantenimiento sociocultural de los Embera en los últimos 180 años solo pueden ser plenamente comprendidos dentro del marco de un capitalismo periférico, en el que conflictos y contradicciones tienen curso dentro de la oposición de estos patrones polarizados de organización social y de las dinámicas particulares del parentesco (Pardo, 2020, p. 132).

Desde esta perspectiva, se puede señalar el impacto que han tenido factores como el conflicto armado interno, existente en el país durante las últimas décadas, el cual ha transcurrido en sus territorios ancestrales derivando en múltiples hechos de victimización hacia esta población, por ejemplo, en el desplazamiento forzado de numerosas familias de la comunidad Embera, que se han visto obligadas a ubicarse en los contextos urbanos de algunas cabeceras municipales, ciudades capitales y otras regiones distantes a su lugar de origen, en este caso, en la ciudad de Bogotá.

A propósito de este aspecto, y en concordancia con el Auto 004 de 2009 de la Corte Constitucional de Colombia, que se refiere a la *Protección de los derechos fundamentales de las personas y los pueblos indígenas desplazados por el conflicto armado o en riesgo de desplazamiento forzado*, se considera oportuno

recalcar lo expresado en la parte resolutive de esta normativa, al destacar que:

[...] los pueblos indígenas de Colombia, según lo advertido en esta providencia, están en peligro de ser exterminados cultural o físicamente por el conflicto armado interno, y han sido víctimas de gravísimas violaciones de sus derechos fundamentales individuales y colectivos y del Derecho Internacional Humanitario, todo lo cual ha repercutido en el desplazamiento forzado individual o colectivo de indígenas (Corte Constitucional de Colombia, 2009, p. 39).

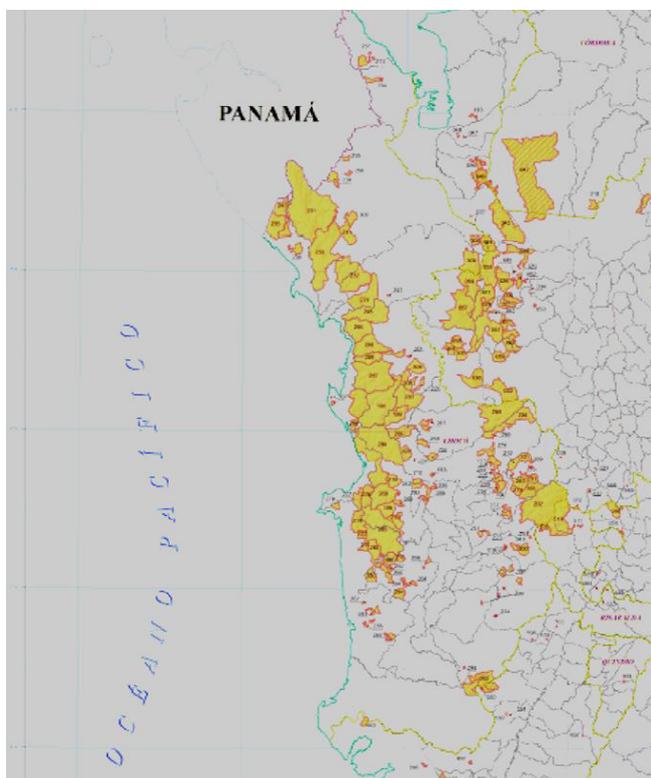
En este contexto, la Corte señaló adicionalmente que el Ministerio del Interior debía formular e implementar los respectivos “planes de salvaguarda étnica ante el conflicto armado y el desplazamiento forzado” (Corte Constitucional de Colombia, 2009, p. 40), que en este caso particular, se concretó en el *Plan de Salvaguarda del Pueblo Embera* (Ministerio del Interior y Asociación de cabildos indígenas Embera OREWA, 2013), en donde, a propósito del ámbito territorial, cuando se hace referencia a la población y el poblamiento del pueblo Embera, se mencionó entre otros aspectos, lo siguiente:

La población Emberá se distribuye en tres grandes áreas geográficas, la primera conocida como el Chocó biogeográfico que abarca el territorio que desde la frontera con Ecuador se extiende hasta la frontera con Panamá y el Paramillo donde la riqueza en biodiversidad la constituye en referente de importancia global. La segunda área de poblamiento Emberá, contigua a ese amplio territorio tradicional del Pacífico, se extiende por la vertiente oriental de la cordillera Occidental en dirección del valle del río Cauca en su región media (...) La tercera, es la región en la que se ha dispersado la población emberá a partir de los años sesenta, constituyendo asentamientos por fuera de su territorio tradicional, especialmente en Putumayo, Caquetá y Meta, Bolívar, Casanare, Boyacá y Tolima, sitios donde han experimentado el impacto de la guerra en todas sus manifestaciones (Ministerio del Interior y Asociación de cabildos indígenas Embera [OREWA], 2013, p.5).

Así mismo, como parte de los compromisos suscritos en el Plan de Salvaguarda del Pueblo Embera, el Estado colombiano pro-

cedió a establecer la cantidad y ubicación geográfica de los resguardos indígenas de este grupo étnico, labor realizada por parte del Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC), que de manera conjunta con el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural (INCODER), identificó la existencia de 186 resguardos Embera, los cuales se encuentran distribuidos en doce departamentos ubicados principalmente en el occidente del país, según se observa en el siguiente mapa elaborado por parte del IGAC, y en donde se destaca la relevancia de la presencia de este grupo étnico en el departamento del Chocó.

Figura 4. *Mapa de resguardos indígenas Embera.*



Fuente: Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC). 2015. Mapa de resguardos indígenas Embera.

Los emberas y el Colegio Restrepo Millán IED

Teniendo en cuenta lo expuesto previamente, y en correspondencia con las reflexiones pedagógicas situadas en el contexto descrito, se valora que la prevalencia de múltiples condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, territorial, cultural y ambiental, representa un desafío en el ámbito educativo, por ejemplo, para el efectivo cumplimiento del derecho fundamental a la educación y su materialización en aspectos tales como: la garantía de acceso, permanencia y promoción de la población estudiantil Embera, la búsqueda de la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación, entre otros factores que se profundizan debido al modelo de discriminación, dominio y exterminio étnico que ha afectado históricamente a los pueblos indígenas en nuestro país (Cáisamo, 2012, p. 336), y en este caso específico, a la comunidad Embera situada en Bogotá.

A partir de lo anterior, se coincide con la formulación consignada por parte de la Secretaría de Educación del Distrito, en el documento *Orientaciones pedagógicas para el trabajo escolar con estudiantes Emberá: Una posibilidad para transformar la escuela en Bogotá*, al identificar la necesidad de “[...] plantear algunas reflexiones que emergen del acompañamiento y trabajo educativo con el pueblo Emberá en Bogotá problematizando los **sentidos y significados de lo escolar en la ciudad** desde la perspectiva del pueblo Emberá Dobidá, Katío y Chami (DIIP y SED, 2020, p. 6).

Figura 5. Representación de cuatro lugares transitados en la ruta del desplazamiento Embera: Baudó, Bogotá, Parque Nacional y UPI La Florida.



Fuente: *Mura emberawera mura emberada beuya* (Yo nací indígena y moriré indígena). Ingrid Johana Rojas Sabugara (grado 7°). Edad: 16 años. Embera Dóbida. UPI La Florida, Funza, Cundinamarca.

Es así como, al valorar la experiencia educativa en el Colegio Restrepo Millán IED, se identifica que a partir del segundo semestre del año 2020, y como parte de un acuerdo entre la SED, a través de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones (DIIP), y las comunidades Embera asentadas en Bogotá, representadas por sus líderes, autoridades tradicionales y organizaciones, se inició la matrícula y reunificación de la mayoría de estudiantes Embera ubicados en la capital, quienes fueron incorporados al programa Volver a la Escuela (VAE) existente en la institución educativa, y mediante el cual se desarrolla un modelo educativo flexible por ciclos, que abarca los diferentes grados de los niveles de educación preescolar, básica primaria y básica secundaria.

No obstante, al situar los antecedentes educativos de este proceso pedagógico, se valora que de manera previa se hayan implementado otras experiencias escolares en diferentes instituciones educativas oficiales del Distrito a lo largo de más de tres décadas, que han incluido colegios como el Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero IED, o el Colegio Antonio José Uribe IED, hecho que se evidencia en la producción académica registrada en años anteriores en tesis de pregrado o posgrado, tales como las siguientes: *La educación intercultural como apuesta pedagógica en la transformación de prácticas educativas en contextos urbanos: Una experiencia con el pueblo Embera* (Ávila, 2020); *Herramientas pedagógicas interculturales bilingües con niños y niñas indígenas Embera Katío y Chamí del colegio Antonio José Uribe en Bogotá* (Villagrán, 2019); *Sistematización de la experiencia con los niños y niñas de la comunidad indígena Emberá-Chamí: procesos pedagógicos interculturales y enseñanza del español como segunda lengua* (Sánchez, 2016); *La situación educativa de un grupo de estudiantes Emberá en Bogotá: una etnografía de la IED. Antonio José Uribe* (Cortés y Bocanegra, 2012).

Así mismo, en el caso del Colegio Restrepo Millán IED, el proceso de sistematización educativa de la experiencia pedagógica con la comunidad Embera se ha registrado, entre otros documentos, en el libro digital titulado *Tejiendo sueños en la escuela desde el pensamiento Embera y la interculturalidad. Aportes a la sistematización de la experiencia educativa con estudiantes Embera en el Colegio Restrepo Millán IED 2020 – 2021* (Alarcón et al., 2022), publicado por el IDEP como parte de la Colección Productos del Saber Pedagógico 2021; y el cual contiene algunos de los aportes propuestos por parte del equipo de docentes, dinamizadores culturales, y el docente orientador, durante los dos primeros años de desarrollo del programa.

Así, por ejemplo, se puede enunciar que uno de los primeros espacios de formulación y trabajo colectivo con la comunidad educativa Embera, y que permitió la integración en escenarios

locales y distritales, surgió a partir de la iniciativa denominada “Armonización del enfoque diferencial étnico para el fortalecimiento del tejido social y la participación de la comunidad educativa Embera en la IED Restrepo Millán”, seleccionada en la línea temática: Construir desde la diferencia, de la convocatoria INCITAR para la Paz - Iniciativas Ciudadanas de Transformación de Realidades 2021, en el marco del Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz de la SED; mediante el cual se plantearon tres escenarios de aprendizaje en la institución educativa: la construcción de un *dearade*, o casa de pensamiento Embera, la adecuación de una huerta de plantas medicinales y la elaboración de productos de cuidado personal de origen natural.

Posteriormente, este proceso se fortaleció a través de una segunda convocatoria, correspondiente al Programa Incentiva para Redes, Colectivos y Semilleros Escolares de Investigación (IDEP, EAFIT, 2021), en la cual se conformó el semillero *Jumara kincha Êbêra* y se postuló una propuesta en la modalidad denominada “Apoyo en adquisición de materiales o equipos”, que permitió adquirir implementos y herramientas para complementar las actividades pedagógicas propuestas en los tres espacios formulados.

Un tercer momento destacado en el camino recorrido con la comunidad Embera, se ubicó alrededor de la convocatoria distrital denominada “Semana de la integración: El colegio, la Comunidad y la Ciudad”, del año 2021, formulada por parte de la Subsecretaría de Integración Interinstitucional de la SED, en donde el equipo docente postuló el proyecto titulado “Tejiendo sueños desde el pensamiento Embera y la interculturalidad”, aprobado con el segundo mayor puntaje en el ámbito distrital, a través de la Resolución N° 012 del 23 de noviembre de 2021, permitiendo la recepción de recursos para el fortalecimiento del proceso pedagógico en la institución educativa, en este caso, con dos nuevos centros de interés planteados para el desarro-

llo del proceso pedagógico: una ludoteca para los estudiantes del ciclo inicial, y un espacio para el abordaje de las áreas de educación artística y educación física, recreación y deportes, denominado “Centro de cuerpo, arte y cultura”.

Finalmente, y como parte de la articulación con otro de los componentes del Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz, un grupo de docentes junto con algunos integrantes del pueblo Embera Dóbida, plantearon la propuesta denominada “Centro de memoria ancestral Embera *Zhõoena bema kinzha*”, para participar en la convocatoria de experiencias de Justicia Escolar Restaurativa (JER) en el primer semestre del año 2022, la cual obtuvo la segunda calificación más alta entre las diferentes iniciativas presentadas por las instituciones educativas del distrito, continuando de esta manera con la gestión interinstitucional y comunitaria para la consolidación del proyecto educativo.

Al respecto, una representación gráfica que busca documentar el recorrido descrito anteriormente fue la presentada en uno de los escenarios de formación docente desde una perspectiva de las propias comunidades indígenas, en este caso, en el Diplomado en Educación Propia Intercultural y Bilingüe en Contextos de Ciudad, orientado por la Universidad Autónoma Indígena Intercultural y el Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, que fue impartido en los primeros meses del año 2022, en convenio con la SED; y que entre sus múltiples reflexiones, propuso reconocer el camino transitado con las comunidades en el “andar del tiempo”, de modo que, a continuación, se retoma este concepto a partir de una temporalidad en espiral, y en donde se destacan algunos de los momentos relevantes de la práctica pedagógica enunciada.

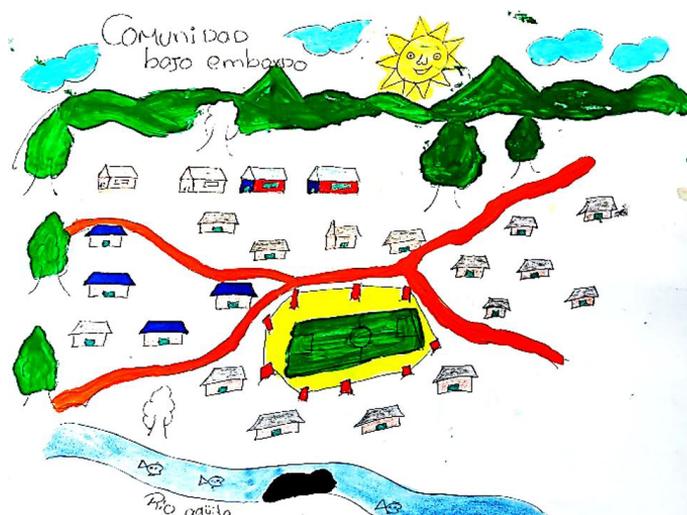
a los saberes propios de los grupos étnicos, a la interculturalidad entendida como un diálogo entre la cultura ancestral y occidental, al reconocimiento de las lenguas nativas (Ley 1381 de 2010), y a la enseñanza del español como segunda lengua, así como a la implementación de un modelo educativo con una metodología flexible, que aunque se encuentra situado en el contexto urbano, propone valorar y reivindicar las referencias al territorio ancestral, coincidiendo con el siguiente planteamiento de la educación propia Embera:

Para que la educación propia tenga su propia estructura y sea sostenible, debe fundamentarse en la concepción de Territorialidad como condición indispensable para la pervivencia cultural; en la Espiritualidad como la fuerza que armoniza y articula la relación del ser humano y la madre tierra, así mismo, la capacidad de interacción con otras culturas; la lengua propia, el castellano y otras formas de comunicación, para garantizar las relaciones interculturales y la convivencia con la sociedad dominante en el marco de la globalización (Cáisamo, 2012, p. 381).

En el marco de este proceso, y dando continuidad al camino recorrido con la comunidad Embera, dentro de las actividades escolares se promovieron momentos de expresión artística mediante los cuales los estudiantes tuvieran la posibilidad de manifestar de forma libre una representación de su cultura ancestral o de su territorio de origen, los cuales se integraron transversalmente con la realización de ejercicios de memoria alrededor de su cosmovisión, los saberes propios y las experiencias del pasado, que se sitúan en el siguiente horizonte de sentido:

El arte, en la escuela básica, necesita conectarse con la experiencia, la afectividad, las culturas y los sentimientos de los niños y adolescentes, a fin de que tenga un sentido transformador de la persona, del sujeto de aprendizaje, así como de las relaciones sociales presentes en el aula, en el ambiente escolar y aún entre la escuela, la familia y la comunidad (Jiménez, 2011, p. 20).

Figura 7. Comunidad Bajo Embordó.



Fuente: Carlos Alberto González Siagama (grado 10º). Embera Chamí. Edad: 16 años. UPI La Florida, Funza, Cundinamarca.

Teniendo en cuenta lo anterior, se motivó la expresión escrita y gráfica de los estudiantes Embera, quienes, a través de diferentes formatos de dibujo y pintura, centraron su atención de manera voluntaria alrededor de la evocación de experiencias asociadas a su territorio, las vivencias culturales, y los saberes ancestrales propios de su comunidad.

Es así como, luego de la implementación de los ejercicios de memoria realizados alrededor del territorio ancestral Embera, se obtuvo como resultado la compilación de diversos dibujos y pinturas realizados por las y los estudiantes, que se complementaron a su vez con la redacción de textos escritos breves, a través de los cuales manifestaron de manera sucinta algunas referencias sobre los aspectos abordados en las representaciones gráficas propuestas, expresados tanto en la lengua nativa como en español, y que contaron con el apoyo lingüístico y la traducción de los dinamizadores culturales indígenas Rumaldo Gindrama Manyoma, en el caso del pueblo Dóbida,

y Claudia Queragama Pepe, del pueblo Katío, según se registra enseguida, respectivamente.

Figura 8. Comunidad ancestral - zhoaedabema puru.

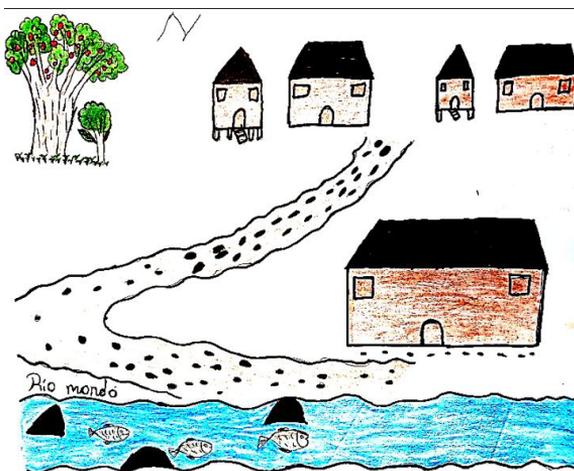


En mi comunidad hay un río que se llama Bacora, nosotros pescábamos y nos bañábamos en ese río.

*Mu purude doda erophanaseda
Bacora abadada mama beda wa
bzhida izhaba kui bzheda.*

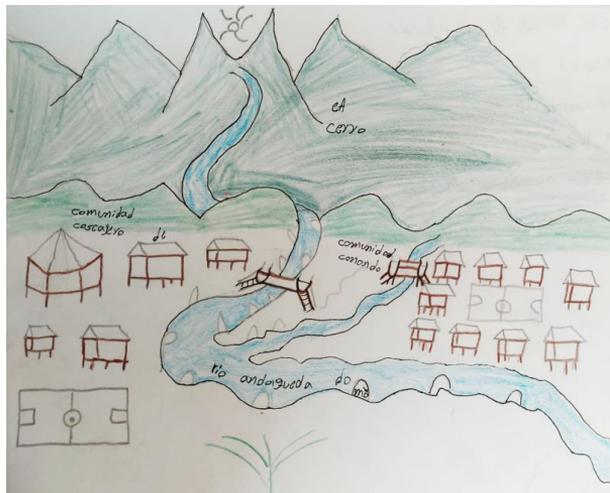
Fuente: Diner Tanicamo Natigay (grado 10º). Resguardo Bacora, Chocó. Embera Dóbida. Edad: 17 años. UPI La Florida, Funza, Cundinamarca.

Figura 9. Comunidad Mondó.



Fuente: Sirley Valencia Duave (grado 10º). Tadó, Chocó. Embera Dóbida. Edad: 17 años. UPI La Florida, Funza, Cundinamarca.

Figura 10. Comunidad Cascajero, río Andágueda.



Fuente: Helmer Arias Vitucay (grado 7°). Chocó. Embera Katío. UPI La Florida, Funza, Cundinamarca.

Figura 11. Resguardo Mondó, Mondocito.



Fuente: Marian Uragama Duave (grado 7°). Tadó, Chocó. Embera Katío. UPI La Florida, Funza, Cundinamarca.

De acuerdo con lo expuesto, se identifica que las representaciones del territorio indígena plasmadas en las producciones artísticas gráficas de las y los estudiantes Embera participantes en las actividades de memoria alrededor del territorio ancestral, concuerdan con: “[...] una dimensión temporal, pues funde pasado y futuro, como legado de una tradición milenaria, como producto de la observación de la vida y sus ritmos [...] del tiempo en el espacio en unidad” (Niño, 2015, p. 230). En este caso, por ejemplo, se observa que se evocan las experiencias de vida en la comunidad con anterioridad a los hechos presentados con ocasión y como consecuencia del conflicto armado, que produjeron los episodios de victimización y desplazamiento forzado masivo, factor que en el pueblo de Dóbida, por ejemplo, valida la configuración de su identidad alrededor del río, según se plantea enseguida:

[...] la palabra do significa río, y por lo tanto, traduce literalmente gente de río o persona que vive a orillas del río. Somos la gente cuyo eje de vida gira en torno al río; nuestras casas y huertos están a la orilla de los ríos (Cáisamo, 2012, p. 101).

Figura 12. Resguardo Chori Jurubidá.



Esta es mi comunidad del resguardo Chori Jurubidá, donde vive la gente Embera Dóbida con su cultura, y donde hay suficiente agua para pescar, bañarse y hacer las fiestas tradicionales sin hacer desorden.

*Naura mu puru mu ejua Chori
Jurubidá juma duanabadamae èbèra
dóbida anzhi zhio erupanumae
izhaba eropanua doda animarada
mauda kobada ne bursida obudade.*

Fuente: Elson Lana Tapi (grado 10°). Resguardo Chori Jurubidá, Alto Baudó, Pie de Pató, Chocó. Embera Dóbida. Edad: 17 años. UPI La Florida, Funza, Cundinamarca.

Adicionalmente, así como se observa un profundo vínculo territorial con recursos naturales como el agua y los peces del río, también presentan aspectos asociados al ámbito cotidiano del hogar, las estructuras y contornos de las viviendas en la comunidad, vivencias comunitarias, prácticas culturales y espirituales tradicionales, coincidiendo con los hallazgos de otras investigaciones desarrolladas con el pueblo Embera en condiciones de desplazamiento forzado en contextos urbanos, que destacan aspectos como los siguientes:

[...] las experiencias y materialidades asociadas con las prácticas ancestrales también están cargadas de emotividad al momento de ser rememoradas. Dado que en las narrativas de los participantes dieron cuenta de la relación que existe entre lo social (comunidad), natural (territorio) y supra-natural (los espíritus de la naturaleza) (Flórez y Mecha, 2020, p. 9).

Figura 13. *Jaibaná ancestral*.



El jaibaná para nosotros los Embera es muy importante porque es una persona que tiene muchos conocimientos y medicinas para el beneficio de las personas; en mi caso, yo he visto que el jaibaná hace curaciones y sanación, por ejemplo, en mi comunidad había un espíritu de otro jaibaná malo y nuestro jaibaná hizo una curación.

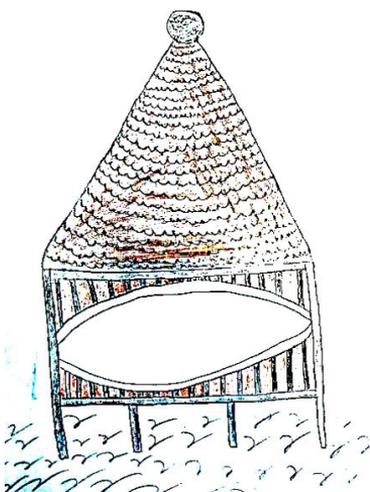
*Jaibanara dai mara bia kinzha biada
eroaera izhaba enfermo akubari
ikinzha wai buabera zhiru mauba dai
purura aku ba baria mauba awara jaiba
waraeda mau puru debema.*

Fuente: Tricilio Mecha Pedroza (grado 10°). Resguardo Do Imamá Tuma, Bajo Baudó, Chocó. Embera Dóbida. Edad: 18 años. UPI La Florida, Funza, Cundinamarca.

En conclusión, se puede señalar que los ejercicios de memoria realizados a partir de las representaciones gráficas del territorio

ancestral, evidencian la integración y articulación de los principios pedagógicos del enfoque diferencial étnico, valorando los saberes propios, la práctica del bilingüismo para la preservación de la lengua nativa y el desarrollo de las habilidades comunicativas escritas del español, la interculturalidad entendida como el diálogo de saberes con la población urbana y un contexto flexible que reconoce la importancia de la adecuación del escenario pedagógico urbano a las necesidades educativas de los pueblos originarios, tal como se puede observar en las siguiente compilación de algunas de las producciones presentadas por las y los estudiantes participantes.

Figura 14. *Dé ará dé - Casa verdadera Embera.*



Esta casa sirve para las reuniones de la comunidad Embera, ahí hacemos actividades de nuestra población, como el reglamento comunitario y las fiestas tradicionales.

*Mau dera ambazhi juredikarea kinzha
bia odikarea jumararaitea izha ba
oabada werakau juraikarea ibedea
biada budaikarea.*

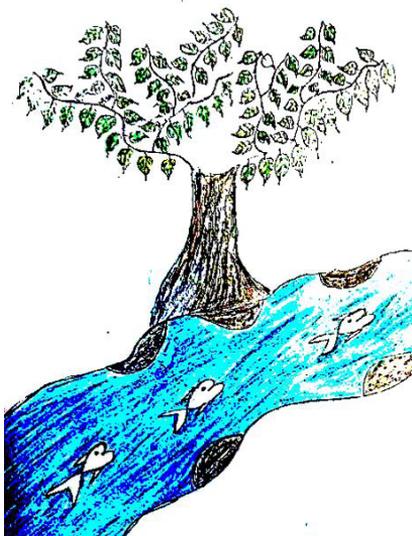
Fuente: Jaimer Sarco Pipicay (grado 10°). Comunidad Unión Baquiaza, Vigía del fuerte, Antioquia. Embera Dóbida. Edad: 19 años. UPI La Florida, Funza, Cundinamarca.

Figura 15. *De (casa) - eterré (gallina).*



Fuente: Jhony Forastero (grado 6°). Comunidad Puerto Limón, Embera Dóbida, Chocó. Edad: 14 años. UPI La Florida, Funza, Cundinamarca.

Figura 16. *Árbol chirrinchá - bakuru zhirrinzha.*



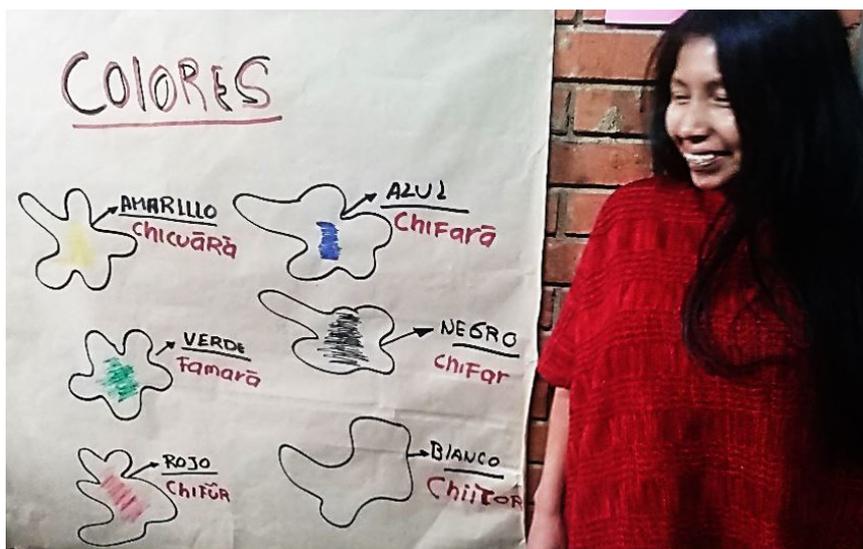
Las hojas de este árbol sirven para pescar, se toman las hojas, se raspan y se maceran en el pilón, luego se depositan en el agua donde están los peces y, después de algunos minutos, ellos mueren envenenados y comienzan a salir a flote.

*Nâ bakurura zhirrinzha obada èberaba
inakarea obada beda beadikarea nâu
keduaba badabeda mauda pilone
teuida maphe beda duanumae baidode
poga bueida mauba beda tajata
endruida ba pheda.*

Fuente: Gilberto Velásquez Machuca (grado 10°). Resguardo Jurubidá Chori, Alto Baudó, Chocó. Embera Dóbida. Edad: 17 años. UPI La Florida, Funza, Cundinamarca.

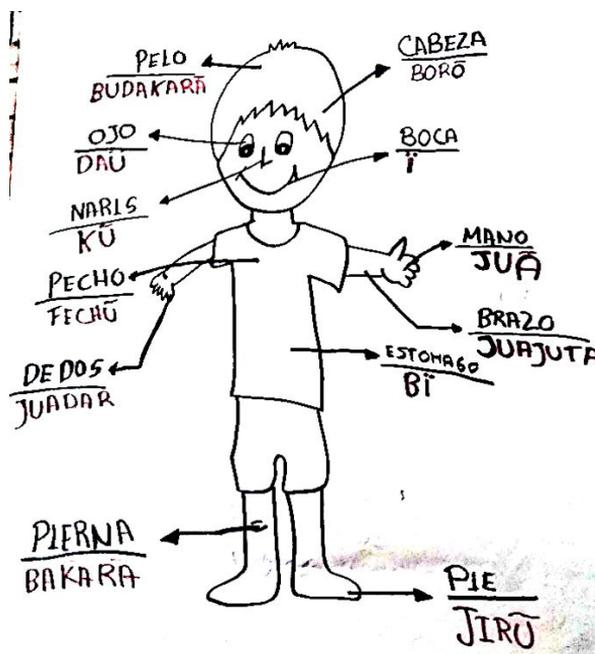
De manera complementaria, otro de los registros presentados en esta sistematización corresponde a la compilación de algunas de las propuestas de representación gráfica diseñadas por parte de la dinamizadora cultural Claudia Queragama Pepe, del pueblo Embera Katío, quien realizó, como parte de sus actividades de acompañamiento al proceso pedagógico, la elaboración de dibujos para el reconocimiento y la práctica de un vocabulario básico de palabras empleadas comúnmente en la lengua propia, tales como colores, partes del cuerpo, animales e insectos del territorio, y utensilios tradicionales que se emplean en las comunidades de esta población indígena, según se observa enseguida.

Figura 17. *Los colores.*



Fuente: Queragama, C. (2022). Sin publicar. UPI La Florida. Funza, Cundinamarca.

Figura 18. Las partes del cuerpo.



Fuente: Queragama, C. (2022). UPI La Florida. Funza, Cundinamarca.

Figura 19. Insectos de nuestro territorio.



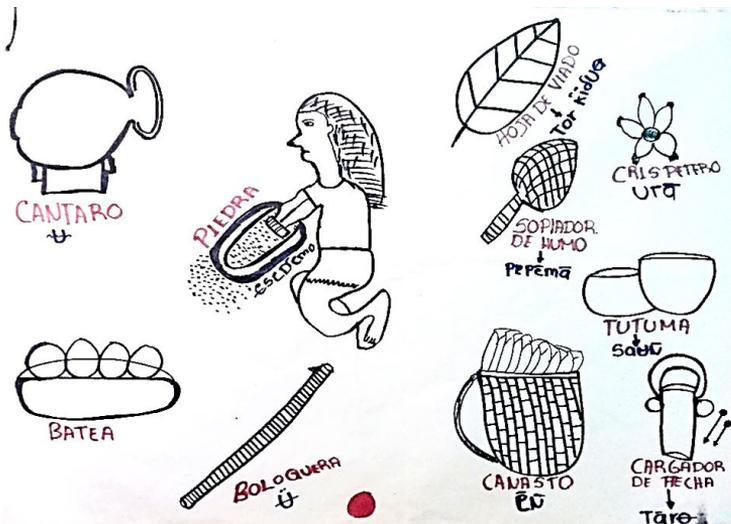
Fuente: Queragama, C. (2022). UPI La Florida. Funza, Cundinamarca.

Figura 20. Animales de nuestro territorio.



Fuente: Queragama, C. (2022). UPI La Florida. Funza, Cundinamarca.

Figura 21. Utensilios de nuestros usos y costumbres.



Fuente: Queragama, C. (2022). UPI La Florida. Funza, Cundinamarca.

Figura 22. *Actividad de reconocimiento del tejido ancestral en la cestería Embera.*



Fuente: Queragama, C. (2022). Archivo fotográfico personal. UPI La Florida. Funza, Cundinamarca.

