

El Lugar de la Memoria en la Escuela Rural
Experiencias desde Aguazul, Líbano, Miranda y Pitalito

Adriana R. Vargas Suarez

Javier M. Zapata Váquiro

Julia M. Porras Rocha

Paula M. Sánchez Rodríguez

M.Sc. Elsa Castañeda Bernal

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá D.C.

2022

El Lugar de la Memoria en la Escuela Rural
Experiencias desde Aguazul, Líbano, Miranda y Pitalito

Adriana R. Vargas Suarez

Javier M. Zapata Váquiro

Julia M. Porras Rocha

Paula M. Sánchez Rodríguez

Tutora

M.Sc. Elsa Castañeda Bernal

Trabajo de grado para optar por el título de: Magister en Desarrollo Educativo y Social

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Bogotá D.C.

2022

Dedicatoria

A los niños y jóvenes de la vereda el tesoro, por su recibir cálido y alegre, porque la tierra viva y sean más los rituales para compartir y construir juntos el presente.

Paula M. Sánchez

A los niños y niñas de la escuela Atalayas en Aguazul Casanare por contagiarme con la tranquilidad, la paz y la empatía que surge en ellos a través de cada una de sus vivencias.

A mi madre Nelly S, por ser siempre incondicional y acompañarme durante este gran logro.

Adriana Vargas Suárez

Por y para las infancias de Colombia y especialmente a las de El Ortigal quienes diariamente me enseñan y me hacen mejor ser, a Rubén por su paciencia, amor y soporte en este proceso, a mi Jero quien día a día me enseña que la dedicación y pasión por lo que haces, son el motor que mantiene vivos nuestros sueños.

Julia M. Porras

A los niños, niñas y jóvenes de Pitalito, aquellos que descubrieron sus memorias personales y colectivas: gracias por su generosidad. Ahora, retumba con más fuerza nuestra voz, para la guerra nada.

Javier Zapata

Resumen

El documento es el resultado de una investigación que se propuso comprender de qué manera representan y significan la memoria las infancias en las escuelas rurales de Aguazul, Líbano, Miranda y Pitalito a través de las prácticas artísticas y simbólicas; para cumplir con este objetivo se apeló a una metodología cualitativa, utilizando como estrategia la investigación-acción-creación en perspectiva performativa-creativa, donde se diseñaron talleres visuales, narrativos y creativos, en los que se reconoce el lugar del sujeto como protagonista de las creaciones, para este caso, las infancias, junto a docentes de las instituciones elegidas para la investigación, quienes se constituyen en la voz principal de la memoria.

Se desarrolló un modelo de análisis denominado el intersticio para el análisis de la información, desde perspectivas epistemológicas que ponen en diálogo las artes y las ciencias sociales, en coherencia con los instrumentos contruidos para la recolección de información, las cartografías individuales o colectivas (imágenes), narrativas sonoras y escriturales vinculadas a la creación y a la experiencia vivida. Entre los hallazgos más importantes se puede reconocer que existen memorias contruidas por parte de las infancias desde la escuela rural, y que expresan desde los lenguajes del arte su comprensión de los sucesos relacionados con el conflicto armado y las implicaciones que ello ha traído para la vida de las comunidades, todo ello, a partir de signos, metáforas y significaciones. Por otra parte, los objetos y las materialidades del entorno, así como los lugares, las naturalezas y el medio rural constituyen sus identidades, y por tanto, son parte de la construcción de la memoria.

Palabras clave:

Ruralidad, escuela rural, construcción de memoria, prácticas artísticas y simbólicas, representaciones y significados de la memoria.

Abstract

The document is the result of an investigation that inquire how rural childhoods represent and signify memory through artistic and symbolic practices in local schools in Aguazul, Libano, Miranda, and Pitalito. To meet this objective, was used a qualitative methodology as a strategy for the research-action-creation in a performative-creative perspective, where visual, narrative and creative workshops were designed. In which the childhoods take the place as the protagonist of the creations, in this case, along with teachers from the institutions chosen for the research, who become the main voice of memory.

An analysis model called the interstice was developed for the analysis of information, from epistemological perspectives that dialogue between the arts and social sciences, in coherence with the instruments built for the collection of information as individual or collective cartographies (images), sound and scriptural narratives linked to creation and experience. Among the most important findings, it can be recognized that there are memories built by children from the rural school, expressed through art languages as a result of their understanding of the events related to the armed conflict. Also, the implications that this has brought to the life of the communities, all this, from signs, metaphors, and meanings. On the other hand, the objects and materialities of the environment, as well as the places, natures, and the rural environment constitute their identities, and therefore, are part of the construction of memory.

Keywords: Rurality, rural school, memory construction, artistic and symbolic practices, memory representations and meanings.

Contenido

Introducción	13
1. Justificación	17
2. Antecedentes	19
2.1 Antecedentes Personales	19
2.2 Estado del Arte	21
2.2.1 El concepto de memoria	22
2.2.2 La Memoria como Principio Educativo	25
2.3 Planteamiento del Problema	30
3. Objetivos	33
3.1 General	33
3.2 Específicos	33
4. Marco Conceptual	34
4.1 Las Memorias	35
4.1.1 Contexto de las Memorias	36
4.2 ¿Cómo se construyen las memorias alternas?	38

4.2.1	La Memoria Personal.	38
4.2.2	Memoria Compartida	39
4.3	Infancias y Escuela Rural	41
4.3.1	Experiencia Vivida y Medio Rural	45
4.4	Prácticas Artísticas y simbólicas	47
4.4.1	Pedagogías de la Memoria.	49
4.4.2	La Metáfora, la Forma y el Signo.	51
4.4.3	Objetos, Artefactos y Materialidades	52
4.4.4	Espacios y Naturalezas	53
5.	Metodología de la Investigación	54
5.1	Caracterización de las Regiones.	55
5.1.1	Aguazul, Casanare.	56
5.1.2	Líbano, Tolima.	58
5.1.3	Miranda, Cauca.	60
5.1.4	Pitalito, Huila.	61
5.2	Caracterización de las y los Participantes.	63

5.2.1	Grupo de estudio	63
5.2.2	Docentes	64
5.3	Enfoque Epistemológico.	66
5.3.1	Tipo y Enfoque de la Investigación.	67
5.4	Categorías de Indagación	69
5.4.1	La Cartografía Social.	70
5.4.2	La Narrativa en la Imagen.	71
5.5	En el Intersticio, Análisis de Información.	73
5.5.1	Estructura del Proceso de Análisis de la Información.	76
6.1	Prácticas Artísticas y Simbólicas en la Escuela y el Medio Rural	91
6.2	Pedagogías de la Memoria.	96
6.3	Representaciones y Significaciones de la Memoria en el Medio Rural	102
6.4	Representaciones y Significaciones de la Memoria en el Medio Rural Docentes	122
6.5	Relaciones y Tensiones entre la Experiencia Viva en el Medio y la Memoria	124
	Conclusiones	136
	Referencias	138

Anexos 146

Lista de tablas

Tabla 1. Caracterización de niños, niñas y jóvenes participantes.	63
Tabla 2. Caracterización de los docentes participantes	65
Tabla 3. Matriz de codificación de contexto cartografías y narrativas	79
Tabla 4. Matriz de codificación de categorías de indagación	80
Tabla 5. Codificación e interpretación de imágenes.	83
Tabla 6. Codificación e interpretación de narrativas.	84
Tabla 7. Esquema de identificación de categorías y subcategorías de indagación	85
Tabla 8. Categorías abductivas (infancias).	85
Tabla 9. Categorías abductivas (docentes).	86

Lista de imágenes

Imagen 1. Ubicación geográfica de las regiones en las que se desarrolló la investigación.	51
Imagen 2. Ubicación del municipio de Aguazul y vereda Atalayas.	58
Imagen 3. Escuela el tesoro	59
Imagen 4. Municipio de Miranda Cauca y escuela INCAUCA	61
Imagen 5. Municipio de Pitalito Huila y su ubicación geográfica	62
Imagen 6. Cartografía Escuela Humberto Muñoz Ordoñez, Pitalito, 2021	93
Imagen 7. Reunirse, Escuela El Tesoro, El Líbano, 2021	94
Imagen 8. La minga, jóvenes escuela El Tesoro, El Líbano, 2021	96
Imagen 9. Imagen Museo Veredal de Memoria Histórica Tesorista, Escuela El Tesoro, El Líbano Tolima, 2021.	100
Imagen 10. Atlas de la memoria 1. Una escopeta, una casa, animales, se va quemar la vereda	106
Imagen 11. Atlas de la memoria 2. Los pájaros que al tumbar los árboles se van de la vereda	110
Imagen 12. Atlas de la memoria 3. Hay mucha guerra por lo lejos que queda la ciudad	113
Imagen 13. Atlas de la memoria 4. Jugando aprendí a no pelear y a compartir en tranquilidad.	117
Imagen 14. Atlas de la memoria 5. Si estamos reunidos no hay violencia	121
Imagen 15. Cartografía colectiva infancias del Líbano.	128
Imagen 16. Cartografía colectiva infancias del Aguazul.	128
Imagen 17. Cartografía colectiva, infancias Aguazul.	129
Imagen 18. Cartografía individual, joven Aguazul	130

Listado de figuras

Figura 1. Discurso-imaginario-performativo	69
Figura 2. Categorías de análisis	70
Figura 3. El intersticio	73
Figura 4. Matriz de análisis	76
Figura 5. Acuerdos de trabajo	77
Figura 6. Identificación de las expediciones realizadas y sus respectivos objetivos	78
Figura 7. Organización de la información	79
Figura 8. Prisma interpretación de imágenes	82
Figura 9. Forma del prisma	84
Figura 10. Categorización.	85
Figura 11. Esquema de resultados por capítulos	90
Figura 12. Identificación de pedagogías de la memoria en la escuela y el medio rural	97
Figura 13. Principio del contrapunto óptico.	104

Listado de anexos

Anexo 1. Matriz estado del arte	142
Anexo 2. Codificación e interpretación de imágenes	179
Anexo 3. Codificación e interpretación de narrativas	224

Introducción

“Lo que sabemos es mucho menos que la esperanza que sentimos”

José María Arguedas

Cincuenta años de conflicto armado en Colombia han dado lugar a múltiples cuestionamientos relativos al conflicto como manifestación de disputas de poder que en el presente permean las prácticas relacionales a través de un discurso de la memoria oficial que deja de lado la singularidad de los contextos, así como las voces que hacen de la memoria un terreno plural. Desde las ciencias sociales y humanas se ha configurado como interés investigativo, que pueda aportar a su comprensión, pero también develar horizontes para el vivir juntos. El reciente proceso y acuerdo de paz dio apertura a un camino de esperanza frente al fin de la multiplicidad y consecución de actos violentos; camino en el que no solo están las víctimas directas del conflicto, sino cada uno de los que hacemos parte de ese cuerpo común, nuestra casa colectiva. Es así que nos compete a todos encontrarnos en lo común; en los acuerdos del hacer que lleven la paz a ser una realidad presente.

Teniendo presente estas apreciaciones, el documento es el resultado de una indagación que surge en el marco del macroproyecto Expedición Pacífica, y se realiza en escuelas rurales de los municipios y territorio rurales de Aguazul, Líbano, El ortigal y Pitalito, en la búsqueda de aprender y desaprender del pasado reciente del país, persigue la posibilidad de nuevas formas de hacer memoria, porque es a partir de su construcción que se logra transformar de manera significativa el presente y el futuro de las comunidades, desde la comprensión y apropiación de sucesos que permiten entender el proceder del fenómeno del conflicto en el pasado, dando apertura a la construcción de subjetividades que rompen con el ciclo de violencia y se encausan en la vivencia de las paces.

Así pues, centra su interés en el lugar que ocupa la memoria en la escuela rural, es decir, en las representaciones y significaciones que emergen de las infancias rurales en las prácticas artísticas y simbólicas, a partir de las cuales se construye memoria. El conflicto armado se ha acentuado de manera continua en el medio rural, allí, distintos grupos armados han buscado apropiarse de los territorios. No obstante, la memoria como acto de resistencia tiene matices

particulares que para la investigación emergen a través de las voces y miradas de los niños, niñas, jóvenes y docentes en la ruralidad, agentes sociales de sus comunidades, en las que convergen prácticas relacionales, maneras, y sentidos entorno a la experiencia vivida. En ese sentido, la pregunta de investigación que orienta el análisis es: ¿De qué manera representan y significan la memoria las infancias en las escuelas rurales de Aguazul, El Líbano, Miranda y Pitalito?

A lo largo del documento se logra observar la manera en que la experiencia vivida, la construcción de memoria, el medio rural, la escuela, las prácticas artísticas y simbólicas se constituyen en significados y representaciones frente al pasado reciente, el conflicto armado y los actos violentos presentes en la historia del país; los cuales, son alternos y difieren de la historia oficial al ser propios y tejidos en relación con el territorio. No obstante, las infancias a partir de sus propios lenguajes expresan y significan su lugar en aquellas memorias, lo que devela la manera en la que los niños, niñas y jóvenes configuran identidades alrededor de los sucesos del conflicto y agencian formas propias de la paz y la reconciliación.

Las categorías de indagación sobre las cuales se sostiene teóricamente el presente trabajo emergen alrededor de la memoria, como un eje fundamental para comprender las dinámicas y construcciones individuales y colectivas de las comunidades; infancias y escuela rural, como sujetos y espacio en el que se configura la memoria, y las prácticas simbólicas y artísticas, como el medio a través del cual emergen y se visibilizan las memorias en los escenarios escolares, desde los objetos, las pedagogías, las representaciones, los signos y los saberes que se conforman a partir de la experiencia vivida.

Cabe resaltar que, la investigación tiene como eje los métodos visuales, narrativos y creativos, con enfoque performativo – creativo, teniendo en cuenta que las imágenes cobran un valor fundamental para el análisis de la información, el cual se realizó desde perspectivas epistemológicas derivadas del intersticio entre el enfoque fenomenológico de Mannen (2016), el arte contemporáneo como método de investigación y los prismas de interpretación en la teoría de autor de Mannay (2017). Es de esa manera, que se logra retomar continuamente la imagen, su valor simbólico y conceptual, para poner en diálogo las artes y las ciencias sociales, logrando

realizar un análisis en coherencia con los instrumentos contruidos, las cartografías individuales o colectivas (imágenes), narrativas sonoras y escriturales vinculadas a la creación y a la experiencia vivida.

En este propósito, se identifica el recuerdo vivido (intergeneracional), pasar la vigilia, jugar y compartir, reunirse y encontrarnos, hacer cerámica y dibujar, como prácticas artísticas y simbólicas que emergen en la escuela y el medio rural en la construcción de memorias con los niños, las niñas y los jóvenes de las regiones que se expresa en los lenguajes del arte. En la escuela rural se identifican pedagogías como los medios audiovisuales y comunicativos, hablar de la esfera personal y social, comprensión de conflicto del presente, representaciones escénicas, contar historias, hacer preguntas, la literatura, las emociones, la sensibilización desde la propia experiencia y el museo veredal, como mediaciones para la construcción de memorias con las infancias.

Finalmente, de las imágenes y narrativas de las infancias surgen signos y representaciones propias frente a los actos violentos, que no necesariamente se vinculan a un recuerdo oficial referido al conflicto armado del país, por el contrario, se configuran memorias alternas expresadas a través del gesto, el dibujo o las acciones. Por esta razón la conceptualización de las infancias frente al conflicto armado guarda una conexión con la experiencia vivida en el medio rural, en el que las acciones violentas no sólo hieren los cuerpos físicos de los sujetos, sino su tierra, en el estrecho vínculo de identidad que crece en las infancias rurales con la naturaleza, los animales y su entorno.