**** Nota final ****

A la memoria del amplio universo de víctimas Embera, y de manera particular, a los seis niños y dos adultos Katío que han fallecido en los últimos dos años en Bogotá, en medio de situaciones lamentables que probablemente se hubieran podido evitar, deseándoles un buen retorno a las entrañas de la madre tierra y expresándoles las condolencias a sus familias y comunidades:

** Yhosquin Murry Queregama, niño de un año de edad, fallecido por problemas de salud el 28 de noviembre de 2021 en el Parque Nacional;*

** Ermilda Tunay Sintua, madre de familia en gestación, que falleció junto con su hija Sara Camila García Tunai, de un año de edad, en un accidente de tránsito el 25 de enero de 2022 en cercanías de la UPI La Florida;*

** Francisca Borocura, madre de familia de 56 años de edad, quien falleció por problemas de salud el 15 de febrero de 2022 en la UPI La Florida;*

** Jorvin Jannee Queregama Murillo, bebé nacido en el Parque*

Nacional, fallecido por problemas de salud, el 28 de febrero de 2022, a sus tres meses de edad;

** A las dos bebés, de diecinueve y nueve meses de edad, quienes también fallecieron por problemas de salud en Bogotá, el 19 de mayo y 12 de junio de 2022, respectivamente.*

** Y al niño de dos años de edad que falleció el viernes 2 de septiembre de 2022 por problemas derivados de salud y que hacía parte de la población Embera ubicada en la UPI La Florida.*

Finalmente, con profundo reconocimiento y agradecimiento al dinamizador cultural Rumaldo Gindrama Manyoma, educador del pueblo Embera Dóbida e integrante de la organización Autoridades Indígenas de Colombia – Gobierno Mayor, quien lideró el proceso étnico, social y educativo en Bogotá con la comunidad Embera entre los años 2020 y 2022, en las instituciones educativas Colegio Restrepo Millán IED y Colegio General Santander IED, y quien contribuyó a la traducción a la lengua propia Embera de las citas transcritas en este documento; luchador incansable por los derechos de su pueblo hasta la fecha de su retorno a la madre tierra el día 10 de noviembre de 2022.

Referencias

Alarcón, M., Cañón, S., Cardona, A., Molina, A., Parada, M. y Rodríguez, R. (2022). *Tejiendo sueños en la escuela desde el pensamiento embera y la interculturalidad. Aportes a la sistematización de la experiencia educativa con estudiantes embera en el Colegio Restrepo Millán IED 2020 – 2021*. SED, IDEP. Colección Productos del Saber Pedagógico. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/3391>

Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia Gobierno Mayor. (2018). *Unidad didáctica Embera Aprendeí dachi nabera-debena / Aprender de los ancestros*. Secretaría de Educación del Distrito.

- Ávila, A. (2020). *La educación intercultural como apuesta pedagógica en la transformación de prácticas educativas en contextos urbanos: Una experiencia con el pueblo Embera* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/78139>
- Cáisamo, G. (2012). “*Kirincia bio o kuitá*” “*Pensar bien el camino de la sabiduría*” [Tesis de doctorado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/6938>
- Corte Constitucional de Colombia [Const.]. Auto 004 de 2009. Protección de derechos fundamentales de personas e indígenas desplazados por el conflicto armado en el marco de superación del estado de cosas inconstitucional declarado en sentencia T-025/04. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/autos/2009/a004-09.htm>
- Cortés, C. y Bocanegra, C. (2012). *La situación educativa de un grupo de estudiantes Emberá en Bogotá: una etnografía de la IED Antonio José Uribe* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/5940>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2019). *Población indígena de Colombia. Resultados del censo nacional de población y vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>
- Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones [DIIP], Secretaría de Educación del Distrito [SED] (2020). *Orientaciones pedagógicas para el trabajo escolar con estudiantes Emberá: Una posibilidad para transformar la escuela en Bogotá*.
- Flórez, C. y Mecha, B. (2020). Entre el ayer y el hoy: un estudio sobre las prácticas ancestrales de los Embera-Dobida, a partir de los miembros de la comunidad de Uradá, Quibdó. Colombia. *Revista Kavilando*, 12(1). <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/377/328>

Instituto Geográfico Agustín Codazzi [IGAC] (2015). Mapa de resguardos indígenas Embera. Mapa Oficial de Entidades Territoriales. INCONDER, Plano Resguardos Indígenas. https://igac.gov.co/sites/noticias.igac.gov.co/files/wp-content/uploads/2015/09/RESGUARDOS_INDIGENAS_EMBERA.pdf

Jiménez, L. (2011). Arte y ciencia en la educación básica. Hacia un nuevo equilibrio entre el saber y el sentir. *Magisterio*, (49), 16-20.

Congreso de Colombia. Ley 1381 de 2010. (2010, 25 de enero). Diario Oficial No 47. 603 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=38741#:~:text=Se%20entiende%20por%20lenguas%20nativas,o%20gitano%20y%20la%20lengua>

Ministerio del Interior y Asociación de cabildos indígenas Embera [OREWA] (2013). *Plan de Salvaguarda del pueblo Embera*. Convenio interadministrativo No. 26345-044-2013. https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/pueblos_embera_chami_katio_dobida_eperara_siapidara_-_diagnostico_unificado.pdf

Niño, C. (2015). *Territorio chamánico: Una mirada desde la arquitectura a la manera indígena de construir y ocupar su entorno*. Instituto Colombiano de Antropología.

Pardo, M. (2020). *Permanencia, intercambios y chamanismo entre los embera del Chocó, Colombia*. Universidad del Cauca.

Queragama, C. (2022). Archivo fotográfico personal [Sin publicar]. UPI La Florida. Funza, Cundinamarca.

Sánchez, H. (2016). *Sistematización de la experiencia con los niños y niñas de la comunidad indígena Emberá-Chamí: procesos pedagógicos interculturales y enseñanza del español como segunda lengua* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/4221>

Terradellas, R. (2011). Educación artística y compromiso social: Definiendo territorios y cartografiando sus geografías. *Magisterio*, (49), 48-51.

- Villagrán, J. (2019). *Herramientas pedagógicas interculturales bilingües con niños y niñas indígenas Embera Katío y Chamí del colegio Antonio José Uribe en Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/14781>
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En Wodak, R. y Meyer, M. (Comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-141). Gedisa.

Ciudadanías sentipensantes para la construcción de aulas de paz.

Una mirada desde la interculturalidad

Yeni García Beltrán¹

“Somos uno solo, un solo planeta, una sola esperanza”

Contar la verdad educativa en tiempos de crisis y grandes cambios de pensamiento y realidades es una gran misión para cada uno de los docentes del sector público, donde llegan niños y niñas desde los más lejanos lugares del territorio colombiano y de las fronteras vecinas, llenos de sueños, con el corazón roto y con incertidumbres de un futuro. Así llegan a las aulas muchos de nuestros niños y niñas con sus caritas melancólicas por una triste y dura realidad que no pidieron vivir ¿A quién le asignamos esa responsabilidad social, que muchas veces excluye y no garantiza la seguridad y calidad de vida de nuestra infancia?

1 Maestra Inspiradora de la línea de Interculturalidad, Ciudadanía Global y Cultura de Paz. Doctora en educación con énfasis en derechos humanos, Universidad de la Sabana. Embajadora Latinoamérica de Resiliencia, UNAM de la Ciudad de México. Miembro de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana. Coordinadora de Institución Educativa Distrital Antonia Santos. Correo electrónico: yenido@gmail.com

Figura 1. *Somos uno.*



Fuente: Trabajo realizado por estudiantes de básica primaria. Liceo Nacional Antonia Santos 2021

Esos son los estudiantes que tenemos en la escuela y que hasta hace poco se ha empezado a pensar en ellos como merecedores de reconocimiento social, en vista de que han sufrido las violencias de un país indolente, que naturalizó el dolor, donde el mérito es sobrevivir a pesar de la adversidad, y donde el presupuesto se esfuma en intereses diferentes a la educación. Y ahí están ellos, los afrodescendientes, los originarios, los migrantes, los discapacitados, o con identidad sexual diferenciada, buscando ese reconocimiento que la sociedad ha invisibilizado.

Algunos de ellos mencionan que llegaron en busca de nuevas oportunidades, que huyeron de lugares de conflicto y solo les quedó llegar a esta fría ciudad, unos hace poco y otros ya varios años adaptándose al cambio, a las normas y tradiciones que muchas veces vulneran y no identifican ni particularizan a la familia.

La escuela de hoy, especialmente la de Colombia, vive y convive en el problema generado por el conflicto que lleva décadas azotando nuestras ciudades y campos; de allí que las políticas educativas busquen el reconocimiento de las poblaciones vulne-

rables. Para el caso de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe, en el continente existe una población de aproximadamente 23 millones de mujeres indígenas pertenecientes a más de 670 pueblos, de los cuales México y Perú ostentan los primeros lugares, seguidos en su orden por Brasil, Colombia y Ecuador (Fondo para el desarrollo de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe [FILAC], 2017).

No obstante, y a pesar de tratarse de un porcentaje significativo del total poblacional de la región, estos pueblos aún permanecen considerados como comunidades subdesarrolladas y, en la mayoría de los casos, excluidas socialmente debido a la reproducción de políticas públicas colonizadoras occidentales. Esta circunstancia ha traído como consecuencia que durante el último siglo las políticas desarrollistas neocapitalistas hayan entrado en contraposición con las posturas indígenas, para la cuales la madre tierra se configura como un regente espiritual supra estructural ajeno a cualquier percepción económica utilitarista, agudizando así las brechas y tensiones sociales y culturales que el ejercicio del derecho milenario a la territorialidad ancestral argumenta como limitante al componente neocapitalista.

Así pues, una de estas comunidades que perviven en territorios transnacionales con espacios de “tránsito interfronterizo ancestral es la población Kichwa-Otavalo, originaria de la provincia de Imbabura en el Ecuador²”, la cual dada su vocación de artesanos y comerciantes, ha experimentado un aumento

2 “Los Kichwa-Otavalo se encuentran en los cantones de Otavalo, Cotacachi y Antonio Ante, una región montañosa atravesada por la carretera Panamericana. La ciudad de Otavalo, centro artesanal de la región, se encuentra aproximadamente a dos horas en bus de Quito y a cuatro de Tulcán, en la frontera con Colombia. La población de la provincia fue estimada en casi 400.000 habitantes en 2010, de los cuales 25.8 % se considera indígena (INEC, 2010). Los Kichwa-Otavalo se han caracterizado por haber desarrollado técnicas sofisticadas para la producción artesanal de textiles, lo cual, junto con sus habilidades comerciales, les ha permitido compenetrarse entre diferentes flujos a nivel transnacional, lo que los diferencia en mayor medida de otros grupos indígenas ecuatorianos y del cono sur” (Ordoñez y Colmenares, 2019, p. 2).

considerable en índices de movilidad y urbanización, especialmente durante la segunda mitad del siglo XX, en la búsqueda de oportunidades de comercialización en países vecinos como Perú y Colombia, para tomar solo un ejemplo.

Para el caso de Colombia, esta población se caracteriza por un número amplio de manifestaciones culturales que expresan la variedad étnica, religiosa, de costumbres, tradiciones y formas de vida. Esta premisa ratifica, de acuerdo con el Censo general realizado en el año 2005, que la población indígena total se calcula en 1.378.884 personas, agrupadas en 87 pueblos ancestrales; este dato contrasta con cifras presentadas por las organizaciones que representan a estas comunidades, como la Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC, para quienes existen 102 pueblos indígenas en Colombia, 18 de ellos en peligro de extinguirse (DANE, 2005). Así mismo, 933.800 se asientan en 710 resguardos existentes (ACNUR, 2009).

Como organización con autogobierno del tipo cabildo, la comunidad Kichwa-Otavalo fue reconocida en la ciudad de Bogotá en el año de 1940, según Ordoñez y Colmenares (2019):

Este cabildo tiene un poco más de 2.000 personas registradas y se estima que hay más o menos 1.500 personas más que no se han registrado. La población de Kichwas que entra y sale por temporadas en Colombia no ha sido calculada y el cabildo estima que pueden ser entre 6.000 y 7.000 indígenas migrantes más (p. 2).

Al contrastar los anteriores indicadores con los arrojados por el Censo Nacional Agropecuario, realizado en el año 2014, se registra que el total de personas en el área rural dispersa censada que se autorreconoce como perteneciente a una comunidad étnica indígena es de 839.014 personas, equivalentes al 16,4 % de la población residente en Colombia.

Ahora bien, al consultar el nivel educativo de esta población, se observa que el 54,01 % de las personas de más de 24 años manifiesta que el mayor nivel educativo con el que cuenta es básica primaria y solo el 2,7 % del mismo rango etario cuenta con estudios superiores; sin embargo, tratándose de la población censada perteneciente a comunidades indígenas, solo el 1,9 % ha alcanzado pregrado universitario profesional y/o posgrado, siendo los departamentos con mayor índice de acceso a nivel educativo Cauca y La Guajira (DANE, 2016, pp. 768-805).

Las estadísticas anteriores permiten inferir que, al igual que en la mayor parte de América Latina y el Caribe, Colombia ostenta una amplia brecha de desigualdad en el acceso a la educación superior entre la población indígena que habita los cascos urbanos o se asientan en la ruralidad del país.

En el plano educativo en perspectiva de género, la desigualdad planteada se halla más arraigada; así lo demuestran las estadísticas de la CEPAL, según las cuales menos del 15 % de las menores indígenas dentro del rango etario entre 12 y 17 años, culminó la escuela secundaria y, por ende, no accedió al sistema de educación superior.

Las estadísticas de CEPAL muestran que más del 90 % de los niños y las niñas indígenas de entre 6 y 11 años va a la escuela. Además, en ocasiones no se respeta el idioma original, que se pierde durante la etapa escolar. Para el caso colombiano, esta situación alcanza a seis de cada diez adolescentes, y en Perú y Uruguay, ocho de cada diez niñas de este grupo etario y con esta condición étnica están escolarizadas (Del Popolo y CEPAL, 2017).

En este sentido, Del Popolo y Ribotta (2011) sostienen que, al analizar los censos realizados durante las dos últimas décadas en América Latina, se observa que las personas indígenas están presentes en todos los tipos de movilidad territorial, permanente,

cíclica pendular, estacional o de retorno (Del Popolo y CEPAL, 2017, p. 239). Por ende, factores como el abandono de sus territorios ancestrales, en algunos casos la urbanización de las comunidades, y la migración interna inciden de manera diversa en sus pobladores. De allí que la interculturalidad es una forma de emancipación, una lucha por la igualdad y la equidad. En este orden de ideas, el Liceo Nacional Antonia Santos, conjuga la educación tradicional con acciones educativas para la interculturalidad que, aunque incipientes, están creando semilla en la población estudiantil.

Así pues, sobre estos aspectos se han realizado diversos estudios en Latinoamérica, en países como en México, Bolivia, Perú y Colombia. Para el caso de nuestro país, queda en evidencia las precarias condiciones en que se encuentran las comunidades indígenas que habitan el territorio, sin contar las demás poblaciones vulnerables, como los afrodescendientes o migrantes. De ahí que el diseño, formulación e implementación de políticas públicas deben tener en cuenta la influencia de estas condiciones y su percepción diferenciada con el fin de contribuir al fortalecimiento de la representación, reconocimiento y participación de todas ellas.

De ahí que, indiscutiblemente, la interculturalidad constituya un espacio para la construcción de un diálogo entre iguales, simétrico, de mutuo aporte y en un marco de respeto; un ejercicio de la efectividad de las garantías constitucionales establecidas por el Estado Social de Derecho, permitiendo romper de base las desigualdades sociales y las inequidades de género y consolidar, de esta manera, verdaderas democracias que respondan a los desafíos del siglo XXI, desde el reconocimiento de la ciudadanía plena.

En consecuencia, la escuela tiene un gran encargo social frente a la interculturalidad y la forma en que se vive y se construye para la equidad, justicia social, fundamentación en derechos y, aún

más relevante, el reconocimiento cultural de las comunidades. Para estas tareas, el sector educativo debe darle prioridad al reconocimiento del otro e incluir de forma institucional, en sus currículos y sus dinámicas, el factor incluyente e intercultural.

Así es que, desde el Liceo Nacional Antonia Santos IED, se ha realizado una apuesta por una educación para la paz que incluya a las diferentes comunidades presentes en la institución. No ha sido un camino fácil, ni para los estudiantes, ni los docentes, muchas veces porque estos últimos desconocen la cultura, costumbres o cosmovisiones diversas y tienden a homogenizar su presencia en el aula escolar.

En el caso de los estudiantes, muchos de ellos mencionaron que el proceso de adaptación fue complicado, porque su forma de aprendizaje es totalmente diferente. En sus comunidades valoran su palabra y se aprende de forma naturalista, todo lo contrario de lo que se vive en las escuelas tradiciones. De tal manera que el Liceo considera pertinente involucrar los conocimientos que poseen las diferentes comunidades para el desarrollo de propuestas educativas incluyentes, en reconocimiento de su interculturalidad; desde esta visión, permite hacer de la educación un proceso más holístico que tiene en cuenta todas las formas de pensar en el marco de una interacción propositiva, que escucha a todos y genera puntos de encuentro desde los distintos saberes.

La propuesta del Liceo apunta al diálogo de saberes, a partir del desarrollo de eventos institucionales que promueven la unidad y el reconocimiento de nuestros pueblos, han ido de la mano con la conformación de grupos de docentes que han visto la necesidad de una propuesta educativa que promueva la construcción de un tejido social y una ciudadanía sentipensante. Estos espacios se han construido desde el año 2019 en la cátedra Antonia Santos, donde uno de sus ejes principales es la construcción de un Liceo intercultural, de la misma manera que el desarrollo de proyectos de aula enfocados a la inclusión

de saberes ancestrales en la enseñanza de temas propios de las áreas que se orientan según la malla curricular, los cuales apuntan a la generación de diferentes formas de conocimiento, promoviendo espacios de formación para estudiantes y maestros que permitan el reconocimiento y la importancia de todas las fuentes del saber que se encuentran en nuestra institución.

Figura 2. *Cátedra Antonia Santos.*



Fuente: Grupo Walka. Evento Cátedra Antonia Santos, realizada del 2011 al 2022.

También se cuenta con el apoyo del grupo de dinamizadores indígenas, quienes han asesorado a los docentes para hacer un abordaje cada vez más elocuente, centrado en el reconocimiento de las visiones que sobre el conocimiento tienen nuestros pueblos indígenas, generando, en los docentes que participamos de estas discusiones, inquietudes que promueven cambios en sus formas de pensar frente a la visión que se tiene de los niños indígenas y también promover formas diferentes para implementar una enseñanza participativa, constructiva y emancipadora.

Figura 3. Grupo de interculturalidad.



Fuente: Encuentro Cátedra 2021. Eje de interculturalidad.

Desde estas experiencias, el grupo de docentes publica el libro *Diálogos y experiencias sobre innovación, pedagogía, resiliencia e interculturalidad*, que reúne las diversas apuestas y experiencias que los docentes del Liceo han construido en pos de una escuela para una ciudadanía sentipensante, equitativa y con enfoque intercultural.

El camino es largo, y este tan solo es un inicio y una gran apuesta por descolonizar las dominancias culturales, educativas y construir una ciudadanía basada en principios de igualdad y equidad para todos y todas; de allí que el Liceo en su apuesta por una educación incluyente e intercultural pretenda fortalecer a los miembros de la comunidad educativa, docentes, estudiantes y padres de familia, sobre el papel de la educación intercultural y el reconocimiento de las poblaciones minoritarias de gran importancia para la edificación de una cultura de paz. Así mismo, se pretende el intercambio de saberes entre pares que fortalezcan la institución y el enfoque pedagógi-

co del Liceo, vinculando a la comunidad para crear sistemas de innovación y transformación de conocimiento, contexto y realidades educativas.

Referencias

- Del Popolo, F. (Ed.). (2017). *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala). Desafíos para la igualdad en la diversidad*. Comisión Económica para América y el Caribe, CEPAL. <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43187/1/S1600364es.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas [DANE] (2016). *Tercer Censo Nacional Agropecuario. Tomo II. Resultados*. <https://www.dane.gov.co/files/images/foros/foro-de-entrega-de-resultados-y-cierre-3-censo-nacional-agropecuario/CNATomo2-Resultados.pdf>
- Ordóñez, J. y Colmenares, F. (2019). Tres generaciones del transnacionalismo kichwa-otavalo. *Migraciones Internacionales*, 10, 1-22. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i36.767>

InTICculturalidad, memorias afro desde las narrativas digitales

José Joaquín Vargas Camacho¹

Introducción

InTICculturalidad es una apuesta que emerge desde la necesidad de construir diferentes espacios y alternativas en los procesos de enseñanza/aprendizaje, reconocimiento y visibilización de saberes, prácticas y discursos, ligados a elementos propios del contexto escolar; es decir, que dé cuenta de los sujetos que lo habitan desde sus narrativas, trayectorias e historias de vida.

De esta manera, establecer diálogos entre la escuela y los sujetos que la habitan, desde lugares comunes donde convergen sus narrativas e historias de vida, permite no solo localizar las necesidades mismas del contexto escolar, sino que dichas narrativas se condensan como insumo base de otros modos de ser y estar en la escuela.

Es entonces donde la diversidad misma de la población estudiantil perteneciente al Colegio Confederación Brisas del Diamante IED permite que discursos que pretenden el diálogo desde la diferencia, fracturen ejercicios hegemónicos dentro de las diferentes dinámicas que componen la vida en las escuelas.

1 Maestro Inspirador de la línea de Interculturalidad, Ciudadanía Global y Cultura de Paz. Docente del Colegio Confederación Brisas del Diamante IED de la localidad de Ciudad Bolívar. Magíster en Comunicación. Correo electrónico: jjvargasc@educacionbogota.edu.co.

Así, la memoria, las narrativas y las historias de vida permiten interrumpir certezas dentro de los imaginarios escolares creados a partir de la necesidad impuesta de reproducir saberes establecidos desde diferentes lugares donde opera el poder.

Se consolidan entonces como fuentes en la construcción del conocimiento, de un conocimiento otro, diferentes ejercicios narrativos, orales, escritos y digitales de los sujetos escolares alrededor de sus trayectorias de vida, la memoria y la escuela. Así, InTICculturalidad da cuenta de la escuela actual, sus tensiones, conflictos, prácticas y discursos. Una escuela cifrada en el desconocimiento de la diferencia y la necesidad misma de un tejido colectivo nutrido de cada uno de las y los estudiantes, en este caso en particular estudiantes pertenecientes a comunidades negras y afrodescendientes.

Irrumpiendo el contexto escolar

En el Colegio Confederación Brisas del Diamante es posible encontrar elementos que atraviesan a la población estudiantil y que merecen principal atención por parte del andamiaje institucional. En este caso se hace referencia a los estudiantes que se registran como víctimas del conflicto armado, llegando incluso a cerca del 25 % de la población actual del colegio y alrededor del 70 % que aseguran ser parte de familias que han llegado a la ciudad en condición de desplazamiento.

Es a partir del año 2019 donde esta población tiende a aumentar, en su mayoría, por estudiantes pertenecientes a poblaciones negras y afrodescendientes provenientes de territorios localizados en el Pacífico colombiano. Esta situación constituyó el principal motor en la búsqueda de consolidar un espacio de discusión, escucha y transformación de las realidades que ahora se visibilizan en el colegio.

Los espacios para la formación en ciudadanías y la reflexión frente a la memoria histórica, las narrativas y las historias de vida de los sujetos escolares, han sido históricamente reducidos

a los tiempos de clase destinados al área de ciencias sociales y a la asignatura de democracia. Situación que motivó la búsqueda por crear espacios distintos a los institucionalizados con el fin de establecer diálogos entre el aula, la escuela, los estudiantes, sus problemáticas y las trayectorias de estas dentro y fuera del colegio.

De esta manera, la cátedra de estudios afrocolombianos cobraba sentido desde otros lugares ya no desde lo institucional, sino desde la necesidad misma de entablar construcciones colectivas alrededor de la población estudiantil. Era entonces necesario abordarla desde otras formas, maneras y modos que tuvieran un punto de partida común, la lucha contra el racismo, la visibilización de las poblaciones negras, afro, palenqueras y raizales en el colegio, y el abordaje institucional de temas, contenidos y saberes alrededor de la interculturalidad, el racismo y, sobre todo, las trayectorias de la diáspora africana en nuestro continente, el país, y el escenario escolar.

Fueron entonces emergiendo varios cuestionamientos que permitieron orientar la formulación y desarrollo de la propuesta, entre ellos: ¿Cómo consolidar espacios de discusión que vinculen la memoria histórica, narrativas, historias de vida y el estudio de las ciencias sociales en el contexto escolar? ¿Cuáles temáticas, saberes o contenidos deben ser parte del proceso de enseñanza/aprendizaje ligado a la cátedra de estudios afrocolombianos? ¿Cuáles han sido los espacios, contextos y transformaciones de la cátedra de estudios afrocolombianos en el colegio? ¿Cómo consolidar el Colegio Confederación Brisas del Diamante como escenario de procesos que conlleven el abordaje de la interculturalidad y la diversidad de la población estudiantil?

Justificación

La enseñanza de las ciencias sociales hoy está en procura de vincular diferentes formas, elementos, prácticas y discursos, que involucren a los sujetos y sus voces en los procesos de cons-

trucción del conocimiento. Así, surgen necesidades propias de la escuela actual en Colombia, cifradas y ligadas al conflicto armado, puesto que es a partir de allí, del ejercicio mismo de la violencia sobre la población civil, que se producen fenómenos como el desplazamiento forzado.

De esta manera, la escuela se convierte en un espacio de contención, transformación y resistencia social donde convergen sujetos que en su existencia misma llevan a cuestras las huellas del conflicto armado en Colombia y sus consecuencias, el empobrecimiento, la marginalización y el abandono del Estado. Así, bordar la cátedra de estudios afrocolombianos, la interculturalidad y la lucha contra el racismo conlleva la construcción de estrategias que convoquen las voces de los protagonistas como materia prima del tejido polifónico de la memoria individual y colectiva. Podemos entonces considerar con Pollak (1992) que,

la memoria es un elemento constitutivo del sentimiento de identidad, tanto individual como colectivo, en la medida en que es un factor extremadamente importante del sentimiento de continuidad y de coherencia de una persona o de un grupo en la reconstrucción de sí mismo (p. 204).

Es a partir de las experiencias y trayectorias de los estudiantes que se construye esta propuesta de innovación pedagógica donde convergen las narrativas, la memoria y los discursos que transitan, emergen y resignifican la escuela. Entendiendo la experiencia de los estudiantes como el insumo primordial en el escenario de producción de memoria y cultura de paz. En este sentido, la memoria se produce en tanto hay sujetos que comparten una cultura y en tanto hay agentes sociales que intentan “materializar” estos sentidos del pasado en diversos productos culturales, concebidos como, o que se convierten en, vehículos de la memoria, tales como libros, museos, monumentos o películas, entre otros. También se manifiesta en actuaciones y expresiones que, antes que representar el pasado, lo incorporan performativamente (Van Alphen, 1997).

La experiencia gira en torno a dos ejes fundamentales; por un lado, pretende convertirse en un espacio de reparación simbólica y cultura de paz frente a los estudiantes víctimas del conflicto armado, y por el otro, involucra aportes significativos a la enseñanza de las ciencias sociales, donde sean los niños, niñas y adolescentes que habitan la escuela quienes fungen como parte esencial de la construcción colectiva del conocimiento, relacionando este con sus propias vidas, experiencias y narrativas. Es otra forma de hacer escuela.

Población y contexto

El Colegio Confederación Brisas del Diamante IED, localizado en el barrio Vista Hermosa, localidad 19 Ciudad Bolívar, en la ciudad de Bogotá, está conformada por tres sedes: sede A (principal), sede B (Manitas), sede C (Villas). La principal cuenta con todos los grados de secundaria –básica y media– y dos grupos que pertenecen al programa “Volver a la Escuela” – procesos básicos y primaria acelerada–, mientras que las sedes B y C cuentan con procesos de educación básica primaria.

La mayoría de los estudiantes habitan en barrios que circundan el colegio, como lo son El Paraíso, Capri, Manitas, Villas del Progreso, Vista Hermosa, Lucero Alto, Juan Pablo, Quiba, Naciones, entre otros, barrios estratificados como 1 y 2. Un porcentaje bastante significativo de estudiantes del colegio se registra como víctima del conflicto armado. De acuerdo con el Sistema Integrado de Matrículas y el Registro Único de Víctimas 2019, la totalidad de estudiantes víctimas del conflicto armado en el sistema de colegios públicos de Bogotá es de 67.353, de los cuales 11.742 asisten a instituciones educativas distritales en la localidad de Ciudad Bolívar y 453 son estudiantes activos de la IED Confederación Brisas del Diamante.

En este sentido, en la localidad, y por ende en el colegio, encontramos poblaciones campesinas, comunidades indígenas y afro, desplazadas de sus territorios de origen y obligadas a estable-

cerse en la ciudad. El desempleo y la informalidad son las constantes en las formas de la economía familiar. Donde también los menores deben, en muchas ocasiones, hacer parte de la vida laboral de sus familias. Bajo este panorama y a la luz del PEI institucional “Comunidad que aporta herramientas y estrategias para la construcción de proyectos de vida”, es que se ha tejido la experiencia de InTICculturalidad, memorias afro desde las narrativas digitales.

Imbricar el proyecto, el horizonte institucional, el PEI y las realidades y necesidades de los estudiantes del colegio es lo que ha marcado la ruta de acción durante estos años de trabajo continuo construyendo una iniciativa de memoria, paz y reconciliación. Cada estudiante que transforma su lectura del mundo desde la paz y la reconciliación es un transformador de su familia, su entorno y la sociedad que tanto aclama acciones como esta.

De esta manera es posible afirmar que quienes se benefician de la existencia de la experiencia no solo son los estudiantes y docentes de la IED Confederación Brisas del Diamante, son los padres de familia, las familias, los habitantes de la localidad y la sociedad en general de un país que clama por acciones encaminadas a la construcción de cultura de paz y reconciliación desde la escuela como espacio de construcción colectiva de los sujetos.

Objetivos

Partiendo de las premisas propias del horizonte institucional y dando respuesta a las necesidades de las niñas, niños y jóvenes del colegio, nuestra iniciativa InTICculturalidad pretende hacer una lectura de las realidades que componen las dinámicas del colegio y que en su mayoría están marcadas por escenarios y experiencias de violencia, discriminación, racismo y marginalidad. Es entonces donde se consolidan los siguientes objetivos:

- Generar diálogos en la escuela entre la memoria, las narrativas y las voces de niños, niñas, jóvenes y adolescentes y el contexto escolar como escenario de construcción de una escuela otra, que se anuncie desde la diversidad y la interculturalidad.
- Vincular ejercicios de memoria en el aula, otorgando a las narrativas el carácter de insumo en el desarrollo de la relación enseñanza/aprendizaje donde sus protagonistas se asuman como el eje principal del ejercicio.
- Establecer diferentes ejercicios de memoria en el aula que acerquen a los estudiantes y a la comunidad educativa a las iniciativas de memoria, paz, y lucha contra el racismo, abordando la cátedra de estudios afrocolombianos desde otros lugares, fuera de los institucionalmente establecidos.
- Consolidar en la institución espacios (direcciones de grupo, eventos, socializaciones, foro institucional, etc.), que involucren las reflexiones y producciones de los estudiantes en la construcción de un escenario escolar mediado por la memoria, la reconciliación y la lucha contra el racismo.

Metodología

La experiencia se asume metodológicamente desde un enfoque cualitativo dado su interés por comprender la realidad a través de las voces de los sujetos que participan en el proyecto, partiendo de las percepciones que se construyen desde su propio contexto y creando así posibles transformaciones de este (Bonilla Castro y Rodríguez Sehk, 2013). Pretende entonces, comprender lo que las personas hacen y los significados de sus prácticas y discursos en comunidades, escenarios y contextos propios. Es un enfoque que busca describir “las actividades aparentemente desordenadas y complejas que componen la acción social no

para reducir su complejidad, sino para explicarla” (Blommaert y Jie, 2010, p. 12).

De esta manera, Bonilla Castro y Rodríguez Sehk (2013) abordan el método cualitativo desde el interés por comprender la realidad a través de la mirada de los sujetos que significan su propio lugar de enunciación. Es decir, que no se parte de supuestos teóricos, sino de elementos que logren conceptualizar la realidad social. Es así como el método cualitativo se incorpora al proyecto, puesto que parte de los sujetos, sus vidas, experiencias, prácticas y discursos en la construcción de las trayectorias que definen cada una de las acciones del semillero de pensamiento político.

En este sentido, “los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal” (Bonilla Castro Y Rodríguez Sehk, 2013, p. 86), permiten que, desde sus narrativas y experiencias de vida, sea posible localizar necesidades y particularidades que configuren las trayectorias que definen las acciones dentro del proyecto, construyendo así escenarios alternativos que pretendan formas de resistencia y transformación a las lógicas hegemónicas del saber y los saberes en la escuela, entre las resistencias y la interculturalidad.

Es así entonces como el diálogo entre las poblaciones nos traslada hacia un escenario intercultural. La interculturalidad, de ese modo, transita por una escuela permeada, ahora, por discursos de reconocimiento de las poblaciones en tanto a su diversidad y diferencia, permitiendo así nuevos diálogos que a su vez implican una interacción que supone trayectorias, rupturas y tensiones entre los pueblos. La interculturalidad, más que la mera constatación de la coexistencia de culturas, expresa el establecimiento de un determinado tipo de relaciones entre culturas (Aguaded, 2005; Quilaqueo, 2005).

De esta manera, la interculturalidad puede ser asumida como la forma en la que son cuestionadas las trayectorias históricas de aquellos pueblos, comunidades y poblaciones que han sido

negados y relegadas desde su reconocimiento e incluso desde la negación de su existencia. En palabras de Walsh, la interculturalidad es un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad. Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de estas en su diferencia. Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no se mantienen ocultos sino reconocidos y confrontados. Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad, pero sobre todo una meta por alcanzar (Walsh, 2005).

La interculturalidad no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas. Más bien, la interculturalidad representa procesos (no productos o fines) dinámicos, de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión, y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas. Y ese es el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos (algo que el manejo político muchas veces trata de hacer), sino trabajar con, e intervenir en ellos (Walsh, 2005).

Descripción de la propuesta

Los primeros pasos se dieron creando espacios de discusión sobre temas propios de la cotidianidad de las vidas de los estudiantes en el contexto escolar y familiar, buscando siempre vincular estas “otras temáticas” con el currículo de las asignaturas que componen el área de ciencias sociales. Estos espacios fueron básicamente “horas libres” de los docentes del área en donde se realizaba una invitación a todos los estudiantes y asistía quien quisiera hacer parte del espacio. Los estudiantes debían comentar con el o la docente de la clase en la cual coincidía el espacio y llegar a un acuerdo para subsanar su inasistencia.

A través del voz a voz se difundió la existencia de los espacios de encuentro y pronto estudiantes de diferentes grados comenzaron a asistir. La idea no era seguir un currículo o un objetivo específicos, era dialogar desde las voces de los estudiantes sobre temas relacionados con sus problemáticas, su contexto y entorno, logrando así ejercicios de resistencia y transformación de las prácticas escolares dominantes en las cuales poco o nada se veían representadas sus necesidades.

En este sentido, lograr espacios que fracturen y propongan otras formas de hacer escuela es uno de los principios orientadores del proyecto. Dialogar con el currículo y con los espacios de la escuela en otro sentido, desde un ejercicio descolonizador, es pensarnos una escuela otra. Una escuela que involucre las necesidades propias del contexto de los estudiantes desde sus voces, experiencias y narrativas. Una escuela insurrecta que,

existe en los procesos de auto-formación y configuración de aprendizajes propios que descolonizan los saberes hegemónicos al atreverse a des-curricular los currículos oficiales y reinventar el ejercicio de formación en su vínculo entre socialización y subjetivación colectiva, inspirados en los conocimientos producidos al interior de las culturas y los movimientos sociales y comunales (Botero, 2015, p. 249).

De esta manera nace un proyecto llamado “Semillero de pensamiento político”, el cual tiene como objetivo principal transformar y consolidar la escuela, en este caso el Colegio Confederación Brisas del Diamante, como un escenario de reparación simbólica para estudiantes víctimas del conflicto, desde los lugares que otorga la búsqueda de la paz y la reconciliación en el marco del posconflicto. Este semillero, lleva diez años en su tránsito por el colegio.

A lo largo del tiempo, el proyecto ha estado vinculado a diversas iniciativas propias de la política pública. En este sentido, para el proyecto fue de vital importancia la participación en dos programas ligados a la Secretaría de Educación del Distrito, los cuales fueron INCITAR y PIECC (2014), gracias a los cuales se logró la financiación de las salidas pedagógicas y el acompañamiento al proyecto. Dentro de los recursos que se destinaron al proyecto por parte de INCITAR, se entregó una cámara fotográfica que fue el inicio de la siguiente etapa del proyecto.

La cámara fotográfica entregada por medio del programa INCITAR al proyecto permitió un acercamiento por parte de los estudiantes del semillero a la producción audiovisual. De allí surgió otro momento del proyecto, “Memoria audiovisual”, acudiendo al uso no solo de la cámara fotográfica, sino de celulares y diferentes repertorios tecnológicos a los que se podía tener acceso.

Se acudió a la SED y allí se logró vincular el proceso con el equipo de atención a estudiantes víctimas del conflicto armado, quienes realizaron un acompañamiento arduo al proyecto llevando al colegio una serie de talleres sobre formación audiovisual. En un principio se pensó en tres talleres, pero debido a la gran receptividad del grupo de estudiantes se convirtieron en diez talleres de tres horas cada uno.

De esta manera, se fueron concretando espacios en donde los estudiantes acudían para aprender sobre lenguaje audiovisual, manejo de equipos y todo lo relacionado con la creación en este

campo. Estos espacios otorgaron a la escuela otro sentido en el que eran los estudiantes quienes realmente producían el conocimiento que se veía reflejado en lo inmediato, una entrevista o una grabación, consolidando nuevas formas de aprendizaje desde las narrativas digitales y la construcción de escenarios de memoria histórica.

En este recorrido audiovisual, el semillero se amplió y abrió otra línea. Así nació Memorias afro e inTICculturalidad, donde gracias al acompañamiento del equipo de educación intercultural y grupos étnicos de la SES se llevaron a cabo varios talleres sobre interculturalidad y lucha contra el racismo. Acudiendo a la vocación del proyecto, se realizó el taller de cine “Tejiendo identidad”, en el marco de la implementación de la cátedra de estudios afro en la IED Confederación Brisas del Diamante, que reunió a varios estudiantes pertenecientes a comunidades afro durante sesiones de dos horas en un proceso de formación audiovisual. De la mano de la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos, los estudiantes aprendieron no solo sobre el lenguaje y las técnicas de la producción audiovisual, sino que el ejercicio consistía en crear un guion y desarrollarlo a partir de experiencias propias ligadas al territorio, la escuela y la memoria histórica.

Para el año 2020, la expectativa con el proyecto era gigantesca debido a que se pretendía abordar la línea de inTICculturalidad y desde allí consolidar otras formas de leer y desarrollar la cátedra de estudios afrocolombianos; la pandemia y el cierre de las escuelas no lo permitieron. Las condiciones sociales y económicas, de esa época atípica, no permitieron un desarrollo del proyecto a plenitud. Varios de los y las estudiantes fueron retornando a sus territorios, otros simplemente abandonaron la escuela o cambiaron de colegio. Esta situación frenó el proyecto durante los años 2020 y 2021. Ahora, en el momento actual, se ha retomado la línea de inTECculturalidad, cuyo objetivo principal es lograr consolidar otras formas de narrar, habitar y

transformar la escuela desde las narrativas de quienes la habitan y la transforman, los y las estudiantes.

A modo de conclusión

La escuela pública en Bogotá, sobre todo en aquellos sectores constituidos como periféricos, ha sido históricamente el lugar donde convergen estudiantes provenientes de diversos territorios del país. Esto, consecuencia directa del ejercicio de la violencia como principal causa del desplazamiento de poblaciones de zonas rurales a las ciudades y más aún a Bogotá como ciudad capital. Al acudir a las aulas se encuentran con un sistema que ha anulado totalmente la diversidad y la diferencia, con una escuela que legitima, incluso, las causas de su desplazamiento bajo discursos celebratorios del accionar estatal, religioso y moral, materializados en la importancia de entonar el himno nacional, el respeto a la bandera y la religión, un respeto que se pretende como una única forma de ser, actuar y pensar, un deber ser que no acude a nada distinto que a la legitimación de las formas hegemónicas del país.

De esta manera, la escuela se configura como un dispositivo de reproducción de discursos hegemónicos que garantizan una forma constante de operar desde el poder de los grupos dominantes sobre los grupos subordinados y solo a partir de las disputas y tensiones, no solo por el reconocimiento, sino por la transformación de los discursos, es que se han logrado espacios que proponen nuevos puntos cardinales en los procesos que constituyen la escuela.

Educar, enseñar y formar a los sujetos desde la domesticación, se confiere como labor intrínseca de la educación como elemento fundante, ejerciendo, sobre lo no civilizado, violencias que no solo se dan lugar en lo físico, se encarnan y reproducen en el ser y estar, en el lugar que ocupa el deber ser, en la negación de las posibilidades del ser, en el marco mismo del dispositivo escolar como regulador de la existencia. Las luchas entonces

por la transformación de este escenario se constituyen en la materialidad misma de la escuela, entre muros; no es por el reconocimiento o el pertenecer a la institucionalidad educativa que ahora las motivan, sino por las posibilidades del ser, de ser, de establecer diálogos que permitan no solo ser el otro, sino las miradas otras de la escuela válidas y validadas como saberes y conocimientos desde otros lugares, desde otras formas de representación de lo otro, de los otros.

Referencias

- Aguaded, E. (2005). *Diagnóstico basado en el curriculum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria*. Universidad de Granada.
- Bonilla Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Uniandes.
- Blommaert, J., y Jie, D. (2010). *Ethnographic fieldwork. A beginner's guide*. Multilingual Matters.
- Botero Gómez, P. (2012). Investigación y acción colectiva "IAC", una experiencia de investigación militante. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(57), 31-47. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27922814004.pdf>
- Pollak, M. (1992). Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, 5(10), 200-212.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Frasis Editores.
- Walsh, K. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación Gobierno de Perú.

Tardes Freirianas: conversaciones con las infancias y su lectura de mundo

Cielo Andrea Velandia Pérez¹

Es preciso mencionar cómo los relatos son rastros que transitan, memorias vivas que recrean lugares y nos dan fuerza, que actúan con determinación en nuestro primer mundo. Para Freire, estas narrativas se convierten en la lectura-mundo que favorece el diálogo entre el pasado con y en el presente. Allí, las múltiples voces son pinceladas de recuerdos, determinados momentos que actúan en el ser, en la subjetividad, tejidos enriquecidos de fragmentos fugaces que brindan una lectura de lo que somos.

Para este ejercicio, los niños y las niñas anudaron sus voces a las de sus familiares y, a su vez, asumimos los relatos freirianos desde el mundo vivido por el educador de Pernambuco, lugares comunes que traen las significaciones y cargas emocionales de un determinado momento, evocaciones que atraviesan y dan cuenta del trayecto. En sus escritos, Freire (1984, 1994, 1997) evoca los momentos de angustia, las ausencias de los seres queridos y el amor, aquel amor permanente que trasciende fronteras e impregna su obra, relata la relación con su mundo, la lectura misma de su historia, de las primeras injusticias y de su responsabilidad política.

1 Maestra inspiradora de la línea de Interculturalidad, Ciudadanía Global y Cultura de Paz. Docente de primaria del Colegio Manuelita Saénz de la localidad San Cristóbal Sur. Magíster en Educación. Correo electrónico: cavelandiap@educacionbogota.edu.co

La apuesta pedagógica se centra en hacer un diálogo entre la lectura de las infancias y cómo ellas nos nutren y constituyen; es dar cuenta de aquellas evocaciones que, a partir de la reflexión, enriquecen al sujeto y con ello pensar las siguientes preguntas: ¿cómo llevar estos relatos al aula y trabajar con los niños y las niñas? ¿Cómo tejer con ellos sus voces y sus narrativas a partir de sus participaciones y cotidianidades?

Al problematizar y materializar estas inquietudes, entre 2021 y 2022, con los y las estudiantes de primaria de la jornada tarde, planteamos un trabajo elaborado a varias manos que da lugar al niño y su mundo en relación con el legado y experiencias plasmadas por el maestro Paulo Freire. Para este caminar, tomamos como base el texto *Paulo Freire: el niño que leía el mundo*, de Carlos Rodrigues Brandão (2014); también nos acercamos a su autobiografía compilada en los textos *Cartas a Cristina* (1994) y *Bajo la sombra de este árbol* (1997). Con estas voces, nos dimos a la tarea de conocer al niño Freire, llevarlo a la escuela, al siglo XXI, permitirnos conversar con él y ver cómo el lenguaje del educador de Pernambuco se teje con las miradas y preguntas que constituyen la historia de vida de los niños y niñas del curso 403 del colegio Manuelita Sáenz. Así nacen las *Tardes freirianas*, un espacio en los que ellos y ellas se narran, escriben y se reconocen a partir de su contexto próximo². En este andar, insistimos en que el proceso formativo reconoce las múltiples voces que aportan a nuestra historia y, a partir de ello, dan lugar a la lectura-mundo que nos acompaña y que se ilustra en las figuras 1 y 2 a través de un registro fotográfico. Los diálogos intergeneracionales dan lugar a lo que significamos, los seres queridos entran en escena.

2 En 2021, producto del diálogo entre las voces de los niños y las niñas y los relatos freirianos, surge el video titulado “Relatos freirianos en el Colegio Manuelita Sáenz”. <https://youtu.be/OXOjTrCeexY>

Figuras 1 y 2. Encuentros freirianos, reconocimiento de la escuela (2021- 2022).



Fuente: elaboración propia.

Del ejercicio se desglosan dos ideas fuerza. La primera se aproxima a las narrativas de Paulo Freire; allí ubicamos sus cartas y a la par tejemos las narraciones de los niños y niñas y sus familiares. Relatos ricos en historias orales, anécdotas y memorias. La segunda idea plantea la siguiente pregunta: ¿cómo la lectura-mundo aporta a los procesos de formación de los niños y niñas?, allí se ubica una de las actividades que desarrollamos con ellos y ellas: los círculos de la palabra. A partir de estos encuentros, damos lugar a sus vivencias en relación con su realidad y el día a día. En este ejercicio se resalta la importancia de la participación como eje para comprender y leer sus primeros contextos.

La voz de Paulo Freire en las voces de los niños y niñas

Como hemos mencionado, para Freire el mundo de la vida es un tejido que anuda las evocaciones con nuestra experiencia, es decir, aquellos momentos que aportan a nuestro presente, esta multiplicidad, favorece la comprensión del mundo y su posible transformación. El relato freiriano es un llamado para escuchar a las infancias, reflexionar sobre y con ellas; ello implica la posibilidad de generar mundos recreados y contruidos a partir del diálogo y la explicación de lo inmediato.

Encontramos entonces que el autor insiste en que su proceso con el mundo de la lectura inicia en su casa, con sus padres, con su cotidianidad, grandes potenciadoras que dan un lugar a los sujetos niños y niñas, a su curiosidad y a su voz. En palabras del maestro:

Con ellos [los padres] aprendí a leer mis primeras palabras, escribiéndolas con palitos en el suelo, a la sombra de los mangos. Palabras y frases relacionadas con mi experiencia, no con la de ellos. En vez de un engorroso abecedario o, lo que es peor, de un libro de texto de aquellos en que los niños debían recorrer las letras del alfabeto, como si aprendiesen a hablar diciendo letras, tuve como primera escuela el propio jardín de mi casa, mi primer mundo. El suelo protegido por la copa de los árboles fue mi pizarra sui generis, y las astillas mis gises. Así, cuando a los seis años llegué a la escolita de Eunice, mi primera maestra formal, yo ya leía y escribía (Freire, 2008, p. 46).

Freire, en sus primeras postales del texto *Cartas a Cristina*³, da lugar a la presencia y permanencia de sus padres, maestras y otros seres queridos como el tío Monteiro y la Dada; en su voz, sus padres van a tener un lugar especial, en sus relaciones redundarán las palabras cuidado, respeto, diálogo. Son estas personas aquellas que representan nuestro primer mundo y nutren el caminar de otros niños y otras niñas.

3 Ibid.

Retomemos la voz de Freire y la caracterización que realiza al hablar de su papá y de su mamá:

Mi padre tuvo un papel importante en mi búsqueda. Afectuoso, inteligente, abierto, jamás se negó a escucharnos en nuestras curiosidades. Él y mi madre hacían una pareja armoniosa, cuya unidad sin embargo no significaba ni la nivelación de ella a él ni la de él a ella. El testimonio que nos dieron siempre fue de comprensión, jamás de intolerancia. Católica ella, espiritista él, se respetaron en sus opciones. Con ellos aprendí el diálogo desde muy temprano. Nunca me sentí temeroso de preguntar y no me acuerdo de haber sido castigado, o simplemente amonestado, por discrepar (2008, pp. 45-46).

Este fragmento lo abordamos en clase, intentamos aproximarnos al lugar que ocupaban estas personas en la vida de Freire y cómo aportan a su ejercicio de maestro. Aquí me permito situar el concepto de amorosidad y sus vínculos con la cotidianidad; también encontramos los lugares de las familias en nuestras reflexiones, nuestros padres y nuestras madres se relacionan con palabras como el cuidado, el respeto y el lugar del otro. Muchos de los niños y niñas manifiestan las decisiones que tienen que afrontar durante la pandemia, en algunos casos tienen que alejarse de su casa materna e irse al hogar de algún familiar para así poder asistir a las clases virtuales; otros reconocieron que la ausencia diaria de sus padres corresponde a las largas jornadas laborales que implican mayores ingresos. Allí logramos entrever sus primeras lecturas críticas de la realidad, del lugar que se ocupa en el mundo.

Con el texto *A la sombra de este árbol*, hablamos del papel de la sombra en la vida de Paulo Freire y situamos los espacios que nos dan tranquilidad y nos protegen. En este encuentro, compartimos las anécdotas del mundo inmediato y cómo estos lugares y momentos trascienden cualquier geografía y comparten otros mundos. Temporalidades hechas relatos que distinguen las situaciones, hábitos o tradiciones que dan identidad al hogar; son

memorias trazadas por sus espacios y acciones. Con relación a la idea anterior, en los encuentros reconocemos el lugar del hambre y la condiciones sociales y económicas que atraviesan a la localidad de San Cristóbal Sur, barrios que se ubican al suroriente de Bogotá y se caracterizan por ser zonas obreras, terrenos que asumieron y asumen las consecuencias del desplazamiento forzado y la urbanización de la ciudad. Asuntos que son cercanos a sus historias, y que hasta ahora están presentes en sus palabras.

Las narrativas nos permiten hablar de los espacios y lugares cercanos para el autor:

La vieja casa, sus cuartos, su corredor, su sótano, su terraza –el lugar de las plantas de mi madre–, el patio amplio en que se hallaba; todo eso fue mi primer mundo. En él gateé, balbuceé, me puse de pie, caminé, hablé... En verdad, aquel mundo especial se daba a mí como un mundo de mi actividad perceptiva, por ello mismo como el mundo de mis primeras lecturas. Los “textos”, las “palabras”, las “letras” de aquel contexto –en cuya percepción experimentaba mucho, y cuanto más lo hacía, más aumentaba la capacidad de percibir– se encarnaban en una serie de cosas, de objetos, de señales, cuya comprensión yo iba aprendiendo en el trato con ellos a través de mis relaciones con mis hermanos mayores y con mis padres (Freire, 2004, p. 95).

A partir de la cita anterior, nos ubicamos en diferentes sitios de la casa, su vieja casa, aquel lugar en el que aprendió a amar, lugares que son importantes para ellos y para ellas. En mi caso, descubro que las habitaciones, los parques y los patios son escenarios que recrean los juegos y las soledades de las infancias, de igual manera recuerdo que en las casas hay tanta confianza que pueden ser ellos y ellas mismas y que los objetos son vehículos que permiten dar identidad e historia. Momentos únicos. Lugares seguros que, si bien pueden catalogarse como comunes, nos atraen a esta utopía de ser niños y niñas sin importar las condiciones.

Allí, entonces, entre otras voces y fragmentos, nos aproximamos al porqué Freire decide emprender su labor como educador de jóvenes y adultos, una apuesta política y pedagógica que surge de la lectura de su primer mundo.

Desde la más tierna edad ya pensaba que el mundo tenía que ser transformado. Que en el mundo había algo equivocado que no podía ni debía continuar. Tal vez este fuese uno de los aspectos positivos de lo negativo del contexto real en que mi familia se movía: el que, al verme sometido a ciertos rigores que otros niños no sufrían, fuese capaz de admitir, por la comparación de situaciones contrastantes, que el mundo tenía algo equivocado que necesitaba reparación. Aspecto positivo que hoy vería en dos momentos significativos:

1] El de, experimentándome en la carencia, no haber caído en el fatalismo;

2] El de, nacido en una familia de formación cristiana, no haberme orientado a aceptar la situación como expresión de la voluntad de Dios, comprendiendo, por el contrario, que había algo equivocado en el mundo que precisaba reparación (2004, p. 31).

Así pues, entre conversaciones y experiencias en el andar, encontramos cómo las miradas, polifonías y vivencias de nuestros seres cercanos se convierten en fuentes narrativas que desde la oralidad dan lugar a los sucesos y a las cotidianidades expresadas en nuestra historia de vida. Vivencias consignadas en nuestro cuerpo que son memoria viva y nutren el actuar. Bajo esta mirada, en relación con los diálogos intergeneracionales, consultamos con los familiares de los niños y niñas algunos sucesos de la historia colombiana; las narraciones de sus parientes les permiten leerse como colombianos y colombianas, allí hablamos de Gaitán, de Galán, del Bogotazo y de la toma del palacio de justicia, hechos lejanos y desconocidos por la mayoría de los niños, pero que a su vez hicieron eco; estos hilos también se relacionan con su primer mundo y con la configuración de su localidad.

Este aspecto se nutre de la historia oral, aquella que define la construcción y lectura del pasado vivo, vinculante en el presente. Siguiendo a Castro y Cárdenas (2018), es posible afirmar que las tardes freirianas traen a la escuela memorias que expresadas en el testimonio oral de los familiares pueden tejer otras miradas enriquecidas con los documentos, textos y otras fuentes que nutren nuestra relación con el pasado, el presente y el futuro. La imagen 3 muestra un ejercicio que sitúa a los niños y a las niñas en relación con su tejido de vida.

Esto nos permite pensar el sentido de la historia y la importancia de cuestionar, indagar e investigar; allí los niños y niñas construyen sus preguntas con relación a los sucesos cercanos, asumen un papel de historiadores y desde la oralidad configuraron los relatos de la historia reciente, lo que permite evidenciar que se trata “no simplemente saber cómo ocurrieron las cosas, sino por qué las cosas fueron como fueron” (Pluckrose, 2002, p. 17).

Figura 3. Taller de tejido-círculos de la palabra.



Fuente: elaboración propia.

En consecuencia, el camino que se inicia en el segundo semestre de 2021 permite pensar en las múltiples realidades que viven los niños y cómo estas convergen en los legados que encontramos en Freire y sus escritos. Llevar a Freire a la escuela refleja

las situaciones que permanecen y persisten sin importar el año, ciudad u origen. Por ejemplo, la desigualdad es constante, cala y no es ajena a las infancias.

La cotidianidad de la escuela y sus aportes a la lectura de su primer mundo

En los relatos freirianos, Freire (2008) resalta la importancia de escuchar a los niños y las niñas, de estar con ellos y considerar sus decisiones, necesidades y realidades; reconocer su entorno familiar, educativo, social y cultural, en aras de lograr un ejercicio de movilización de pensamiento y acción. El niño que define Freire es curioso, preguntón, necesita de tiempo y espacio para aprender; la participación es un factor decisivo en la configuración de las infancias, en tanto sus fundamentos dan la facultad para reconocer la introspección de las historias que tejen con su primer mundo sensaciones que suscitan la multiplicidad de realidades y experiencias que los construyen, entendiendo la posibilidad y capacidad de intervenir activamente en sus contextos.

Martha Paulo da Silva (2020) sustenta que aquel niño necesita de tiempo y espacio para aprender. Pensar una educación desde la curiosidad implica espacios garantes para la participación y la acción, y por tal razón, surgen los círculos de la palabra (Figura 4), un escenario en el que la palabra es la protagonista; allí conversamos sobre los temas que atraviesan nuestra cotidianidad. Siguiendo lo anterior, la oralidad permite constituir momentos relevantes que desde la participación, dan la facultad para reconocer y verbalizar las historias que tejen su primer mundo. En consecuencia, un aspecto que entra en juego se relaciona con la historia oral, aquella que permite un puente para escuchar y recrear las narrativas que emergen de los niños y niñas y entretejerlas con su entorno inmediato.

Figura 4. *Círculos de la palabra-horizontalidades.*



Fuente: elaboración propia.

Por lo anterior, la participación de los niños se fundamenta a partir de la historia oral, la cual logra trascender los espacios tradicionales y permite ir a la realidad desde la palabra y, a su vez, generar procesos de investigación desde lo cotidiano. En este sentido y siguiendo el trabajo de Lara y Antúnez (2014), este ejercicio permite la construcción de unos relatos con sus pares y familiares cercanos, dando lugar a la familiaridad y a los procesos de historización. Sensaciones que suscitan las realidades que los constituyen. Para Paulo da Silva (2020), llevar a la escuela este tipo de ejercicios permite entender que “comprender el mundo con los ojos de los niños implica romper con la ‘cultura del silencio’ y, en consecuencia, requiere aportar en la construcción de una relación dialógica con ellos y ellas” (p. 125); se trata de un vínculo que crea, recrea y crece.

Ello también involucra la ruptura que hay entre la mirada adultocéntrica que les quita voz a las infancias. Allí el adultocentrismo parte de la mirada que tiene la sociedad adulta en relación con las infancias, donde priman la disciplina, el poder y el control de una forma paternalista y jerarquizada, un aspecto que Freire cuestiona y del que toma distancia en relación con su historia de vida. En el ejercicio de las tardes freirianas se establecen

vínculos que tratan de superar la sumisión entre los sujetos condicionados por la edad para dar paso a relaciones que muestran la voz de los niños y sus mundos. Es preciso mencionar que, para Freire, según Kohan (2020), se insiste en el derecho a preguntar y así poder generar en la participación una acción para la curiosidad. Aquí considero importante resaltar que en cualquier ejercicio formativo la importancia de la curiosidad infantil permite una lectura crítica del mundo y posteriormente una lectura de la palabra.

Así pues, se hace un intento por insistir en la pedagogía de la pregunta como un eje constitutivo para integrar la participación y su equilibrio entre la curiosidad, la participación y la historia oral; en este sentido y siguiendo las reflexiones de Kohan⁴, darles relevancia a las inquietudes y cuestionamientos situados en la pedagogía de la pregunta permite aprender y enseñar a preguntar; agrega que “preguntando y preguntándose, ella se pregunta, ‘¿qué es preguntar?, ¿cuál es el sentido, por qué y para qué hacerlo?’. Esa pedagogía se coloca a sí misma, permanentemente, en estado de pregunta, vive intensamente la pregunta y el preguntar” (pp. 175-176). Aquella afirmación, en sus palabras, aviva una discusión que predomina en la escuela oficial y pone en alerta la castración de la pregunta y la crítica. Todavía está el afán por la obediencia, maestros y maestras hacen su vida ligera a partir de las respuestas taxativas.

Se materializan entonces las relaciones horizontales a partir del círculo de la palabra y ello expone las primeras aproximaciones a la pedagogía de la pregunta (Freire y Faudez, 2013), aquella que suele dejarse de lado por las dinámicas institucionalizadas y el afán por el contenido. Para el desarrollo de las tardes freirianas, las dinámicas centradas en la creación de otros modos de leer y ver el mundo y el juego permiten estrechar los vínculos con ellos y ellas, vínculos que desde 2019 se vienen construyendo, pero que con estas experiencias tienen otras tonalidades.

4 Ibid.

Sus voces recaen en la historia de la maestra y se convierten en espacios que aportan y tejen otras formas de pensar las nociones sobre infancias, unas infancias conectivas y respetuosas que dan lugar a la interacción colectiva y el nucleamiento del compromiso de la escuela, los y las docentes, los y las discentes.

A modo de conclusión: mis reflexiones como maestra y compañera

Las primeras conclusiones evidencian un acercamiento que hasta ahora inicia su tránsito y se reconoce en los retos y apuestas trazadas en el día a día. Por ello, a modo de pincelazos, se retoman algunas ideas fuerza para pensar el ejercicio.

Según Kohan (2020), la “más verdadera, más propia es una educación infantil” (p. 177), es decir, una educación auténtica, distanciada de las normas encartonadas, una educación infantil inmersa en la vida y proyecto de otros sujetos. Un primer elemento se define a partir de un proyecto revolucionario en la medida en que los y las participantes aportan y dan su lugar en la propuesta en y desde la esperanza. Iniciativas y reflexiones que permiten pensar las infancias como una condición de vida inacabada, que supera la edad etaria y que a su vez permite escribir y reescribir prácticas de maestra y estudiante; de igual manera, la escuela pasa a estar en comunidad, no se limita a las aulas de clases y a los espacios institucionalizados, trasciende sus fronteras y reconoce las realidades otras que a pesar de su cercanía son lejanas e invisibles para muchos niños y niñas. En relación con lo anterior, leer y releer a Freire permite dar sentido a la siguiente cita pronunciada por Kohan:

Cuanto más infantil, más un educador puede estar expuesto a las hostilidades del sistema. No obstante, a la vez, cuanto más infantil sea, más educador o educadora será aquel o aquella que no olvide ni borre su infancia y, al contrario, la mantenga viva en un modo cuestionador, alegre y curioso de habitar su práctica educativa. (Kohan, 2020, p. 177).

Lo anterior también permite cuestionar la mirada del niño en la escuela. Más allá de la escolarización en relación con unas determinadas competencias, saberes y contenidos, nos preguntamos por el lugar de juego, la exploración y los sentidos de la escuela misma, de los intereses de los niños. Aunque no dejamos de lado el plan de estudios, le damos un giro; mientras otros llenan de contenido bancario la cabeza de las infancias, nosotros y nosotras nos vamos a explicar nuestro entorno cercano, a hablar del relieve señalando los cerros orientales, del río Fucha y su relación con la localidad. Tratamos de comprender las palabras que son parte de la realidad, aquella que en ocasiones nos es ajena pero que igual caminamos⁵.

Un segundo aspecto insiste en el desarrollo de los círculos de la palabra, lugar en el que reconocemos la importancia de la sombra que protege en la vida de Freire, describimos el viejo reloj y su compañía, el árbol amigo, las ánimas y el miedo. Reflexiones que nos permiten leer los lugares seguros y las anécdotas del mundo inmediato. Conversaciones que trascienden cualquier geografía y comparten otros mundos. Momentos de tiempo que distinguen las situaciones, hábitos o tradiciones que dan identidad al hogar, son memorias trazadas por sus espacios y acciones. Las tardes freirianas se convierten en encuentros donde los niños se permiten pensar en los rastros que sus familiares construyen en sus recuerdos. En las narraciones es posible reconocer el mundo vivido; allí los sentidos revelan lo que somos y lo que los otros son para nosotros.

Finalmente, lo transitado permite pensar en la importancia de la historia oral en el trabajo con niños y niñas de primaria, allí, en estos lugares, en los contenidos y desarrollo de la dinámica escolar, hablar desde lo común aporta al desarrollo y tejido de los procesos históricos que involucran a los niños, las niñas y a sus familiares. Desde la voz de sus pares y cercanos se puede

5 Reconocimiento de la escuela y sus entornos https://youtu.be/wQlhX_D7xwk

emplear y enseñar varios aspectos de la realidad con relación a asuntos coyunturales que atraviesan lo público y lo privado; narrativas que no se desligan de los temas y programas del currículo oficial y se pueden abordar con y en la cotidianidad.

Bajo esta mirada, los y las participantes relatan sus experiencias y, a partir de la recolección de testimonios, transcriben, leen y contrastan los hechos y relatos. Allí involucran diferentes sensaciones que se entretienen en la oralidad.

Referencias

- Castro, F. y Cárdena, U. (2018). *Historia oral y memorias. Un aporte al estado de la discusión*. Editorial Universidad del Rosario, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure Editorial.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Kohan, W. (2020). *Freire más que nunca: una biografía filosófica*. CLACSO.
- Lara, P. y Antúnez, Á. (2014). La historia oral como alternativa metodológica para las ciencias sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (20), 45-62.
- Paulo da Silva, M. (2020). Para una pedagogía “niña”: Paulo Freire y la educación de los niños. *Revista Voces de la Educación*, 123-140. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/319>

Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Ediciones Morata.

Rodrigues, B. (2014). *Paulo Freire: el niño que leía el mundo. Una historia de personas, de letras y de palabras*. Editorial Desde Abajo.

Tejidos de memoria: una propuesta para sentirnos parte de la historia

Diana Paola Fique Ramírez¹

Comienzo este texto, situada desde mi lugar de enunciación. Soy docente de ciencias sociales de básica secundaria, llevo trabajando en colegios hace más de quince años, es decir, soy una maestra de escuela. Producto de mi práctica, de los cuestionamientos y reflexiones que surgieron en mi quehacer, me di a la tarea de diseñar una propuesta para la enseñanza de la historia a mis estudiantes. Hoy quiero compartirla con ustedes con el propósito de contribuir, desde mi experiencia, al mejoramiento de los procesos de enseñanza de la historia con miras a que su aprendizaje sea una experiencia cercana y agradable para los niños y las niñas de los grados iniciales de la educación básica secundaria.

En este sentido, el artículo que presento recoge la experiencia pedagógica desarrollada en el Colegio Alfonso Reyes Echandía, en la que se elabora una propuesta metodológica para la enseñanza de la historia reciente de Colombia dirigida al trabajo con estudiantes de ciclo III (grados sexto y séptimo), quienes se encuentran en una etapa de transición de la educación básica

1 Maestra inspiradora de la línea de Interculturalidad, Ciudadanía Global y Cultura de Paz. Magíster en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la IED Alfonso Reyes Echandía de la localidad de Bosa. Correo electrónico: dfique@educacionbogota.edu.co

primaria a la secundaria. Se propone, a través de la relación dialógica entre historia y memoria, desarrollar habilidades de pensamiento histórico en los niños y niñas, que deriven en la construcción del pensamiento crítico necesario para formación en ciudadanía.