En síntesis el documento desde el estado del arte hasta los resultados demuestra la urgencia de abrir camino a los lenguajes de las infancias frente a la construcción de su propia realidad en referencia con el territorio que habitan; de esta manera, describe las prácticas artísticas y simbólicas de las infancias en las cuales se construye memoria, así como las pedagogías de la memoria que emergen en las escuelas rurales en las que se desarrolló la investigación desde la perspectiva de los docentes como actores que observan la construcción de las infancias alrededor de la memoria. Aquellas prácticas traen implícitas las representaciones y significados que las infancias construyen alrededor del pasado violento, desde una perspectiva

de hacer las paces y la reconciliación con todo lo que integra el entorno desde la experiencia vivida, que de cierta manera se relaciona y se tensiona respecto a la construcción de la memoria en las escuelas rurales.

1. Justificación

El conflicto armado se ubica en el presente estudio de manera transversal, como una maraña latente en los cuerpos, la psiquis y la forma como sucede el encuentro con el otro. A partir de allí, se estructura la memoria en la escuela rural, desde las vivencias, historias y objetos que aparecen de manera frecuente en la vida cotidiana. La vereda, el camino y la escuela en la ruralidad, muchas veces aislada de las grandes ciudades, ha sido el centro de enfrentamientos armados y actos violentos que permanecen en los recuerdos y se expresan a través del miedo, el dolor y el temor. No obstante, las experiencias de las infancias y docentes en la escuela rural, se configuran como construcciones subjetivas que se expresan en estéticas singulares, mediante signos y representaciones respecto al fenómeno del conflicto armado.

De esta manera, se soporta la importancia de comprender y visibilizar los procesos de construcción de memoria que emergen de manera alterna en la escuela rural, al estar alejados de la historia y la memoria oficial que ha permeado diferentes espacios, de alguna manera han estado escondidos. Procesos de investigación como el presente permiten que, memorias alternas construidas en los entornos rurales, aporten a la construcción de nuevos significados, y por tanto, conocimiento desde las subjetividades de niños, niñas y jóvenes, que se constituyen en nuevas formas de ver los conflictos, alternativas de hacer las paces, que aportan al desarrollo social del país a propósito de la implementación del acuerdo de paz; en el cual debe participar toda la sociedad colombiana en la búsqueda de transformaciones sociales, así como otras formas de relacionarse desde el diálogo, los afectos y el reconocimiento del otro.

Así pues, la urgencia de visibilizar y comprender la forma en la que las infancias representan y significan las memorias en los medios rurales y en especial en las escuelas rurales, logra llegar a conocer historias no oficiales o discursos contra – hegemónicos que habitan la periferia del país en regiones rurales como Aguazul, Líbano, Miranda y Pitalito, contextos que en el pasado reciente experimentaron el conflicto armado de manera directa. Para las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes es un momento de coyuntura histórica que con el reciente acuerdo de paz y la emergencia de otros grupos armados, es urgente la configuración de memorias compartidas desde las narrativas y estéticas familiares y comunitarias.

Sin embargo, las infancias construyen memorias alternas, desde sus propias sensibilidades, vinculaciones particulares con el recuerdo, al que acceden a través de sus subjetividades y propias vivencias en el territorio. Las representaciones y significados se abren camino a partir de la performatividad del recuerdo, es decir, a través de su activación, a partir de práctica artísticas y simbólicas que generan nuevas comprensiones acerca del pasado reciente. La vinculación de las infancias en la apropiación de memorias parte de:

... reconocer a niñas, niños y jóvenes como portadores de su propia memoria autobiográfica y personal, sujetos de palabra y de narración, para configurar poco a poco, una narración más amplia, que vincule el reconocimiento de su propia historia articulada a la de su familia, la comunidad barrial y local, hasta llegar al ámbito nacional (García, 2020, p.160).

En este contexto, surge la necesidad de que niños, niñas y jóvenes sean reconocidos como sujetos constructores de memoria y no solo como víctimas del conflicto armado. La presente investigación busca visibilizar y comprender las representaciones y significados que construyen las infancias en escuelas rurales de las regiones mencionadas alrededor de la memoria del pasado reciente, registradas a partir de prácticas artísticas y simbólicas propias de cada territorio, como mediadoras de la activación de memorias del pasado violento.

De igual forma, analizar las relaciones y tensiones que surgen entre la experiencia vivida en el medio rural y la construcción de memoria, de manera que la voz de los sujetos en los territorios rurales les permita agenciarse y transformar el presente y el futuro a partir de sus propias construcciones respecto al conflicto armado, la construcción de paz y la reconciliación. Es menester para el escenario presente que demanda las voces de todos en la configuración de la paz, aportar a la consolidación de un conocimiento crítico y situado del sentir y el lugar que las infancias aclaman ocupar.

En este sentido, la investigación aporta al campo educativo y social, en la medida en que se logra comprender que la escuela está ligada al ámbito comunitario y a los entornos en los cuales habitan las infancias, en este caso a los entornos de la ruralidad que configuran sus

identidades. De manera que, para las infancias la construcción de paz encuentra un vínculo con el territorio, siendo ésta, consigo mismo, con el otro, con la tierra, o con los animales. Lo anterior es posible a partir de la sensibilidad, la apertura el escenario de igualdad que brindan las artes, a partir de allí, son posibles los caminos de la sanación, la reconciliación, y darle lugar a las múltiples sensaciones, emociones, y relatos que desde las infancias, nos acerca a una memoria que nos ubique en el mismo lugar y que se construye desde un territorio sensible, en el que tienen lugar los afectos, el cuidado y el compartir. Dicho esto el presente estudio arroja claves en un posible camino desde el cual nos podemos narrar distinto como país, pero además, en develar prácticas que lejos del discurso, están en lo indecible, en lo que manifiesta el cuerpo o la imagen; y que desde lo colectivo nos guíen hacia formas de relacionarnos desde la paz.

2. Antecedentes

2.1 Antecedentes Personales

Son diversas miradas las que emergen al cuestionarse ¿Cuál es el papel de la memoria en los diversos contextos de nuestro país? Específicamente, para los investigadores del presente estudio, quienes hacen parte y se constituyen como agentes activos dentro de la escuela. La pregunta permite reflexionar en relación con la propia experiencia, situada en los territorios en los que se lleva a cabo el trabajo de campo e indagación de la investigación; así como el rol de co-constructores, inmersos en las dinámicas cotidianas de los contextos rurales.

Para Adriana Raquel, es preciso llegar a la memoria desde las vivencias propias y experiencias pasadas que han tocado los hilos del ser, sin desconocer el origen de dicho interés investigativo. No obstante, dicho desconocimiento tiene causa, crecer en un lugar en el que se vive el conflicto armado, contexto en el cual se enseña a callar lo cual toma la forma de olvidar, como acto de “protección”. Pero ¿Protección frente a qué o de quién? su experiencia laboral y profesional, en el marco de la atención integral a la primera infancia y orientación escolar, la ha llevado a reconocer, que la memoria no es un tema de conversación, mucho menos de reflexión, es más bien, un silencio colectivo. Parece que solo quienes se reconocen cómo víctimas tuvieron

el poder de recordar y propiciar espacios en búsqueda de la verdad.

Su experiencia personal le ha exigido cuestionarse frente al silencio y la necesidad sentida de saber qué pasa con la memoria en Aguazul, la de los jóvenes, los niños y niñas de la institución educativa Camilo Torres, sus docentes, ¿cómo se ubica la memoria en cada uno? es así que, al escuchar el tema de la expedición pacífica: pedagogías de la memoria y reconciliación en escenarios escolares, se sintió identificada e intrigada por conocer más acerca de la memoria, pensando desde allí las diferentes dinámicas de relación que ha observado desde su rol profesional en las comunidades y en espacios comunitarios y escolares.

Por otra parte, Julia María comenta que siempre ha sido su interés acompañar y liderar diversas estrategias de participación que permitan la interacción constante de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias, comunidad) con la memoria, considera que con ellos se logra una construcción conjunta de saberes y redes de apoyo que potencializan el ejercicio pedagógico con los niños y las niñas; y a su vez, la familia se empodera en su función de creadora de conocimiento, así fortalecen la constitución de ciudadanía y definen la participación como práctica social que afianza el entorno educativo.

Considera que el ejercicio de construcción de memoria enriquece el reconocimiento de la diversidad en los sujetos, la identificación de su cultura y la consolidación de redes comunitarias; fundamentales para la configuración de transformaciones que tiene como principio los espacios educativos significativos. Frente a este ejercicio de recuperación de memoria, se pregunta: ¿Qué cambios se generan en la comunidad educativa al reconocer las memorias históricas de los niños y las niñas de la escuela Incauca? ¿Qué espacios de participación se deben crear para que el ejercicio de la memoria desde la escuela trascienda a la comunidad?

En este sentido, Paula Milena considera que desde su experiencia con las infancias y juventudes en la ruralidad hay una gran marca que ha dejado el conflicto armado, de allí la necesidad de indagar en otras miradas y formas de construir la memoria. Para ella, los niños y niñas heredan prácticas hostiles que en ocasiones se manifiestan como rabia acumulada en los cuerpos; cuerpos obligados a callar, cuerpos obligados a soportar dolor. La memoria en la escuela rural es urgente, como ejercicio de entender formas de ser y hacer que persisten y que

aportan a las realidades del campo colombiano con tantas dificultades. Manifiesta:

“es tan denso y pesado el aire que respiramos por estos días, que la pregunta por la memoria es permanente; ¿Por qué no nos cuestionamos el porqué de las acciones violentas? ¿Están ya ellas interiorizadas en nuestros cuerpos? ¿Por qué callamos o por qué olvidamos? ¿Existen posibilidades desde el arte y la pedagogía, que puedan encontrar nuevos sentidos en la comprensión y relación con los otros?”

La memoria deviene para Paula como un “sentido” a agudizar, al reconocer que hay prácticas represivas que se han establecido de manera sistemática en nuestro país, y que la memoria debe ser un lugar que habitamos todos sus ciudadanos. Así cree que tanto la literatura, como el cine amplían el sentido de la “memoria” como la capacidad no solo de ver, sino de mirar con ojos propios las historias de violencia. El “sentido” está ligado a la generación de reflexiones que se tejen entre las vivencias propias y las de los otros.

Finalmente, para Javier Mauricio, conviene que, en la sociedad colombiana, la escuela sea el lugar para hablar de la memoria; puede parecer una retórica disidente a un rumbo social que considera el hecho del olvido como un escape a décadas de conflicto armado. Está convencido de que en la recuperación de la memoria está la esencia de las relaciones colectivas y que es la escuela, la que reúne perspectivas de la memoria como acción reflexiva; así nos maestros se enfrentan a la sobrevivencia de ella, en un sistema escolar agobiante, inhumano, que ha olvidado para revitalizarla, nombrarla, legitimarla y comprenderla; aquí es donde toma un rol decisivo reconocer las pedagogías de la memoria en la escuela rural, en aquel espacio donde históricamente ha sido marginada, pero en el que emergen expresiones de memoria tangibles.

2.2 Estado del Arte

El estado del arte explora los estudios sobre la categoría de memoria que se considera central dentro de la investigación, la cual es asociada a las pedagogías de la memoria,

identificados en artículos y estudios a nivel de maestría y doctorado¹ en los que se abordan diferentes miradas y comprensiones como fenómeno político, socio histórico y cultural, de acuerdo con los objetivos de cada estudio.

En ese sentido, se aborda el concepto de memoria, su comprensión y marcos de referencia, la memoria como principio educativo, teórico y metodológico en la enseñanza del pasado reciente y en las ciencias sociales, ¿El qué, el cómo y el para qué de la memoria en la escuela?, y finalmente, los dispositivos simbólicos y artísticos en los escenarios escolares, de las que hacen parte en esta indagación: las pedagogías de la memoria y memoria histórica.

La categoría de memoria se observa a partir de sus postulados epistémicos y metodológicos, así como desde diferentes lugares y contextos, lo cual permitió evidenciar las formas en cómo las pedagogías de la memoria reciente se han enfrentado a violentas represiones estatales, sociales, culturales y evolutivas, que encargan a la escuela, especialmente, a la rural, a reencontrarse con ella en medio de un silencio impuesto, o como lo afirmó Eduardo Galeano, en tiempos de amnesia obligatoria. Los vacíos conceptuales e investigativos se hacen más evidentes cuando se pronuncia el uso de los dispositivos simbólicos y artísticos en la conservación y apropiación de la memoria reciente: estas expresiones obligan a indagar sobre las prácticas del arte en el campo de la pedagogía de la memoria que se convierten en vías subjetivas a los sucesos dolorosos y trágicos del conflicto armado colombiano.

2.2.1 *El concepto de memoria*

Como categoría inicial se retoma el concepto de memoria, el cual exige una precisión de acuerdo con las variantes que los autores hacen del mismo, lo cual permite más adelante develar cómo ha sido objeto de discurso en el diseño de políticas públicas, currículos o la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela. De esa manera, el término está plagado de matices, en el que se considera un asunto fundamental para establecer directa relación con los modos de comprensión y uso en distintos contextos:

¹ Ver Anexo 1. Matriz estado del arte.

Dentro de este concepto, se pueden encontrar varios arquetipos de acuerdo con un sin número de potencialidades que surgen con los usos dados al concepto de memoria (tipología), los cuales la identifican de la siguiente manera: saber, proceso psicológico, un campo de disputa, resistencia, acción reflexiva y objeto de estudio, entre otras. De igual forma, aparecen otros campos de estudio, que puede ser, por ejemplo: memoria colectiva, memoria personal, memoria social, memoria histórica (Sánchez, 2020, p.34)

Por otra parte se plantea que:

plantea que: en la actualidad nacional, resulta innegable la emergencia de la memoria como un fenómeno social y político ubicado a nivel de la cultura. Se trata de una inflexión que responde a la preocupación por comprender los acontecimientos históricos de carácter traumático en la historia reciente y, con ello, resituar las perspectivas de futuro en un mundo globalizado económica y culturalmente bajo los imperativos del capitalismo en su fase neoliberal (Vélez, 2012, p. 246).

Según estos planteamientos, la memoria ha sido y es un concepto continuo que se expande epistemológica y metodológicamente para comprenderse dentro de escenarios sociales y pedagógicos con preguntas que responden a necesidades puntuales como el reconocimiento, la reconciliación, la justicia, el perdón o la reparación; así como de manera más reciente, su lugar en los procesos de construcción de paz en territorios en los que permanece el conflicto armado. Tales definiciones han servido para cuestionar lo que Todorov (2000) define como los “usos y abusos de la memoria” (p.50) para situarse en lo que se podría llamar la práctica de la memoria en contextos nacionales y cómo su entendimiento abre un camino para el restablecimiento de su dignidad.

Ante eso, cabe resaltar que una de las primeras designaciones del concepto es “lo histórico” lo que define de manera lineal y situada lo que puede catalogarse como acontecimientos susceptibles de recordar. Vélez, (2012) plantea que es así como a través de una postura histórica reflexiva, la memoria ha pasado de ser comprendida como el polo opuesto de la historia a una posible modalidad relacional en la que se erige como portadora situada de una pluralidad (inherentemente conflictiva) de verdades semánticas: un complemento múltiplemente

enriquecedor (fuente) con valor contrastivo (medio), tal como lo sugieren Vidal, P (1991), Jelin, E (2002) y Rodríguez, N (2008).

Así mismo, algunos autores, como López y Quintero, (2020) proponen que la memoria es retomada con base en la vertiente filosófica de Ricoeur (2000). En ésta, se aborda la memoria como la presencia de lo ausente que exige ser recordado, que trae al presente las imágenes cargadas de emociones en búsqueda de hacer justicia y una compensación en el presente y en el futuro. En el mismo texto, se menciona que “lo oficial, entendido como los discursos sobre el pasado que se producen desde los estados nacionales, buscan la conformación de vínculos de pertenencia a ellos” (Silva et al, 2014 citado por López y Quintero, 2020, p. 205), con la premisa de un sistema de control y de exclusión que configure una narrativa común sobre lo que pasó, determinando sus condiciones de utilización y circulación en el país.

Así, la memoria oficial hace referencia a relatos que han sido validados y se constituyen en la historia definida por matices de dominación y represión que recaen una y otra vez en los acontecimientos. En ese orden de ideas, Pagliuso (2010) citado por Sánchez (2020) retoma las tesis de Walter Benjamín, para destacar que:

...en cuanto al poder subversivo de la memoria, dado que puede sacudir la historia de dominación y de sufrimientos; aunque los actos de barbarie acompañaron siempre a la cultura, algún día, la memoria de esperanza será derrotada y se crearán las condiciones para la interrupción de la historia de sufrimientos (Sánchez, 2020, p. 21).

También surge la memoria ejemplar, que es aquella capaz de contribuir a la comprensión de los hechos ubicándolos en marcos más amplios que la experiencia personal (Todorov en López y Quintero) y que se determina por el deseo de cambio. En contraste, aparecen la memoria en disputa y la memoria literal, aludiendo a una memoria a secas, es decir, a una memoria que preserva un suceso intransitivo, singular, que no conduce a más allá de sí mismo. Todorov (2000) narrada de manera lineal y objetiva, con el fin de indagar en sus causas y consecuencias en oposición a su particularidad. Se hace énfasis en la mirada de Todorov (2000) de los “usos y abusos de la memoria” (p.50) lo cual expone a partir del manejo de diversos países hacia su memoria, pudiendo situarse como memoria amenazada o memoria ejemplar.

Por otra parte, los lugares de la memoria también aparecen como una categoría de análisis en la que se hace referencia a los contenedores de la misma, lugares físicos o simbólicos que guardan fragmentos, archivos, obras o piezas, que dan cuenta de pedazos del pasado. El museo es uno de ellos, como paraje en el que se toman formas y construcciones metafóricas de la realidad, pero también están los lugares del recuerdo, de la conmemoración y la celebración, o de los acontecimientos, que en muchas ocasiones toman el arte como medio o ritual de sanación.

Una de las precisiones conceptuales que aparece de manera transversal es la de encuentros o desencuentros entre las memorias individuales o las memorias colectivas, que atañen a los recuerdos y a la forma en que se vive o construye la memoria.

“De esta diferenciación sobre el recuerdo, es que podemos distinguir la memoria individual de la memoria colectiva. En ambos casos, ya sea que el recuerdo pertenezca a una persona o a una comunidad, la elaboración de dichos recuerdos provoca en todos los sujetos experiencia. En la perspectiva de Larrosa (2006, p.44-51) los relatos producidos marcan y les toca en todo su ser; desde la mirada de Thompson (1963, p.491) los relatos van permitiendo el desarrollo de una conciencia social e histórica”. (Castro., et al., 2020, p. 39).

De acuerdo con esta afirmación, se sustenta el principio de la memoria como un cúmulo de elementos que dan nombre a la subjetividad:

Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay un juego de saberes, pero también emociones y hay también huecos y fracturas. La memoria es un término polisémico que también hace referencia a lo que se recuerda y qué se olvida, también cómo y cuándo se recuerda, teniendo en cuenta la memoria como una metodología del recuerdo que se hacen visibles en un tiempo determinado (Jelin, 2002, en Castro., et al., 2020, p. 18).

2.2.2 La Memoria como Principio Educativo

Dentro de las propuestas epistémicas en la escuela, enmarcar las prácticas de la memoria desde la perspectiva de la educación, implica reconocer que es un campo en disputa en el que

aparece el Estado, el Ministerio de Educación Nacional y otras instituciones que toman decisiones frente a la práctica real en la escuela, determinadas además por múltiples factores socioeconómicos que, en su mayoría dificultan la autonomía o un esfuerzo direccionado, con miras al establecimiento de la memoria como campo disciplinar. En contraste, ese principio educativo no es propio de la escuela, sino que hace parte de otros entramados que se abordarán más adelante como prácticas artísticas y simbólicas.

La enseñanza de la historia obliga a entender la memoria como objeto sociohistórico en el marco de avances jurídicos que se adaptan a un contexto escolar en transición y que es definido por políticas y objetivos gubernamentales; inclusive se afirma que:

En cambio, en el país en estudio aún no ha sido posible, a pesar de existir el acuerdo de paz con las FARC-EP. Acomodándose a este contexto, la memoria se ha tenido que construir en medio de los actos de horror. Suena paradójico que las organizaciones de víctimas, los movimientos sociales, los académicos y maestros, sigan haciendo memoria en medio del conflicto (Sánchez, 2020, p.27).

De otra parte, los procesos de paz han facilitado pensar en la pedagogía de la memoria como forma de traducir estos acuerdos en prácticas pedagógicas, pero esta revisión también busca elementos para identificar de manera clara y directamente, la forma como se han establecido y legitimado las pedagogías de la memoria y la carencia de su estructura. Es de reconocer que a nivel nacional:

El surgimiento y visibilización de la pedagogía de la memoria se gesta en su fase inicial gracias al trabajo de las organizaciones de víctimas de crímenes de Estado y de organizaciones defensoras de derechos humanos como ASFADDES, ASFAMIPAZ, MOVICE, HIJOS y la Fundación Manuel Cepeda Vargas, quienes, desde la década de los ochenta y los noventa hasta el día de hoy, lideran procesos que tensionan, cuestionan y problematizan el relato oficial de la historia reciente y del conflicto social armado (Mayorga, 2018, p.149).

En los estudios abordados, se define también la pedagogía de la memoria como antídoto contra el olvido y mecanismo para recordar; ligado a un compromiso ético que sienta sus bases en el pasado para construir futuros posibles como sociedad, de tal modo, se afirma que:

En clave de la memoria, se fortalecen los sujetos políticamente activos que interpelan la historia oficial mediante el análisis de las narraciones de los vencidos, contrarrestando las prácticas de olvido y ocultamiento de la verdad para favorecer a clases económicas dominantes que han invisibilizado a quienes sufrieron las consecuencias del conflicto armado, aquellos que fueron víctimas y aún no han sido reconocidos en esa historia oficial (Sánchez, 2020, p.36).

En otros contextos de educación superior es preciso indagar en la categoría conceptual de la memoria como sistema para llevar al plano metodológico acciones que apropien la memoria en clave de lo educativo, así:

Para la línea de educación y cultura política de maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, la pedagogía de la memoria es una apuesta ético-política de los maestros. Por consiguiente, es abordada como promesa ética de formación, en la que se pregunta por el pasado desde las realidades de violencia política y, especialmente, se interroga críticamente sobre los usos políticos y finalidades dados al pasado (Sánchez, 2020, p.39).

En ese panorama Vélez, (2012) se acerca a la construcción de una memoria en el campo de la memoria imposible, como lo plantea Pécaut, (2003) en su texto: “Colombia se encuentra ante una memoria imposible” (p.249), en él propone:

Una revisión de las regulaciones normativas de la “transición” frente a los sentidos, funciones y alcances atribuidos a la educación. ...por vía de aportar a la construcción narrativa de tejidos de memoria histórica emblemático–ejemplares para la constitución de nuevas ciudadanías de carácter heterogéneo, la búsqueda de justicia social y restaurativa y la pluralización de los horizontes de posibilidad, con base en la revitalización ético-

política esperanzada–esperanzadora, derivada de la reactivación crítico–dialógica del pasado (p.262).

Dentro de las más recientes miradas al acuerdo de paz y por consiguiente al tránsito que cómo sociedad hacemos para superar el histórico conflicto y las marcadas brechas de desigualdad en nuestro país, es un compromiso de la escuela dibujar las bases para lo que se ha denominado pedagogía para la paz, y gestionar estrategias de aprendizaje sobre la memoria, con el fin de garantizar la no repetición y el nunca más. La memoria entonces cumple un papel determinante en los estudios disciplinarios desde las ciencias sociales puesto que, en el contexto colombiano las apuestas para la construcción de la paz en el marco del post acuerdo exigen la reivindicación de la memoria en los individuos como forma de reconocimiento y de valoración de los procesos que se gestan para la reconciliación.

Al respecto Sánchez, (2020) reconstruye memorias sobre el conflicto armado en los colegios distritales San Andrés de los Altos y Orlando Fals Borda a partir del desarrollo de proyectos de memoria y de educación para la paz con base en las cartografías y las narrativas que por medio de entrevistas a maestros que le permiten comprender que dentro de estas instituciones se han reconocido memorias ancestrales, colectivas e individuales. Los ejercicios dentro del aula evocan sucesos e hitos de la historia nacional y el impacto que esto tuvo en las familias de los estudiantes entrevistados. Sobre este aspecto se señala lo siguiente:

Una de estas es la necesidad de reconocer, como principio educativo a niñas, niños y jóvenes como portadores de su propia memoria autobiográfica y personal, sujetos de palabra y de narración, para configurar poco a poco, una narración más amplia, que vincule el reconocimiento de su propia historia articulada a la de su familia, la comunidad barrial y local, hasta llegar al ámbito nacional (García, 2020, p.160).

Otro de los enfoques que subyace de la memoria como principio educativo es la construcción del sujeto político, siendo la escuela el lugar en el que se configura la mirada crítica de los hechos, y aunque si bien la investigación de Castro., et al (2020) no se ubica en la escuela, si aborda una de las categorías base de la memoria y lo educativo. En el estudio, las autoras se

ocupan de la configuración de las subjetividades políticas de niños y niñas con una perspectiva socio construccionista² desde una metodología biográfica, narrativa de co-creación.

Así pues, proponen una lectura a las relaciones de poder que se ejercen sobre ellos y que influyen en su singularidad, en este sentido se logra observar en el recorrido histórico que realizan, la necesidad de que niños, niñas y jóvenes sean reconocidos como sujetos constructores de memoria y no solamente como víctimas involucradas en el conflicto armado, aunque inicialmente se les haya observado de esta forma. De modo que, es necesario el reconocimiento de los mismos como protagonistas de los procesos de construcción de memoria en los que se involucran. Es pertinente el enfoque aquí referenciado porque incluye la categoría de alteridad en la que el niño o la niña tienen la capacidad de reflexionar, mirarse a sí mismos y al otro de manera que puedan tomar acción de forma intencionada. El ser aquí reconoce sus propias particularidades y posibilidades como sujeto. (Castro et al, 2020, p.31-34).

Resulta que, la memoria se ubica como pregunta dentro del marco de las ciencias políticas y las ciencias sociales, que en muchos casos aparecen como estrategias pedagógicas o currículos en contexto en los que el conflicto armado es latente o que se evidencia de manera continua como parte de la construcción histórica del territorio. Es el caso que referencia Romero, (2017) que desde un enfoque de investigación-acción educativa, analiza las pedagogías de la memoria en los Montes de María, una de las regiones del país más impactada por el conflicto armado. De allí la necesidad de reconocer qué prácticas y decisiones epistemológicas acompañan las acciones de los docentes. La memoria aquí es un factor simbólico de carácter político que como ejercicio busca el reconocimiento de la experiencia y el dolor del otro, las prácticas dialógicas y liberadoras, por esta razón considera que:

² “Desde el socioconstruccionismo, la memoria histórica como medio de configurar subjetividad política infantil, debe ser abordada desde la potencia y no desde la carencia, es decir, más allá de la condición de niños y niñas víctimas, de sujetos apolíticos, o incapaces de conciencia histórica y política en la que todavía se considera a los niños y niñas” (Fajardo et al, 2017. en Castro., et al, 2020 p. 45).

De este análisis podemos extraer una apuesta pedagógica que en la práctica educativa se traduce en una manera de abordar el pasado a partir de lo que se ha denominado “casos emblemáticos, esto es; hechos que han resquebrajado el sentido de humanidad y que cuestionan nuestra propia racionalidad ilustrada (Romero, 2017, p.121).

Este trabajo aporta a la actual investigación en el sentido de criticar la forma en la que se ha abordado la memoria como tema de estudio en la escuela y la relación que existe entre la pedagogía de la memoria, la memoria histórica y la comprensión agenciada de los estudiantes; no solo quedando en la comprensión, sino en la acción que ejercen los sujetos a través de sus propias construcciones frente a la reconciliación; igualmente, ocurriría con la posibilidad de cambiar el presente, reconociendo de manera verídica el pasado. No obstante, dichos procesos se logran a través de un cambio de paradigma en la escuela que involucre una filosofía de la alteridad y pedagogías críticas, dentro de las cuales se inscribe la pedagogía de la memoria, la cual, a través de la evocación de la memoria individual, busca generar en los y las estudiantes procesos de subjetivación que aporten a su construcción como sujetos activos frente a la memoria histórica, proceso que en la escuela también configura una memoria colectiva.

2.3 Planteamiento del Problema

Don Luis llegó a la escuela casi dos horas después de los disparos y nos encontró todavía en el piso, asustados, esperando a que alguien apareciera y nos dijera que ya todo había pasado y que podíamos salir. Pero los disparos no terminaban. Aún se oían desde lo alto de la montaña. Eso nos hacía ponernos al piso y seguir ahí, sin saber qué hacer (Meneses, 2012, p.53).

En medio de una sociedad que vive el posconflicto, volver la mirada a las experiencias vividas, relatos y sufrimientos de las víctimas³ del conflicto armado, implica mirar con cuidado a

³ La corte constitucional definió en la sentencia C-250 de 2012 el siguiente concepto de víctima: persona que ha sufrido un daño real, concreto y específico, cualquiera sea la naturaleza de éste y el delito que lo ocasionó. El daño no necesariamente ha de tener carácter patrimonial, pero se requiere que sea real, concreto y específico, y a partir de esta constatación se origina la legitimidad para que participe en el proceso penal para buscar la verdad y

la Colombia rural, campesina, aquella que resistió con fragilidad los eventos más dolorosos de la cruenta guerra. En las cifras del Registro Nacional de Víctimas se calcula que entre las víctimas directas e indirectas del conflicto armado superan los 6.8 millones de habitantes, quienes representan el 8% de la población total del país. Resulta sobrecogedor cómo los efectos de la guerra interna se extendieron por todo el territorio nacional, en el que algunas regiones fueron más afectadas que otras.

Es así que, entre 1985 y el 2014, en el Registro Único de Víctimas se calculó que, en Antioquia, Cauca, Valle del Cauca, Nariño, Cesar, Norte de Santander y Meta se ubicaron el 48% de las víctimas, excluyendo el desplazamiento forzado como hecho victimizante. Pizarro (2015) presenta con certeza, que las formas diversas de esta geografía facilitaron la prolongación del conflicto armado, es decir, que la complejidad geográfica favoreció la persistencia del conflicto, permitiendo que se desarrollará con mayor furor en los campos y las ruralidades colombianas.