El texto está organizado en tres apartados: el primero contextualiza la experiencia pedagógica; el segundo expone el marco conceptual sobre el cual se sustenta la propuesta examinando la pertinencia del diálogo entre historia y memoria para la enseñanza de la historia reciente; el tercero presenta la propuesta *Tejiendo memorias*, realizada en el Colegio Alfonso Reyes Echandía, abordando las motivaciones, propósitos, estrategias, recursos didácticos y actividades realizadas. Finalmente, se presentan las conclusiones, en las que se analizan los alcances, retos y posibilidades de esta propuesta.

Tunjuelo río de memoria

Tunjuelo río de memoria es el nombre del mural elaborado por estudiantes de los grados séptimo y octavo en el 2018, con el cual se interviene el espacio del colegio para visibilizar el proyecto *La escuela hace memoria*. Pero además de ser el producto final de un ejercicio escolar, sirve en este texto para situar al Colegio Alfonso Reyes Echandía, institución en la que se desarrolla esta propuesta, y darle sentido al interés por realizar un proyecto de memoria en la institución. El ARE (siglas del colegio y modo con el que se enuncia dentro de la comunidad educativa) es un colegio oficial, ubicado en la ciudad de Bogotá en el barrio San Pedro de la localidad de Bosa (UPZ central), queda en las márgenes de la ronda del río Tunjuelito, colindando con la planta de tratamiento de aguas del Acueducto de Bogotá. Cuenta con dos jornadas (mañana y tarde), en las que se ofrece desde grado cero a undécimo, con la modalidad de Educación Media Fortalecida y articulación con el SENA. En total, el colegio acoge un promedio de 3.600 estudiantes en las dos jornadas. El ARE se localiza en la periferia de Bogotá, en la frontera con Soacha,

en los límites de la ciudad. Es muy común que al tomar un taxi y dirigirse al colegio los conductores usen expresiones como: “usted trabaja muy lejos”, “¿Y... esta zona tan fea, es muy peligrosa?”, “profe, debería pedir traslado, porque quién viene hasta acá”; y a lo largo de estos años, la respuesta ha sido la misma, un maestro debe ir a donde exista la necesidad, a donde tenga sentido su práctica; ese es el espíritu de ser maestro, el de ayudar a otros, el de contribuir al mejoramiento de las condiciones de los más vulnerables. De allí la importancia de hacer de nuestra práctica un ejercicio reflexivo, crítico y de calidad.

Figura 1. Mural “Tunjuelo Rio Memoria”.



Fuente: elaborado por estudiantes del grupo focal de grado 7^o en el año 2018.

El Colegio Alfonso Reyes Echandía aparece, entre el 2005 y 2007, como uno de los megacolegios construidos en Bogotá durante la administración del entonces alcalde Luis Eduardo Garzón. En sus comienzos, operó como la sede B del Colegio

Llano Oriental. Su existencia representa algo especial para la comunidad de Bosa, pues el 21 de junio de 2007 se realizó su ceremonia de inauguración junto con la del Colegio Carlos Pizarro Leongómez (ambas instituciones educativas de la localidad de Bosa) como símbolo de reconciliación razón por la que al evento asistieron representantes de la familia del jurista Alfonso Reyes Echandía (exmagistrado y expresidente de la Corte Suprema de Justicia, asesinado el 7 de noviembre de 1985, en medio de la toma y retoma del palacio de justicia) y Antonio Navarro Wolff como representante del M-19.

Es así cómo desde su origen, el colegio tiene un vínculo especial con la memoria y la historia de Colombia, pues se localiza en un territorio atravesado por el río Tunjuelito que otrora sirviera como fuente de agua y riego, no solo para el pueblo ancestral Muisca, sino para aquellos habitantes que vieron ante sus ojos la transformación del territorio rural de Bosa en un espacio urbano de autoconstrucción y propiedad horizontal. A esto se agrega el nombre que recibe al recordar la vida de Alfonso Reyes Echandía.

A lo largo de estos quince años de trayectoria, la institución ha formado estudiantes de estratos socioeconómicos uno y dos, procedentes de diversos lugares de Colombia (la región del Pacífico, los departamentos del Tolima y Valle del Cauca, y el altiplano cundiboyacense), algunos de ellos víctimas del conflicto armado colombiano, desmovilizados de grupos armados ilegales o cuyos familiares han vivido de una u otra manera la guerra que aqueja a nuestro país; a esto se agrega la población migrante venezolana que durante los últimos años se ha ido incrementando. De modo que en nuestras aulas convergen distintas historias, experiencias de vida y realidades. Ante esta diversidad, se hace necesario abrir en la escuela espacios de trabajo que posibiliten la escucha y el reconocimiento de quiénes somos y de dónde venimos, como parte del proceso de construcción de identidad como personas y como comunidad, razón por la que

en los grados sexto y séptimo, a través de ejercicios prácticos con los niños y niñas de entre los diez y catorce años, se logran reconstruir las raíces de sí mismos y de sus familias para entender que sus realidades hacen parte de la historia de nuestro país.

Trenzar historia y memoria en la escuela para comprender y sentir que somos parte de la historia de Colombia

Para empezar, unas palabras del profesor español Joan Pagés (2014):

En el campo escolar, por su parte, hace tiempo se viene pensando cómo liberarse de esa historia plagada de figuras heroicas a la vez que despolitizada por falta de conflictos y entramado social. Así, se busca una narrativa que sea simultáneamente aglutinadora y plural, que permita unir sin homogeneizar ni borrar diferencias, que pueda dar cabida a la diversidad étnica, social y cultural que caracterizan a nuestras sociedades en la actualidad. En este sentido, creemos que la posibilidad de un relato plural, de una narrativa que nos posibilite “sentir” que formamos parte de una comunidad y de la construcción de su futuro, no debería de presentarse como una contrapropuesta a una historia para “pensar” y “problematizar” (p. 298).

Las afirmaciones de Pagés albergan el propósito de mi propuesta pedagógica, que consiste en una iniciativa de enseñanza y aprendizaje de la historia reciente de Colombia que busca atender a los intereses, edades y desarrollo de los estudiantes; una historia en la que los niños, niñas y jóvenes del Colegio Alfonso Reyes Echandía puedan verse reflejados, junto con sus familias, dentro del relato histórico, de tal suerte, que puedan sentir que forman parte de una comunidad, de un país y de una construcción de futuro. Con miras a lograr este propósito en el escenario escolar, tal y como sostiene Pagés (2014), resulta pertinente el trabajo articulado entre historia y memoria dado que permite enriquecer, transformar e innovar en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Sin embargo, hablar de dicha articulación en la escuela implica aludir a las tensiones y disputas que el campo de la historiografía y de las ciencias sociales se han dado entre la memoria y la historia. Desde la segunda mitad del siglo XX, los debates han girado en torno al objeto, fuentes y método, reclamando cada una su lugar epistemológico, así como su pertinencia. Al respecto, Pagés (2014) y Jelin (2002), convergen en señalar que historiadores y científicos sociales han adoptado distintas posturas frente a la relación entre la historia y la memoria, moviéndose entre la oposición, la analogía y el diálogo. Oposición en tanto que para algunos historiadores la historia representa al conocimiento objetivo construido a partir de un método, mientras que para otros la memoria representa la subjetividad de los actores que vivieron experiencias traumáticas; analogía, puesto que ambas abordan el pasado pero de maneras distintas, una con el objeto de presentar verdades y la otra con el propósito de dar sentido a partir de las experiencias; y diálogo, entendido como el punto medio de la relación entre historia y memoria, encuentro necesario “sobre todo cuando se aplica en escenarios de profundas catástrofes sociales y de situaciones de sufrimiento colectivo” (Jelin, 2002, p. 68), como las dictaduras latinoamericanas, el nazismo alemán, el franquismo y, para nuestro caso en particular, el conflicto armado interno colombiano. Es precisamente la relación dialógica que propone Jelin, aquella que media entre el objetivismo y la subjetividad extremos, la que resulta pertinente para el trabajo desarrollado en el Colegio Alfonso Reyes Echandía.

Así pues, desde la perspectiva de Jelin, el diálogo entre historia y memoria cobra sentido sobre todo cuando se abordan temáticas políticamente conflictivas, puesto que:

Hay situaciones en que el investigador/historiador puede tornarse agente público, y sus posturas pueden tener consecuencias políticas que van más allá de los saberes disciplinarios y los debates académicos. Son los momentos en que frente a controversias ideológico-po-

líticas, los “historiadores” intervienen en la esfera pública ciudadana (Jelin, 2002, p. 66).

Así pues, las controversias en torno al lugar epistemológico y pertinencia de la historia y la memoria van más allá de discusiones propias de la academia y llegan al escenario de lo público.

En este sentido, la relación entre historia y memoria se inscribe en el marco de lo ético y político, puesto que el conocimiento producido por la historia y reconstruido por la memoria entraña asuntos enmarcados en relaciones de poder que permean sus procesos de circulación y uso. En el marco de la historia y la memoria, existen disputas políticas frente a los relatos históricos o sobre lo que se debe recordar y cómo nombrarlo; hay tensiones entre una historia oficial (que desconoce distintas versiones de los hechos, invisibiliza actores y silencia las voces de las víctimas) y una historia plural y polifónica. Así pues, desde la perspectiva de Jelin es necesario el diálogo entre historia y memoria, puesto que ambas se relacionan en el campo del quehacer público ciudadano, dado que la historia tiene el deber de “producir conocimiento crítico que puede tener un sentido político” (Jelin, 2002, p. 67).

Teniendo claro el sentido político de la relación entre historia y memoria y su importancia en el escenario de lo público, podemos afirmar que para el contexto escolar colombiano el diálogo entre la historia la memoria propuesto por Jelin (2002), Pagés (2014) y Santiesteban (2010) resulta pertinente por razones éticas, políticas y pedagógicas. Empecemos por subrayar que Colombia es una sociedad con la impronta de la guerra, presente en nuestra historia desde los albores de la República. Así, el país ha pasado por guerras civiles en el siglo XIX, confrontaciones bipartidistas en el siglo XX y más de sesenta años de conflicto armado interno, sin mencionar otras formas de violencia generadas por organizaciones armadas ilegales y del narcotráfico, experiencias que con el transcurrir de los años han sembrado semillas de dolor, odio y pérdidas en las familias

colombianas. Tras años de violencia, en el 2016, con el proceso de paz firmado entre el Estado colombiano y las FARC-EP (la guerrilla más antigua del país), Colombia ve una luz de esperanza y adquiere el compromiso de materializar la paz y la reconciliación nacional, tarea que a la fecha ha sido compleja, dada la polarización política alrededor del acuerdo de paz y la existencia de distintas agrupaciones armadas ilegales que continúan violentando a la sociedad civil.

Es en este contexto, en el que vale la pena preguntarse acerca del papel de la escuela, pero particularmente de la enseñanza de la historia reciente, en los procesos de construcción de paz en Colombia y en la formación ciudadana. Al revisar el acuerdo final, vemos que los puntos 2, “Participación política: apertura democrática para construir la paz”, y 5, “Víctimas, en el que se crea el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No repetición”, ofrecen parte de la respuesta, pues permiten darle a la escuela un lugar de acción y un universo de sentido en el proceso de construcción de la paz, puesto que, como escenario de formación, la escuela juega un papel preponderante en la educación de nuevas generaciones de ciudadanos críticos que conozcan la historia de su país, comprendan los procesos históricos que han derivado en las situaciones del presente, escuchen las voces de las víctimas, conozcan la verdad para la no repetición, y participen en la construcción de ambientes democráticos en los que pueda materializarse la paz.

De este modo, la escuela adquiere un compromiso ético y político al no permanecer ajena a las necesidades del país, los contextos, territorios y poblaciones de su tiempo. Puesto que, tal y como sostiene Pagés (2014), pero como nos lo enseña día a día nuestra experiencia como maestros, la escuela es el lugar en el que se encuentran los protagonistas de la historia más reciente y contemporánea: estudiantes, padres, madres de familia y docentes, que han experimentado de una u otra manera el conflicto

armado colombiano y con quienes se requiere trabajar en la construcción de la paz y la reconciliación.

Es importante precisar que la escuela no está sola en ese compromiso ético y político con la paz y la no repetición. Con la Ley 1448 de 2011 (Ley de víctimas) y la firma del acuerdo de paz de 2016, el Estado colombiano se compromete con la verdad y en ese escenario se crea el Centro Nacional de Memoria Histórica como institución que a nivel nacional asume los procesos de memoria histórica del conflicto armado. También se crea la Comisión de la Verdad como institución no gubernamental encargada del esclarecimiento del conflicto y la escucha de las víctimas para la no repetición y el reconocimiento del conflicto por parte de la sociedad. Para el caso de Bogotá, el Centro de Memoria Paz y Reconciliación se convierte en el referente en los trabajos por la memoria del Distrito. Las instituciones en mención convergen en el desarrollo de iniciativas en torno a la pedagogía de la memoria, y sus trabajos sobre este ámbito ofrecen referentes para el abordaje de la memoria histórica en Colombia, convirtiéndose en soporte institucional para aquellos maestros comprometidos con la memoria del conflicto. Dichas propuestas de trabajo se enriquecen y complementan, cuando son mediadas y ajustadas a la realidad escolar por los docentes en los territorios, quienes las adaptan según las necesidades de sus estudiantes y comunidades.

Para asumir ese compromiso con la construcción de paz, la reconciliación y la formación ciudadana, las reflexiones hechas desde las pedagogías críticas latinoamericanas ofrecen cimientos sobre los cuales construir una propuesta pedagógica con sentido crítico, pues estas en su compromiso con las comunidades y los territorios, pueden en términos ético-políticos, teóricos y metodológicos reivindicar a sectores en resistencia y ayudar en la reconstrucción de memorias e historias locales, porque el trabajo pedagógico es un terreno de acción, un territorio de lucha y de esperanza (Cabaluz, 2015). En este escenario, el maestro es

concebido como un sujeto político, cuyas decisiones, acciones y discursos pedagógicos buscan atender a las necesidades de sus comunidades propendiendo por la transformación social. En síntesis, abordar la historia reciente de Colombia a partir de la relación entre historia y memoria, supone que la escuela y el maestro asuman un papel ético-político frente a la función de la enseñanza de la historia, reconociendo su rol cultural y político de la gestión del pasado, es decir, como “agente cultural e intelectual crítico” (Carretero, 2010, p. 124).

Figura 2. *Línea del Tiempo sobre el Conflicto Armado en Colombia.*



Fuente: elaboración propia de Figue y Ramírez, 2022.

En ese orden de ideas, en el marco del compromiso ético-político y desde las pedagogías críticas, para el contexto colombiano, la escuela está llamada a abordar la historia reciente de nuestro país, articulándola con la memoria en las aulas, como un compromiso con las víctimas del conflicto armado y con los excluidos, pero también como una contribución a la reconstrucción de las memorias de la guerra con miras a construir conocimientos desde y para las comunidades, con el fin de formar ciudadanos con pensamiento histórico, crítico, transformadores de sí mismos, de la escuela tradicional y de la sociedad sustentada en relaciones sociales verticales, excluyentes, patriarcales y coloniales.

Pero ¿qué entendemos por historia reciente? La historia reciente surge en Francia a finales de la década de los setenta; su objeto de estudio es un tema de debate en la historiografía, que es evidenciado según Carretero en la variedad de la terminología

utilizada para referirse a este campo: historia presente, pasado cercano, historia contemporánea. Para el autor en mención, la historia reciente hace referencia a las preguntas que desde el tiempo presente se hacen a un pasado traumático o eventos de alto impacto social, problematizando así el pasado.

Uno de los criterios para definir el objeto de la historia reciente ha sido definido por la permanencia de los “traumas” que el pasado proyecta sobre el presente [...], un criterio que no responde únicamente a demandas disciplinares, sino también sociales, éticas y políticas de las sociedades desde las cuales se recuerda (Carretero, 2010, p. 112).

Esas preguntas sobre el pasado cercano, que entraña la historia reciente, han generado luchas y disputas sobre qué preguntas responder y cuáles respuestas son validadas. Para complementar la definición de Carretero, retomamos a Arostegui, quien afirma que la historia presente es “una historia vivida y escrita por quienes la viven” (2004, p. 41), en la que convergen la historización y la acción intergeneracional, es decir, confluyen la percepción de que el presente de cada sujeto es una historia vital, una experiencia de orden intergeneracional que se enmarca dentro de un momento histórico.

Así pues, para la enseñanza de la historia reciente en los colegios, el diálogo entre historia y memoria resulta pertinente, puesto que en las instituciones educativas encontramos actores de la comunidad escolar que de una u otra forma tienen experiencias vitales que narrar, que articuladas con la mirada crítica de la historia pueden darles sentido a los estudiantes sobre la historia de su país. En la propuesta *Tejiendo memorias*, se acogen los conceptos presentados por Carretero y Arostegui, articulando ambas definiciones en el trazado pedagógico y didáctico de la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la historia. Así mismo, sustentados en Pagés (2014), se pretende darle lugar a la historia reciente y la memoria en la escuela, para así superar la historia tradicional y oficial, para adoptar una narrativa aglutinadora y plural.

Ahora bien, teniendo clara la relevancia del trabajo de la historia reciente en escenarios escolares, es importante comprender el aporte pedagógico y didáctico que esto supone para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia. Al respecto, Jelin (2002) y Pagés (2014) coinciden en señalar que el encuentro entre historia y memoria potencia el desarrollo del pensamiento histórico, toda vez que da un paso adelante para superar la enseñanza de la historia oficial y tradicional, ese conjunto de relatos excluyentes, totalizantes, que narran la versión de los vencedores y dejan en silencio la voz de los vencidos. Sin embargo, es preciso aclarar que el asunto de la relación entre memoria e historia en la escuela no es algo nuevo, puesto que la escuela “siempre ha enseñado historia y transmitido una memoria, formando identidades y ciudadanías” (Pagés, 2014, p. 296). Lo que ha cambiado con el paso del tiempo es el sentido de la enseñanza de la historia y de la memoria. La historia escolar ha contribuido a la formación de identidad cultural y la transmisión de memoria social (Carretero, 2010, p.107); sin embargo, el tipo de identidades, ciudadanías y las memorias que se transmiten son objeto de disputa, razones de lucha entre una historia tradicional oficial y una historia desde abajo, de los subalternos, de los vencidos, de las víctimas, de los excluidos del relato oficial. Compartimos con Carretero la idea de que la escuela tiene un rol central como espacio para la transmisión del pasado reciente y para la comprensión crítica y activa de la historia. Por ello pensamos que debe tener una política activa en la transmisión, comprensión y análisis histórico sobre por qué ocurrió esa violencia en el pasado (2010, p. 128).

Para el caso colombiano, a lo largo del siglo XX y lo que va del XXI, tanto la enseñanza de la historia como el trabajo por la memoria han experimentado metamorfosis, permeadas, como sostiene González (2012), por la política y el ejercicio del poder. Así pues, la enseñanza de la historia ha transitado el camino de la formación de la identidad nacional, a la luz de la vida y obra de los próceres de la patria, de la historia blanca y patriarcal,

hasta llegar hoy en día a darles el lugar a los subalternos, a los de abajo, con el propósito de formar pensamiento crítico para la participación democrática y el ejercicio de la ciudadanía. Un fenómeno similar ha ocurrido con las disputas por la memoria que, de acuerdo con Jelin (2002), son producto de las distintas interpretaciones del pasado y las intencionalidades y expectativas de futuro. De este modo, la memoria se ha movido por las memorias oficiales de conmemoraciones de acontecimientos independentistas y monumentos de héroes, pasando a las memorias de la resistencia, que hoy en día rememoran a las víctimas de la violencia y la guerra en Colombia.

En el propósito de encarar la historia reciente, establecer una relación dialógica entre la memoria y la historia en el ámbito escolar, además de mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, posibilita darle un sentido plural a la narrativa histórica que, además de reconocer la multiculturalidad y diversidad propias de nuestro país, permite a los miembros de la comunidad educativa narrar sus experiencias con el conflicto armado, memorias que articuladas con la mirada crítica de la historia pueden darles sentido a los estudiantes sobre la historia de su país.

Pero ¿cómo articular la historia y la memoria sin caer en la preponderancia de lo testimonial y del relato sin lugar, o en el historicismo erudito alejado de las experiencias e intereses de los estudiantes? Al respecto, Pagés (2014) sostiene que al articular la subjetividad de la memoria (de las experiencias vividas y de lo concreto) con la perspectiva crítica de la historia en sus tres niveles (documental, explicativo e interpretativo), los estudiantes pueden tejer lazos entre las experiencias de los olvidados y los grandes relatos. Así pues, trabajando de tal manera que los testimonios no nos lleven a perdernos en los recuerdos, sino que su contrastación con otras fuentes permita darles un lugar en la historia, posibilita a los estudiantes establecer relaciones entre el

pasado, el presente y el futuro, es decir, desarrollar conciencia histórica (Pagés, 2014).

Por lo tanto, se trata entonces de darles voz a los testimonios, pero sin caer en la cristalización de estos, para lo cual se hace necesario entrecruzar las fuentes orales con otras fuentes de la historia. Compartimos con Pagés (2014) la tesis de que la historia oral permite darle una cara más humana a la historia, dándoles voz a hombres y mujeres comunes, aproximando a los estudiantes a una historia más cercana para ellos, a sus experiencias personales, familiares o de sus comunidades, favoreciendo el vínculo entre escuela y comunidades, así como el diálogo intergeneracional.

Tejiendo memorias: propuesta metodológica para la enseñanza de la historia

Te regalo la primera planta que en mi vida yo sembré en la tierra

Te regalo el cofrecito que antes de morir me regalo la abuela

Te regalo la emoción que sentí al ver nacer a mi primer hermano

La sonrisa de mamá al verme deletrear y mis primeros pasos

 Mi primer amor de infancia y mis primeros zapatos

 Mi primera travesura y el desorden de mi cuarto

 Mi primer amor de infancia y mis primeros zapatos

 Mi primera travesura y el desorden de mi cuarto

 Mi primer día de colegio, mi peinado, mi primer cuaderno

 Mis amigos de secundaria, mi pasado todo eso

Te invito. Herencia de Timbiquí

Abro este apartado con el fragmento de la canción *Te Invito*, del grupo Herencia de Timbiquí, porque expresa esa aproximación a las memorias, a las experiencias vitales de los estudiantes y

sus familias favoreciendo el diálogo intergeneracional alrededor del pasado, para luego conectarse con el contexto de la historia reciente de Colombia y así conseguir que se sientan parte de la historia. De eso me hace caer en cuenta una estudiante vinculada al proyecto; ella la selecciona y quiere cantarla en una presentación en el marco del Foro Educativo Local de Bosa de 2016, porque en su opinión la canción recoge lo que ha hecho en el proyecto, es una invitación a hacer memoria y tiene el deseo de que la usemos con las nuevas generaciones. Al escucharla coincido con la impresión de Heimy.

Habiendo presentado el marco conceptual sobre el cual se sustenta la propuesta *Tejiendo memorias*, paso a compartir los propósitos, estrategias, recursos didácticos y actividades implementadas, como parte de mi compromiso con la construcción de paz y el mejoramiento de la calidad de la educación pública. *Tejiendo memorias* parte de la premisa de que es fundamental el abordar la historia reciente de Colombia en las escuelas, en todos los grados y ciclos de formación, haciendo las adecuaciones pedagógicas y didácticas que esto requiere, puesto que contribuye a la transmisión intergeneracional del pasado reciente y a la comprensión crítica de la historia. Resulta imperativo tratar la historia reciente, no solo porque así lo dispone la política pública, sino por la responsabilidad ética y política que esto atañe, contribuyendo desde las escuelas a la transición de un país en guerra hacia uno de paz, asumiendo el compromiso con las víctimas del conflicto armado colombiano para que se conozca la historia del conflicto con miras a la no repetición y la formación de ciudadanos transformadores de sus vidas y que aporten al desarrollo de comunidades, con la esperanza de la dignificación de sus realidades y la construcción de un futuro mejor.

Pensar en enseñar historia reciente en la escuela resulta desafiante y conflictivo, por razones políticas, éticas, pedagógicas y didácticas. Frente a lo ético-político, el reto está en que se abordan “cuestiones socialmente controvertidas; sobre un pasa-

do que aún tiene consecuencias directas sobre el presente de cada comunidad” (Carretero, 2010, p. 115). Y en lo pedagógico y didáctico, porque se trata de construir una propuesta de enseñanza y aprendizaje de la historia centrada en el sujeto que, como subraya Carretero (2010), tenga en cuenta las características de los estudiantes, sus intereses, preocupaciones, particularidades y capacidades para transformar el mundo en el que habitan. Por eso la invitación es a que desde nuestras realidades los maestros y las comunidades educativas trabajemos por superar los desafíos planteados, dado que la escuela, como escenario de construcción de conocimiento y espacio en el que se elabora la cultura (Falchini, 2011), no debe permanecer ajena a las reflexiones que sobre la historia reciente y del conflicto armado se hagan.

Buscando contribuir a la construcción de paz, desde el año 2012, mi colega Ella Ramírez y yo venimos construyendo e implementando una propuesta metodológica para la enseñanza de la historia reciente de Colombia denominada *La escuela hace memoria*, dirigida al trabajo con estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo (Fique, 2012), ejercicio que tiene como finalidad la formación ético-política de estudiantes de básica secundaria y media vocacional del colegio Alfonso Reyes Echandía. Sin embargo, el reto sobreviene entre el 2016 y 2017, al asumir la asignación académica de ciencias sociales de grados sexto y séptimo; estoy frente a estudiantes de entre diez y catorce años, niñas y niños llenos de curiosidad, expectantes por su paso de la primaria al bachillerato y con el deseo de correr y jugar en el salón y, si se puede, por cada rincón del colegio. Parada en este escenario surgen varias inquietudes: ¿cómo abordar con niños y niñas “los acontecimientos históricos traumáticos” de la historia de Colombia, sin caer en su exposición a la crudeza de la guerra, a formas de violencia explícita que los revictimicen? ¿Cómo no llegar a convertirse en elemento normalizador de formas de violencia a las que algunos estudiantes son expuestos? A esto se agrega que, dadas las características de

la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes, el juego y la lúdica resultan fundamentales para motivar y dinamizar procesos de enseñanza y aprendizaje, y generar expectativas que fomenten la curiosidad y el deseo de aprender. Surge así la pregunta por cómo lograr que el aprendizaje de la historia reciente de Colombia sea dinámico, entretenido y agradable para los niños y niñas de sexto y séptimo, puesto que por su edad los estudiantes antes que una historia llena de erudición quieren una de carácter práctico.

Es así como entre el 2016 y 2017 surge la línea de *Tejiendo memorias* como una rama del proyecto *La escuela hace memoria*, dirigido al trabajo con niñas y niños de los grados sexto y séptimo del colegio, en el que, en concordancia con el planteamiento de Pagés (2014), quien considera que la historia oral permite darle una cara más humana a la historia, dándole voz a hombres y mujeres comunes, se lleva a los estudiantes a ver la historia como un saber más cercano a ellos, a sus experiencias personales, sus familias o sus comunidades. En la línea *Tejiendo memorias*, se asume la memoria como fuente de la historia, los testimonios de los estudiantes y padres de familia se convierten en fuentes que, entrecruzadas con otro tipo de fuentes de la historia (documentos de archivo, fuentes materiales, testimonios de hechos traumáticos de la historia reciente de Colombia) permiten situar y analizar esos elementos de memoria dentro del marco de un contexto histórico. Se trata entonces de darles voz a los testimonios, pero sin caer en su cristalización, porque “el historiador no puede ignorar y debe respetar, explorar e intentar comprender las memorias individuales que han vivido episodios traumáticos, aunque su trabajo de historiador no deba quedar sometido a la interpretación de la memoria subjetiva” (Carretero, 2010, p.114). De esta manera, al darle lugar a la memoria, en el colegio ARE se favorece el vínculo entre la escuela y las comunidades, puesto que permite a los estudiantes y sus familias narrar experiencias en el marco de la historia del conflicto armado interno, construir identidades familiares, comprender silencios

y olvidos, empatizar con sus antepasados, pero también con sus pares y comprenderse como parte de un todo.

Figura 3. Portafolio de Memoria Personal y Familiar.



Fuente: elaborado por estudiantes de grado 7^o en el 2017.

Es preciso señalar que para la elaboración de *Tejiendo memorias* se tienen en cuenta los siguientes elementos: la política pública, el PEI de la institución y el proyecto del área de ciencias sociales denominado *La escuela hace memoria*. De este modo, se retoman los estándares básicos de competencias de ciencias sociales, haciendo especial énfasis en el eje “Me aproximo al conocimiento como científico social”, los estándares básicos de competencias ciudadanas en sus tres ejes y la cátedra de la paz, dado que incluye en el currículo, particularmente en el plan de estudios de ciencias sociales, el abordaje de temáticas asociadas con la memoria y problemas de la historia reciente de Colombia, con el interés de que los estudiantes reflexionen, analicen y propongan estrategias de construcción de paz. Así mismo, los planes de estudio de ciencias sociales de sexto y séptimo, que en respuesta al PEI, cuyo principio es que la escuela sea un escenario de construcción de conocimiento, se propone el desarrollo de ejercicios de investigación escolar para la recu-

peración de la memoria de las familias y la comunidad areista. Así mismo, se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes, quienes producto de los conversatorios generados en el marco del proceso de paz manifiestan su deseo de estudiar la historia reciente de Colombia.

En cuanto al propósito y metodología del proyecto, la línea *Tejiendo memorias* busca construir pensamiento histórico en los estudiantes a través del desarrollo de tres competencias que a la luz de Prats, *et al.*, (2011) y Falchinni (2008) resultan fundamentales: la comprensión del tiempo, el manejo de información histórica a través del uso de fuentes y la formación de una conciencia histórica para la ciudadanía. Para esto, se establecen tres componentes de trabajo:

1) Tiempo histórico. Dirigido al estudio de las unidades de medida del tiempo y la cronología (siglo, partes del siglo: primera mitad, segunda mitad, a comienzos, a mediados, a finales de siglo); de esta última se trabajaron particularmente los conceptos de *sucesión* (organizando cronológicamente acontecimientos y/o hechos históricos) y *simultaneidad o sincronía*, que corresponde a la coexistencia de hechos históricos en un mismo tiempo, en el mismo o en diferente lugar, esto con el propósito de que los estudiantes adquieran el sentido de continuidad temporal y logren construir habilidades para comprender el contexto histórico (Prats, 2011).

2) Memoria. Partiendo del principio de que existen varias memorias, así como existen voluntades de olvido (Falchini, 2008), se organiza el trabajo alrededor de cuatro ejes: *ejercicios de recuperación de memoria*, donde los estudiantes reconstruyen su memoria personal y familiar; *aproximación a fuentes testimoniales*: en clase se examinan las memorias de las víctimas del conflicto armado, a través del uso del cine, la literatura y la música; *fundamentación conceptual en memoria*: se aborda el marco conceptual para el estudio de la memoria a través de adaptaciones pedagógicas del saber producido en la academia

para convertirlo en un lenguaje accesible para las edades de los estudiantes; y *aproximación a la memoria colectiva del conflicto armado en Colombia*, a través del reconocimiento de los acontecimientos que marcan la historia reciente del país y el uso del cine para comprender la manera cómo el conflicto ha afectado la vida de los niños y niñas en Colombia.

3) Las fuentes de la historia y su clasificación. Se trabaja con los estudiantes la comprensión de las fuentes como recurso para la construcción de la historia, la clasificación de las fuentes que utilizan los historiadores, la aproximación al concepto de fuentes orales (a partir de la recolección de testimonios de sus familiares o del examen de fuentes orales sobre el conflicto en Colombia).

Teniendo claros los componentes de trabajo, se organiza la ejecución de la propuesta metodológica en tres momentos: 1) Motivación e introducción al tema; 2) trabajo en torno a la memoria y la historia reciente de Colombia; 3) socialización de aprendizajes. A continuación, presento brevemente lo realizado en cada uno.

Momento 1. Recuperando los tesoros de la memoria (Motivación e introducción al tema)

Es la parte inicial del proyecto, que tuvo como propósito el despertar la curiosidad y el interés de los estudiantes por los estudios de la memoria y de la historia reciente de Colombia, para lo cual se propone tomar como base del trabajo con los grados sexto y séptimo, el abordaje de la memoria en tres dimensiones: la memoria personal, la memoria familiar y la memoria colectiva. El punto de partida en esta fase es la activación y recuperación de la memoria personal de los estudiantes y sus familias, a partir del diálogo intergeneracional entre los estudiantes y sus abuelos y/o familiares más adultos con quienes tengan afinidad; esto con el propósito de salvar las historias de los abuelos, que son un gran tesoro, pero también de generar ejercicios prácticos que

posibiliten construir habilidades de pensamiento para que los estudiantes puedan relacionar sus historias vitales y familiares con la historia reciente de Colombia, aspecto fundamental, dado que en estas edades la mayoría de los estudiantes se caracterizan por poseer pensamiento concreto.