Lo anterior, no es desconocido en un país con geografías complejas en el que el conflicto armado supo adherirse a las comunidades rurales permeando sus formas de vida, formas de aceptarse y relacionarse en el territorio. El informe *Una nación desplazada*⁴, del Centro Nacional de Memoria Histórica, describe el éxodo de las familias, en su mayoría campesinas, que se ubicaron en los centros urbanos generando otros conflictos:

... Según los datos demográficos de 2005, se estima que cerca del 15 por ciento del total de la población afrocolombiana y el 10 por ciento de la población total indígena han sido desplazadas. El 87 por ciento de la población expulsada de sus regiones vivía en el campo; algunos afro e indígenas, en territorios colectivos reconocidos por el Estado (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2015, p.16).

la justicia y ser titular de medidas de reparación.

⁴ Centro Nacional de Memoria Histórica. Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia, Bogotá, CNMH - UARIV, 2015

En ese orden de ideas, el CNMH ha registrado y documentado hechos de violencia en los territorios donde desarrolla la investigación, por ejemplo, en el departamento del Cauca se han registrado acciones bélicas que han dejado como resultado 3092 pérdidas humanas.⁵ En otros casos, es el ataque a poblados lo que ha dejado 1.494 víctimas y otras cifras que la humanidad reclama con desesperación. En esa línea, se busca solo hacer un contexto de lo que ha sido la violencia en Colombia y en las regiones rurales, ya que el fenómeno del conflicto armado en el país ha tocado a cada uno de sus residentes de manera directa o indirecta. Salta a la vista que el Cauca, Huila, Casanare y Tolima, por ser regiones en su mayoría rurales y campesinas, han sido testigos de las acciones violentas, en mayor o menor intensidad (sin crear distinción alguna), y que la escuela, por ser la receptora de las infancias en medios rurales, ha recogido estas situaciones y otras tantas referentes al pasado reciente del conflicto armado. Por lo anterior, en esta investigación cobra gran importancia el concepto de memoria, que en el medio rural surge a partir de las relaciones que los sujetos (infancias) construyen con el entorno habitado.

Aquí, nociones como el río, la sabana, las trochas, los matorrales, así como la forma en que se recorren, se habitan y se reconocen las experiencias vividas se manifiestan en los saberes propios de las infancias y sus prácticas de socialización, que se identifican también como formas propias de ver y comprender la vida, “portadores de su propia memoria autobiográfica y personal, sujetos de palabra y de narración” (García, 2020, p.160), las cuales son cercanas al medio ambiente, a la tierra, al cultivo, y a lo colectivo, como forma de reconocimiento y unión frente a las dificultades cotidianas. Se reconoce aquí el papel fundamental que ocupan las infancias en la construcción de memorias en los entornos que habitan,

De esta manera, para la presente las infancias adquieren una posición activa, siendo conscientes de que ésta ya dejó de estar ligada a la debilidad, a la precariedad y a la inferioridad (Aguayo, 2009); se reconoce el papel fundamental que ocupan la infancias en la construcción de memorias en los entornos que habitan, sabiendo que los niños, niñas y jóvenes son portadores de

⁵ información tomada de:

<https://micrositios.centrodememoriahistorica.gov.co/observatorio/infografias/acciones-belicas/>

subjetividad que es marcada por la propia experiencia a través de la cual establecen su realidad, aquella realidad que hace parte de una memoria compartida en el medio rural.

Es posible observar que la escuela rural está permeada por estéticas y narrativas propias, construidas a partir de las memorias familiares y territoriales que aportan a las múltiples interpretaciones y sentidos asociados a las experiencias relativas al pasado reciente, lo que no se evidencia en el currículo, configurado desde la memoria oficial; el cual desestima la posibilidad de memorias alternas relacionadas con los significados propios de la infancia en la ruralidad.

Así pues, la pregunta de investigación que aborda este trabajo es:

¿De qué manera representan y significan la memoria las infancias en las escuelas rurales de Aguazul, Líbano, Miranda y Pitalito?

3. Objetivos

3.1 General

Comprender de qué manera representan y significan la memoria las infancias en las escuelas rurales del Aguazul, Líbano, Miranda y Pitalito a través de las prácticas artísticas y simbólicas.

3.2 Específicos

- Identificar las prácticas artísticas y simbólicas presentes en la construcción de memoria con infancias en la escuela rural.
- Visibilizar las expresiones, representaciones y significados de la memoria presentes en las prácticas artísticas y simbólicas que emergen en la escuela rural.

- Analizar las relaciones y tensiones entre las experiencias vividas de las infancias en la escuela rural y la construcción de memoria.

4. Marco Conceptual

Han sido constantes los complejos enfrentamientos entre la memoria y el olvido, debates que han existido desde la antigüedad, algunos estudios desde la perspectiva de la memoria como expresión artística que busca espacio en la humanidad. El arte de la memoria, texto de Frances Amelia (2005), cuenta una de las tantas historias de esta compleja distinción. En uno de los banquetes que daba Scopas, un noble de Tesalia, en una pequeña región al norte de Grecia, el poeta Simónides cantaba poemas en honor al invitado. Rato después, Simónides fue avisado, que al exterior del recinto lo esperaban dos jóvenes que querían conocerle; salió del banquete y llegando a los quiciales de la puerta no encontró a nadie, en su ausencia el tejado de la sala se desplomó y cayó sobre los invitados aplastándolos y dejando grandes ruinas.

El desastre fue tan perturbador que los cadáveres irreconocibles yacían en el piso y el desfile de parientes para recoger a sus muertos se complicaba cada vez más, pero Simónides recordaba con lucidez la ubicación exacta donde estaban sentados a la mesa los convidados al banquete, por ello fue capaz de indicar a los parientes, sus difuntos. Esta experiencia fue el punto de inicio para que el poeta diera a sus recuerdos valor y que consumiera parte de sus años en comprender la memoria, no sólo integrada a la retórica, sino vinculada a otros géneros científicos; desde diferentes miradas y comprensiones, al hablar ya no de memoria, sino de memorias, múltiples en matices y sensibilidades.

De esta forma, comprender la manera en la que las infancias representan y significan la memoria en las prácticas artísticas y simbólicas dentro de la escuela rural, se alimenta desde el análisis de categorías conceptuales centradas en las memorias, las infancias, la escuela rural y las prácticas artísticas y simbólicas. No obstante, de ellas surgen las categorías de indagación que permiten orientar de manera más específica dicho análisis, en el marco de las memorias, las

memorias alternas desde lo personal y lo compartido, así como las infancias y la escuela rural, haciendo énfasis en el medio rural y la experiencia vivida, y en el marco de las prácticas, utilizando los objetos, artefactos, materialidades, espacios y naturalezas y pedagogías de la memoria.

4.1 Las Memorias

Hablar de memorias, exige un repaso obligatorio al pasado, a la comprensión de lo sensorial y lo perceptivo; a la mirada no individualista sino colectiva, social (Fentress y Wickham, 2003). Es de esa forma que los recuerdos componen una función esencial en la construcción de memorias, no para permanecer en el pasado, sino con el fin de enlazar el presente, desde los afectos y las emociones que se originan en el ser, es decir, el sentir que se evoca a través del recuerdo.

Desde la perspectiva de Ricoeur (2004), la memoria es una elaboración del recuerdo que tiene sentido y significado en el presente para quien recuerda. Más allá del recuerdo en sí, son las elaboraciones conscientes que se tejen alrededor de aquello que se recuerda. Vale la pena aclarar, que, las elaboraciones del recuerdo no pertenecen siempre a quién vivió los hechos del pasado, sino que pueden ser otros que tengan acceso a los recuerdos como información recibida. De esta diferenciación sobre el recuerdo, es que se puede distinguir la memoria individual de la memoria colectiva.

No obstante, a través de esa sensibilidad en la vivencia del recuerdo, emerge la forma en la que es percibido, cómo reconoce el sujeto lo que sucede a partir de allí, la forma en la que ello se moviliza en el presente del individuo y en el contexto en el que se habita. Así pues, referirse a la memoria no se precisa sólo como un recuerdo, sino como un artefacto⁶ que incide de manera activa en el presente de los sujetos a nivel individual y colectivo.

⁶ Fentress, J y Wickham (2003) describen la memoria como un artefacto y una embaucadora activa, no solo una reliquia del pasado, sino el pasado moldeado y adaptado a los usos del presente, tanto del presente de entonces como del presente actual p.11

De manera que, quien pretenda indagar en la sociedad colombiana y abordar los efectos del conflicto armado, un conflicto irregular, con múltiples actores y diversos hechos victimizantes que han perdurado por más de cincuenta años, debe asumir la memoria como una herramienta fundamental para comprender las dinámicas individuales y colectivas de las comunidades violentadas, puesto que es en su interior y de las construcciones propias de los sujetos, que se encuentran claves para descifrar la manera en que la memoria permea el presente como acto de resistencia. Así pues, esta investigación asume la configuración de la memoria de acuerdo al contexto en el que cohabitan los sujetos, donde las dinámicas socioculturales relacionadas con el territorio funcionan de manera transversal en las formas de significar, así como los actos, materiales, sonoridades u objetos a partir de los cuales se crean sentidos ligados al contexto.

En relación a lo anterior, Jelin (2002) inicia esta discusión considerando que la memoria implica referenciar recuerdos, olvidos, silencios, gestos, narrativas, emociones y fracturas; aduciendo que al hablar de *memoria* es preciso plantearse preguntas puntuales, ejemplo, acerca del sujeto que rememora o que olvida: ¿*quién* narra? un individuo o un colectivo; sobre los contenidos, ¿*qué* se recuerda o *qué* se olvida?; sobre la forma en que se activa esta memoria (dispositivos) y las relaciones temporales, ¿*cómo* y *cuándo* se recuerda o se olvida?. (p.30-31)

Aquí es necesario mencionar que, no solo es importante quien narra, sino a quien se narra, al tener en cuenta que los recuerdos son transmitidos a través del contar historias a quienes no vivenciaron de manera directa el conflicto, pero quienes en el presente perciben lo sucedido en sus territorios a través de dicha transmisión oral, que es muy común en las familias rurales. Es preciso reconocer que el pasado se rememora y se activa, justamente desde el presente en esferas como la interacción social; en relación con acontecimientos o vivencias específicas. Recuerdo u olvido de memorias particulares, que se activan a partir de una noticia, un espacio o una imagen, para dar sentido al pasado, al interpretarlo y apropiarlo en el presente.

4.1.1 Contexto de las Memorias

El filósofo inglés John Locke (1632-1704) menciona:

Lo que identifica al hombre son sus recuerdos, los cuales se sitúan en un lugar y en una comunidad específica; también según la perspectiva psicoanalítica, los recuerdos traumáticos, los vínculos afectivos primarios de la infancia tienen el poder de definir nuestra conducta. (Citado por Dussel et Al, 2006. p.137)

La memoria parece tener un lugar principal en la conformación de la identidad, para el caso puntual de la presente investigación, se refiere a una identidad anclada en el territorio, uno compartido en el que las infancias rurales reconocen el conflicto armado, desde el recuerdo particular que emerge en lo narrado a las nuevas generaciones. Se vivencia a través de la relación con el medio, permitiendo significar las diferentes situaciones de forma específica, a través de lo cotidiano, de los artefactos propios del campo y sus usos; experiencias a partir de las cuales se constituyen memorias alternas que quedan encubiertas detrás de lo que se reconoce como oficial; tal como lo mencionan Silva, et al (2014):

...concibe a la memoria como un mecanismo cultural para consolidar el sentido de pertenencia a comunidades o grupos, anclados en el imaginario de la identidad nacional y que pretenden imponer un supuesto proceso de posconflicto, que desdibuja e inhibe otras posibles construcciones sociales del pasado por fuera de marcos sociales de memoria propuestos por los proyectos de Estado Nacional, y que desconocen la vigencia y presencia actual del conflicto en el país (p.205).

No obstante, la naturaleza de lo recordado está en permanente diálogo con las posibilidades de un sujeto en un contexto determinado, pero también del marco de sentidos y significados construidos y por construir en diálogo con emocionalidades y afectividades que compone el relato de lo ocurrido (Betancourth, et al, 2014). Abordar la memoria se convierte en un asunto histórico, ya que los avances académicos sin duda aportan a las definiciones, pero es necesario visibilizar las formas en las que se elaboran las memorias alternas en sus contextos sociales, tanto en espacios académicos como cotidianos, la escuela, el parque, el campo o la familia, en conversación con los otros.

En esta línea, Jelin (2002) sostiene que existe un principio a tener en cuenta, y es que en un momento y en un lugar, no se puede encontrar una memoria y una interpretación universal del

pasado; que en períodos históricos el consenso de las mayorías interviene como una interpretación hegemónica, es decir, comúnmente la historia de los vencedores, pero existen siempre otras historias y otras memorias que actúan como resistencia a la hegemonización. En efecto, se reitera la necesidad de cimentar diferentes narrativas que con referencia al pasado permitan redefinir identidades colectivas de carácter plural y diverso, donde las infancias rurales sean sujetos activos.

4.2 ¿Cómo se construyen las memorias alternas?

Desde la perspectiva de la conformación de memorias alternas como disyuntivas para contrarrestar el efecto homogeneizador y la pretensión de un relato único, unívoco y excluyente sobre el pasado, en el que la memoria es usada, tan solo como un recipiente de información para el historiador; se identifica la narración oral, que tiene como uno de sus objetivos, “otorgar a la memoria colectiva un lugar alternativo frente a la historia, en un sentido contrahegemónico, que haga emerger múltiples versiones del pasado desde el lugar de los grupos y pueblos subalternizados” (Silva et al, 2014, p.208). En este sentido, reflexionar en torno a la multiplicidad de discursos, se hace imperativo en el contexto de temporalidad actual.

Son tres registros los que determinan la forma en que se apropian y construyen los referentes del pasado: *la memoria personal, la memoria colectiva y la memoria histórica*. De esta forma, para la presente investigación se desarrollan como categorías centrales, la memoria personal y la memoria compartida, como camino que lleva a que las comunidades en sus territorios y contextos otorguen sentidos a la memoria desde las vivencias propias y las dinámicas del territorio, memorias que se configuran como alternas en tanto que difieren del discurso oficial.

4.2.1 La Memoria Personal.

La memoria personal es entendida como el conjunto de eventos que revisten trascendencia en la experiencia vital de los sujetos y en el caso de las infancias está estrechamente vinculada a las huellas de experiencias relacionadas con la guerra, como la llegada de los actores armados a la población o la vivencia de un acto violento. Pero dicha memoria no

solamente es construida por los sujetos que han vivido la guerra de manera directa, sino también aquellos a quienes se las ha transmitido la memoria de manera oral o narrativa y a partir de su propia sensibilidad y percepción significan dichas memorias. (CNMH, 2015, p.144).

No obstante, la memoria personal configura un hito importante en la construcción de memorias alternas, ya que a partir de ellas entran en tensión un entramado de significados desde las historias personales de niñas, niños, jóvenes, hombres, mujeres y familias, como una forma distinta de abordar el pasado reciente. (Arias, 2021)

Se habla de formas distintas de construcción de memoria refiriendo a que las infancias construyen subjetividades de manera particular, porque lo realizan desde sus propias dinámicas y lenguaje; verbigracia, los dibujos y lo que realizan en el medio a partir de su cotidianidad, es allí donde se logran observar la expresión de sentidos, opiniones, emociones y sentimientos.

4.2.2 Memoria Compartida

“Al pueblo lo divide un río que refresca la memoria, y que es manso como los ceretanos buenos, porque también hay de los otros” Raúl Gómez Jattin, (2004) Cereté de Córdoba, amanecer en el valle del Sinú

Por otro lado, la memoria compartida implica el emplazamiento de la memoria personal en un marco de referencia colectivo vinculado al territorio, lo que permite hablar de un nosotros desde una historia compartida, transmitida principalmente desde narrativas orales en tanto que, la *memoria histórica* entreteje la memoria colectiva con otras fuentes provenientes de las ciencias sociales, entre ellas la historia, lo que permite ampliar la mirada para comprender los procesos en otras dimensiones espaciales y temporales, esclarecer las interrelaciones de los hechos desde otras voces (CNMH, 2015, p.144). Aquí cobran relevancia las otras voces que menciona el CNMH, las voces de los sujetos que construyen memoria en sus territorios como una forma de tensionar lo establecido y que deja por fuera visiones situadas.

La memoria compartida, se sostiene oralmente o por medio de textos, museos, monumentos o rituales colectivos, se aprende a través de lo que cuentan los padres, tíos o abuelos, ancestros, amigos o maestros y a través de muchas otras experiencias cotidianas, en la

escuela, en la calle, en los libros, en la televisión o en el cine. Como la memoria individual, también configura identidades; cabe señalar que dentro del presente estudio la memoria histórica comprende un marco de referencia con respecto al pasado, pero no configura el eje principal del que emergen las memorias de las infancias rurales.

Volviendo a la relación de la memoria personal vinculada al territorio como marco de referencia, el cual permite a los sujetos compartir aspectos de la vida; se reconoce que en la ruralidad es posible hacer referencia a una *memoria compartida*, que según Margalit (2002) no es la sumatoria de memorias individuales o personales, sino el *contrapunteo comunicativo* en el que se integran y calibran las diferentes perspectivas de quienes recuerdan determinados episodios, de quienes estuvieron ahí y de quienes incorporaron el recuerdo a partir de las descripciones de otros, donde el pasado no es transmitido automáticamente entre generaciones, sino transmitido de manera activa desde la conexión con el recuerdo al momento de contarlo, en este momento la memoria compartida se desprende del hecho y termina por trascender la experiencia de cualquiera, ya que no es solo el sentido del pasado lo que se quiere recuperar con la memoria, sino su sensibilidad (Citado por Sánchez, 2017. p. 51).

Es por esta razón, que la investigación se aleja del discurso de una memoria oficial⁷, la cual centra su atención en los hechos históricos declarados desde una historia nacional⁸, con la intención de subsumir o someter otras posibles narrativas del pasado contenidas en lógicas diferentes, y la escuela centrada en ésta, despliega dispositivos de saber – poder que invisibilizan la emergencia de memorias alternas Silva y Aponte (2012); para la investigación cobran mayor relevancia, al reconocer que las infancias rurales significan y representan la memoria de manera

⁷ Paul Ricoeur parte por considerar a las memorias oficiales como las agenciadas por el Estado y sugiere que uno de los papeles de la historia crítica en oposición a la historia oficial, es el de señalar a la memoria oficial y a la producción de sentido que desde allí se hace, sus olvidos, omisiones y resultados de ella. (Siva, et al. 2014. P. 207)

⁸ Se instauraron las historias nacionales, que como discursos, generaron unos dispositivos sociales e institucionales convirtiendo una versión de la memoria colectiva en memoria oficial y determinando sus condiciones de utilización y circulación.

específica y distinta a la oficial, donde se involucran formas propias desde su relación con el entorno cotidiano compartido con otros.

En efecto, hablar de memorias propias o situadas como una alternativa a la memoria oficial, abre camino a una historización de las memorias, que según Jelin (2002) se refiere al reconocimiento de cambios históricos, en el sentido del pasado, así como el lugar asignado a las memorias en diferentes sociedades, climas culturales, espacios de luchas políticas e ideológicas; significa localizar y regionalizar las memorias y sus disputas, pero también quiere decir generacionalizarla, es decir, reconocer tanto las alianzas como las disrupciones entre las diferentes generaciones en la producción de saberes. (p. 02). Así pues, en dicha localización y regionalización de las memorias y sus disputas, la forma en la que emergen las memorias en la escuela rural encuentra un lugar, que abre espacio para mostrar aquello alterno que representan las infancias rurales en Colombia en cuanto a la memoria.

Vale la pena resaltar que, quienes configuran dichas memorias no solo son las víctimas directas de conflicto armado sino también a quienes Sánchez (2021) llama como la generación interina, conformada por personas en las que la memoria y la postmemoria⁹ cohabitan y que son a la vez testigos de memorias culturales. Este grupo se erige como una generación de enlace histórico entre aquella que tiene la legitimidad cuasi automática del testimonio y aquella generación venidera que tiene en cambio la libertad creativa y artística que surge de la reconstrucción de relatos en ausencia de experiencias directas (p. 48). ya que la experiencia no depende ni directa ni linealmente del evento o acontecimiento, sino que está mediada por el lenguaje y por el marco cultural interpretativo en el que se expresa, se piensa y se conceptualiza; del mismo modo, las huellas no constituyen memoria a menos que sean evocadas y ubicadas en un marco que les dé sentido (Jelin 2002, en Sánchez 2021, p 49).

4.3 Infancias y Escuela Rural

La infancia como construcción social se define según el contexto, las edades, las

⁹ Marianne Hirsch (2008) llama postmemoria a la experiencia de estar separado en tiempo y en espacio de la guerra recordada, pero viviendo aun entre testigos directos (Citada por Sanchez, 2021. p. 48)

subjetividades, el momento histórico y la relación cultural de las infancias con su entorno, de ahí que, no exista una sola manera de definirla, enmarcarla o categorizarla; para la presente indagación, es entendida en el marco de los cambios históricos que los estudios transdisciplinarios proponen, a partir de la transformación sobre la familia, la escuela, la sociedad y la cultura contemporánea ocurrida desde mediados del siglo pasado. Chica y Rosero (2012) plantean que, la relación entre los adultos y los infantes en la época moderna se ha transformado profundamente, de hecho, en la actualidad predomina una visión más compleja, determinante de las vivencias en la infancia como un momento trascendental del desarrollo humano.

La infancia es comprendida como el espacio donde niños y niñas estructuran su esquema social, político, cultural y biológico, es decir, su subjetividad, que es marcada por la experiencia, permitiéndole establecer su realidad a partir de dinámicas y narrativas propias donde se participa directamente. Zemelman (2007) interviene en esta línea aclarando que todas las experiencias que se dan en los contextos anteriormente mencionados son vitales, para que existan, se despliega el potencial del niño como sujeto y constructor de su comprensión, por consiguiente, referirse a esto, en la mirada moderna, implica reconocer la forma como se constituyen.

Por su parte, Quiceno (2016) aborda varios elementos para tener en cuenta en la descripción de la infancia; primero señala que es una descripción histórica; segundo, que se encuentra en múltiples discursos, lenguajes y narraciones; tercero, que es producto de la observación. Hablar entonces de la infancia como experiencia es una mirada del que hacer, del decidir del legitimarse porque:

La infancia es una experiencia sobre el pensamiento de los niños, este pensamiento desborda límites, sentidos, instancias, modelos, espacios y tiempos. Es un pensar en la forma de un afuera absoluto, en la inmediatez de lo vívido. Efectivamente, este pensamiento se hizo sobre la vida de niños y sobre sus luchas y dramas, pero no se construyó para educarlos, sino para aprender de esa experiencia. En ese sentido es una experiencia que cualquiera puede recoger, en cualquier momento y tiempo. La infancia no se ubica en un período, espacio o lugar. Es una experiencia límite en la frontera, respecto de las cosas conocidas (Quiceno, 2016, p.8)

En este interés investigativo, las infancias de los lugares donde se aplica la investigación (Aguazul, Líbano, Miranda y Pitalito) han construido una versión propia de su comprensión, visión y entendimiento del mundo desde lo rural, donde los saberes campesinos, las gobernanzas comunitarias y agrarias, la tradición oral, la cercanía con el agua, la montaña, la selva, han mostrado una distancia considerable en la forma como la memoria persiste y pervive, en comparación con un contexto no rural.

En relación con las infancias rurales, la bibliografía y teorización parece escasa, pero emerge una declaración disiente y es la de Rubiano (2010) de darles la palabra, que la voz de la infancia rural tenga lugar, y es que, el aporte de este proyecto de investigación es significativo, puesto que, pretende dar la palabra priorizando a las infancias ubicadas en la ruralidad y la manera como la memoria se acentúa en sus relaciones de vida, ya es un avance en términos de investigación social. En esta línea, queda claro que las infancias rurales tienen una identidad propia, que no concuerda con la mirada tradicional y genérica aplicada en los estudios sociales, biológicos y desarrollistas coloniales, emerge una nueva forma de narrarlas, visualizarlas y legitimarse en esta investigación.

Reconociendo estas particularidades de las infancias rurales y la profunda sensibilidad en las relaciones con el otro, es necesario pensar en abrir la posibilidad de adecuar el currículo para que estas prácticas características tomen fuerzas dentro de sus dinámicas de aprendizaje, ante lo cual surgen las siguientes preguntas ¿Cómo se configuran los actores dentro de la escuela? ¿Esta está diseñada teniendo en cuenta las realidades de quienes allí asisten? ¿Se da lugar en la ruralidad a la mirada del niño o la niña o por lo menos esta se teje bajo la idea de cuál es la práctica escolar que emerge en ella? Se encuentra que, el contenido y la pertinencia en el currículo de la escuela rural no da cuenta real o no se corresponde a los ritmos de vida de la cotidianidad ni de la realidad de las infancias de un sector históricamente excluido.

En los últimos años ha recobrado esbozos de dignidad la adecuación de esta mirada para su replicación como sujetos de derechos, es por ello que, se encuentra en la concepción educativa lo rural, implicaría también tener en cuenta el espacio y la representación que las infancias hacen

de esta y de las diversidades que implica la educación impartida en ella, en donde se ofrezca una perspectiva de vida rural, a una población con prácticas culturales instauradas que se deben enunciar como saberes o sistemas de saberes campesinos.

Por esta razón, se considera importante plantear el reconocimiento a la identidad campesina en donde se logren vincular estrategias de relacionamiento que sea un complemento y a su vez, sea la manera de visibilizar las distintas formas de ver y reconocer el mundo teniendo en cuenta que esta no solo se constituye por darse en el campo, tal como lo menciona, sino porque se integran sus saberes, la cosmovisión, la cultura y experiencias de la vida cotidiana de sus pobladores, y la relación con otras maneras de aprender, del hacer y del enseñar (Arias, 2021).

De esta manera encontramos que lo comprendido como rural y la pedagogía de saberes campesinos en la que se halla la escuela, presenta en una especie de disputa de significados. Como lo menciona Apple (1997) no se trata sólo de evidenciar en la escuela la presencia o no de un currículo contextualizado sino también de encarar la lucha de pobladores que se sienten marginados, y la marginalidad también está en el contexto escolar.

La propuesta es entonces, instaurarla también en este contexto, es decir, en esta identidad campesina y rural, pues actualmente no se atiende en ella realmente las concepciones de educación que plantea el sistema educativo nacional con respecto a lo que deben saber las infancias en contextos rurales, en donde su producción y reproducción deberían ser construidas con los saberes y conocimientos de la población y no seguir un modelo de identidades sociales particulares que hacen parte de un currículo nacional el cual no distingue la identidad campesina y sus conocimientos, pues solo hace reconocimiento de las destrezas o habilidades para el aprendizaje, y su planificación se convierte en importante para mantener el cumplimiento de objetivos, contenidos y actividades para posterior a ello realizar la evaluación.

Como lo menciona Parra, (1996) “la escuela rural se considera de esta manera sólo por la ubicación espacial en la que está y no como una apuesta para que contenga métodos y formación del maestro y que lo diferencien del maestro en la urbanidad” (p.370); es con ello que se

pretende en esta propuesta educativa rural, generar autonomía para adaptar las necesidades a cada entorno y las demandas de la escuela en cada municipio, una actitud que permita fundar una nueva propuesta escolar que pueda leer más allá del sistema escolar vigente.

Pensar una pedagogía de lo rural debe evidenciar más la realidad para transformarla en la praxis pues hasta ahora se ha seguido un modelo totalmente occidental y tradicionalista, en donde se invisibilizan o desaparecen las prácticas de saberes y las costumbres del campesinado para Parra, (1996):

La escuela rural se transforma bajo el elemento de modernización, en cuanto encarna una visión de mundo y una forma de pensamiento modernizante e industrial [...] La nueva estructura de la sociedad y la idea de nación encierra los elementos de una nueva organización de la familia, la tecnología, la ciencia y en especial, la idea de comunidad que tiene y en la que vive el campesinado se ve transformada por la idea de nación que ingresa a la escuela rural, convirtiéndose [esta] en un vehículo homogeneizador de la cultura rural, al imponer a la forma de vida del campo, la visión de lo moderno a través de su modo de pensamiento científico-racional del cual es portadora la institución escolar (p. 372).

Por lo tanto, se puede decir que la desvinculación de la cotidianidad de las infancias a las propuestas pedagógicas de la escuela no da cuenta real de las mismas y de sus características como campesinos, tal como lo mencionan Vázquez et al., (2013) “existe un desconocimiento sobre cómo se identifican los campesinos y proponen que una manera de conocerlos es mediante sus propias narraciones o discurso.” (p.177). Es necesario indagar sobre la identidad que se construye en la ruralidad, cómo se identifican y/o reconocen las infancias y de esta manera visibilizar su mirada frente a su cotidianidad.

4.3.1 Experiencia Vivida y Medio Rural

¿Qué nos urge? dejemos henchirse nuestros pulmones y que por la columna vertebral pasen las corrientes magnéticas de la tierra; somos, y ella lo es también, solenoides. Lo único nuestro es el instante

que pasa, de que se alejó ya galopando cuando lo percibimos; ese instante es también la fábrica de nuestro futuro y es hijo de nuestro pasado; pero sólo él es nuestro. Fernando González (1929) Viaje a pie

Sin duda la experiencia vivida de las infancias y la escuela rural se desarrollan de manera específica, en un contexto particular y situado en el que emergen las memorias, éste es el medio rural, pero ¿A qué hace referencia aquel medio rural? ¿Por qué es particular y situado? La pregunta remite a comprender las dinámicas que emergen en los espacios que se encuentran distantes a la urbe, la ciudad donde lo cotidiano se relaciona con las multitudes, las dinámicas sociales son distintas de acuerdo con la organización del territorio y las formas de relacionarse. De ahí que:

Durante mucho tiempo el factor agrario fue determinante en la definición de lo rural. No podemos entender lo rural sin el envés de lo urbano; sin embargo, la extensión de procesos de urbanización o desagrarización cuestionan su oposición directa. Quizá el principal elemento diferenciador sea la menor densidad de población en las áreas rurales. En las sociedades contemporáneas, lo rural designa espacios diversos, complejos y multifuncionales capaces de generar valor y significados fundamentalmente ligados a la calidad ambiental, alimentaria o de vida y las culturas de proximidad (Gobierno de España, 2020. p. 57)

Desde esta posición se logra observar por qué el medio rural es particular y situado, se resalta la forma de ser, estar y relacionarse con el entorno, el medio ambiente y con los otros; es un espacio donde se aparece la proximidad y el cuidado, ya que todo lo que sucede está mediado por la ruralidad. De esta forma, la experiencia en dichos espacios tiene una relación cercana con lo que conforma al medio ambiente y la naturaleza. Las prácticas propias del campo y su cotidianidad están plagadas de materiales y objetos, así como sus usos, el paisaje, las distancias, el lenguaje común, los juegos, las historias personales y comunales.