Pero ¿de dónde surge el interés por potenciar el diálogo intergeneracional? Hay un elemento inspirador: un programa de televisión llamado *Cuentos de viejos*, que además de activar mi memoria personal y familiar, es sugerente para hacer un trazado didáctico para la enseñanza de la historia reciente. *Cuentos de viejos* es emitido por el canal público Señal Colombia; ¿no sé si usted lo haya visto en alguna ocasión? Si no, pues le cuento que en este la memoria es protagonista. Cuando lo ví por primera vez, trajo a mi mente remembranzas de mi casa, de mi familia, pero especialmente de mis abuelos. Crecí en un escenario rural, de la generación del apagón en el que el radio de pilas era el compañero de las tardes de oscuridad y en el que los relatos de los abuelos nos permitían conocer a nuestros ancestros, nuestra historia familiar y los acontecimientos de la historia nacional, narrados desde las experiencias de quienes vivían en aquel tiempo. Pero además de esos relatos, recuerdo a mi abuelo con su *Compendio de la Historia de Colombia*, de Henao y Arrubla, explicándome los periodos de la historia de Colombia y hablando de los próceres de la patria, de los conservadores y los liberales, de la participación de miembros de mi familia en las guerras y del período de la violencia. Me parecía fascinante escucharlo y compartir esas tardes. Estas experiencias de relato y de memoria despertaron en mí, desde muy temprana edad, el interés por la política y por la historia. Años después terminé formándome como profesional en esa área. Esta historia la comparto con usted, estimado lector, porque también la narro a mis estudiantes en los primeros ejercicios de clase y resulta inspiradora y provocadora para ellos, pues muestran interés por recuperar sus memorias y el reconocer sus raíces rurales y campesinas.

Así pues, en esta primera fase se utilizan recursos como los videos producidos por el proyecto *Cuentos de viejos*, para que los estudiantes comprendan el valor de la palabra, de la comunicación intergeneracional y de la memoria familiar, para que entiendan cómo los relatos nos permiten tejer memoria y formar una gran historia. Se adaptan pedagógicamente algunos recursos y actividades formuladas por CMPR y CNMH en el marco de su trabajo en torno a las pedagogías de la memoria, para abordar el concepto de la memoria y reconocer su importancia en la construcción de identidades.

A partir de los recursos en mención se diseñan y ejecutan cuatro talleres² denominados *Los tesoros de la memoria*:

Taller 1. *Cuentos de viejos. Una historia demasiado grande*, en el que los estudiantes se aproximan al concepto de memoria y su pluralidad, así como al reconocimiento del valor que tiene el rescatar las memorias de sus abuelos y/o familiares más adultos para hacer tejido social.

Taller 2. *El árbol de la memoria*, en el que los estudiantes indagan con sus padres o familiares y construyen su árbol genealógico, indicando los nombres de sus ancestros, sus actividades económicas, los municipios y departamentos de origen. De esta forma, reconocen los silencios y olvidos al interior de la familia, sus raíces, sus ocupaciones y las razones que motivaron la migración a Bogotá. Este ejercicio, además de reconstruir la memoria de mis estudiantes, me posibilita como docente para hacer una cartografía de los orígenes de las familias areistas y orientar a los estudiantes sobre el perdón y resiliencia frente a situaciones de ausencias parentales, formas de violencia y silencios familiares.

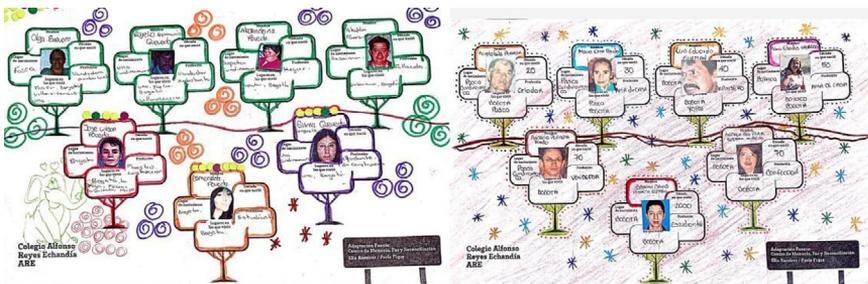
2 Para acceder al material pedagógico diseñado e implementado en estos talleres, se puede consultar el blog <http://historiaymemoriaare.blogspot.com/>

Figura 4. Ejercicio de memoria personal: Mi juguete favorito.



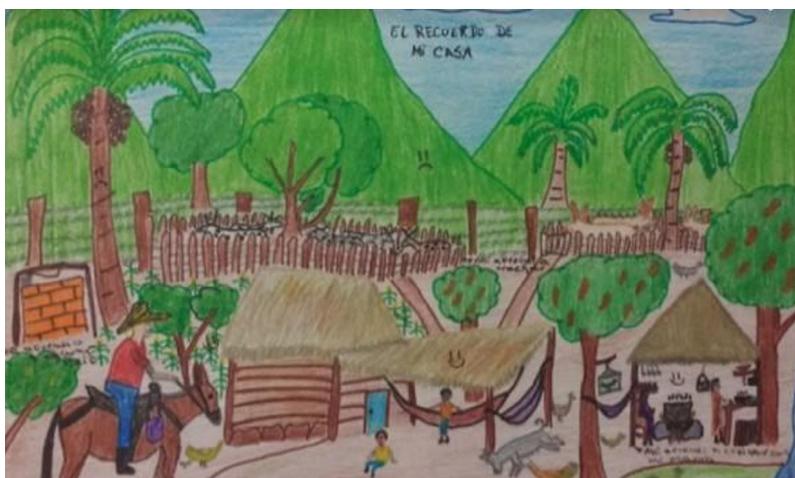
Fuente: elaborado por estudiantes de grado 7^o en 2017.

Figura 5. Ejercicio de memoria familiar. El árbol de la memoria.



Fuente: elaboración propia de Figue y Ramírez, 2022.

Figura 6. Cartografía de la memoria.



Fuente: elaborado por estudiantes del grado 7 en 2017.

Taller 3 *Cartografía de la memoria*, en el que la profesora realiza para los estudiantes su propia cartografía de la memoria, explicando a los niños y niñas cada uno de los elementos dibujados. Teniendo esta referencia, los estudiantes elaboran en clase su cartografía de la memoria, que consiste en dibujar la casa, barrio o lugar en donde pasan su infancia; esta actividad es replicada en casa con sus padres y/o abuelos, estableciendo un diálogo de familia e intergeneracional en torno a sus raíces, visibilizando los lugares de origen y las razones de la migración hacia Bogotá.

Taller 4. *El trabajo cooperativo*, un taller con fines metodológicos, con el que se busca acercar a los estudiantes al concepto de trabajo cooperativo, a la idea de aprender y construir juntos. Para esto se elaboran una serie de guías que explican a los estudiantes el objetivo del trabajo cooperativo, los roles que van a tener en cada clase (relojero, dinamizador, secretario y jefe de mesa) y las instrucciones para rotar estos roles clase a clase. Este aspecto resulta fundamental, porque permite a los estudiantes que tienen diversos ritmos de aprendizaje, construir conocimiento entre pares y, al rotar funciones, comprender que

pueden desempeñarse en diversos cargos, además de promover la participación en el aula y potenciar procesos de autoevaluación y coevaluación de aprendizajes.

Momento 2. Tejiendo memorias (trabajo en torno a la memoria y la historia reciente de Colombia)

Este segundo momento del proyecto hace referencia al trabajo en sí sobre la historia reciente de Colombia, a partir del diálogo entre la memoria y la historia con fines pedagógicos. Tiene como propósitos, aproximar a los estudiantes al concepto de historia, superando la idea de que esta es un saber ya dado, para comprender que es una construcción de narrativas sobre el pasado, en el que el historiador realiza un trabajo respondiendo al método histórico; acercar a los estudiantes al concepto de memoria, sus dimensiones, y a la importancia que tiene su recuperación en el marco del conflicto armado en Colombia; explorar los acontecimientos que marcaron la historia reciente de Colombia; y relacionar la memoria familiar de cada estudiante con la memoria colectiva del conflicto armado colombiano.

La metodología utilizada en este segundo momento se sustenta en el trabajo cooperativo y la lúdica, de modo que en clase los estudiantes trabajan en equipos de investigación, conformados por cuatro integrantes, y cada uno debe cumplir una de las cuatro funciones indicadas. Así mismo, se propone como estrategia la realización de un ejercicio de roles en el que los estudiantes asumen el papel de investigadores con la misión de recoger la memoria de sus familias y de relacionarla con la historia reciente del país. Así pues, los entrevistados se convierten en la fuente oral consultada por los estudiantes para la reconstrucción de sus memorias personales y/o familiares. La actividad fundante de este segundo momento es la *Coroteca*, tomada de la caja de herramientas del CNMH y adaptada con fines pedagógicos. Consiste en que los estudiantes, en compañía de sus familias, seleccionan un objeto importante para la memoria de su entrevistado (abuelo/a o familiar mayor), y alrededor de este objeto o

coroto, se realizan ejercicios de ubicación temporal, producción escrita y sincronía entre el *coroto* y los acontecimientos de la historia reciente de Colombia. De este ejercicio, surgen muchos *corotos*, juguetes, prendas de vestir y documentos.

Figura 7. Estrategia de trabajo cooperativo implementada con grado 7°.



Fuente: elaboración propia.

Figura 8. Coroteca: Relato Mi Recuerdo.

RELATOS DE CLASE COROTECA Nº2



Relato 1. Mi Recuerdo (1890)

Había una vez un niño llamado Álvaro Bermúdez, hijo de la menor de siete hermanos.

Álvaro no había podido conocer a su abuelo, de quién sabía que se llamaba Roberto López Ruz y había nacido en 1890.

Álvaro, a través de su madre, heredó la cédula de su abuelo Roberto y algunas fotografías. Este era un documento que tenía mucho valor sentimental, era algo muy simbólico para toda la familia.

Las cédulas y las fotografías son muy importantes para Álvaro, le recuerdan a su mamá, porque ella le contaba historias que don Roberto López le había contado, transmitiendo así historias de generación en generación. Don Roberto López le contó a la mamá de Álvaro las historias, ellas las compartió y luego se las pasó a su hijo Álvaro. La cédula y sus fotografías le ayudaban a Álvaro a imaginar cómo era su abuelo.



Toda la familia de Álvaro era de Guasatá, un municipio de Boyacá. Cuando la mamá de Álvaro murió le heredó las cédulas y unas fotografías, él decidió conservarlas para luego heredarlas a sus hijos Juan David y Miguel Ángel y que las cédulas y sus historias pasen de generación en generación.

Relatado por: Álvaro Bermúdez (Padre)
Escrito por: Juan David Bermúdez (Hijo-estudiante)

Fuente: elaborado por Juan David Bermúdez Rojas (grado 7°).

Figura 9. *Coroteca: El tren Corporativo (1955).*



Fuente: elaborado por el estudiante: Jaidier Duarte (grado 7º).

A partir de la *Coroteca* se pueden diseñar y ejecutar varios talleres, organizados en dos líneas de trabajo: la primera, dirigida a la fundamentación en historia abordando lo concerniente al trabajo del historiador, las fuentes y su clasificación, el papel de las fuentes para la construcción de la historia y el reconocimiento de acontecimientos de la historia reciente; la segunda, encaminada a realizar ejercicios prácticos para afianzar nociones de cronología, sincronía y ubicación temporal, y para establecer diálogos entre la memoria y el arte a través del trabajo alrededor del cine, la literatura, el teatro y la música.

Frente a la primera línea se desarrollan tres talleres:

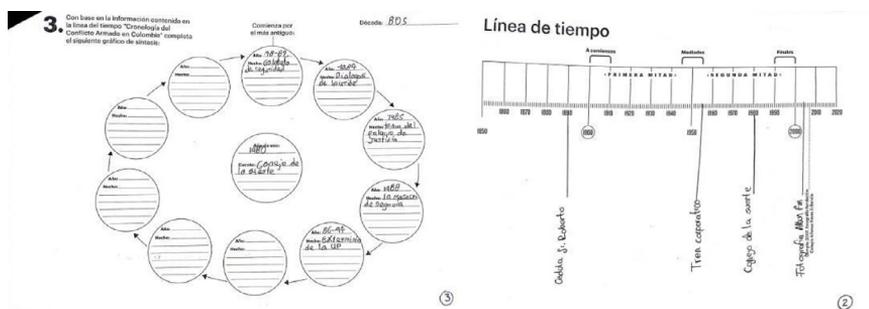
1. *Los detectives del pasado;* en el que, a través de la analogía entre los trabajos del historiador y del detective, los estudiantes se aproximan al método histórico, reconociendo los pasos que se siguen en una investigación de este tipo. En este ejercicio se elabora una guía de trabajo para que los estudiantes, a partir del trabajo cooperativo, se pongan en el papel de un detective y planteen preguntas sobre el pasado, para luego contrastar estas ideas previas con la lectura de un texto explicativo y finalmente comprender el trabajo de un historiador.

2. *Las huellas del pasado;* continuando la analogía acerca del trabajo del detective, se diseña una guía en la que se explica a los estudiantes las fuentes y su clasificación, así como su importancia para los historiadores. Posteriormente, los estudiantes

aplican sus conocimientos al clasificar una serie de fuentes de la historia reciente de Colombia, suministradas por la docente: pintura, láminas de la comisión corográfica; fotografías, indígenas esclavizados en el marco de la cauchería, niños en el marco de la guerra de los mil días, niños en la Segunda Guerra Mundial, transporte en Bogotá en las décadas de los setenta y ochenta; *prensa*: “Armero nunca duerme” (El Tiempo, 1985), “Ayer terminó la Segunda Guerra Mundial” (El Tiempo, 1945); fuentes orales: “9 de abril de 1948” (documental canal La Directa); *revistas*: Fronteras de la Historia ICAHN N° 19, Memoria y Sociedad PUJ, Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura UN, The American Historical Review; *libros*: *Historia de Colombia: país fragmentado sociedad dividida*, *Los siete mitos de la conquista española*, *Compendio de la historia de Colombia* (1936).

3. *La memoria es un tejido*; fundamentado en los planteamientos de Jelin, se estudia el concepto de memoria, sus dimensiones y sentido, así como el papel que desempeñan quienes ejercen como sus gestores.

Figura 10. Ejercicios de tiempo histórico (sincronía y sucesión).



Fuente: elaborados por estudiantes de grado 7°.

En la segunda línea, el trabajo gira en torno a la *Coroteca*, con la realización de cuatro talleres:

Taller 1. Mi coroto: Los estudiantes presentan ante sus equipos de trabajo los *corotos* y narran a sus compañeros la historia de cada uno. Así mismo, realizan un ejercicio de tiempo histórico, situando cada *coroto* en una línea de tiempo para comprender las partes que tiene el siglo (a comienzos, a mediados, a finales, primera mitad o segunda mitad).

Taller 2. ¿Qué pasó en Colombia?: Los estudiantes en sus equipos de investigación, se aproximan a la historia reciente de Colombia, a través del reconocimiento de hechos que la marcan. En este ejercicio, a partir de la interpretación de una línea de tiempo elaborada por la docente, identifican los sucesos que marcan la historia de la violencia en Colombia. La línea de tiempo tiene un elemento importante y es que incluye la participación de los estudiantes del proyecto *La escuela hace memoria dentro de la historia del país*, representación que busca incluir a los estudiantes en los procesos de construcción de paz y que se vean reflejados en la historia.

Taller 3. Nuestro coroto en la historia: Cada grupo de investigación selecciona un *coroto* representativo para ser presentado en la socialización final. Los criterios a tener en cuenta son la particularidad del *coroto*, la historia que representa y el empeño puesto por el estudiante en indagar acerca de él. Una vez seleccionado, los estudiantes realizan un ejercicio de sincronía entre el *coroto* y los acontecimientos ocurridos en la misma década de su existencia, esto con el propósito de que los estudiantes comprendan la coexistencia entre lo ocurrido en la memoria familiar y la historia reciente de nuestro país.

Taller 4. Los niños y niñas en la guerra (con un acento especial). Es importante precisar que, más que un taller, es una estrategia de transición y articulación, porque busca sentar las bases del proyecto para el ciclo siguiente (grados octavo y noveno), abordando la problemática del conflicto armado y su impacto en la vida de los niños y niñas de Colombia, e intentando tender puentes entre los estudios de la memoria y el arte a través

del cine, el teatro y la música. En ese marco, las actividades desarrolladas son: 1) Cine-foro *Los colores de la montaña*, que permite comprender el impacto de la guerra en las zonas rurales de Colombia, así como relacionar lo narrado en la película con las memorias personales y familiares de los estudiantes que comparten su historia, lo cual despierta empatía y solidaridad con las víctimas de la guerra, porque deja de ser algo ajeno para hacerse presente en la realidad de nuestra institución. Lo interesante del ejercicio es que de manera espontánea los estudiantes van compartiendo sus relatos y las vivencias de algunos familiares con relación al conflicto armado en Colombia. 2) Musi-foro *Las langostas*, ejercicio que consiste en escuchar y analizar la canción “Langostas”, pieza que hace parte del monumento sonoro del CNMH, en la que, a partir de la metáfora de la tierra de los colibríes, los estudiantes pueden expresar sus imaginarios sobre la guerra. 3) *De la mano con la danza y el teatro*, una de las premisas de este proyecto ha sido el producir sinergias y construir redes con el propósito de potencializar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, así que en el trabajo adelantado por el área de artes, aparece un elemento enriquecedor para toda esta experiencia. El año 2017, gracias a la gestión de la docente de danzas y al trabajo de una egresada de la institución, un grupo de estudiantes de séptimo grado hacen la puesta en escena de la obra *¿Somos bichos?*, que además de ser el proyecto de grado de nuestra egresada y futura licenciada, es la oportunidad de llevar al escenario la realidad del conflicto, pero con un lenguaje metafórico hecho por niños y niñas para el público en general.

Momento 3. Compartiendo saberes

El elemento inicial con el que se busca motivar a los estudiantes de sexto y séptimo es su participación como ponentes y asistentes al Encuentro de Jóvenes Investigadores en Ciencias Sociales, evento académico realizado anualmente por el área de sociales y que hasta el 2017, es un escenario de reflexión

sobre el conflicto armado colombiano al que asisten los grados noveno, décimo y undécimo. A partir de ese año se da inicio al *I Encuentro de niños y niñas investigadores en Ciencias Sociales: las voces de la memoria 2017*, que se articula al encuentro de jóvenes, otorgándole un lugar a la memoria familiar, a través de la exposición *Coroteca: Las voces de la memoria*, en la que los estudiantes de grado séptimo exponen a sus compañeros de ciclos II y III, a manera de una galería guiada, sus corotos y los relatos que los acompañan. Es una actividad llena de amor, recuerdos y alegría por presentar las historias de los suyos, por darle lugar a las voces de sus familias, por comprender que sus historias sí son relevantes y que se articulan con la historia de su país. Pero también fue una experiencia académica liderada y dinamizada por estudiantes de séptimo grado, quienes asumieron de una manera comprometida el desarrollo del evento, tomando este como la clausura de un proceso adelantado por cerca de dos años.

Figura 11. Encuentro de niños y niñas investigadores de Ciencias Sociales. Las voces de la memoria.



Fuente: elaboración propia de Fique y Ramírez, 2022.

A través de este relato compartido con ustedes, presento una de las múltiples iniciativas que en el campo de la enseñanza de la historia hay en Bogotá. Resta extender la invitación al IDEP

y al MEN para unir esfuerzos y recoger esas iniciativas, para conocer las distintas maneras en que los docentes de Colombia han buscado mejorar su práctica y contribuir a la construcción de paz, y pensar, por qué no, en propiciar un encuentro para el diálogo entre maestros de escuela, quienes desde su formación como pedagogos, han venido reflexionando acerca de la manera de innovar y mejorar la enseñanza de la historia de Colombia y pueden aportar a las actuales discusiones que sobre el tema se están dando.

Referencias

- Arbeláez, C. (Director). (2011). *Los colores de la montaña* [Película]. El Bus Producciones.
- Arostegui, J. (2002, del 17 al 19 de octubre). Historia del presente, ¿una cuestión de método? [ponencia]. *IV Simposio de Historia Actual*, Logroño, Gobierno de La Rioja, España.
- Carretero, M. (2010). *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Paidós.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*. Quimantú.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (s.f.). Monumento sonoro: la historia de los colibríes y las langostas [Podcast]. <https://centrodememoriahistorica.gov.co/podcasts/monumento-sonoro-la-historia-de-los-colibries-y-las-langostas/>
- Falchini, A. (2008). La escuela como un acto social en la construcción de la memoria colectiva del pasado reciente [ponencia]. *IV Congreso Nacional sobre problemáticas sociales y contemporáneas*, Santa Fe, Argentina.
- Fique, D. y Ramírez E. (2012). Para no olvidar: tres ejercicios para la recuperación de la memoria de la localidad de Bosa, un trabajo desde la Escuela. En *Memoria, conflicto y escuela* (pp. 161-176). IDEP.

- Fique, D. (2017). <http://historiaymemoriaare.blogspot.com/2017/>
- González, M. (2012). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable. *PRA*, 12(13), 56-73. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.12.13.2012.56-73>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Pagés, J. y González M. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia. *Historia y memoria*, (9), 275-311. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/2941/2686
- Pagés, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (55), 43-53.
- Prats, J., Santacana, J., Lima, L., Acevedo, Ma., Carretero, M., Martínez, P. y Arista, V. (2011). *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública de México. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenanza_aprendizaje_historia_educacion_basica.pdf
- Santiesteban, F. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica*, 14, 34-56. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Señal Colombia (Productora). Una historia demasiado grande (Temporada 1, episodio 13). *Cuentos de viejos* [Serie de televisión]. RTVC. <https://www.rtvcpplay.co/series-de-ficcion/cuentos-de-viejos/historia-demasiado-grande>

Voces restrepistas hilando la innovación educativa: Tejiendo saberes interdisciplinarios

Edisson Díaz Sánchez¹

Divertirnos, conocer, explorar y compartir con nuestros compañeros y profesores son el mejor aprendizaje cuando desarrollamos el proyecto Tejiendo Saberes.

Estudiante de grado octavo del Colegio Técnico José Félix Restrepo

Presentando nuestra experiencia desde las voces restrepistas

Tejiendo saberes interdisciplinarios es un espacio pedagógico para el aprendizaje de la escuela en el contexto biocultural de Colombia², un proyecto pedagógico de innovación educativa, según los planteamientos de Cifuentes y Caldas (2018), en tanto es un trabajo mancomunado de la comunidad restrepista de más de diez años, que ha implicado un cambio significativo y disruptivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje del currículo institucional, en el cual se han producido cambios a nivel pedagógico, convivencial, educativo y organizativo, y está

1 Maestro inspirador de la línea de Interculturalidad, Ciudadanía Global y Cultura de Paz. Doctor en Educación, Universidad Santo Tomás. Docente investigador del Colegio Técnico José Félix Restrepo IED de la localidad de San Cristóbal. Correo electrónico: ediazs@educacionbogota.edu.co

2 Para conocer más del proyecto pueden ver el video oficial: https://youtu.be/v736K_GWDQs

en la categoría de consolidación debido a su conocimiento y apropiación por parte de los actores de la institución educativa. De igual forma, su intencionalidad es la reestructuración de los modos de apropiación de saberes y conocimientos a partir de las expediciones pedagógicas a los diversos territorios con que cuenta el país.

Así mismo, existe una articulación entre el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y la innovación educativa en mención, la cual desarrolla el trabajo en equipo de los miembros de la comunidad educativa, las capacidades ciudadanas, cognitivas, comunicativas y socioemocionales de los estudiantes, además de la autonomía, la utilización de las TIC y la resolución de problemas y conflictos de acuerdo con las necesidades y competencias del siglo XXI (Organización de la Naciones Unidas, 2018).

El proyecto tiene una historia de más de una década, no obstante, llegar a este posicionamiento después de cuarenta años de fundación del colegio no ha sido fácil, especialmente en los inicios del presente siglo, ya que catorce años atrás, la imagen del colegio era desfavorable, tanto a nivel interno como externo, debido a riñas, hurtos, vandalismo, embarazos juveniles no deseados, drogadicción, entre otras dificultades convivenciales que afectaron directamente diferentes aspectos institucionales, pero cuyo mayor impacto fue la reducción de la matrícula global, pasando de 6.000 estudiantes en 2008 a 1.200 en 2011.

Esta situación adversa hace que el área de ciencias sociales de la jornada tarde, en el año 2010, tome la decisión de crear acciones que permitan encaminar el ser, el saber y el hacer de la comunidad restrepista y, por ende, ayudar a mejorar el rendimiento académico, la convivencia y la imagen institucional. Fruto de esas sesiones de trabajo, surge oficialmente en 2011 el proyecto “Tejiendo saberes interdisciplinarios”, liderado por el área en mención, pero con el apoyo de todas las demás asignaturas que componen el currículo del colegio, y se empiezan

a realizar las expediciones pedagógicas por la localidad de San Cristóbal y la capital del país.

Viendo los frutos benéficos del proyecto y con la unificación de sedes, en el año 2015, la jornada mañana y las sedes B, C y D, que atienden a preescolar y primaria, también se unieron a esta innovación educativa. De esta forma y después de diez años de ardua labor, el proyecto se consolida como uno de los más importantes para el colegio, no solo por abarcar una gran población estudiantil con cerca de 4.500 educandos, que actualmente va desde preescolar hasta undécimo (en las cuatro sedes y dos jornadas), sino por ser la iniciativa pedagógica que mayor presupuesto tiene anualmente de la institución.

Sistematizar para hilar: un proceso de construcción colectiva

Dos años atrás, el área de ciencias sociales, gestante del proyecto, reflexiona que a pesar de tener un cúmulo de evidencias y registros (fotografías, videos, relatos, guías, formatos, etc.) del trabajo desarrollado en esta década de gestión del proyecto, existe la debilidad de la sistematización; es decir, se necesita tener una serie de escritos pertinentes y coherentes que den cuenta del proceso adelantado hasta el momento. Esto con la finalidad de pasar de ser una experiencia significativa a una innovación educativa que realice permanentemente praxis pedagógica, es decir, reflexionar teórica y conceptualmente sobre el desarrollo en la cotidianidad del proyecto para mejorar constantemente y alcanzar los propósitos del mismo. De allí surge el compromiso de empezar este camino en el que diversas tareas son distribuidas entre los miembros del equipo del área en mención del colegio, para luego consolidarlas en un documento que permitiera conocer las características, historia, gestión, socialización y evaluación del proyecto.

Es así como el área de ciencias sociales, desde el año 2021, inicia el proceso de sistematización y participación en dife-

rentes eventos de difusión del conocimiento (foros, congresos, simposios, concursos, etc.). Para este primer propósito, se utiliza la metodología orientada por los planteamientos de Jara (2018), quien propone cinco fases para llevarla a cabo: punto de partida, identificación de la experiencia, reconstrucción del momento vivido, reflexiones de fondo y punto de llegada.

Es así como la sistematización pretende responder a una serie de preguntas que orientan el sentido y propósito del proceso desarrollado. En este orden de ideas, se delimita la experiencia en tiempo y espacio definiendo el objeto, a través de la sistematización de la iniciativa denominada “Tejiendo saberes interdisciplinarios: un espacio pedagógico para el aprendizaje de la escuela en el contexto biocultural de Colombia”, un proyecto pedagógico de innovación educativa, según los lineamientos del IDEP (2021), cuyo eje transversal es la interdisciplinariedad y la interculturalidad, el cual se desarrolla desde el año 2011 en el Colegio Técnico José Félix Restrepo de la localidad San Cristóbal (Bogotá, Colombia).

Con base en lo anterior, el eje de sistematización busca responder a la pregunta: ¿cuáles son los elementos y factores que han posibilitado el éxito de la innovación educativa desde los ámbitos pedagógico, formativo y organizacional, desde las expediciones pedagógicas del proyecto “Tejiendo saberes interdisciplinarios: un espacio pedagógico para el aprendizaje de la escuela en el contexto biocultural de Colombia? La respuesta será explicitada en las conclusiones de este documento.

De esta manera, el objetivo principal de este proceso es recuperar las voces de los integrantes de la comunidad educativa restrepista que hacen parte del proyecto, de modo que permitan conocer los elementos y factores que han posibilitado el éxito de la innovación educativa, desde los ámbitos pedagógico, formativo y organizacional, y desde las expediciones pedagógicas.

A partir de la realización de un proceso de indagación con los actores participantes en la experiencia se desarrollan grupos focales con docentes y narrativas con estudiantes y padres de familia. En el grupo focal participan ocho docentes (siete del área de ciencias sociales y la coordinadora académica), y a través de un diálogo fluido con base en una serie de preguntas sobre la gestión, desarrollo, DOFA (debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas) y lecciones aprendidas de la innovación pedagógica, se pueden reconocer las voces de actores que han liderado por varias versiones el proyecto Tejiendo saberes interdisciplinarios.

En cuanto a las narrativas, estas se hacen con estudiantes y padres de familia de secundaria y media, mediadoras y estudiantes de baja visión y ciegos que pertenecen al departamento de tiflogía del colegio. Con este instrumento se busca que los actores del proyecto puedan dar a conocer los aspectos y elementos que han sido significativos y los aprendizajes obtenidos en las diferentes expediciones realizadas en los diez años de labores del proyecto.

Con base en la información obtenida, se realizan diferentes matrices para decantar los datos recolectados y presentarlos a través de un proceso de triangulación entre los hallazgos, las categorías y subcategorías y los referentes conceptuales que hacen parte de esta sistematización.

De esta manera y después de un proceso de recolección y organización de la información, se obtienen las siguientes categorías y subcategorías, que se definen en la tabla 1, con base en diversos referentes y conceptualización propia:

Tabla 1. Categorías y subcategorías de la sistematización.

Categoría	Subcategoría
<p>Interdisciplinariedad: es la correspondencia e implicaciones de los diversos campos del conocimiento de los diferentes niveles educativos que oferta el colegio (preescolar, básica y media técnica), en busca del reconocimiento del acervo cultural (material e inmaterial), biogeográfico e histórico de la nación colombiana (Torres, 1996; Magendzo, 2003).</p>	<p><i>Objetivos de integralidad en la formación:</i> se tiene en cuenta que las diferentes asignaturas y los proyectos que se desarrollan en el colegio tienen un punto de encuentro con “Tejiendo saberes interdisciplinarios”, lo cual es de vital importancia para la comunidad educativa. El currículo apunta a este tipo de trabajo con el fin de dejar de ser un plan de estudios creado únicamente por los docentes, para ser una construcción colectiva y significativa.</p>
	<p><i>Recursos didácticos:</i> el proyecto hace uso de diferentes técnicas, métodos e instrumentos propios de las ciencias sociales, de las ciencias formales y de la investigación social como las fuentes primarias y secundarias, bitácoras, diarios de campo, cartografías, observaciones, revisión y análisis de fuentes documentales, registros audiovisuales, entrevistas, talleres, sistematización estadística de experiencias, entre otras; además de las didácticas propias de cada una de las asignaturas que componen el currículo institucional.</p>
<p>Interculturalidad, reconocimiento y sana convivencia: conjunto de “conocimientos, actitudes, habilidades, motivaciones y prácticas, que realizan los sujetos de las comunidades educativas, para reflexionar hacer, ser, estar, conocerse y reconocer su contexto, para imaginar su transformación y actuar con otros para transformarlo” (Secretaría de Educación del Distrito y Fundación Fe y Alegría, 2013, p. 32).</p>	<p><i>Autorreconocimiento del cuerpo:</i> conjunto de cualidades, capacidades, aptitudes y habilidades que permite el desarrollo de una concienciación sobre el cuidado y respeto por la propia vida, de los demás congéneres y de la naturaleza, en una interrelación mutua y recíproca que conlleva un desarrollo sustentable para todos.</p>
	<p><i>Reconocimiento del territorio:</i> hace referencia no solamente a la construcción individual y propia de la autonomía, sino a su relación con otras personas y con el medio biocultural que hace parte de su contexto.</p>
	<p><i>Interculturalidad para la sana convivencia:</i> circunstancias que permiten el respeto consigo mismo y con los demás, asumiendo responsabilidades individuales y colectivas por las acciones y/u omisiones para garantizar el bien común.</p>
<p>Institucionalización del proyecto: hace referencia al diseño, gestión, evaluación, permanencia y sostenibilidad del proyecto pedagógico en el tiempo y en la comunidad educativa, que lo convierten en una experiencia significativa (Secretaría de Educación del Distrito, 2021).</p>	<p><i>Financiamiento y sostenibilidad:</i> conjunto de recursos humanos, tecnológicos, didácticos y económicos que permiten la gestión del proyecto y su permanencia en el tiempo de la experiencia significativa.</p>
	<p><i>Trayectoria y horizonte institucional:</i> correspondencia entre los principios del colegio plasmados en el PEI y su interacción con el proyecto pedagógico que lo hacen transversal e institucional.</p>
	<p><i>Involucramiento de la población:</i> es la comunidad educativa y sus aliados externos en correspondencia y apoyo permanente a la gestión del proyecto institucional.</p>

Fuente: elaboración propia.