La experiencia vivida, tal como la vivimos es entonces materia que se anticipa al lenguaje y a la reflexividad. Es aquí insumo del sujeto, que constituye su identidad en lo rural en los vínculos estrechos que configura con el paisaje. Husserl citado por Manen, (2016) afirma:

Debemos distinguir entre el ser pre-fenomenal de las vivencias, su ser antes de habernos vuelto hacia ellos en la reflexión, y su ser como fenómenos. Cuando nos volvemos atentamente hacia la vivencia y la comprendemos, toma un nuevo modo de ser: se torna en “diferenciada”, “singularizada”. Y este diferenciar no es otra cosa que la comprensión (de la vivencia); y la diferenciación no es más que ser comprendida, ser el objeto de nuestro volvernos-hacia (p. 101)

4.4 Prácticas Artísticas y simbólicas

Las prácticas artísticas y simbólicas hacen referencia a las propuestas y pedagogías críticas que se registran en los escenarios escolares en el medio rural, a partir de los lenguajes del arte. Por otra parte, las pedagogías de la memoria, como dispositivos de enseñanza del pasado reciente, articulan los ejercicios de la memoria a través de medios simbólicos que provocan reflexión crítica en todas las expresiones o prácticas artísticas y culturales.

La experiencia artística acerca a las emociones y activa de manera sensible la compleja racionalidad de los actos violentos, así los pueblos han constituido memorias, a veces colectivas, a través de un tejido u otra materialidad pueden alterar el peso de los hechos violentos, o revelar lo que está detrás del mismo, acercándonos a una vivencia que atraviesa el cuerpo y la emoción. Las prácticas son agentes del pensamiento que evocan el miedo, la incertidumbre o el horror de las vivencias directas o las que aparecen a través de ellas, como el relato. Hacen posible develar lo escondido, que emerge como representación del autor y hace eco en la vivencia del otro.

Las prácticas de carácter performativo o expresivo involucran la noción de ritual y mística que se articula con imaginarios colectivos. Evocan escenarios posibles y buscan la conexión vital de los sujetos. Estas propuestas en nuestro país han sido desarrolladas por organizaciones enmarcadas como propuestas que permanecen en la búsqueda de la justicia y la verdad, tal es el caso de MAFAPO (Madres de Falsos Positivos en Colombia), la Asociación de Familiares de las Víctimas de Trujillo (Afavit) o la Asociación Caminos de Esperanza Madres de La Candelaria que, en un clamor de reivindicación, asumen de memoria local. “En este sentido,

es importante reconocer todas las acciones colectivas de cara al trabajo de reconstrucción de las memorias enmarcadas en expresiones artísticas, culturales, musicales, peregrinaciones, celebraciones religiosas y simbólicas” (López & Quintero, 2020, p.224) para lo cual el CNMH ha sido transmisor de otras maneras de leer, narrar y tejer memoria del conflicto.

De esta manera, las colectividades constituyen expresiones y significaciones “singulares” que como diría Bal (2014) “se oponen a la generalidad, que, a su vez, permite la multiplicidad sin borrar la identidad de grupo” (p. 12), es desde allí donde se abordan las singularidades de los contextos rurales que hacen parte de este estudio. Esto propone que las memorias, lejos de ser generalizadas, sostengan la diferencia. Dicha singularidad establece distinciones en la manera en que se vive el “conflicto” permitiendo establecer mecanismos propios para significarlo, a partir del reconocimiento de memorias compartidas.

Emitir juicios sobre el pasado y los actos violentos, cuestionarse la justicia y los actos que derivaron los hechos violentos son detonantes de la constitución de memorias en las infancias, las prácticas artísticas convocan recuerdos y vivencias del pasado desde el presente, que en ocasiones no han sido vividas de manera directa, pero que hacen parte de las memorias compartidas que se hacen visibles en sus expresiones y representaciones. La memoria como acción afecta la relación entre los sujetos, pasando de un proceso de subjetividad frente a las diversas expresiones del conflicto para llegar a acuerdos comunes y colectivos.

El arte plantea otras formas de leer, comprender y por tanto asumir el conflicto. Según Bal (2014), “lo político es donde el conflicto sucede y es en virtud de lo político que la vida social es posible” (p. 10). Dentro de las prácticas el sujeto se involucra en la constitución de nuevas realidades, como agente en la configuración de entorno, su cuerpo es el vehículo por medio del cual se expresa con el otro y los otros; lo que para Andrei Tarkovski en el proceso de montaje cinematográfico, esculpir el tiempo. Respecto a ese “giro performativo en las artes” en el que el espectador hace parte de la obra:

Según la teoría, este desplazamiento implica, sobre todo, un cambio fundamental en la experiencia estética desde lo semiótico hacia lo performativo. El sentido de la obra no surge ya de la dialéctica tradicional establecida entre significante y significado, sino en la

creación de una vivencia compartida por todos aquellos que conforman la escena.
(Fischer-Lichte, como se citó en Villalobos y Lozano, 2014. p.67)

4.4.1 Pedagogías de la Memoria.

De acuerdo con Castañeda, et al. 2019, el ámbito metodológico en el que se incluya a los niños y niñas, implica asumir tres principios pedagógicos básicos que orienten los procesos: dar lugar al sujeto como ser corporal que contiene saberes, y que su exploración o análisis puede darse a través de experiencias artísticas que detonen la sensibilidad, “la imagen, el sonido, el cuerpo, la espontaneidad y el juego son acciones centrales”; como segunda medida, “reconocer la importancia de las narrativas a partir de las experiencias, considerando las diversas formas de representar y significar que tienen los niños y las niñas, como lo son el dibujo, la danza, la música, escritos, entre otros”, y tercero, “comprender que el trabajo de memoria permite resignificar el presente, teniendo claro que no se puede volver a un punto anterior a las pérdidas y daños, pero sí, posibilitar desde lo simbólico la expresión y resignificación como actos reparadores” (p.24-25)

El Instituto Pedagógico Nacional indaga acerca de la literatura como universo simbólico de la memoria en la escuela, la investigación constituye una memoria que tiene sus raíces en la lectura literaria, como fuente directa de relatos y vivencias del conflicto, que se convierten en una estrategia para rememorar el pasado desde el presente. En el ejercicio se plantea como objetivo generar una “cultura del recuerdo” a partir de la lectura de textos (literatura colombiana) definida como “cuerpo simbólico de la memoria” que no solo evoca de forma histórica la memoria, sino de manera sensible, atravesada por el cuerpo y la emoción, tomando distancia también, de la memoria oficial. (Pérez y Toro, 2019)

De allí que, *“lo que hace una obra literaria o artística es congregar en un sistema de signos, las sensaciones y emociones que los espectadores guardan en su propia experiencia.”* (González & García, 2019, p.68). El arte y la literatura se despliegan entonces como una máquina de signos, que permite representar ideas y emociones asociadas al reconocimiento del

pasado violento, los sucesos y sus víctimas, al tiempo que evidencia las prácticas basadas en artes, como estrategias simbólicas que, en la escuela, buscan provocar la capacidad de agencia de los estudiantes. Por otra parte, las pedagogías involucran un espectador o interlocutor; un otro que produce o en este caso, se encuentra con el signo, para establecer una conversación, o más bien una reflexión situada que el propio sujeto es susceptible de recrear para sí.

Se plantea como dirección de interpretación, la dimensión ético-estética de la memoria, ya que es un proceso que pasa por la construcción de subjetividad colectiva de la verdad y no solo una revisión informativa o historiográfica. Así, los textos literarios entablan conversaciones con sus estudiantes en las que de alguna manera vivencian o encarnan los relatos, se “reconocen”, a tal punto de querer cambiar sus finales. Como estrategia metodológica, los autores apelan a la expresión de los estudiantes frente al conflicto desde sus propios conceptos estéticos y la producción de piezas artísticas; para finalizar con una muestra pública de conmemoración enmarcada en un Festival Artístico de la Memoria. Lo anterior se describe y argumenta por parte de los autores de la siguiente manera:

De este modo, buscábamos en un comienzo, muy intuitivamente, trazar una ruta que partiera de la lectura (acto subjetivo e íntimo), pasará por la simbolización (creación de piezas artísticas y comunicativas por parte de niños, niñas y jóvenes) y terminará en la conmemoración (ritual de la memoria) (González & García, 2019, p.65).

De esta manera el “texto” como objeto, busca generar incidencia directa en la conciencia a partir del ejercicio íntimo y personal de la lectura, por lo cual “asumimos que la memoria colectiva puede incidir en la memoria histórica, gracias a iniciativas pedagógicas basadas en prácticas de carácter participativo y creativo”. (González & García, 2019, p.63)

En cuanto a las expresiones performativas de la memoria Mannay (2017) define que “al empoderar su noción de narrativas visuales, considera que hay sentimientos, huecos, silencios, traumas o recuerdos que no se pueden expresar a través de palabras, pero que afloran a través de dibujos, fotografías, collages u otros medios visuales” (Castro., et al 2020, p.52). Lo “performativo” es entonces la pregunta por lo sensible, las vías que tiene el sujeto más allá de su propia comprensión para indagar y representar vivencias o experiencias asociadas al conflicto.

4.4.2 La Metáfora, la Forma y el Signo.

La metáfora aparece aquí como elemento de conexión que da cuenta de los múltiples sentidos que los autores (infancias) dan a sus representaciones de la memoria, a objetos, imágenes, creaciones o fragmentos, que, en la presente investigación, son el vehículo para reconocer las formas de ver y configurar el pasado violento. En el registro de sus experiencias Mannay (2017) afirma que: “era importante que mis propias interpretaciones no actuarán para enmarcar y fijar los datos de un modo que silenciaran la creación de sentido de las participantes” (p.76) lo cual implica, que la creación como acto subjetivo y polisémico pueda ser expresado, también a partir de la palabra, por sus propios autores, (niños y niñas), que contrastan con las lecturas que se dan por parte del espectador o el investigador. La metáfora como elemento detonante, aunque representa, no ilustra, más bien evoca, provoca y activa en el sujeto la experiencia estética.

La metáfora, deviene en su paso por el testigo, el cual se despoja en parte de su carga de víctima. Ese traspaso asegura que su memoria sea viva, como objeto sensible, es ahora transmisible, como se registra en las pedagogías de la memoria en la cuales:

...la hipótesis pedagógica se basa en la premisa de que el arte o el lenguaje estético canalizan las voces, los sentimientos o eventos vivenciados por niños, niñas y jóvenes y permite construir una unidad de sentido tejida a partir de fragmentos vitales de los sujetos y los grupos sociales (García, 2020, p.159).

Como construcción contemporánea, el signo, se materializa en la materia o la imagen, y entraña la capacidad de las mismas para significar a través de diversos modos de representación, así mismo, vincula la representación del presente, el recuerdo o la imaginación, que son códigos de identidad que despliegan las infancias, a raíz de su propia libertad y subjetividad. Así:

Las nuevas formas de simbolización en niños y adolescentes atraviesan todos los ámbitos de su vida y modifican la interpretación del mundo desde los orígenes. En estas nuevas formas de simbolización, la imagen adquiere un valor fundamental, no sólo como signo, ícono o indicio (al servicio de la comunicación con otros) sino también como espacio

potencial de producción simbólica, es decir, de la ligazón tanto con los objetos culturales como con la propia subjetividad. (Cantú et al., 2011, p.39)

La simbolización como acción abstrae de la psiquis la configuración de conocimientos que se moldean a partir de la propia conciencia, la experiencia vivida y la relación con los otros y el medio. Ese gesto de dar forma al dibujo, al barro o la plastilina imprime la comprensión del sujeto frente a la realidad. Así el blanco y negro del dibujo, la hendidura de la tierra o el grabado de una pieza de cerámica hablan por sí mismos, a partir de elementos como la forma, el fondo, el tamaño, el espacio o el color que, en suma, integran el lenguaje de las imágenes y, por tanto, los lenguajes del arte.

Respecto a la definición del signo y la forma, el primero, se concibe como respuesta a un acto colectivo que se instaura de manera fija, y la segunda con una condición de alteración y multiplicidad. En ese sentido, plantea Truiller (2006) “las artes plásticas introducen en el dominio visual unas formas que se yuxtaponen a las formas naturales. Así el universo humano es invadido por un sistema de formas inéditas que corresponden a los diversos aspectos de la aprehensión del mundo” (p.47).

Para efecto de este estudio, la creación de formas enriquece la percepción de su propio cuerpo, la naturaleza, los animales, el entorno o la familia. La forma incide en la comprensión de la experiencia vivida en el medio rural, que de manera sensible le da lugar también a la emoción del sujeto frente a los fragmentos que constituye en su creación. De allí que “el artista es aquel que crea formas que se significan a sí mismas” (Focillon en Thuiller 2006, p.64)

4.4.3 *Objetos, Artefactos y Materialidades*

Inicialmente, puede plantearse que: “El mundo que algunos representan como una totalidad o, al menos, bajo la forma de un mensaje trascendente de una totalidad, no es sino el conjunto de múltiples cosas u objetos que surgen por doquier” (Perec, 2001, p12). El ser humano como creador se ha ocupado de la fabricación de elementos y herramientas de mayor complejidad, que identificamos como objetos, portadores de significado. La tierra, la ceniza, las

hojas, son materia, cada una de forma singular de acuerdo con el espacio al que pertenece. Así los sujetos se acoplan y construyen sus realidades, sus acciones cotidianas.

En un acto de apropiación el objeto y el artefacto son el sustrato del concepto, por ejemplo, en una reflexión sobre ello se plantea:

Mirad el más sencillo de los objetos. Tomemos, por ejemplo, una vieja silla. Parece que no es nada. Pero pensad en todo el universo que incluye: las manos y los sudores cortando la madera que un día fue árbol robusto, lleno de energía, en medio de un bosque frondoso en unas altas montañas, el trabajo amoroso que la construyó, la ilusión que la compró, los cansancios que ha aliviado, los dolores y las alegrías que habrá aguantado, quién sabe si en grandes salones o en pobres comedores de barriada... Todo, todo participa de la vida y tiene su importancia. Hasta la silla más vieja lleva en su interior la fuerza inicial de aquellas sabias que ascendían de la tierra, allí en los bosques, y que aún servirán para calentar el día en que, astillada ya, arda en algún hogar (Tápies, 1967).

El fragmento del escultor catalán alude a la capacidad de los objetos y la materia para guardar en sí misma la memoria, la evidencia del paso de la vida. Testigos que presencian y recogen en su permanencia la multiplicidad de usos y significados, que de manera cercana el sujeto les concede. Esos objetos que cargamos, los que permanecen, los inmóviles, los que, así como la carne se afectan por el tiempo. Objetos que mutan y se moldean a los cuerpos, adoptan significados, usos y espacios, en tránsito constante hacen parte del complejo entramado cultural y simbólico de los sujetos.

4.4.4 Espacios y Naturalezas

En el medio rural y sus contextos, en los cuales la memoria está acompañada de vivencias relativas a un pasado reciente, aparecen códigos que se activan en relación con el paisaje y el entorno, el caminar o el cultivo; de manera que las prácticas cotidianas pueden identificarse como prácticas simbólicas. Para su estudio, abordamos aquí nociones del arte contemporáneo, como el *site specific* con el objetivo de comprender la forma en que las infancias toman elementos constitutivos de las experiencias, así como del entorno y sus materialidades para

significar, así las vivencias de la vida social cobran sentido, tanto como la manera en que se habitan o recorren los espacios.

El lugar en el que se materializa la acción creadora sucede en un espacio específico, cuya identidad permea el concepto. Kwon Miwon (2002) define el espacio como una locación tangible en la realidad, cuya identidad está compuesta por una combinación única de elementos físicos: longitud, profundidad, superficie, así como características topográficas distintivas. (p.24)

Para el caso del medio rural la identidad se da a partir de elementos físicos que se reconocen aquí como naturalezas, de las que hacen parte, ríos y otras fuentes de agua, árboles, arbustos, caminos y montañas, aves, insectos y otros animales que habitan los entornos naturales de la ruralidad. De otra parte, relativo a las prácticas campesinas y trabajos del campo se identifican: el cultivo, los sembrados, la finca o la parcela.

Los lugares, anclados a historias, como elementos geográficos, a ocupar o habitar registran, se cargan del peso de los acontecimientos, los rituales o los afectos que emergen a través del vínculo que se constituye de manera correspondiente. Los sujetos en el medio rural y particularmente las comunidades en su deseo de levantar la huerta, la parcela, el sembrado o la casa establecen lazos con los elementos de la naturaleza, aprenden a conocer sus ritmos y se acoplan a su lenguaje. Es así que, la correspondencia entre el sujeto y la naturaleza es un nexo vivo, en continuo cambio, que va más allá del deseo del hombre por comprender y predecir sus manifestaciones.

5. Metodología de la Investigación

En el marco del macroproyecto Expedición Pacífica (2020), el cual se planteó desde la metodología investigación-acción-creación en perspectiva performativa-creativa; se abre paso a un interés investigativo que se propone comprender de qué manera representan y significan la memoria las infancias en la escuela rural, de la cual, hacen parte los docentes como agentes activos; con un énfasis en el lugar que ocupan las infancias en la construcción de subjetividades a partir de su propia experiencia habitando la escuela y el medio rural.

Así pues, esta metodología facilita la profundización en el conocimiento de los

fenómenos y transformaciones que operan en lo político, social y cultural; de modo que los insumos y datos de análisis se enmarcan en la acción y la creación en imágenes, cartografías y narraciones, que desde el enfoque performativo creativo dan la particular característica de corporeización, al comprender que se llega a ellas a través de múltiples acciones, sin seguir un guión determinado, encontrando en las metáforas y signos, espacio para asimilar la teoría y consecuentemente, esto performativo creativo es memorable gracias a la atención sensorial, emocional e intelectual que produce.

Es así que, las prácticas artísticas y simbólicas permiten que los sujetos representen y signifiquen las memorias, siendo necesario para esta investigación la identificación de dichas prácticas asociadas a la cotidianidad en el territorio, mediante el análisis de las cartografías co-construidas con los niños, niñas, jóvenes y docentes en las escuelas rurales, así como las narrativas asociadas a la construcción de las mismas y al significado que emerge de sus creadores. De esta forma es pertinente para este estudio enmarcar las creaciones en un contexto particular, que es el de las regiones en las cuales se realiza la co-construcción de las cartografías en: Aguazul, Líbano, Miranda y Pitalito.

5.1 Caracterización de las Regiones.

El estudio se llevó a cabo en cuatro instituciones educativas rurales de educación básica y secundaria, ubicadas en Aguazul Casanare, Líbano Tolima, Miranda Cauca y Pitalito Huila, por lo que se hace necesaria la caracterización de cada una de las regiones, teniendo en cuenta que el contexto representa un lugar significativo cuando de construcción de memorias se habla.



Imagen 1. Ubicación geográfica de las regiones en las que se desarrolló la investigación.

5.1.1 Aguazul, Casanare.

La Institución educativa Camilo Torres Restrepo, es una escuela oficial que ubica su sede principal en el casco urbano del Municipio de Aguazul, además cuenta con cuatro sedes de primaria; Villa, Antonio Nariño; Preescolar y la escuela Atalayas, en zona rural del municipio; tanto la sede rural (primaria) como la sede principal (secundaria) que recoge los grados de secundaria y media. Reciben estudiantes de las veredas Sevilla, Alto de las Atalayas, Río Chiquito, Agua Linda, Plan Brisas, Charte, Únete, Valle Verde, entre otras. Que para el presente proyecto se ha tomado como grupo de estudio a 11 estudiantes de grado 5, quienes asisten a la sede rural y 18 de grado 10, que asisten a la sede principal.

La escuela Atalayas se encuentra en la vereda Santiago de las Atalayas a unos 10 kilómetros del casco urbano del municipio y la escuela a 4 kilómetros aproximadamente del caserío de la vereda, por lo que los estudiantes de primaria se desplazan todos los días a pie, en

bicicleta o en moto, en su mayoría; los estudiantes de secundaria se dirigen a la sede central en el casco urbano del municipio en rutas escolares de la gobernación de Casanare. Las familias en su mayoría adquirieron lotes en la vereda Atalayas a un precio bajo cuando se loteó dicho sector y se dieron facilidades de pago, también se encuentran familias que viven en lugares más dispersos en fincas pequeñas, quienes deben desplazarse desde más lejos para llegar a la escuela.

Aguazul se encuentra en las estribaciones de la cordillera oriental, en la zona de transición con las sabanas, el denominado piedemonte llanero, el cual comprende el borde Este de la cordillera oriental y el límite Oeste de la cuenca de los llanos orientales. Cuenta con zonas de grandes pendientes y con zonas planas, con tres fuentes hídricas principales: los ríos Cusiana, Únete y Charte. Posee tres tipos de paisajes principales, montaña, piedemonte y sabana. Limita al norte con los municipios de Pajarito (Boyacá) y Recetor (Casanare), al sur con Tauramena y Maní (Casanare), al oriente con la capital del departamento, Yopal, y al occidente con Tauramena y Recetor (Casanare). Su extensión área urbana: 4.23 Km² y de área rural: 143.77 Km².

Ha centrado su economía en actividades agropecuarias, los renglones más importantes son la ganadería extensiva y la agricultura, donde sobresale el cultivo del arroz, que lo distingue a nivel regional; sin embargo, por la variedad de sus suelos, en Aguazul también se cultiva plátano, yuca, palma de aceite, café, cacao y maíz. Esta misma variedad hace que sea un territorio de progreso y crecimiento industrial, aunque en los últimos años ha aumentado el sector de los hidrocarburos.

Aguazul fue un foco del conflicto armado por parte de grupos paramilitares entre 2002 y 2004, como las Autodefensas Campesinas del Casanare, ACC. A cualquier hora, integrantes de este grupo paramilitar llegaban a billares, estaderos, plazas de mercado e incluso asaltaban vehículos para raptar a sus víctimas. Todas eran señaladas de colaborar presuntamente con la guerrilla o con el Bloque Centauros de las Autodefensas, AUC, con quien se disputaban el territorio, según data el portal Verdad Abierta.



Imagen 2. Vereda Atalayas y Escuela Atalayas en Aguazúl Casanare.

5.1.2 Líbano, Tolima.

El municipio Líbano, Tolima se encuentra ubicado en el norte del departamento, siendo éste el tercero con mayor población, reconocido por la tradición literaria, dentro de la cual se destacan periodistas, filósofos y escritores como Jorge Eliecer Pardo, quien ha enfocado parte de su trabajo a la memoria y los relatos del conflicto armado. Siendo el epicentro de la violencia en el norte, su historia política registra el primer y único levantamiento popular bolchevique en nuestro país, como evidencia de un pueblo que ha buscado históricamente la justicia social, por otra parte, se registra la violencia bipartidista y presencia de grupos armados y guerrillas, que han dejado un alto índice de desaparición forzada y desplazamiento. Gran parte de su población, en su mayoría rural, se identifica como víctima oficial del conflicto y del desplazamiento forzado.

La Institución *Educativa El Tesoro* tiene enfoque rural y atiende alrededor de 280 personas, habitantes de las veredas Tesoro, Marina, Tapias, Rocas, Marengo, La Plata y San Jorge, en su mayoría rural dispersa, motivo por el cual los procesos de enseñanza aprendizaje son inestables.

El proceso de construcción de la escuela ha pasado por altos y bajos siendo ésta una evidencia de la organización social de la vereda. En 1964 tras múltiples esfuerzos e interés de la comunidad, se fundó la sede central de la escuela. 1953 fue centro y foco de violencia, siendo

destruida en medio de la contienda entre conservadores y liberales. Sin embargo, tras años de conflicto la comunidad decide, sin apoyo institucional levantar nuevamente el complejo educativo, con esfuerzos e insumos de sus habitantes. En el año 1995 y tras múltiples solicitudes la alcaldía municipal del Líbano, Tolima, hace entrega y adecuación de un segundo salón y el Comité de cafeteros, organización presente en el territorio, adecua un tercer salón para disposición de la vereda.

En el 2010 la escuela el tesoro se acoge al modelo de educación rural dispuesto por el ministerio de cultura. En la actualidad su modelo pedagógico se centra en los PPP (Proyectos pedagógicos Productivos) los cuales se apropian de las bondades agrícolas de la región, así como los saberes locales relativos a la siembra, cultivo y producción de alimentos. Por otra parte, cuenta con una propuesta de gestión comunitaria en la cual se involucran padres de familia y comunidad en general, además de otros procesos como la huerta escolar, la siembra de plantas medicinales y el museo de piezas arqueológicas de cerámica.



Imagen 3. Escuela El Tesoro

Fuente: tomado de la base de datos Escuela El Tesoro.

5.1.3 *Miranda, Cauca.*

Miranda es un municipio ubicado al norte del departamento del Cauca. Limita al norte con Florida, al oriente con Rioblanco, al sur con Corinto y Padilla, y al occidente con Puerto Tejada. Tiene una extensión del área rural de 3.717 y una temperatura media: 24°C°.

Posee una economía campesina de autoconsumo y subsistencia; en Miranda cultivan uva con el abandono de cultivos y tozo en las casas tradicionales, aunque aún hay zonas con cultivo de café. En la llanura predomina el monocultivo de la caña de azúcar (79.29% del terreno), y pequeños cultivos tradicionales y con bajo nivel tecnológico, como hortalizas, habichuela, tomates y maracuyá.

El municipio ha tenido en los últimos años un gran crecimiento de la industria, entre sus empresas más importantes se destaca INCAUCA S.A. o Ingenio del Cauca, el cual se encuentra ubicado en el corregimiento El Ortigal, que en palabras de Robinson Balanta lo describe como un territorio conformado por poblaciones de la comunidad negra de El Ortigal, Santa Ana, San Andrés, Tierradura, La Lindosa, Tulipán, donde los une una historia común, una cultura y una misma tradición de lucha, totalmente diferente a la que se vive en la parte urbana, por eso el Municipio de Miranda carga con lo que para ellos es un lastre, una población con características culturales totalmente diferentes que merece un mejor futuro.

La escuela Incauca es una institución de carácter privado, se encuentra ubicada en el corregimiento El Ortigal, del municipio de Miranda, norte del departamento del Cauca, esta hace parte del Ingenio del Cauca y sus instalaciones están dentro de él lo cual hace que la educación esté alineada con la planeación estratégica del mismo. Cuenta con más de 50 años ofreciendo el servicio educativo a las poblaciones de la zonas de influencia, la institución cuenta con cerca de 150 estudiantes desde el grado Transición hasta 5° de la básica primaria hijos e hijas de los trabajadores directos y contratistas del ingenio de igual manera hacen parte de la población estudiantil niñas y niños de las zonas de influencia cercanas al mismo, es por ello que se encuentra una población pluricultural y de variado estrato social, en esta institución se adelantó la investigación Expedición Pacífica con un total de 20 estudiantes con edades comprendidas entre 7 a 8 años del grado 1° de primaria y dos docentes de la institución.



Imagen 4. Municipio de Miranda Cauca y escuela INCAUCA

5.1.4 Pitalito, Huila.

El municipio de Pitalito se encuentra al sur del departamento del Huila, en el valle del río Magdalena, su ubicación estratégica le ha dado la denominación de puerta de entrada al macizo colombiano. Sus valles están protegidos por los campesinos que desarrollan diferentes formas de producción agrícola, permitiendo que Pitalito tenga la categoría de ser el primer productor de café en el país, el premio tasa de la excelencia. A esto se suma, los trabajos artesanales que aún se mantienen como expresión de resistencia cultural en el Valle de Laboyos exportando obras de alfarería, carpintería, cerámica, talabartería y otras tantas expresiones artesanales. Al igual que la mayoría de los centros poblados del sur del país, existe una ciudadanía rural que, en este caso, llega a ser del 40.72% del censo poblacional, una cifra representativa que demuestra que los factores rurales inciden determinadamente en la vida comunitaria del municipio.

El gentilicio de sus habitantes es de Laboyanos en honor a la hacienda San Juan de Laboyos, una hacienda considerada latifundio que llegó a tener más de 18 mil kilómetros, donde la ganadería, el café, la caña de azúcar y los productos agrícolas se daban en tierras bañadas por fuentes hídricas que desembocan en el Magdalena. De los trabajadores de esta hacienda y de la migración esclavista, que luego de abolida por el presidente de la República de aquel entonces José Hilario López (dueño de la hacienda) llegan a esta región y fundan el poblado de Pitalito legalizando en 1818.

En su época más reciente, el conflicto armado encontró en estos territorios y en su paso se multiplicaban las víctimas, algunas de ellas residentes en la localidad, otras tantas, migrantes de los departamentos del Caquetá, Cauca y Putumayo que por conexión vial y geográfica se ubicaron en esta localidad. En el caso de esta investigación, considerar la población escolar de un municipio con más de 30.210 personas víctimas del conflicto armado asentadas en su territorio, distribuidas por hechos victimizantes: el desplazamiento forzado con 10.691; el homicidio con 1274; amenazas con 441, y la desaparición forzada con 257 aportan a la comprensión en el campo de la memoria de las infancias que se establecen en la ruralidad Laboyana.

En el marco de ello, el proyecto de expedición pacífica tuvo acogida por la Institución Educativa Municipal Humberto Muñoz Ordoñez, se priorizó un total de 25 estudiantes: 10 de ellos del grado cuarto pertenecientes a la sede Central y 15 estudiantes que cursan décimo grado en la sede principal de la institución. Se resalta la condición que, aunque es un establecimiento educativo ubicado en la zona urbana, recibe una población numerosa de escolares que habitan en la ruralidad. El proyecto ha estado acompañado por el apoyo directo de las docentes de aula que también han compartido sus experiencias en torno al papel de la memoria en la escuela rural.

Las tensiones entre la memoria y la escuela rural se hacen presente en este contexto. La fuerte presencia del conflicto armado en las regiones rurales del país por la década de los 80 y 90 fracturó la comprensión en las infancias sobre este tema, sin embargo, la narración oral que emerge como tradición familiar de los hogares que se radican en la ruralidad da pie para asumir los eventos y asimilar, indirectamente los hechos violentos que afectaron a la población civil.



Imagen 5. Municipio de Pitalito, Huila¹⁰

5.2 Caracterización de las y los Participantes.

En cada una de las regiones se contó con la participación niños, niñas, jóvenes y docentes, con quienes se dialogó acerca de la expedición pacífica y se realizó un consentimiento informado para la participación como expedicionarios, para el caso de quienes eran menores de 18 años se realizó con autorización de acudientes, con características específicas como se muestra en las siguientes tablas.

5.2.1 Grupo de estudio

Se focalizó en instituciones educativas en las cuales los investigadores tienen un rol como docentes o mediadores; aquí se describen características del grupo de estudio centrales en la investigación, como lo son: edades, género y el tipo de vivienda de las familias, teniendo en cuenta que éstas influyen en la experiencia vivida de los sujetos.