Con base en la anterior conceptualización, se realiza la triangulación de la información, de acuerdo con las categorías y subcategorías y los hallazgos encontrados a partir de los instrumentos aplicados:

Referente a la categoría de Interdisciplinariedad, los objetivos de integralidad en la formación indican que las expediciones o salidas pedagógicas a los diversos territorios de la geografía nacional, sean de forma presencial o virtual, son espacios de aprendizaje y desarrollo de competencias y habilidades para el currículo institucional y, en especial, para los estudiantes, de tal manera que son escenarios para el aprendizaje y la evaluación de saberes, conocimientos y competencias adquiridas a través de la formación en el colegio.

De esta manera, el proyecto permite la integración de todas las áreas del currículo institucional teniendo como eje integrador las expediciones pedagógicas, lo cual conlleva la interdisciplinariedad, que se desarrolla a partir de las guías interdisciplinarias, es decir, que las salidas son puntos de encuentro para que todas las asignaturas integren sus contenidos y competencias al proyecto a través de actividades cortas, y así, los estudiantes puedan comprender la interrelación de la realidad contextual del país con los aprendizajes de la escuela.

A manera de ejemplo de esta categoría, se hace referencia a las guías interdisciplinarias, las cuales tienen como eje articulador lugares de la geografía nacional, que son visitados de forma presencial o virtual por la comunidad educativa restrepista. A partir de ello, las diferentes asignaturas que hacen parte del currículo del colegio proponen actividades por grados (de preescolar a undécimo), para que los estudiantes, en conjunto con sus familias, las puedan desarrollar antes, durante y después de las expediciones. El *antes* se dinamiza en las clases, allí los maestros explican a los educandos las acciones que desde su materia pretenden desarrollar con la expedición; el *durante* son actividades que se realizan el día de la salida, y el *después* son

las diferentes formas de socialización (museo, exposiciones, carteles, obras de teatro, presentaciones audiovisuales, entre otras) que de acuerdo con la creatividad de los estudiantes y con el apoyo de sus familias, se realizan para dar a conocer a la comunidad restrepista los conocimientos, saberes y prácticas de apropiación de aprendizajes.

Existen diversas maneras de realizar este proceso de interdisciplinariedad, de acuerdo con los contextos de las sedes y jornadas, los niveles de desarrollo cognitivo de los estudiantes y las particularidades de cada área del conocimiento. A continuación, se mencionan algunas estrategias que se han implementado en esta década de desarrollo de la innovación educativa con base en los planteamientos de Torres (1996):

- a) Diseño de guías por campos académicos; es decir, con base en los lugares a visitar en las expediciones, los docentes proponen una actividad desde su asignatura por grado (véase gráfico 2).
- b) Integración de saberes desde el eje articulador; que generalmente se realiza en básica primaria, en la cual las actividades se proponen a nivel general, sin especificar las áreas curriculares a evaluar.
- c) Articulación desde campos integradores; es decir, que las actividades están cohesionadas con líneas, dimensiones, ejes, etc., de un área o nivel educativo. Ejemplos de esta estrategia se realizan en primera infancia, nivel en el que se trabaja por dimensiones formativas (afectiva, social, intelectual y física), o en el caso de ciencias sociales y de acuerdo con los lineamientos curriculares por ejes generadores: antropología, ciencia política, ecología, economía, geografía, historia, comunicación social, competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

En cuanto a la subcategoría de los recursos didácticos, se entiende que los diferentes campos del conocimiento integrados al

área de ciencias sociales se convierten en un eje integrador de las áreas y proyectos del colegio, razón por la cual estas expediciones pedagógicas permiten salir de la monotonía de los tiempos escolares comunes, integrarse en otros espacios biogeográficos y compartir con compañeros.

De este modo, las cuatro fases del proyecto permiten el desarrollo de competencias y habilidades del siglo XXI como la creatividad, innovación y utilización de recursos didácticos, en los que las diferentes áreas implementan diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje propias de sus campos de estudio para articularse con el proyecto y, de esta manera, lograr la interdisciplinariedad.

La categoría de Interculturalidad, reconocimiento y sana convivencia está organizada en tres componentes. El primero es el autorreconocimiento del cuerpo, el cual se articula con las habilidades interpersonales e intrapersonales; esta parte del proyecto permite que los estudiantes reconozcan su organismo como un espacio de aprendizaje, respeto, vitalidad y esfuerzo biofísico para superar los retos que imponen las salidas pedagógicas.

Tal y como lo narra Julieth González, quien, en 2019, cuando asiste al parque Macadamia, en La Mesa (Cundinamarca), aún era estudiante de grado séptimo, perteneciente al departamento de tiflogía (espacio dispuesto para la atención por parte de profesionales para educandos con discapacidad visual y multi-déficit) del colegio:

[...] Puente tibetano. ¿Qué siente mi cuerpo? ¿Qué evoca mi mente? El rostro bondadoso, bonachón y sonriente de los lamas del Tíbet que conocen el frío, la montaña, la sabiduría, la vida, la muerte, la compasión. Todos ellos al unísono diciendo: “claro que puedes, vas llegando, díles a tus brazos que resistan”. Y mientras sudo copiosamente veo el otro extremo entre brumas, ya no sé qué siento.

A través de este relato se puede observar que a pesar de las diversas condiciones biocognitivas o psicosociales que tengan

los estudiantes, el proyecto y las expediciones permiten que evalúen y superen sus habilidades, tanto académicas como biofísicas y comportamentales, ya sea de forma individual o con la ayuda de sus compañeros y docentes, por lo cual la solidaridad y empatía se hacen presentes en el desarrollo de esta experiencia significativa.

De igual forma, los estudiantes se retan a desarrollar las actividades del antes, durante y después de las expediciones pedagógicas, lo que conlleva reconocer sus capacidades, potencialidades, debilidades y fortalezas para el abordaje del proyecto. De esta forma, la experiencia significativa potencia la autoestima, la autoimagen y el autocuidado del cuerpo, dimensiones que permiten ser fortalecidas a través del desarrollo de la innovación educativa.

La segunda es el reconocimiento del territorio; en esta parte el proyecto pedagógico permite el desarrollo de aprendizajes y saberes de los espacios bioculturales de la ciudad, el departamento y el país, componentes educativos narrados por el estudiante de grado noveno de tiflogía, Helver Alejandro Forero Sánchez, con base en la experiencia vivida en 2019, en el parque Macadamia: “Algo que me gustó mucho fue el Puente de Indiana Jones, no tenía algunas tablas y había que hacer equilibrio. Yo no sentí miedo. También jugamos en el agua. El almuerzo estaba muy rico”.

Esta narración teje con la competencia de conciencia social y cultural, ya que los asistentes a las expediciones pedagógicas, a través de esas salidas, reconocen por medio de su cuerpo y sus sentidos, las riquezas biogeográficas que posee el país y, por lo tanto, valoran los diferentes componentes de estas regiones y analizan sus problemáticas para construir posibles soluciones a las mismas, con lo cual se potencia el pensamiento crítico e innovador.

¿Cuál es el proceso para la selección de los espacios biogeográficos a visitar y trabajar pedagógicamente? En concordancia con la línea de participación y ciudadanía, en primer lugar, se tienen en cuenta espacios que permitan la interdisciplinariedad fácilmente, de manera que los docentes puedan articular integralmente los procesos educativos que desarrollan en el aula. Segundo, un conjunto de lugares que sean adecuados para el número de estudiantes por sede; es decir, sitios que al mismo tiempo y en un solo día puedan atender a cerca de mil visitantes entre estudiantes, docentes, directivos y padres acompañantes. Tercero, una zona que preste todas las medidas de sanidad, bioseguridad, atención de primeros riesgos y de fácil acceso para el transporte en buses escolares. Cuarto, que los lugares a visitar no sean costosos, especialmente la entrada a museos, parques, centros de entretenimiento, etc., pues el proyecto financia una parte de las expediciones y las familias colaboran con lo restante. Y, por último, que sea un proceso de selección consensuado, en el que los diferentes actores de la comunidad restrepista puedan hacer sus propuestas, teniendo en cuenta los elementos mencionados. Una forma de subsanar todos los componentes citados es que en los primeros meses del año escolar se realiza una salida exploratoria, con docentes representantes de diferentes áreas y sedes, a la zona seleccionada, lo cual permite verificar el cumplimiento de las características expuestas para la salida, diseñar las guías interdisciplinarias, organizar el presupuesto y prever posibles dificultades.

Por lo tanto, las expediciones pedagógicas son una posibilidad de participación presencial y virtual. Sin embargo, los estudiantes prefieren la presencialidad porque conlleva la valoración del territorio, la participación y la compañía de los demás miembros de la comunidad educativa, entre otras posibilidades. Además, con este proyecto los integrantes restrepistas valoran las riquezas biogeográficas, culturales, económicas, ecológicas, sociales y políticas que tiene el territorio colombiano.

La tercera es la interculturalidad para la sana convivencia, pues las expediciones pedagógicas son un medio muy importante para la interdisciplinariedad, la intercomunicación, el desarrollo de habilidades en la convivencia y el aprendizaje significativo, elementos pedagógicos que se pueden constatar con el relato del estudiante de tiflogía de grado undécimo, Miguel Alejandro Rodríguez, en la expedición de 2016 al departamento de Boyacá:

[...] Las enseñanzas de dicha salida fueron muy significativas. Desde nuestra infancia en colegio y en casa siempre cuentan la historia y exaltan los acontecimientos importantes de nuestra independencia como República. Pero algunos no tuvimos la posibilidad de enriquecer de una forma más tangible este conocimiento histórico con una salida familiar y entonces con expediciones como estas pasan cosas importantes como tocar, pisar el mismo suelo que aquellos personajes de nuestra historia y tener la oportunidad -yo, como persona con discapacidad visual-, más que imaginarme desde una descripción los lugares tan especiales, de percibir tal y como son sus extravagantes composiciones, sus estructuras, sentir sus paredes, los materiales, tocar las estatuas. Es un cuento totalmente distinto.

La línea de interculturalidad, la regulación social y la autonomía son competencias que pretenden ser potencializadas a partir del proyecto, por lo cual, lo que nos expresa Miguel Alejandro hace parte de este proceso para el mejoramiento de la convivencia, en la que generalmente, durante las expediciones a los territorios, se habilita un espacio en la jornada de la tarde para que los estudiantes compartan con sus pares, se diviertan a través de juegos o actividades de integración propiciadas por los docentes, y de esta manera valoren la diferencia en el otro que es parte del ser individual y social que todos los seres humanos tenemos como esencia.

De esta forma, los educandos comparten emociones, sentimientos, sentires y habilidades con sus compañeros, en espacios diferentes a las aulas de clase, por lo cual se crean vínculos de afectividad entre ellos, especialmente con los estudiantes que

hacen parte del departamento de tiflogología. En esa área se ve reflejada la felicidad de los estudiantes, lo que permite aprender por motivación y se abre un escenario alternativo de formación y sana convivencia fuera de las instalaciones del colegio.

La categoría de institucionalización del proyecto también posee tres subcategorías. La primera de ellas es el financiamiento y la sostenibilidad, en la que año tras año, con base en las experiencias de los participantes y la evaluación permanente del proyecto por parte de los integrantes de la comunidad educativa, se ha venido mejorando la organización, la logística, la interdisciplinariedad, la interculturalidad y la sana convivencia.

Es así como el proyecto se ha vuelto institucional, logrando en la dimensión de madurez de innovación educativa, de acuerdo con Cifuentes y Caldas (2018), la categoría de consolidación, debido a que se desarrolla desde preescolar hasta grado undécimo y lleva diez años de travesías, por lo que los actores reconocen su importancia dentro del colegio y su necesidad de continuidad y fortalecimiento continuo. No obstante, una tarea permanente en la sostenibilidad de esta innovación educativa es la búsqueda de más recursos financieros que permitan costear el 100 % de las expediciones pedagógicas, sin que las familias tengan que aportar. Para ello, se han pensado estrategias que van desde las donaciones por entidades externas, la participación en convocatorias cuyos premios subsidien el proyecto y la autofinanciación a través de actividades comunitarias.

La siguiente subcategoría es la trayectoria y el horizonte institucional, cuyo mejoramiento continuo del proyecto a nivel pedagógico, operativo y formativo permite considerarlo como institucional y transversal. De igual forma, esta innovación ha tenido permanencia en el tiempo (una década) y se ha consolidado como uno de los más importantes del colegio, por lo cual hace parte del PEI en el apartado correspondiente a proyectos educativos institucionales transversales.

En este sentido, el lema del proyecto educativo institucional es “Formando líderes en transformación social”³, en el cual el modelo pedagógico es el constructivismo con enfoque en aprendizaje significativo. Así las cosas, esta innovación educativa aporta e impacta el horizonte institucional restrepista, debido a que con las cuatro fases que conlleva el proyecto se fortalecen principios y valores institucionales como la autonomía, el liderazgo, el aprender a aprender, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la responsabilidad, la honestidad y la equidad, que, al mismo tiempo, se articulan con las competencias propuestas por la SED para el siglo XXI.

La última subcategoría es el involucramiento de la población, en la que se fortalece la empatía, es decir, que los diferentes miembros de la comunidad educativa se ayudan y apoyan para el desarrollo de las actividades propuestas, además de prestar o donar elementos y materiales faltantes, y la potencialización de aptitudes y actitudes de aquellos compañeros que no las poseen o que están débiles. De esta manera, todos los estudiantes del colegio pueden asistir, sin importar su condición biofísica, discapacidad, estrato social u orientación sexual, lo cual ayuda a la interculturalidad.

En los últimos años, la participación de los padres de familia y los amigos del proyecto ha sido más directa; ellos hacen parte del todo el proceso y se han apropiado del mismo. Un aspecto por resaltar es que en las expediciones pedagógicas se manejan todas las medidas de bioseguridad, primeros auxilios y prevención de desastres, lo cual da más seguridad a los asistentes.

El tejido se construye permanentemente

Con base en el trabajo realizado sobre la sistematización de la experiencia pedagógica significativa “Tejiendo saberes inter-

3 Para conocer más del PEI del Colegio Técnico José Félix Restrepo, pueden visitar la página web <https://www.ctjfr.edu.co/>

disciplinarios: un espacio pedagógico para el aprendizaje de la escuela en el contexto biocultural de Colombia”, se puede concluir que:

La ruta recorrida en sus cinco fases para la sistematización de la presente innovación educativa permite la construcción de nuevos saberes, prácticas y conocimientos que se han obtenido a partir de un proceso reflexivo, crítico, consensuado y situado con los actores del proyecto que apunta a la innovación, a la transformación de la enseñanza-aprendizaje y de la sana convivencia de la comunidad educativa restrepista.

Por consiguiente, el proyecto se consolida como una innovación educativa; es decir, una iniciativa pedagógica que surge de las necesidades de mejoramiento del colegio, que ha trasegado por diferentes procesos, cuyas estrategias y acciones desde la praxis pedagógica y la evaluación permanente han realizado cambios formativos, curriculares, organizativos y convivenciales en la institución educativa y en el PEI.

Desde esta perspectiva, existen algunas dimensiones (Cifuentes y Caldas, 2018) que caracterizan esta experiencia significativa:

Primero, en cuanto a su madurez, el proyecto está en el nivel de consolidación, porque a pesar de las vicisitudes ya lleva una década de trabajo y se ha apropiado en la comunidad restrepista debido a su impacto significativo.

Segundo, respecto al tipo de cambio, la iniciativa desarrolla procesos disruptivos, es decir, que su nacimiento es una alternativa para transformar aspectos desfavorables institucionales, cuya gestión e implementación, paulatinamente, han permitido hacer cambios, adaptaciones y articulaciones con diferentes componentes institucionales.

Tercero, en relación con la intencionalidad (modo), el proyecto se encuentra en el estadio de reestructuración, debido a que los cambios que ha traído como consecuencia esta experiencia han trasegado diversas dimensiones institucionales que van del orden de lo pedagógico, lo convivencial y lo organizativo.

Cuarto, en referencia a sus componentes, el proyecto ha impactado el currículo, las estrategias didácticas de los ambientes de aprendizaje de las diferentes áreas, los procesos organizativos y la administración de los recursos. Por último, en cuanto al alcance de la experiencia, esta se ubica en el nivel comunitario, el cual ha traspasado el colegio para ser una construcción colectiva y permanente de la comunidad educativa restrepista.

De esta manera, el objetivo principal de este proceso es recuperar las voces de los integrantes de la comunidad educativa restrepista que hacen parte del proyecto, permitiendo así conocer los elementos y factores que han posibilitado el éxito de la innovación educativa, desde el ámbito pedagógico, formativo y organizacional, con base en las expediciones pedagógicas.

Al analizar los alcances obtenidos de los diferentes componentes que hacen parte de este objetivo, es importante mencionar que:

La recuperación de las voces de la comunidad educativa restrepista se logra, ya que, a través de las narrativas, el grupo focal y las evidencias documentales los integrantes de diferentes sectores del colegio como docentes, directivos docentes, estudiantes, padres de familia e integrantes del departamento de tiflogía pueden expresar sus ideas, saberes, aprendizajes, sentires y apreciaciones frente a diferentes aspectos que hacen parte del recorrido del proyecto en estos diez años.

De esta manera, se cumple con el enfoque y la línea de la participación ciudadana en la construcción de comunidades educativas democráticas, participativas, incluyentes y colaborativas para la consolidación de ambientes educativos que fortalezcan los procesos académicos, convivenciales y de proyección social de las instituciones educativas a través de innovaciones pedagógicas.

Para dar respuesta a la pregunta del eje, ¿cuáles son los elementos y factores que han posibilitado el éxito de la innovación educativa desde el ámbito pedagógico, formativo y organizacio-

nal, desde las expediciones pedagógicas del proyecto: Tejiendo saberes interdisciplinarios: un espacio pedagógico para el aprendizaje de la escuela en el contexto biocultural de Colombia?, podríamos decir que van direccionados desde tres ámbitos relacionados con las tres categorías de la sistematización:

a) A nivel pedagógico, la interdisciplinariedad como principio mediante el cual se propende por la integración de las diferentes áreas y proyectos del colegio en convergencia con la innovación pedagógica, mediante la cual las expediciones al territorio (presencial y virtual) se convierten en un eje articulador curricular y los docentes realizan puentes educativos entre sus campos de conocimiento y los propósitos de las salidas a través de las guías interdisciplinares.

De esta manera, se fortalecen aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales; saberes propios desde cada una de sus dimensiones, prácticas relacionadas con el ser y el saber hacer, capacidades ciudadanas y competencias socioemocionales en los actores restrepistas que permiten mejorar la calidad de la educación que oferta el colegio y que se articula con el lema del PEI: “Formamos líderes en transformación social”.

b) A nivel formativo, la interculturalidad, las capacidades ciudadanas y la sana convivencia son procesos que se adelantan desde este proyecto de innovación educativa, el cual permite avanzar en la formación de seres humanos interculturales, conscientes de sus actitudes y aptitudes; de la importancia de defender sus derechos, deberes y garantías como ciudadanos, y los de los demás seres vivos que hacen parte de los ecosistemas del planeta; de la construcción de la intersubjetividad, el fortalecimiento de la inteligencia emocional y la resiliencia, aspectos que conllevan a la cimentación de su identidad personal y social que ayudan a la edificación de su autoestima y a una mejor convivencia con sus congéneres en diversos espacios dentro y fuera del colegio.

c) A nivel organizacional, la institucionalización del proyecto ha sido una apuesta que con el tiempo se ha consolidado dentro del PEI, ya que nace como iniciativa particular de una sede y jornada, pero con la gestión eficiente de diez años de innovación se ha vuelto un proyecto transversal e institucional, en el cual convergen todos los actores restrepistas de las cuatro sedes y tres jornadas con las que cuenta el

colegio. Así como el proyecto se ha institucionalizado, también su financiamiento, siendo actualmente la iniciativa educativa que mayor presupuesto recibe del colegio con la colaboración de las familias (Díaz Sánchez, 2022, pp. 33-34).

Referencias

- Cifuentes, G. y Caldas, A. (2018). *Lineamientos para investigar y evaluar innovaciones educativas. Principios y herramientas para docentes que investigan y evalúan el cambio*. Ediciones Uniandes.
- Díaz Sánchez, E. (2022). Tejiendo saberes interdisciplinarios: Un espacio pedagógico para el aprendizaje de la escuela en el contexto biocultural de Colombia. Secretaría de Educación del Distrito. <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-07/Informe%20Tejiendo%20saberes.pdf>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP] (2021). *Cartilla del premio a la investigación e innovación educativa 2021*.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Magendzo, A. (2003). *Trasversalidad y curriculum*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2004). *Lineamientos curriculares para Ciencias Sociales*.
- Organización de la Naciones Unidas [ONU] (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*.
- Secretaría de Educación del Distrito [SED] y Fundación Fe y Alegría (2013). *Lineamiento pedagógico. Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*.

Secretaría de Educación del Distrito [SED] (2021). *Guía para la sistematización de experiencias significativas*.

Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículo integrado*. Morata.

Del autorretrato de la violencia a la pedagogía

Leidy Marcela Caicedo Cárdenas¹

Hay pasajes en nuestras vidas que marcan las formas de ser, que construyen la identidad, la personalidad y, en fin, la esencia de cada uno. Lo que somos no es mera transmisión genética, no son características innatas que vienen programadas, pues, en gran parte, somos el resultado de lo que hemos vivido, lo que se evidencia en nuestras formas de ejercer la maternidad/paternidad, el desempeño profesional, el papel social. En mi caso, como docente de ciencias sociales del Colegio Paraíso Mirador IED, mi experiencia personal ha permeado mi profesión, me ha hecho más sensible y consciente de los retos que tenemos como docentes, con nuestros estudiantes y comunidades educativas.

Soy del sur del Tolima, de una pequeña vereda llamada El Limón, Chaparral, y viví allí hasta los seis años de edad, muy poco tiempo al parecer, pero fue el tiempo más enriquecedor a pesar de haber vivido momentos tan difíciles, de los que más aprendí en mi trayectoria de vida.

1 Maestra inspiradora de la línea de Interculturalidad, Ciudadanía Global y Cultura de Paz. Magíster en Educación. Docente del colegio Paraíso Mirador IED. Correo electrónico: lcaicedoc@educacionbogota.edu.co

Figura 1. Vereda la Granja (El Limón, Chaparral, Tolima).



Fuente: elaboración propia.

Vivía en la finca de mi abuelita, junto a mis padres, en el campo, un lugar casi soñado, en el cual los árboles de café y el clima cálido ambientaban los mejores despertares. De mi familia experimentaba el cuidado constante, siendo la única razón de que mi corazón latiera con más fuerza encontrar un animal extraño por la carretera camino a la escuela. Cuando caía la noche, los niños de la vereda veíamos televisión a blanco y negro en una pequeña pantalla que no lograba reemplazar los gritos, risas y juegos que surgían entre barrancos y matorrales.

Era una niñez feliz, que cambió en los días siguientes, cuando un olor con un golpe de aire desconocido traído por transeúntes trajo el recuerdo de la desolación, la violencia y la muerte. Entonces, tuvimos que seguir el rastro que ya habían dejado atrás otras familias oriundas de ese tranquilo lugar que ahora se convertía en escabroso. En el año 1991 llegamos a un lugar extraño, pero poco a poco nos fuimos acomodando y construyendo nuevos sueños, un bálsamo para nuestras mentes can-

sadas. Era un pueblo con una pequeña escuela, a donde iba todos los días con la certeza y alegría de ver a los maestros; en la tarde ayudaba a mi madre en una pequeña tienda llena de dulces, abarrotos y empanadas, que vendíamos a los turistas que atravesaban el pueblo y en la noche disfrutaba sus caricias.

Pero un día, en ese año de 1991, que prometía ser colorido y de fiesta, el cielo se volvió a cubrir de negro. En medio de la multitud del mercado del domingo, de la música de cantina y los campanazos de la iglesia, se sintieron los pasos agigantados de la muerte, el llanto y la sangre que brotó del enfrentamiento entre un grupo de militares y un conjunto de hombres y mujeres que llamaban guerrillas. Todos corríamos entre la confusión, el miedo y la desesperanza que nos invadía el cuerpo. Los cadáveres de conocidos, tendidos al rayo del sol al otro día en frente de la iglesia, auguraron una nueva tragedia.

En el año 1992, esto nos sacó de nuestras tierras y nos arrojó a unas más frías y hostiles: los Altos de Cazucá en Soacha, muy cerca de la ciudad de Bogotá. Las condiciones de este nuevo lugar; la pobreza, los problemas de acceso al agua, al alcantarillado, las calles llenas de terrones y piedras, la falta de oportunidades y el viento hostil que quemaba nuestras mejillas, hizo que mi familia reconsiderara volver al sur del Tolima, pero ya no había nada que hacer, la violencia se había cernido sobre esas tierras y se las estaba carcomiendo; muchos familiares y amigos yacían bajo la tierra, o les había tocado sumarse a las filas de uno u otro bando.

Extrañábamos el campo, ya no sabíamos de dónde éramos, de aquí o de allá, lo cierto es que gracias a la humanidad de muchos, encontramos un lugar para empezar de nuevo, un pequeño barrio ubicado al sur de Bogotá, denominado Las Margaritas, en Bosa, una tierra más tranquila y acogedora, en donde tendríamos que librar otros conflictos generados por el choque cultural, social y económico, pues a pesar de lograr resolver algunas necesidades básicas, el corazón, los sentimientos, las

emociones y los recuerdos seguían allí como piedras debajo del pavimento, queriendo sofocar nuestros sueños, volviéndonos fieras, pero en lugar de ello, la nobleza, la sencillez y la honestidad que traíamos de esas tierras y que habíamos aprendido en el duro camino del desplazamiento ganó la partida y nos hizo más sabios y sensibles. De esta experiencia descubrí que el propósito de mi vida era enseñar, enseñar que las dificultades las podemos ver con esperanza, que ellas se pueden convertir en oportunidad para transformar la historia.

Figura 2. Fotografía taller teatral CED Calasanz.



Fuente: elaboración propia.

Luego de graduarme del Colegio Distrital Fernando Mazuera Villegas, ingresé a la Universidad Antonio Nariño a estudiar Licenciatura en ciencias sociales; allí tuve la oportunidad de conocer a quien me llevó por los caminos del teatro, constituimos una agrupación que se presentó en varios escenarios artísticos de Bogotá, como una comparsa que celebró los cumpleaños de Bogotá en el año 2017 y en auditorios como el Gilberto Álzate Avendaño. Este nuevo descubrimiento fue trascendental para mi vida y mi formación profesional, pues comprendí que

la educación artística es una estrategia cultural base para la pedagogía de las ciencias sociales y, en general, para la escuela y el proceso de enseñanza- aprendizaje, pues el arte le da vida a las emociones; esto se convirtió para mí en una nueva razón de ser docente, y lo puse en práctica en el colegio CED Calnz, en Ciudad Bolívar.

Por eso, cuando llegué al Colegio Paraíso Mirador, ubicado en la localidad Ciudad Bolívar, en julio del año 2016, nombrada como docente de ciencias sociales, encontré aspectos e historias similares a la mía. A pesar de que el barrio (que tiene el mismo nombre del colegio) es subestimado por las noticias, sus gentes han luchado por mantenerlo, mejorarlo y defenderlo de todos los fenómenos sociales desde que se empezó a construir.

No obstante, más allá de los latidos de los perros, la imagen de progreso que se percibe gracias a la avenida principal, donde el comercio es aglutinante y el trasmicable, la biblioteca y el mirador construido en los últimos años, que han ido cambiando poco a poco el imaginario de inseguridad del sector por la de un sitio turístico para extranjeros, la sensación que tuve fue la de estar devolviendo mis pasos y recordando los caminos que recorrí tras la llegada a Bogotá en 1991, cuando los atentados y las malas noticias atestaban los noticieros en Colombia.

Cuando eres profesor y llegas nuevo a un colegio, la mirada de tus estudiantes es de expectativa, como si quisieran descubrir el carácter, el humor, la personalidad, en un solo “abrir y cerrar de ojos”. Sin embargo, a pesar de contar con numerosos estudiantes en el aula, somos nosotros los maestros quienes, en la mayoría de las ocasiones, logramos reconocerlos a ellos con sus historias, sus situaciones, problemas, fortalezas y capacidades. Así fue como los vi el primer día, singulares en medio de la diversidad, y yo como si los quisiera representar o personificar en estudiantes y personas de tiempo atrás.

Figura 3. *Presentación en Compañía Jaguares Teatro.*



Fuente: elaboración propia.

Varios aspectos llamaron mi atención en la observación del desarrollo de talleres y encuestas realizadas a estudiantes y padres de familia; primero, que a pesar de ser un barrio tan popular, y de marcada “violencia”, como lo mencionaban en los medios de comunicación, y además con difíciles vías de acceso, no había miradas fieras que desafiaran la presencia de la institución en la comunidad; todo lo contrario, el colegio era, y es, sentido como un lugar de protección para los niños de El Paraíso. Así el factor común en los estudiantes y sus padres ha sido la bondad, la humildad y el esfuerzo. Esos valores que son infundidos en la familia, que se fortalecen en el colegio, y que en ocasiones solo se ganan debido a las situaciones difíciles que ponen a prueba la vida.

Un segundo aspecto fue que, a pesar del valor que la mayoría le daba a la institución, el interés académico de los estudiantes era muy bajo, así como los hábitos de lectura y, adicionalmente, las formas de comunicarse eran poco adecuadas, pues lo hacían de manera agresiva. Estas formas de relación también repercu-

tían en las clases, en las cuales a muchos les costaba hablar en público, exponer un tema o debatir sobre este. A estas problemáticas se suman otras del contexto, tales como el consumo de sustancias psicoactivas, el embarazo adolescente y el desempleo juvenil. Aunque este último se ha reducido en los últimos años, han sido una constante en los barrios populares de Bogotá.

En medio de las situaciones cotidianas, esa montaña que es El Paraíso me seguía dando la sensación del barrio Altos de Cazucá, donde mis hermanos, algunos amigos y yo, habíamos construido y roto nuestras vestiduras, con las piernas sucias en carritos de balineras por las calles paradas y empedradas, sin la supervisión de nadie más que quienes habitaban en las calles. En ese tiempo, en parte por nuestra inconsciencia, no teníamos idea de un futuro.

En ejercicio de mi vida académica, aprendí que la población de los barrios marginales de Bogotá, y los que colindan con ellos, como Bosa, Ciudad Bolívar y Usme, ha sido engrosada por los desplazados de diferentes lugares de Colombia, como lo habíamos experimentado nosotros: Tolima, Boyacá, Santander... Atendiendo a lo anterior, y a los buenos resultados pedagógicos que habían resultado de mi tesis de pregrado denominado *De la cuadra a la escuela: una estrategia pedagógica para la enseñanza aprendizaje de la historia*, en la cual un grupo de estudiantes investigaron la historia del barrio San José Obrero, ubicado en Bogotá, y la vincularon a las historias de vida de sus familias y a la historia nacional, me surgió el interés por transformar mis prácticas pedagógicas fundadas en la enseñanza tradicional transmisiva y, en su lugar, fomentar el interés en los estudiantes por conocer sus historias de vida, que muy probablemente habían iniciado también en otras regiones, para luego relacionarla con la historia reciente de Colombia y, a partir de allí, mejorar la comprensión de temas propios de las ciencias sociales, como la diversidad cultural, el conflicto armado, el frente nacional, el bipartidismo..., y de esta manera, por un lado,

mejorar el interés y el desempeño académico de los estudiantes, fortaleciendo sus formas de expresión desde historias más cercanas y, por otro lado, empezar a sembrar una idea de futuro acompañada de una conciencia de aquellos acontecimientos que aunque se deben reconocer no pueden volver a repetirse.

La primera tarea propuesta fue, entonces, indagar de qué lugares de Colombia provenían las familias de los estudiantes de la jornada mañana del Colegio Paraíso Mirador; apoyada en un estudio realizado a la comunidad educativa por el señor rector de ese momento, Carlos Cardona, y la coordinadora Lida Parrado, en el que se identificó que el 30 % de las familias de los estudiantes provenían de otros lugares de Colombia. Esta información se contrastó con los estudiantes en clase, muchos de los cuales afirmaban no conocer la historia de sus familias y, por ende, empezaron a consultar por sus regiones de origen y condiciones en las cuales habían llegado a Bogotá. Muchos se dieron cuenta de que a pesar de haber nacido en la ciudad, sus padres y abuelos provenían de otros lugares de Colombia y se habían desplazado por razones voluntarias (búsqueda de nuevas oportunidades económicas) o forzadas, como el conflicto y/o amenazas de muerte.

En el discurrir de los relatos de los estudiantes, entre lágrimas, recuerdos, sonrisas y asombros, algunos se acercaron a sus familias y sus propios compañeros, y otros a historias que deseaban ser olvidadas o superadas por el dolor que les causaba hablar de ello, aunque aclarando que querían compartir ese dolor. Uno de esos episodios significativos que recuerdo de estos relatos es el que sigue.

Los muertos del río

Una coincidencia en las historias de tres estudiantes de grado noveno es que vivían en una región apartada de Colombia hasta donde llegaron grupos armados ilegales y se llevaron a su padre

o un familiar, quienes desaparecieron por mucho tiempo y luego encontraron sus cuerpos flotando en el río.

Así como este, fueron apareciendo diversos relatos, en los cuales la necesidad de duelo y la búsqueda de formas de reparación de las duras experiencias vividas, sentaron las bases para que, desde el área de ciencias sociales y en concordancia con la malla curricular, se pensara en un proyecto que permitiera poner en escena estas historias. A lo anterior, se empezaron a sumar otros factores sociales propios del entorno y de la cotidianidad que se identificaron en el transcurso de las clases y que afectaban el desempeño académico y convivencial de los estudiantes de la institución.

El proyecto RETA: rescatando el tiempo a través del arte

Durante el año 2017, el grado décimo de la jornada mañana del Colegio Paraíso Mirador, llevó a cabo diversas presentaciones en conmemoración de las fechas de fiestas patrias institucionales. Dicho curso aportó elementos muy significativos a las propuestas; mostró resultados muy satisfactorios en las puestas en escena, evidenciando aceptación, gusto y dedicación por las artes. Por otro lado, para el mismo año, un estudio realizado por la coordinación académica y el departamento de orientación arrojó un diagnóstico sobre los problemas que afectaban el desempeño de la institución, en el que se encontró que problemas sociales como el consumo de sustancias psicoactivas, los bajos ingresos de las familias de la comunidad, el desempleo, la precariedad laboral, el embarazo a temprana edad, las problemáticas familiares, las responsabilidades domésticas y en ocasiones económicas de los mismos estudiantes, generaban un bajo interés académico y pocas expectativas profesionales, reflejadas en las dificultades que estos presentaban en las habilidades comunicativas y competencias socioafectivas².

2 Colección saber pedagógico. Según casos reportados a orientación escolar durante el año 2016.

Teniendo presentes los elementos que nos unían desde el área de humanidades y ciencias sociales; esto es, las dificultades en las habilidades comunicativas y las competencias socioafectivas de la población estudiantil, las problemáticas sociales y familiares, además de la afinidad por las artes escénicas, desde ese mismo año, 2017, las áreas de humanidades y ciencias sociales decidimos emprender un proyecto que llevara a la escena las historias de la comunidad, a la vez que se reforzaran aquellas habilidades y competencias, y se despertará el interés académico de los estudiantes al ponerlos en contacto con temáticas del currículo, pero que no se desprendieran de su propia realidad, que rescataran la diversidad cultural de esa pequeña muestra de lo que es Colombia, que mantuviera viva la memoria de quienes padecieron, o sufren aún, la violencia y el desplazamiento, y a partir de allí sembrar una cultura de paz, que garantice la no repetición de estos acontecimientos.

Figura 4. *Taller teatral. Grado décimo. 2018.*



Fuente: elaboración propia.

La estrategia principal de este proyecto ha sido el arte, que ha cumplido la función de mover, tanto el cuerpo como la imaginación de los estudiantes; en suma, la vida. Escogimos el arte pues a través de sus diferentes expresiones ha logrado los objetivos

que plantea De Belgrade (como se citó en Laferrière, 1999) al considerar que el arte es un recurso que ayuda al estudiante y al grupo a tomar conciencia de su entorno global, al sensibilizarse con los problemas que están relacionados con él, y así, motivarse para participar activamente en la mejora del entorno.

En este sentido, Palacios (2006) afirma que los procesos artísticos representan una forma de redimir al hombre de la deshumanización en que vive, por lo que es fundamental resaltar su valor en el trabajo pedagógico. Asimismo, para Gardner (1994) es necesario ahondar en el pensamiento artístico, ya que estimula la comprensión de símbolos, es decir, es una actividad de la mente.

Así mismo, la pedagogía de la memoria se ha incluido dentro de la metodología que sigue la propuesta, pues “es una posibilidad que nos permite dar cuenta a través de las narrativas de esas realidades” (Herrera y Merchán, 2012, p. 1), que viven nuestras comunidades, que les permite construir una memoria crítica, que salve a nuestra sociedad del olvido en el que muchas veces nos hemos sumergido.

Los resultados del proyecto

El primer resultado del proyecto se socializó en el año 2018, con el curso décimo de la jornada mañana, mediante una obra de teatro musicalizada, denominada *Historias de inquilinato*, que representó las historias de violencia, desplazamiento y pobreza que han tenido que vivir las familias del barrio El Paraíso.

El propósito de esta obra fue que los estudiantes comprendieran el esfuerzo que tuvieron que hacer los habitantes de la comunidad para construir y mantener el barrio en pie, a pesar de todos los fenómenos sociales y acontecimientos históricos, y que aprendieran a valorar a su comunidad, al colegio, a las instituciones que allí se encuentran, y que a pesar de que muchos hacen parte de la población flotante que llega a las periferias de Bogotá por situaciones de desplazamiento, económicas o de

seguridad, lograron desarrollar un sentido de pertenencia e identidad. En el desarrollo del montaje de la obra se logró afianzar el trabajo en equipo, la confianza, las habilidades comunicativas y socioemocionales de los estudiantes; en general se mejoró el aspecto convivencial y académico del curso.

Figura 5. *Taller de exploración corporal, grado décimo, 2018.*



Fuente: elaboración propia.

Figura 6. *Puesta en escena Historias de inquilinato, grado décimo, 2018.*



Fuente: elaboración propia.

Para el año 2019, se realizó con dos grupos, 901 y 902 de la jornada mañana, una puesta en escena denominada *Una mujer de película*, que combinó teatro, danza y pintura, en la cual se representaba un *casting* en el que convergían algunas de las historias más significativas sobre el papel de la mujer, desde personajes como Angela Merkel, hasta los reglones más tristes como el feminicidio, del que fue víctima Rosa Elvira Cely. Esta obra logró resignificar el papel de la mujer, reformular algunas perspectivas sobre las diferencias de género y vincular en el proceso de aprendizaje a los estudiantes.

Figuras 7 y 8. Puesta en escena *Una mujer de película*, grado noveno, 2019.



Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Cortometraje grado octavo, 2020.



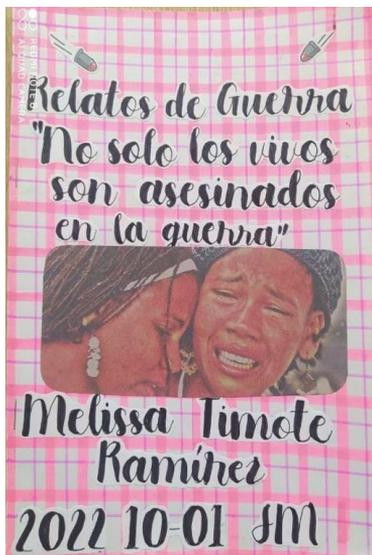
Fuente: elaboración propia.

Para el año 2020, debido a las condiciones de virtualidad, generada por el COVID- 19, se adaptó la modalidad y se trabajó en la creación y montaje de un cortometraje al estilo del cine mudo, con referentes teatrales de Charles Chaplin, en que los estudiantes plasmaron las consecuencias de la Revolución Industrial y su relación con el mundo actual. Ellos hicieron un ejercicio de extensión con sus familias apropiándose de las temáticas, pero también, creando un ambiente más ameno en medio de la incertidumbre por la pandemia.

Esta estrategia pedagógica contribuyó para que en el año 2021, RETA trabajara con la modalidad de Radio Teatro, por medio de la indagación de los alumnos sobre las historias de vida de sus familias y la elaboración de un libreto, incluyendo elementos como el dialecto, el acento, la dicción, entre otros, en los que reconstruían anécdotas familiares vistas a la luz de la imposición de las ideologías en Colombia, desde sus regiones de origen. El producto final fue una obra de radio teatro en la cual, con sus voces, construcción de sonidos, musicalización, la participación de las familias y sus historias, los estudiantes lograron conocer la realidad del país y recrear muchos escenarios en torno al conflicto.

Actualmente, a través del proyecto, nos encontramos en desarrollo de una nueva propuesta, que consiste en una obra de teatro denominada *Relatos de guerra*, basada en el guion original *Canuto*, de Jairo Aníbal Niño, con adaptaciones de acuerdo con las experiencias de guerra relatadas por las familias, quienes han alimentado con su historia el guion para que este sea una construcción colectiva.

Figura 10. Evidencia de construcción de libro sobre relatos de guerra. Grado décimo, 2022.



Fuente: elaboración propia.

Figura 11. Evidencia de construcción de libro sobre relatos de guerra. Grado décimo, 2022.



Fuente: elaboración propia.

La obra de teatro evidencia los efectos socioemocionales de la guerra con cuatro personajes populares que viven en la calle, en una antigua estación de tren; un sargento cojo con trastornos de combate, un estudiante de bellas artes que cae en la drogadicción después de haber sido vinculado en el servicio militar y de haber perdido a su madre, un payaso deprimido, y una vieja campesina a la que la violencia le arrebató su hijo y su esposo, y terminó volviéndose loca. Alrededor de estos personajes y a lo largo de la historia, van apareciendo relatos que nos llevan a reflexionar sobre la situación del país: la Patria, una mujer violada, falsos positivos.... que son el autorretrato de muchas historias de vida de familias de Paraíso.

En general, es posible afirmar que los propósitos de la experiencia, esto es, hacer pedagogía de la memoria, promover los derechos humanos, la sana convivencia y la educación para la paz, se han alcanzado de manera satisfactoria, como lo muestran las encuestas de impacto realizadas luego de desarrollar las puestas en escena. Por ejemplo, los egresados manifiestan que el proyecto generó cambios en la forma como veían los procesos de violencia, desplazamiento forzado y el dolor de las víctimas del conflicto, lo que produjo en ellos una gran sensibilidad y los animó a hacerse conscientes de que son responsables de sus decisiones futuras sobre el país. Así mismo, lo expresan ante la pregunta “¿Considera que el proyecto RETA le ayudó a ser más sensible socialmente?”

Sí, porque por primera vez me puse en los zapatos de las personas que han sufrido esos conflictos y entendí cuán difícil y doloroso fue ese proceso. Me pude dar cuenta de que las personas pueden estar viviendo algún tipo de violencia y no necesariamente expresarlo (Andrey StevenCastro Contreras, grado décimo, jornada mañana).

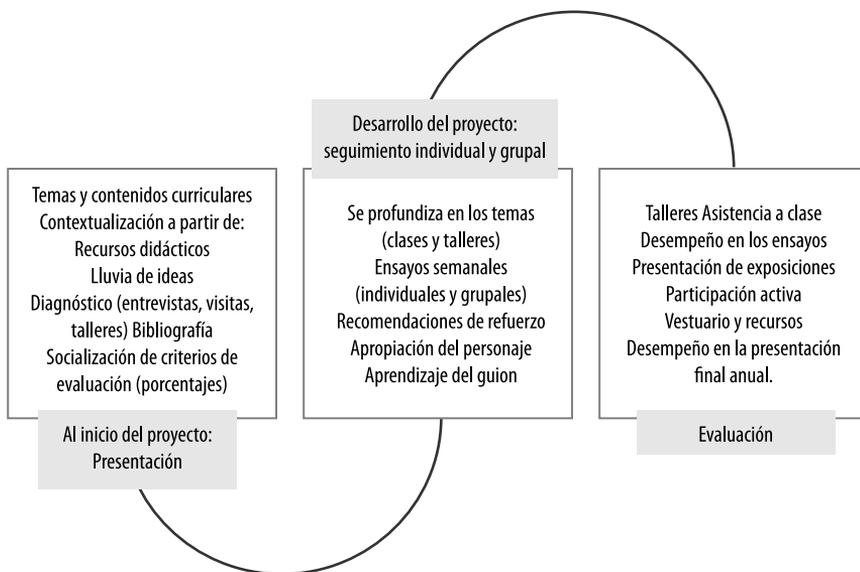
De igual modo, frente a otras experiencias, la mayor parte de los estudiantes ha reconocido y valorado más a la mujer, siendo más sensibles socialmente sobre las problemáticas que enfrentan cada uno de los géneros en la actualidad, lo que ha dado lugar a

la transformación y resignificación de las imposiciones sociales que producen los estereotipos. Lo anterior se ha logrado con el producto, pero también en el desarrollo de la propuesta en la cual los conversatorios, charlas, lecturas y consultas familiares han permitido que los estudiantes se acerquen a las historias de vida de sus madres y familias.

Metodología y desarrollo del proyecto

De acuerdo con la modalidad anual, se ha hecho uso de diversas estrategias y recursos didácticos que han ido desde la revisión de bibliografía de libros como *Rimas y leyendas*, de Gustavo Adolfo Bécquer; *Los años del tropel* y *A lomo de mula*, de Alfredo Molano; *La prensa obrera en Colombia*, de Mauricio Archila Neira; *Cuentos de amor, locura y muerte*, de Horacio Quiroga; *La guerra por el poder: conservadores y liberales*, editado por la Universidad Católica de Colombia; libros de texto como *Hipertexto sociales grado noveno*, de Editorial Santillana, *Viajeros sociales 8*, del Grupo Editorial Norma; la película *La vida es bella*; análisis de cortos de Charles Chaplin: *Tiempos modernos* (<https://www.youtube.com/watch?v=ogoGG-jg104>). Adicional a estos materiales, se programó una visita al centro histórico de Bogotá en el 2018, previa consulta en la página web del periódico El Tiempo, respecto de lo que sucedió en Colombia en 1984 y 1985, alrededor del asesinato de Rodrigo Lara Bonilla, la toma del Palacio de Justicia y el volcán Nevado del Ruiz. Estos referentes teóricos, apoyados por la siguiente metodología fundamentan el desarrollo del proyecto:

Figura 12. Metodología y estrategias didácticas.



Fuente: elaboración propia.

Cambios y proyecciones

El proyecto RETA ha tenido impacto en el desempeño académico de los grupos en los cuales se ha desarrollado año tras año. Esto se evidencia en el cambio de habilidades comunicativas en el aula, en los resultados del sistema de evaluación institucional SIE, pero sobre todo, en la construcción de conceptos más elaborados y enmarcados en un proceso que logran realizar durante el trascurso del montaje de la puesta en escena. En el aspecto convivencial también ha aportado, toda vez que ha mejorado las formas de relación entre estudiantes y docentes, además que las habilidades socioemocionales desarrolladas a partir de allí, los han llevado a reconocer sus propias cualidades.

Reconociendo los aportes que el proyecto ha realizado a la comunidad educativa, esto es la promoción de la sana convivencia, la educación para la paz y la misión institucional que

busca desarrollar saberes y competencias artísticas, proyectamos beneficiar a más estudiantes y/o grupos en un proceso en el cual la experiencia sea interdisciplinar y, por tanto, cuente con el apoyo, aportes y saberes de otras áreas del conocimiento. Así es como para el año 2022, la experiencia se está desarrollando desde el área de ciencias sociales y educación artística con el apoyo de humanidades.

Por lo tanto, para 2022, el énfasis de la propuesta ha sido el teatro y la danza como una forma de potencializar las emociones que se representan en cada una de las escenas. Las competencias que se buscan fortalecer en este año, en particular, son la sensibilidad social y la competencia comunicativa, por lo cual se proyecta socializar la experiencia en otros espacios y/o comunidades educativas, teniendo en cuenta los limitantes de la institución en relación con el espacio, pues allí no se cuenta con un auditorio o aula múltiple para realizar estas presentaciones, por lo cual, en diferentes ocasiones se ha tenido que asistir al préstamo del salón comunal del Paraíso Mirador.

Conclusiones

Más allá de exponer una sistematización de la experiencia o de hacer un inventario sobre los propósitos y metas alcanzadas, considero que lo más significativo aquí son las reflexiones y aportes pedagógicos que Rescatando el Tiempo a través del Arte, RETA, la participación en el colectivo Maestros que Inspiran y el recorrido pedagógico, logran dejarnos para el quehacer docente.

1. La cercanía de las experiencias con la violencia de muchos de nosotros han generado que inconscientemente la aceptemos y la naturalicemos, de modo que se ha convertido en algo normal en nuestras relaciones interpersonales. Por lo anterior, se hace necesario llevar a cabo procesos y propuestas pedagógicas que nos ayuden a cultivar una cultura de paz, en la cual se logre comprender que una sociedad en paz sería lo normal y que, además, es posible.

2. Aunque las experiencias asociadas a la guerra y la búsqueda de nuevas oportunidades han promovido el desplazamiento permanente en el país, entre otras consecuencias sociales que acarrearán, estas también han facilitado la convergencia de otras culturas, costumbres y modos de ser en las grandes ciudades, como Bogotá, lo que podría usarse como una oportunidad en la medida que favorece la posibilidad de trabajar en valores como el respeto a la diferencia, la multiculturalidad, la identidad y el sentido de pertenencia.
3. Aunque en materia de diversidad cultural, la Constitución Política de Colombia reconoció y declaró sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas, en el marco de la multiculturalidad y pluriétnicidad, los centros académicos en general debemos reforzar el conocimiento cultural acerca de estas poblaciones y garantizar una educación que respete la cosmovisión de mundo de estos pueblos indígenas, afrodescendientes, raizales y también los que están relacionados con procesos de migración internacional y/o de desplazamiento.
4. Se debe seguir trabajando en comunidades pedagógicas, tales como Maestros que Inspiran, para que desde allí se fomenten diálogos, intercambios de saberes, experiencias y estrategias que fomenten el conocimiento de aquellos pueblos que han sido invisibilizados desde el currículo y la práctica pedagógica y, por lo tanto, a menudo social. También es menester que las historias de los pueblos étnicos como las comunidades rurales y urbanas se vinculen a los planes curriculares, así como a los estudiantes, para que desde allí se rescate la historia, y que esta sea más vivida que contada; para que, además, se rescaten y reivindiquen las transformaciones sociales y los aportes a la historia que han llevado a cabo las masas populares.
5. La educación interdisciplinaria y el aprendizaje basado en proyectos con énfasis en educación artística brindan herra-

mientas que permiten transformar las prácticas pedagógicas al docente, pues allí el estudiante es más activo en la construcción de su propio conocimiento, a la vez que aprende de una manera crítica y desde una diversidad de saberes.

6. Las cifras de víctimas de la violencia presentes en nuestras instituciones no se pueden quedar solo en estadísticas, sino que a partir de estas se deben diseñar políticas educativas, en las cuales se democratice la educación, con aprendizajes, mallas y currículos más flexibles, y en donde se rescaten los elementos culturales y sociales que los estudiantes dejaron atrás, empezando por hacer un autorretrato de la violencia donde ellos no solo se reconozcan e identifiquen como parte de esta población, sino también vean esto como una oportunidad; esto requiere entonces una política educativa de interculturalidad y educación para la paz.

Referencias

- González, J. (2018). El relato de guerra: Cómo el arte transmite la memoria del conflicto en Colombia. *América*, 18. <https://journals.openedition.org/amerika/10198>
- Herrera, C. y Merchán, J. (2012). *Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente*. [Tesis de doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional] https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/52.pdf
- Laferriere, G. (1999). La pedagogía teatral, una herramienta para educar. *Educación social*, 13. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/download/144501/383474/>.
- Mejía, M. (2018). Pedagogía y transformación social. Biblioteca digital Colombia Aprende.
- Palacios, L. (2006). El valor del arte en el proceso educativo. *Reencuentro*, 46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004607>

Infracciones y contravenciones al interior y exterior de un colegio de Bogotá, Colombia. Estudio de caso

Juan de la Cruz Jiménez Hernández¹
Diana Marcela Ocampo S.²

Introducción

La violencia escolar es un tema de interés para padres de familia, educadores, estudiantes y por supuesto, para algunas instituciones del Estado colombiano. En ese sentido, al revisar el estado de la cuestión respecto a la violencia escolar en Bogotá (Jiménez, 2017, p. 23), se encuentra que el tema viene siendo estudiado por instituciones como la Secretaría de Gobierno de Bogotá (2006) y la Secretaría de Educación del Distrito (2011), con la intención de conocer los índices de agresión, violencia y delincuencia presentes en colegios de la ciudad, en una población aproximada de 87.750 estudiantes, que van desde quinto de primaria hasta undécimo grado.

El estudio revela que el 56 % de los encuestados declara haber sido víctima de hurtos menores sin violencia en el contexto escolar; con relación al maltrato emocional, este es reconocido

-
- 1 Maestro inspirador de la línea de Interculturalidad, Ciudadanía Global y Cultura de Paz. Doctor en educación. Docente del colegio Carlos Albán Holguín IED de la localidad de Bosa. Correo electrónico: Jdjimenez@educacionbogota.edu.co
 - 2 Docente del colegio Carlos Albán Holguín IED. Maestra en Bellas Artes. Correo electrónico: marcelaocampos@gmail.com

por el 38 % de los estudiantes; el acoso escolar, por el 15 %; el acoso sexual verbal llega al 13 %, y el porte de armas blancas dentro del colegio es del 6 % con una prevalencia del 9 %. Por otra parte, la encuesta muestra que el 33 % de los estudiantes admite consumir alcohol y el 3 % afirma consumir drogas ilegales al menos una vez al mes.

Siguiendo con la revisión, el DANE (2010), por encargo de la SED, realiza un estudio sobre violencia y delincuencia escolar en 3.336 colegios oficiales de la ciudad de Bogotá, con una población participante de 103.000 estudiantes seleccionados a partir de un muestreo probabilístico.

Las derivaciones respecto de la variable de aspectos comportamentales revelan que 11.742 estudiantes, equivalentes al 11,4 % del grado sexto, reconocen haber sido víctimas de algún tipo de amenaza, ofensa o presión por parte de alguna persona del colegio. Así mismo, el 17,4 %, equivalente a 17.922 estudiantes de grado quinto, afirma que un compañero del curso lo ofendió o le pegó repetidamente.

Quedan por añadir los resultados de la Encuesta de Clima Escolar y Victimización, aplicada por la SED (2013), con una muestra de 124.209 estudiantes de los grados sexto a undécimo, distribuidos de la siguiente forma: 85.699 pertenecientes a colegios públicos oficiales y 38.510 a colegios privados o en convenio con la SED. En relación con los golpes físicos y amenazas, 12.420, equivalentes al 10 % de la muestra, reportan haberlos padecido. Los resultados indican una prevalencia superior al 20 %, según el análisis hecho al 70 % de los colegios encuestados. Se debe agregar que 12.420 estudiantes a través del autorreporte informan padecer agresiones de *bullying* en sus colegios. Los robos sin el uso de la violencia son reportados en el 95 % de los colegios públicos, con una prevalencia del 45 %.

Para el año 2015, la misma encuesta, aplicada en 636 colegios (304 distritales, 22 en concesión y 310 privados) a un total de 125.180 arroja las siguientes conclusiones:

- a.** El entorno escolar sí es relevante, especialmente en los temas relacionados con pandillas, drogas y seguridad.
- b.** No se puede establecer, como principio general, que haya una relación entre violencia, ilegalidad y pobreza.
- c.** Los factores socioeconómicos tienen incidencia en los resultados de las pruebas Saber y Pisa, pero no parecen ser determinantes del clima escolar.
- d.** La sensación de seguridad tiene una asociación fuerte con el clima escolar.

Los resultados para la encuesta de 2017, esta vez adelantada por la SED y el Centro de Evaluación de la Universidad de los Andes, son los siguientes:

- a.** Respecto a las relaciones positivas entre estudiantes, el 74 % reporta que observa comportamientos de apoyo entre compañeros de curso.
- b.** Con relación a la seguridad emocional, el porcentaje de estudiantes que afirma que se presentan situaciones de discriminación sigue siendo cercano al 20 %.
- c.** El estudio permite inferir, con relación a la seguridad física, que entre 2006 y 2017 hay una disminución cercana al 14 % en el reporte de observaciones de la agresión. No obstante, no hay cambios significativos en el reporte de víctimas y victimarios de intimidación escolar.
- d.** Se presentan disminuciones significativas en los reportes individuales y de terceros sobre peleas entre estudiantes dentro y fuera del colegio, así como en el de ataques y peleas dentro

del colegio por parte de pandillas; no obstante, este porcentaje está alrededor del 14 %.

- e. No hay cambios significativos en el reporte de robos y atracos dentro del colegio.
- f. Disminución significativa en el porte de armas y de agresiones intencionales con armas dentro del colegio.

Para el año 2019, la Veeduría Distrital presenta el informe de seguimiento al acuerdo 243 de 2006 sobre convivencia, afecto, amor y buen trato a las niñas y los niños, realizado entre enero y noviembre de 2018. Allí se sostiene que las quejas y reclamos interpuestos por la ciudadanía sobre convivencia escolar aumentan en un 39 % respecto a 2017.

Los reportes sobre maltrato físico disminuyen en un 27 %, pero preocupan los resultados relacionados con la inseguridad en los entornos escolares y con el maltrato psicológico, en donde las quejas y reclamos se incrementan en un 120 % y en un 54 %, respectivamente.

Respecto a las cifras de muertes violentas, específicamente homicidios, durante el 2018 se presentan 58 en menores entre 5 y 17 años, frente al 2017 donde se registra un incremento del 18 % (49 casos) y del 5,5 % frente a 2016 (55 casos). El grupo etario más afectado es el de jóvenes entre 15 y 17 años (86 %), tanto en 2018 como en 2017.

En cuanto a los suicidios, durante 2018, se registran 34 casos en menores de entre 5 y 17 años, siendo levemente inferior a los 36 presentados en 2017 y los 37 de 2016. Acá, de igual forma, el grupo etario más afectado es el comprendido entre los 15 y 17 años (59 %), y de los 34 casos, 21 son hombres y 13 mujeres.

Ahora bien, según la Veeduría, de cada 100 personas, el 27 % entabla una queja por hostigamiento, 54 % por maltrato psicológico, 31 % por violencia escolar y los reportes por inseguridad

en entornos escolares alcanzan un récord del 120 % en comparación con los reportes de 2017 y 2016, respectivamente.

Vale aclarar que esta mirada que pretende ser global respecto de lo que ocurre en el ámbito escolar no permite conocer en detalle lo que ocurre particularmente en algunas instituciones. Esa es la razón del porqué decidimos indagar las contravenciones e infracciones que ocurren al interior de uno de los colegios de la localidad de Bosa, identificado por algunos miembros de la comunidad por tener problemas de convivencia escolar.

Para los educadores no es un secreto que la convivencia escolar es una de las prácticas pedagógicas que demanda más esfuerzos y energía dentro de la comunidad educativa; conservar un ambiente de paz y respeto entre todos sus miembros es una labor compleja, que requiere el desarrollo de capacidades investigativas que permitan determinar las acciones negativas que afectan el contexto escolar.

Situaciones como el menosprecio, las agresiones físicas y verbales, los robos, las amenazas, el *bullying* y el *ciberbullying*, el porte de armas, la venta de sustancias psicoactivas y las lesiones personales, entre otras, generan crisis en cualquier institución; su efecto deteriora la vida escolar en todos sus aspectos. En ese sentido, el estudio realizado por Trucco e Inostroza (2017) nos recuerda que los ambientes de paz generan buenos resultados académicos; en contraste, los escenarios escolares envueltos en violencia generan resultados académicos bajos.

La institución escolar objeto del presente estudio no está libre de esta problemática. Para ilustrar mejor, se trae a colación algunas notas de prensa; por ejemplo, RCN Noticias y El Espectador, el día 12 marzo de 2014, registran como noticia el enfrentamiento entre dos colegios oficiales de Bogotá, ubicados en la localidad de Bosa:

(...) La gresca la protagonizaron estudiantes de los colegios distritales Fernando Mazuera Villegas y Carlos Albán. Los hechos ocurrieron

sobre las 5:30 p.m., cuando los estudiantes del Carlos Albán (que lleva el mismo nombre del barrio) salieron de sus clases más temprano de lo habitual y fueron interceptados a las afueras del plantel por alumnos del Fernando Mazuera, quienes los recibieron con palos y piedras. Según lo indicado por las autoridades, los menores habrían cuadrado la pelea por medio de las redes sociales. Sin embargo, madres de familia aseguran que las confrontaciones entre los estudiantes de las instituciones se presentan desde años anteriores en el mismo lugar (RCN Noticias, 2014, 12 marzo).

Esta situación, y otras señaladas por los medios (HSB Noticias, 2015), han generado la estigmatización de la comunidad educativa. En ese sentido, buscamos a través de este estudio conocer la percepción que tienen los estudiantes respecto a las contravenciones, infracciones, maltrato y *ciberbullying* que puedan estar ocurriendo al interior de la institución.

Los resultados que se obtengan de este estudio pueden contribuir significativamente a crear las bases de una intervención que contribuya a mitigar el fenómeno de la violencia escolar y promueva la cultura de la paz y respeto entre todos nosotros, los miembros de esta comunidad educativa, ubicada en la localidad de Bosa.

En consonancia con todo lo anterior, esta investigación se pregunta lo siguiente: ¿qué tipos de infracciones, contravenciones, maltratos y hechos de *ciberbullying* suceden en un colegio público de la localidad de Bosa y cuáles son los motivos que los promueven?

La violencia escolar vista desde las infracciones, contravenciones, ciberbullying y maltrato escolar

La violencia escolar como objeto de estudio es una cuestión de interés para diferentes investigadores e instituciones. Algunos de ellos son: Olweus (1993, 2005); Debarbieux (1998), la UNESCO (2013) y UNICEF (2006). A nivel Colombia se destaca el grupo de investigadores de la línea Violencia y Educación, de la Universidad Francisco José de Caldas, dirigido por Bárbara Yadira García Sánchez (2008), Chauz (2007), y Jiménez

(2017). Como puede deducirse en estas primeras líneas, existe un número importante de investigadores u organizaciones que profundizan acerca de la agudización del fenómeno social de la violencia en Colombia reflejada en sus aulas y en la cotidianidad de nuestros niños y jóvenes.

Sin embargo, este estudio asume el análisis de la violencia escolar desde la perspectiva propuesta por García Sánchez y su equipo de investigadores, quienes han construido una categoría que permite una mejor comprensión del fenómeno de la violencia escolar. García Sánchez (2017) considera que la violencia se puede comprender a partir de cuatro conceptos fundamentales: las contravenciones, infracciones, el acoso escolar (*bullying*) y el maltrato escolar.

De conformidad con la anterior investigación, las contravenciones son comportamientos censurables, castigados socialmente, que pueden atentar contra quien los actúa o contra personas o grupos sociales. Las clases de contravenciones que pueden ocurrir en la escuela hacen referencia al trato social y la convivencia; en esta categoría se encuentran las riñas, el hurto simple y la destrucción de las instalaciones, entre otras.

En contraste con las contravenciones, se encuentran las infracciones escolares, tipificadas dentro del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente como delitos. Por ejemplo, la violencia homicida, el robo a mano armada, las riñas con lesiones, el uso de armas, los atracos, el pandillismo, el tráfico y microtráfico de drogas.

Respecto al maltrato escolar, otro de los elementos a analizar, es el que se manifiesta en la cultura escolar a través del maltrato físico y emocional, que incluye el verbal. Ahora bien, la diferencia con cualquier tipo de *bullying* radica en que el maltrato puede ocurrir de manera ocasional y el *bullying* ocurre de manera repetida.

Otra diferencia es que el maltrato puede darse entre relaciones totalmente simétricas, es decir, pares (estudiantes), o asimétri-

cas, educadores, estudiantes, cuidadores, niños y viceversa. Con estas diferencias queda claro que maltrato escolar no es igual a acoso escolar (*bullying*), y estas diferencias permiten, además de hacer intervenciones focalizadas, llamar cada acción por su nombre y no denominarlas de forma general.

En síntesis, la categoría de violencia escolar permite entender que en este espacio se producen múltiples hechos relacionados con comportamientos violentos. Así pues, reconocer cada uno de esos elementos que la configuran permite al sistema educativo crear programas de intervención dirigidos especialmente a la mitigación de cada una de esas manifestaciones.

Desde esta perspectiva, la violencia escolar puede ser comprendida como simbólica, física, emocional o verbal, y sus tipologías pueden diferenciarse según la intensidad del daño que producen, es decir, moderado o leve, y pueden medirse teniendo en cuenta elementos como la frecuencia, la reincidencia, el abuso de confianza, entre otras.

Cyberbullying o bullying en red

La UNESCO (2012) define el *cyberbullying* como el tipo de hostigamiento que se hace a través de correos electrónicos, teléfonos celulares, mensajes de texto y sitios difamatorios en la red. En ese sentido, a través de este estudio se busca establecer las acciones negativas, enmarcadas dentro de esta categoría, que realizan algunos estudiantes en contra de otros.

El *cyberbullying*, que se entiende como otra nueva forma del *bullying*, consiste en un conjunto de hechos como la discriminación por identidad sexual, étnica y económica que ocurren fuera del espacio escolar, específicamente en la realidad virtual, entendida esta como el espacio informático donde una persona con un teléfono celular, sin mencionar otros dispositivos, y conectado a la internet puede expresar lo que desee al mundo.

Las expresiones que buscan dañar a otros y en particular a estudiantes menores de 18 años en el ámbito virtual rompen con la idea clásica del desequilibrio de fuerzas, pensado habitualmente en términos físicos. Recordemos que el *bullying*, como lo definió Olweus en sus escritos (1993; 1996; 2006), se da entre un estudiante físicamente fuerte y uno débil.

Ahora bien, en los tiempos de plataformas telemáticas, redes sociales y dispositivos electrónicos, la fuerza física no cuenta; lo que importa es la habilidad en el uso y manejo de las TIC; es decir, las nuevas formas de hacer daño se transforman a través del tiempo y en tal sentido las redes sociales y las variadas aplicaciones se convierten en herramientas que permiten a los victimarios lanzar ataques con el fin de dañar a otro.

Los ataques inician desde simples comentarios o memes que buscan ridiculizar hasta montajes en fotos y videos que pueden generar crisis en las personas por la afectación que estas publicaciones pueden generar en sus círculos de amistades. Los ataques por redes sociales son denominados con anglicismos en su mayoría debido a que acontecen y son documentados generalmente en países de habla inglesa; ejemplos de nuevos hechos asociados al *ciberbullying* son: *happy slapping*, *fraping*, *dating violence*, *catfishing* y *ciberbating*. Definamos un par de estos términos con el fin de aproximarnos a sus significados y la caracterización de sus comportamientos.

Happy slapping

Es un tipo de *ciberbullying* realizado por un grupo de estudiantes que eligen a una víctima solitaria; posteriormente la atacan sorpresivamente con violencia física y la graban con el celular. El objetivo es hacer reír a los que vean el video en la red, a partir del dolor o la angustia que expresa la víctima cuando es atacada.

Dicha práctica tiene su origen en el distrito de Lewisham, localizado al sur de Londres, y su primer hecho fue documentado

el 21 de enero del año 2005 por el periodista Michael Shaw, en un artículo titulado “Los matones filman peleas por teléfono” (*Bullies film fights by phone*) y publicado en el Times Educational Supplement, permitiendo así etiquetar por vez primera este tipo de acción negativa que, posteriormente, se extiende por Europa, Norteamérica y el resto del mundo.

Quienes lo practican lo definen como una broma que busca hacer reír nada más; sin embargo, la evidencia a partir de hechos noticiosos asociados al *happy slapping* en Reino Unido, Australia y Suecia, muestran hechos que van desde lesiones personales hasta homicidios. Por esa razón, desde el 2007, el *happy slapping* en un delito penal en la Unión Europea.

Algunos estudiantes buscan reconocimiento a partir de la viralización de sus videos y una forma de lograrlo es empleando la violencia y difundiéndola en canales o plataformas en red. Para estos victimarios, la búsqueda de la popularización de sus videos o el mayor número de “me gusta” o “me encanta” los motiva a seguir produciéndolos.

Este estudio pregunta en uno de sus apartes a los espectadores de *bullying*, si han visto videos de compañeros del colegio o de otros colegios siendo grabados mientras reciben golpes por parte de otros estudiantes.

Fraping

Otro tipo de *ciberbullying* es el *Fraping*, acción negativa que busca hacer daño a partir de la captura de una cuenta abierta en redes sociales, por parte de un victimario. Quienes la practican conocen a la víctima y desde su perfil social comienzan a subir material de todo tipo con el fin de desprestigiar al verdadero dueño ante sus seguidores o amigos. También puede optar por ofender a otros con el fin de crearle conflictos al verdadero dueño.

Quien logra apoderarse de la cuenta o perfil, además de subir material, tiene acceso a conversaciones privadas, fotos o secretos íntimos de la víctima. Algunos victimarios utilizan la extorsión con fines económicos para devolverle al legítimo dueño su perfil.

Las personas que padecen esta situación ven afectado principalmente su perfil o nombre, y en algunos casos optan por excluirse de las redes dependiendo el daño causado a su imagen. En otros, abren una nueva cuenta y buscan explicarles a sus seguidores que fueron víctimas de un *cracker*.

Otros tipos de *ciberbullying*

La característica principal del *ciberbullying* es el anonimato o la ausencia física entre victimarios, víctimas y espectadores, lo cual promueve la impunidad. En ese orden de ideas, algunas otras prácticas asociadas con *ciberbullying* consisten en subir historias a las redes sociales que avergüencen a la víctima en su entorno virtual, eso incluye fotos, videos, audios y desnudos, entre otros. También se da el caso de falsificación o suplantación de perfiles con el fin de engañar, sabotear, ofender o agredir en muros o en chats a nombre de la víctima suplantada.

En resumen, el *ciberbullying* es una práctica que hace daño; el victimario a partir de su anonimato puede hostigar a sus víctimas durante años, gracias a la creación de perfiles falsos. Claramente los victimarios buscan humillar, insultar, menospreciar, ridiculizar o amedrentar a quienes perfilan como sus víctimas. Otras veces, el propósito es obtener favores sexuales o dinero de aquellos que son sometidos a partir de la extorsión que hace el victimario, con amenazas de revelar o hacer públicos sus contenidos digitales.

Metodología

Esta investigación se realiza desde un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y con un diseño transicional. La muestra

corresponde a 263 estudiantes, equivalente al 21%, de 1.280 matriculados en la jornada mañana, sede A, entre los años 2018-2019. La siguiente tabla muestra la distribución por edad y grado escolar de los participantes.

Tabla 1. *Edad de los participantes y grado escolar.*

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Grado escolar	Frecuencia	Porcentajes
10-11	2 0	8 %	Sexto	2 2	8 %
12-13	8 8	33 %	Séptimo	2 8	11 %
14-15	9 2	35 %	Octavo	7 5	29 %
16-17	5 9	21 %	Noveno	4 0	15 %
18-19	5	2 %	Décimo	7 1	27 %
Total	2 6 3	100 %	Undécimo	2 7	10 %

Fuente: elaboración propia.

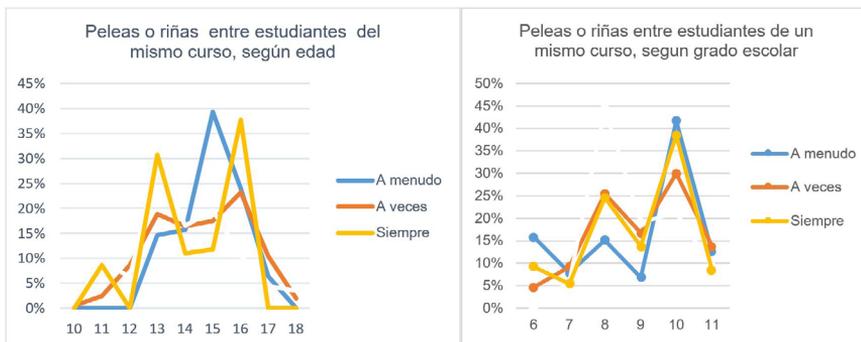
El instrumento utilizado corresponde a un autoinforme de violencia escolar, tipo escala de Likert, conformado por 24 ítems y 108 opciones de posibles respuestas que buscan conocer el comportamiento de las cinco variables referenciadas.

Resultados

En este aparte se dan a conocer los resultados obtenidos de las variables objeto de análisis.

- a. Contravenciones.** En esta categoría se encuentran las peleas o riñas entre estudiantes del mismo curso y las peleas con estudiantes de otros colegios y el porte de armas blancas en peleas o riñas.

Figura 1. Peleas o riñas entre estudiantes del mismo curso según la edad y el grado escolar.

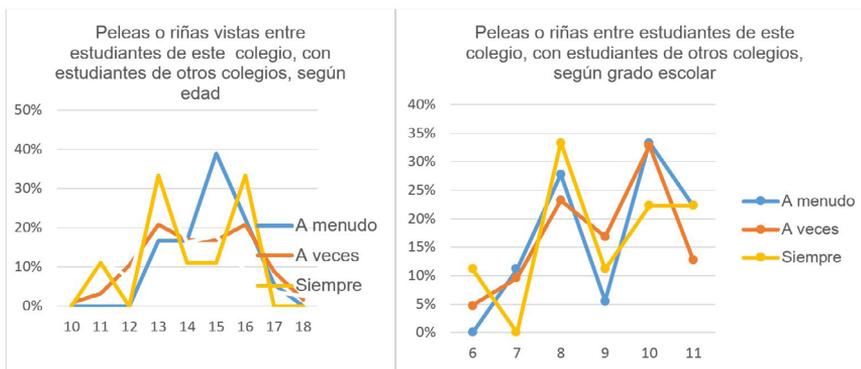


Fuente: elaboración propia.

Los datos obtenidos revelan que las peleas son observadas con mayor frecuencia a partir de los 13 años, o cuando se cursa el grado octavo; en contraste, los estudiantes de grados sexto y undécimo son los que en menor proporción observan este comportamiento.

Otra de las situaciones observadas que ocurren tiene que ver con las peleas entre los estudiantes de esta institución con los de otras. La siguiente figura recoge las percepciones por edad y grado escolar.

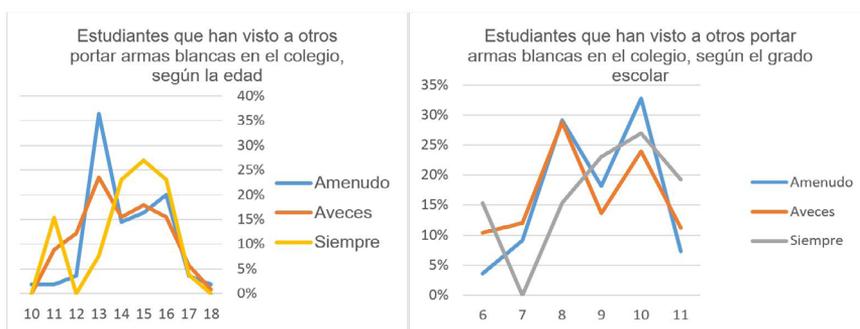
Figura 2. Peleas o riñas entre estudiantes del colegio, con estudiantes de otros colegios.



Fuente: elaboración propia.

Los datos obtenidos de esta variable indican que los estudiantes de 13, 15 y 16 años son quienes en mayor proporción observan estos hechos. A través de los datos obtenidos de los estudiantes de este colegio, se puede constatar que al interior de la institución existen grupos de estudiantes que se enfrentan con grupos de otros colegios con los que tienen rivalidad por diferentes temas. Este tipo de situaciones no son riñas de un día; más bien son producto de enfrentamientos constantes en los que existe persecución física, desequilibrio del poder y acciones negativas como amenazas, golpes y ofensas a través de redes sociales.

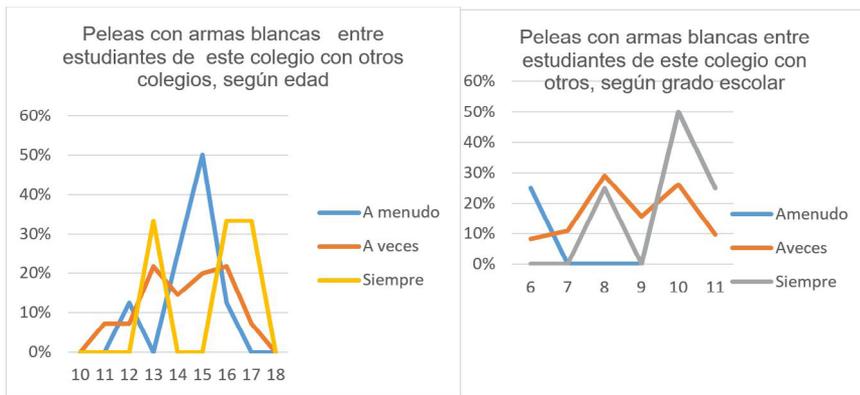
Figura 3. *Estudiantes que han visto a otros portar armas blancas en el colegio.*



Fuente: elaboración propia.

b. Infracciones. Este aparte se inicia analizando los resultados de las peleas con armas blancas.

Figura 4. Peleas con armas blancas entre estudiantes del colegio con otros.

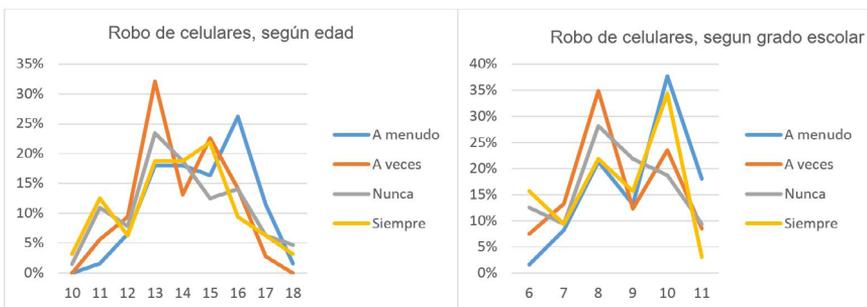


Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos permiten inferir que alrededor de la institución se presentan peleas con armas blancas entre estudiantes del colegio y estudiantes de otras instituciones; los adolescentes de 13 y 15 años así lo reconocen. Así mismo, cinco de cada diez estudiantes de grado décimo dan testimonio de la ocurrencia de esta situación.

Las siguientes figuras muestran la percepción de los robos de celular, según la edad y el grado escolar.

Figura 5. Robo de celulares.

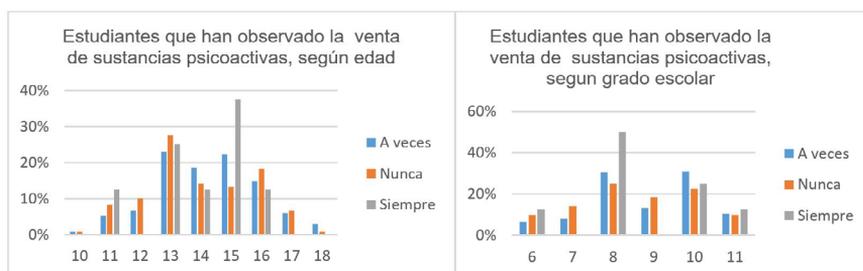


Fuente: elaboración propia.

Se infiere, según los resultados, que el robo de celulares es una situación que ocurre independiente de la edad o el grado escolar; este hecho se presenta en menor proporción al finalizar los estudios de bachillerato.

Con relación a la venta de sustancias psicoactivas, las siguientes figuras muestran que es un fenómeno que ocurre al interior del colegio, y fue observado por tres de cada diez estudiantes de 15 años; por su parte, el 50 % de los estudiantes de grado octavo observaron mayoritariamente esta situación.

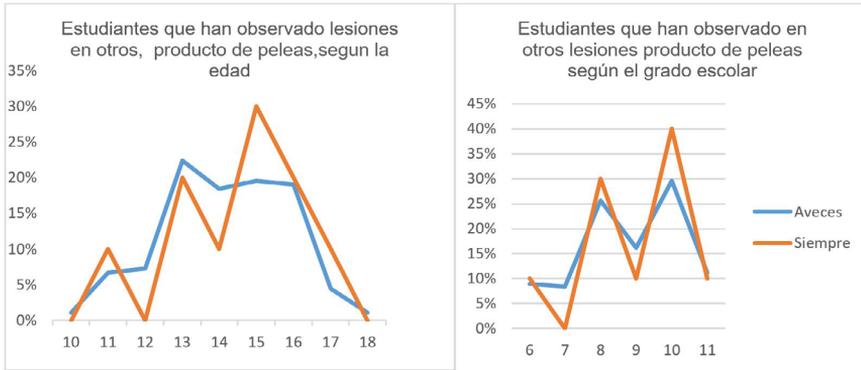
Figura 6. *Estudiantes que han observado la venta de sustancias psicoactivas.*



Fuente: elaboración propia.

Respecto a lesiones personales entre estudiantes por peleas o riñas, se observa que tres de cada diez estudiantes con edad entre los 13 y los 15 años son testigos de las lesiones personales que dejan las riñas entre estudiantes del colegio.

Figura 7. *Estudiantes que han observado lesiones personales (golpes, moretones) en otros productos de peleas.*



Fuente: elaboración propia.

Finalizamos este apartado de infracciones escolares, dando a conocer la percepción que tienen los estudiantes frente a los heridos con armas blancas. Según los datos, seis de cada diez estudiantes reconocen que dicha situación ha ocurrido entre estudiantes del colegio.

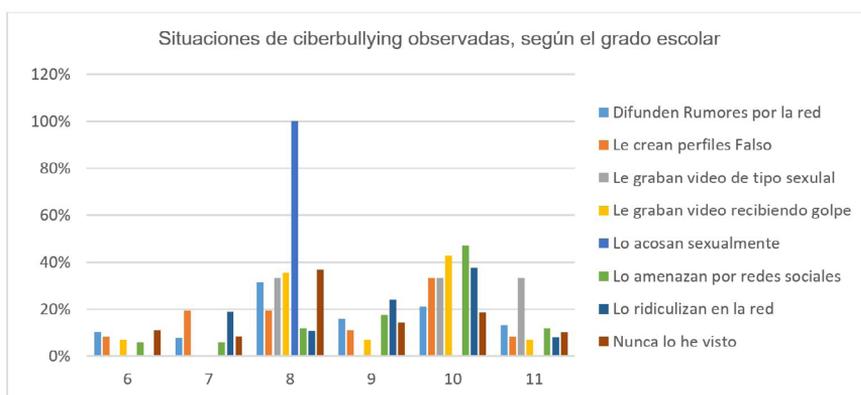
Figura 8. *Estudiantes que han observado heridas con arma blanca generadas por otros estudiantes.*



Fuente: elaboración propia.

c. Ciberbullying. Respecto a esta categoría, se puede establecer que el acoso repetido a través de las redes es una situación observada a lo largo del bachillerato; sin embargo, el grado décimo es en el que mayoritariamente presenta casos. En otras palabras, por cada cien estudiantes, cuarenta de ellos reconocen que algunos de sus compañeros padecen los embates del *ciberbullying*.

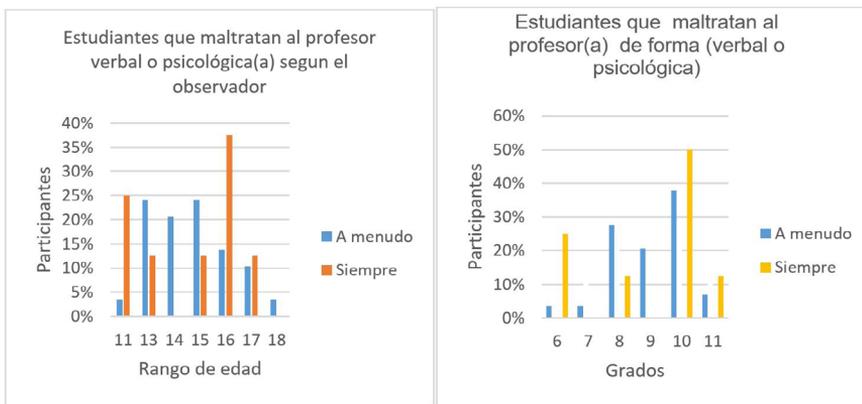
Figura 9. Situaciones de ciberbullying vistas por el observador que le ocurren repetidamente a uno de sus compañeros del colegio, según edad o grado escolar.



Fuente: elaboración propia.

d. Maltrato. Esta variable busca establecer el maltrato entre profesores y estudiantes. Los resultados expuestos en la siguiente figura muestran que los estudiantes que mayoritariamente perciben este tipo de maltrato son aquellos que cursan el grado décimo o tienen la edad de 16 años; según los datos, cinco de cada diez así lo expresan.

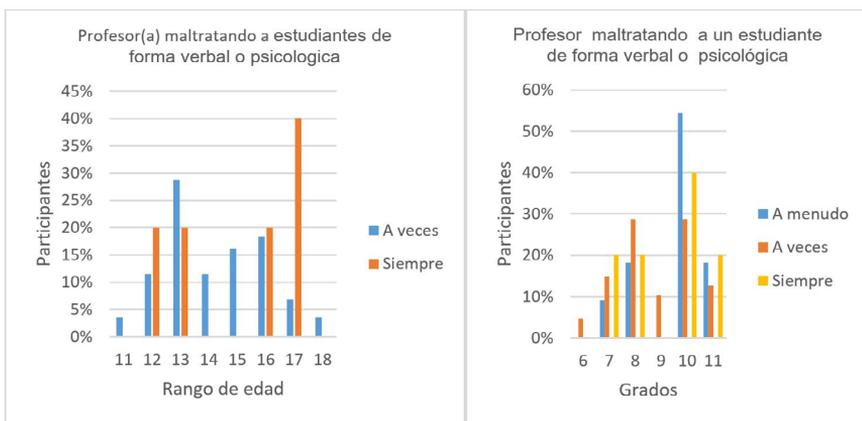
Figura 10. *Estudiantes que maltratan al profesor(a) según el observador.*



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, según los resultados obtenidos respecto al maltrato del profesor hacia el estudiante, dos de cada diez estudiantes, con edades de 12, 13 y 16, años sostienen haber percibido esta situación. A excepción de los estudiantes que cursan grado décimo para quienes el maltrato del profesor es percibido por más del 50 % de los jóvenes.

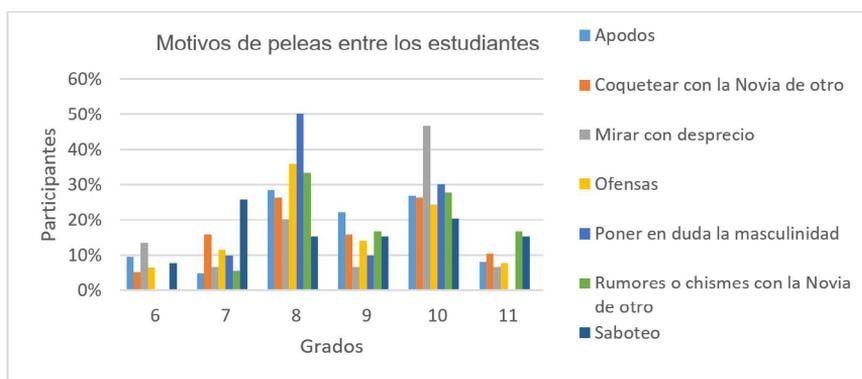
Figura 11. *Profesor(a) maltratando a un estudiante de forma verbal o psicológica.*



Fuente: elaboración propia.

Para finalizar este apartado, les preguntamos a los estudiantes cuáles son los motivos que generan peleas entre estudiantes (ver figura 12). Como puede apreciarse, son de naturaleza múltiple; sin embargo, los observadores perciben que el enfrentamiento entre pares se da, principalmente, por la impostura de apodos que buscan ridiculizarlos ante los demás; le siguen las ofensas hacia la familia o seres queridos (madre, novio, entre otros). Estos serían los motivos por los que pelean con más frecuencia los estudiantes de grado octavo; sin embargo, poner en duda su masculinidad y/o insinuar que es homosexual ante otros, puede causar no solo una pelea o una simple agresión, sino pasar a una tipificación de maltrato repetitivo. Los datos indican que cinco de cada diez estudiantes están dispuestos a pelear con otro por este tipo de motivos, incluso llevar la situación hasta la agresión física.

Figura 12. *Motivos de peleas entre estudiantes.*



Fuente: elaboración propia.

Para los grados décimo y octavo, los motivos son diferentes; sin embargo, sobresalen algunos como mirar con desprecio, poner en duda la masculinidad, coquetear con la novia, así como generar rumores o chismes con la novia de otro.

Muchas peleas al interior del colegio se originan porque uno de los estudiantes aduce que el otro lo mira mal o con desprecio; esa simple percepción desencadena que se concierten citas para riñas a la salida de la institución en algunos casos. Cuatro de cada diez consideran que mirar mal a otro es razón suficiente para pelear con quien sea.

Para el observador, los estudiantes de sexto perciben que los motivos de las peleas están asociados principalmente a mirar con desprecio y, aunque en menor proporción comparado con el grado décimo, esta clase de comportamientos se agudiza y complejiza con el paso de los estudiantes por el circuito escolar. En séptimo la razón para pelear está asociada con el sabotaje; en noveno sobresale el tema de la masculinidad y en undécimo sabotear al otro o meterse en una relación de noviazgo a través de chismes o rumores.

En este caso, las tipificaciones y las particularidades arrojadas por este estudio contribuyen a dibujar el mapa que le permite a la institución el abordaje del fenómeno de la violencia desde una perspectiva íntima y aterrizada, sabiendo detectar cómo se asumen los acuerdos en las relaciones interpersonales y, desde este principio, crear las estrategias efectivas que mitiguen y contribuyan a la visibilidad de una violencia que desafortunadamente es usada como mediador en nuestras aulas.

Discusión

Para empezar, los resultados de la investigación revelan que este colegio no está exento de episodios de infracciones (peleas sin armas, peleas con armas blancas, robo, venta y consumo de sustancias psicoactivas, lesiones personales) y mucho menos de contravenciones, como peleas o riñas entre estudiantes del mismo curso y peleas con estudiantes de otros colegios o porte de armas blancas.

Al observar los resultados de la Encuesta de Clima Escolar y Victimización en Bogotá, durante los años 2006, 2011, 2013,

2015 y 2017, se encuentra que algunas preguntas realizadas a los estudiantes están relacionadas con el concepto de victimización propuesto en encuestas masivas realizadas por la SED; en ese sentido, lo que cambian son los datos estadísticos.

Es decir, si comparamos los datos de las encuestas realizadas por la SED, respecto a las riñas o peleas, con los datos obtenidos en esta investigación, se infiere un mayor número de observaciones respecto a este ítem: es posible que esta diferencia se deba a que una riña escolar puede ser observada por múltiples encuestados.

La nuestra, en comparación con las encuestas de clima escolar, pregunta por los motivos que generan peleas o riñas entre estudiantes y también aborda el tema del *ciberbullying*. Estas dos variables brindan nueva información que permite crear o diseñar intervenciones socioeducativas a favor de la mitigación de situaciones de *ciberbullying* en este contexto escolar particular. A su vez, puede contribuir a la intervención de cara a la mitigación de las riñas escolares si se tienen presente los motivos que las generan.

Conclusiones

La violencia que se genera al interior de la institución educativa constituye un conjunto de expresiones que resultan de las creencias individuales y sociales que tienen los estudiantes. Para algunos de ellos, las riñas, el porte de armas blancas es necesario y representa fortaleza.

En otras palabras, el respeto se gana a través del ejercicio de la fuerza y no mostrando miedo ante situaciones que requieran valor. Por tal razón, enfrentar a otro sin importar las consecuencias es un reto que muchos jóvenes asumen a través de las riñas que, en algunos casos, por los daños causados en el cuerpo, propio o de otros, los llevan a terminar en el sistema penal.

La categorización para la violencia escolar en infracciones, contravenciones, maltrato y *cyberbullyng* se encuentra enfocada

en la necesidad de una medición actualizada de las particularidades de cada comunidad; es decir, visibilizar *in situ* el estado en el que se entretajan las relaciones cotidianas en la escuela, tener presente cómo operan las variables, las frecuencias y los niveles de incidencia del fenómeno en cada caso, para así establecer acciones y planes conjuntos aterrizados que enfrenten y mitiguen las acciones violentas. Además de ser un llamado a disminuir la brecha entre la política pública y la comunidad, alimentando las relaciones dialógicas a favor de construir y fomentar en los niños y jóvenes de la localidad de Bosa una conciencia sobre cómo afecta la violencia en los entornos educativos.

Según los resultados cuantitativos del estudio anterior, existe una percepción de alta incidencia de los índices de violencia por parte del observador, reflejada en las peleas, riñas y el uso de armas entre los estudiantes de grado octavo y décimo, con un incremento gradual según se avanza en el esquema educativo; es decir, los rangos de edad de los 13 y 16 años marcan un 33 % en la variable *Siempre* de esta categoría, manteniendo una tendencia a asumirse como los más violentos y/o afectados por estas relaciones.

En el uso de armas, se considera que los observadores de trece años correspondientes al grado octavo reflejan haber visto el uso de armas de fuego por parte de sus compañeros en la variable *A menudo*, con un 60 %, sin embargo, la localidad presenta que el mayor índice de ataque o agresión se da con armas blancas, lo que evidencia que en esta edad existe una presunción atípica de ser más violento de lo que se es en realidad, lo que pone de manifiesto cómo la percepción de la violencia que tienen los estudiantes sobre sí mismos está alimentada a su vez por el estigma y el señalamiento que han recaído sobre ellos.

Las problemáticas que contribuyen con más frecuencia a alimentar el fenómeno de la violencia escolar y que están relacionados con el *ciberbullying* y el acoso por las redes sociales, se presentan cada vez a edades más tempranas con porcentajes

que superan, incluso, el 25 % en estudiantes de sexto y que tienen como pico más alto un 38 % en la categoría *Siempre* a estudiantes de 16 años, poniendo de antemano la evidencia de cómo se da el incremento de las agresiones de la mano con el ascenso en los niveles de acceso a este tipo de espacios y tecnologías.

Desplegar el escenario de la violencia escolar bajo la mirada interna de los estudiantes, permite establecer en qué estado se encuentra la educación a nivel local, donde dicha complejidad evidencia cómo los planes de contingencia de las instituciones educativas no se encuentran lo suficientemente articulados para prevenir y atender el incremento desmesurado de estas agresiones y pone a la escuela como principal objetivo sobre el cual enfocar los mayores esfuerzos y lograr procesos tangenciales de transformación social.

Referencias

- Ardila Arrieta, L. (2011, 5 de agosto). Un colegio bajo amenaza. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/bogota/un-colegio-bajo-amenaza-article-289759/>
- Batalla campal frente a colegio de Bosa (2014, 11 de marzo). *El Espectador*. www.elespectador.com/noticias/bogota/batalla-campal-frente-colegio-de-bosa-articulo-480200
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey Alamillo, R. y Ortega Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar: un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de educación*, (339), 293-315. <http://hdl.handle.net/11441/59938>
- Chaux, E., Velásquez, A., Melgarejo, N. y Ramírez, A. (2007). *Victimización escolar en Bogotá: prevalencia y factores asociados*. Universidad de los Andes. Informe a la Secretaría de Gobierno.
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 9-14. <https://www.researchgate.net/publication/28203415> El acoso escolar un enfoque psicopatológico

Debarbieux, E. (1998). La violence en milieu scolaire. 1. État des lieux. *Revue française de pédagogie*, 123, 170-172. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_123_1_3015_t1_0170_0000_3

García Sánchez, B. (2017). *Contravenciones escolares: entornos barriales e inseguridad urbana*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

García, B. Y. y Guerrero, J. (2012). Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 297-318.

Jiménez, J. (2012). Análisis del bullying desde la perspectiva de las competencias ciudadanas. *Serie Investigación-Innovación Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica* (pp. 121, 135). IDEP.

Jiménez, J (2017). *Bullying en un contexto escolar masculino de la ciudad de Bogotá* [Tesis, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/4839>

Niño de 11 años fue golpeado por pertenecer a otro equipo de fútbol. (2015, 20 de mayo). *HSB Noticias*. <http://hsbnoticias.com/noticias/bogota/nino-de-11-anos-fue-golpeado-por-pertenecer-otro-equipo-de-138361>

Olweus, D. (1993). *Bullying at school; what we know and what we can do*. Cambridge Press University.

Olweus, D. (2005, october 6 y 7). *Bullying in schools: Facts and intervention* [conference]. *IX International Meeting on Biology and Sociology of Violence*. Valencia, España. https://www.researchgate.net/profile/Dan-Olweus/publication/228654357_Bullying_in_schools_facts_and_intervention/links/0f31753c-7d61da93a4000000/Bullying-in-schools-facts-and-intervention.pdf

Román, M. y Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, (104). <http://hdl.handle.net/11362/11458>

- Salgado, C. (2012). Revisión de las investigaciones acerca del bullying: desafíos para su estudio. *En Bullying y Convivencia en la Escuela. Aspectos conceptuales, aplicativos y de investigación* (pp. 127-176). Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela. <https://www.researchgate.net/publication/271647471> Revision de las investigaciones acerca del Bullying Desafios para su estudio
- Secretaría de Educación del Distrito [SED] (2013). *Análisis del formulario de la Encuesta de clima escolar victimización*.
- Secretaría de Educación del Distrito [SED] (2015). *Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá*.
- Secretaría de Educación del Distrito [SED], Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2011). *Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5° a 11° de la ciudad de Bogotá*.
- Shaw, M. (2005, 21 de enero). Bullies film fights by phone. *The Times Educational Supplement*. <https://www.tes.com/magazine/archive/bullies-film-fights-phone>
- Trucco, D. e Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica Para América y el Caribe, CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41068/4/S1700122_es.pdf
- UNESCO (2013). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>
- UNICEF (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños*. http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1%281%29.pdf
- Valdés, A. y Martínez, E. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3). <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/15875>



Maestros y Maestras
que Inspiran
IDEP

La línea de Interculturalidad, Ciudadanía Global y Cultura de Paz fue en 2022 una de las 11 líneas temáticas del programa de acompañamiento y formación docente del IDEP, *Maestros y Maestras que Inspiran*, con la cual se buscó atender a los desafíos de una cultura globalizada, sin perder de vista los elementos locales que atraviesan a las culturas. De allí que en este libro, que reúne nueve textos de docentes de instituciones educativas públicas de Bogotá, están presentes el pensamiento ancestral, las sabidurías ciudadanas y las teorías decoloniales, al igual que la inspiración, la innovación y la investigación, características de las y los maestros del siglo XXI.

Estos trabajos aportan a esta colección que registra la riqueza pedagógica de Bogotá, y con la cual el IDEP ofrece a los lectores una variedad temática de problemas, todos ellos de gran actualidad, tratados en diferentes géneros y formatos, como el narrativo, autobiográfico, ensayístico y testimonial.