Tabla 1. *Caracterización de niños, niñas y jóvenes participantes.*

Municipio	Institución Educativa	Género	# Participantes	Edades	Ubicación/tipo de vivienda.
Aguazul, Casanare	IE Camilo Torres Restrepo	F / M	12 niños y niñas	10-12 años	Los estudiantes viven en el sector rural disperso, algunos en el caserío y otros en fincas más distanciadas, llegan de la Vereda Agualinda, Sevilla, río Chiquito, Alto de las Atalayas, Santiago de las Atalayas.
			18 jóvenes	15-17 años	Las viviendas en el caserío se caracterizan en su mayoría por estar en obra negra, uno que otro cambuche en lona o en madera, las fincas son pequeñas una hectárea donde siembran alimento básico y crían animales, algunos viven en arriendo y

¹⁰ Fuente: fotografía del municipio Pitalito, Huila]. (2019). <https://www.alertatolima.com>

					otros son encargados. Todas las viviendas están alejadas de la escuela, deben desplazarse varios kilómetros para llegar a ella. La escuela se encuentra aproximadamente a 10 kilómetros del casco urbano de Aguazul, del caserío al menos a unos 4 kilómetros.
Líbano, Tolima	I.E El Tesoro	F / M	15 niños 15 jóvenes	13-18 años	Habitantes de las veredas Tesoro, Marina, Tapias, Rocas, Marengo, La Plata y San Jorge, en su mayoría rural dispersa. Las viviendas habitadas con en su mayoría fincas agrícolas de producción de café.
Miranda, Cauca	Escuela Incauca	F / M	20 niños	7 años	Los estudiantes de la escuela viven en zona rural la cual no es dispersa, cuentan con servicio de transporte que los recoge en los parques principales de los corregimientos y los regresa allí mismo al finalizar la jornada. La institución cuenta con los grados de Transición a quinto de primaria, se cuenta con familias de estrato 1 y 2 y algunos estudiantes viven dentro de la urbanización del ingenio.
Pitalito, Huila	Institución Educativa Municipal Humberto Muñoz Ordoñez	F/M	10 niños 15 jóvenes	8 - 17 años	Los estudiantes participantes de este proyecto son de la Institución Educativa Municipal Humberto Muñoz Ordoñez y viven en zonas rurales aledañas al casco urbano de la ciudad. Estas familias, se dedican, especialmente, a los oficios del campo, oficios informales en el trabajo de fincas, la ganadería y la recolección del café. Las condiciones económicas y sociales del territorio son escasas, las familias de los estudiantes participantes se clasifican en estratos socioeconómicos 0, 1 y 2.

5.2.2 Docentes

Los docentes o mediadores, así como los investigadores, hacen parte del desarrollo de la

indagación, se vinculan como agentes activos en la escuela, y aportan en la construcción de la memoria en colectivo como comunidad educativa; de esta forma, se describen características relevantes de los docentes expedicionarios, quienes ejercen un rol como docentes en las instituciones educativas donde se desarrolla la investigación y que son co-constructores junto a las infancias y comparten el vínculo con el contexto y territorio de estudio.

Tabla 2. *Caracterización de los docentes participantes*

Municipio	Institución Educativa	Género	Nombre	Rol
Aguazul, Casanare	IE Camilo Torres Restrepo	M	Ángel Smith	Docente de Educación Básica Primaria- Titular grado 4 y 5.
		F	Adriana Raquel Vargas	Docente Orientadora Escolar todos los niveles Primero a undécimo. (Investigadora)
Líbano, Tolima	I.E El Tesoro	F	Ana Carolina Ruiz Peña	Docente de Ciencias Sociales secundaria de grados de 6 a 11, secretaria de la junta de acción comunal, vereda el tesoro.
		F	Paula Milena Sánchez Rodríguez	Aliada de la institución. Participa en procesos de mediación y creación artística y social. (Investigadora)
Miranda, Cauca	Escuela Incauca	F	Jenny Lizeth Medina Ruiz	Docente de aula, directora de curso grado tercero.
		F	Julia María Porras Rocha	Directora docente del grado primero.
Pitalito, Huila	Institución Educativa Municipal Humberto Muñoz Ordoñez - Sede Central	F	Luz Dary Castro Oviedo	Docente de aula. Directora de curso grado tercero
		M	Javier Mauricio Zapata	Docente de aula. (Investigador)

			Váquiro	
--	--	--	---------	--

5.3 Enfoque Epistemológico.

Teniendo en cuenta que la producción académica relativa a las pedagogías de la memoria y otras estrategias que desde la escuela emergen en torno al estudio del pasado reciente y que sobrepasan la enseñanza oficial de la historia; se considera pertinente indagar en nuestros propios contextos rurales, y en sus dinámicas educativas, en las cuales las memorias del mismo territorio y sus comunidades están latentes, más que recientes.

Por otra parte, indagar en las mismas comunidades, sus procesos de organización, saberes propios del medio rural y sus maneras de hacer memoria. Dicho esto, es nuestro propósito aportar al complejo contexto social y la academia, en busca de esa débil luz que pueda abrir claves metodológicas del hacer memoria, orientada a la justicia social, la dignidad humana y la vivencia de la paz.

Así pues, el enfoque metodológico reúne tres componentes: la memoria alterna, que recoge narraciones y vivencias relativas al conflicto armado que, se abordan desde las vivencias personales y los marcos de significación colectiva. Por otra parte, el abordaje de las infancias y la escuela, situadas en el medio rural como el lugar de la experiencia, donde emerge de manera significativa el rol del docente y ubica en primera instancia las dinámicas institucionales de la escuela y la enseñanza del pasado reciente. El tercer elemento, se refiere a las prácticas artísticas y simbólicas, toda vez que, para asir el entramado de las vivencias del conflicto en los contextos rurales, es indispensable darle voz e imagen a la memoria, significarla y representarla.

De este modo, la perspectiva regional centra la mirada en las vivencias del pasado reciente y la manera en que se constituye la práctica de la memoria en otras formas de leer, contar y representar no solo la memoria histórica, sino las memorias personales, compartidas y alternas de las infancias en el medio rural.

5.3.1 Tipo y Enfoque de la Investigación.

La observación, o la visión simplemente, se refiere a las capacidades fisiológicas del ojo humano, mientras que los relatos de visualización se refieren a las maneras mucho más complejas mediante las cuales se construye la visión. Construir la mirada. (Mannay, 2017)

La presente investigación encuentra lugar en los métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa, los cuales han tomado valor en las disciplinas como la educación, que es el campo que nos compete, así como en los estudios en los cuales se investiga con infancias y docentes, como un espacio participativo, que permite vincularlos de manera directa. Las creaciones y narraciones son la fuente mediante la cual es posible expresarse de manera significativa.

Se busca tomar lo esencial del método mencionado, el cual pretende vincular tres aspectos, siendo estos: lo visual, lo narrativo y lo creativo, como lo menciona Mannay (2017): lo visual debe estar incorporado en las narrativas, a partir de la recepción, interpretación e impacto, aduciendo que los relatos verbales por sí solos son incapaces de abarcar plenamente; de la misma manera es necesario darle lugar a la creatividad, vinculada a la imaginación e inspiración (p. 09).

En los últimos tiempos, el paradigma investigativo performativo-creativo ha tomado fuerza en el movimiento decolonial de la investigación cualitativa al abordar de manera múltiple las ciencias sociales. El científico social procura vincular lo simbólico y artístico con el fin de conocer y descubrir insumos escondidos o violentados en el sujeto, tal como lo relata García Canclini (2011):

Estamos en medio de un giro transdisciplinario, intermedial y globalizado que contribuye tanto a redefinir lo que entendíamos por arte en el Occidente moderno como en el Oriente pre-global. Al mismo tiempo, las artes participan en la redefinición de las ciencias sociales que también dudan de su identidad y hallan en el arte no la solución, la salida, sino, como decía Maurice Merleau Ponty acerca del marxismo, un lugar a donde uno va "para aprender a pensar (p. 40).

Para ahondar en las virtudes de lo performativo-creativo, Sáiz (2013) complementa afirmando que todo depende de la manera como se comprende las experiencias, así:

Una manera de observar, representar y significar las experiencias de modo que lo simple, negado u olvidado tenga una comprensión que desvista, quiebre, incite y resista dando una nueva mirada a las cosas que son expresadas por lo artístico, lo estético. (p.435)

Los investigadores sociales sostienen que el arte encuentra cada vez eco en los métodos de investigación, es así que las imágenes hacen parte de distintos enfoques de indagación de las ciencias sociales y humanas, como lo afirman Villalobos y Lozano (2014):

...el arte pervive siempre de una manera simbólica, porque entraña la capacidad de imaginar, es decir, se ubica en una profundidad en la que el sujeto logra ensoñaciones y es capaz de definir las. Es así que el arte opera como mecanismo detonante de los sentidos. “el creador es concebido como productor” (p.61).

Ahora bien, con mayor afinidad, la imagen, lo creativo, y en sí misma, la experiencia estética, se relacionan con las formas de vida, porque imprimen en ella la experiencia vivida y el recuerdo simbólico.

En este orden de ideas, las imágenes y las narrativas tienen la posibilidad de pertenecer a una realidad de cosas que emiten sensaciones de lo desconocido a un mundo de cosas que sentimos que conocemos, pero esta conexión puede verse alterada o interrumpida por las subjetividades que el observador propone ante la que el creador produce. Para llegar a la relación íntima y estrecha entre el creador-observador se necesita la voluntad de dar lugar a la formación, de involucrar su propia experiencia con la experiencia del creador, de validar sus prácticas y dispositivos como ejercicio de incluir el cuerpo y la mente como significado y significante como una vivencia colectiva.

Recientemente, los estudios sobre lo performativo-creativo, han demostrado que estos se componen de tres elementos vitales que actúan de manera directa y simultánea: el discurso, lo imaginario y lo performativo. El discurso, como medio global de comunicación, transmite las expresiones lingüísticas que se convierten en prácticas discursivas y narrativas. Este primer

elemento influye directamente en la percepción que el sujeto crea de la realidad, se estructura un imaginario de forma que se visibiliza las relaciones de poder y finalmente, lo performativo se convierte en la manera como lo subjetivo encuentra lugar para exponer, divulgar, recrear, participar, significar los imaginarios, el lenguaje y su comprensión de la realidad mediada por lo estético, lo creativo, lo artístico por medio de los símbolos, permitiendo el hecho de que se originen experiencias vividas que a la larga se constituyen en conceptos colectivos.

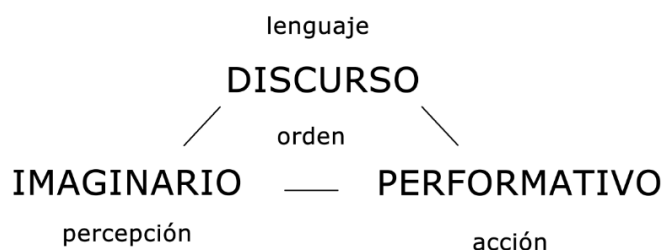
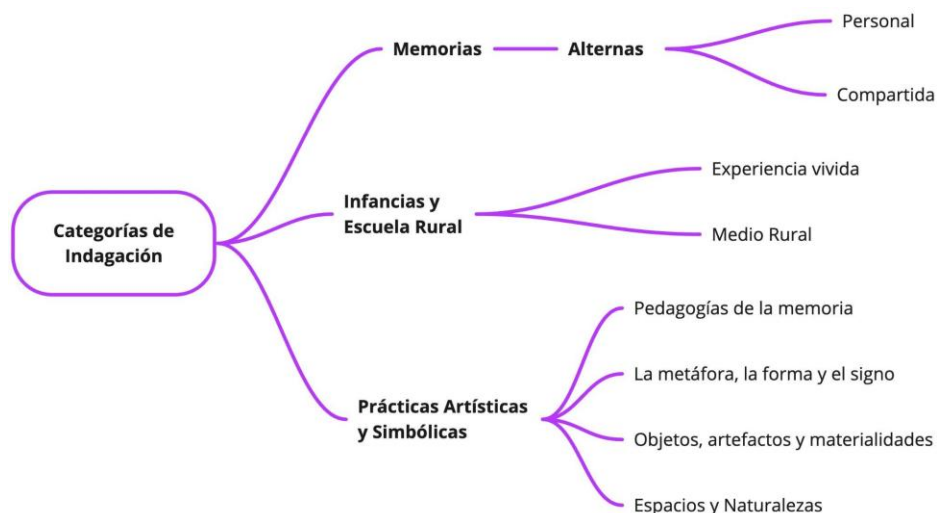


Figura 1. Discurso-imaginario-performativo

Fuente: tomado de Bustos, G. (2014) p.16

5.4 Categorías de Indagación

Las categorías de indagación surgen a partir del rastreo de referentes vinculados al tema central de la investigación realizado a través del estado del arte, lo que permitió establecer vacíos en la generación de conocimiento proveniente de artículos e informes de investigación en nivel de maestría y doctorado, donde emerge el planteamiento del problema y la definición de categorías. Cabe resaltar que de manera preliminar las categorías fueron formuladas a partir del interés en las pedagogías de la memoria y enseñanza del pasado reciente en la expedición pacífica, haciendo énfasis en la manera en la que se construye la memoria en la escuela y el medio rural.



La expedición pacífica centró la recolección de la información a partir de cartografiar experiencias de construcción de memoria, construcción de paz, reconciliación y agenciamiento político de niños, niñas, jóvenes y docentes mediante la estrategia de expediciones en las cuales los sujetos se representan como expedicionarios que a través de la cartografía social buscaron identificar dichas experiencias en las instituciones educativas. Así pues, la presente investigación en cada una de las regiones desarrolló las expediciones desde las cuales se logra recolectar información creativa, visual y narrativa alrededor de la construcción de memoria, donde el conflicto armado y el pasado reciente fungen como pregunta transversal.

5.4.1 La Cartografía Social.

De los diversos instrumentos en los que se apoya la investigación social la cartografía social abre camino, puesto que es entendida como un lenguaje en el cual a través de un conjunto de imágenes, signos y símbolos se representa el mundo. Se concibe como un ejercicio libre, individual o colectivo en donde las poblaciones, en este caso las infancias rurales expresan su sensibilidad y representan los territorios que habitan, las maneras como lo significan sobre una superficie determinada sin ser necesaria la rigurosidad de las escalas, medidas o puntos exactos.

En esa línea, algunos académicos expresan lo fundamental que es para la generación del conocimiento la cartografía; por ejemplo, Restrepo, Velasco y Preciado (1999) afirman que “la cartografía se inspira en el principio de hacer de ella una mediación para descubrir, encontrar,

reconocer, visibilizar lo que está invisibilizado, oculto y así reordenar y mostrar una comprensión de la realidad” (p.62).

Barragán y Amador (2014) agregan que, la cartografía, además de ser un instrumento alternativo de generación del conocimiento contextualizado y situado, se determina como una herramienta que facilita la transformación social, a partir de su función primaria, que es la de descubrir procesos relacionales en lo social y colectivo, las conexiones con el entorno geográfico, ecológico, político, cultural y económico. por consiguiente, estas relaciones son vistas a profundidad. Véase así:

Se puede afirmar que la cartografía social-educativa es una metodología que permite caracterizar e interpretar la realidad comunitaria- educativa de un grupo humano, que se fundamenta en la participación, la reflexión y el compromiso de los agentes sociales implicados. Generalmente, la forma de indagar la realidad, a través de sus propios protagonistas, hace que la información sea registrada, documentada e interpretada de manera distinta a las técnicas convencionales de la investigación social- cualitativa, en las que los sujetos son examinados o asumidos como informantes. (Barragán y Amador, 2014, p.134)

De esta manera, el presente estudio enmarca como técnica principal para la expresión de representaciones y significados la cartografía, a través de las creaciones de las infancias que, hace posible identificar signos y metáforas que permitirán visibilizar la forma en la que ellos construyen y apropian la memoria en la escuela rural. Así pues, las imágenes creadas no se encuentran solas, de manera aliada se encuentran también las narrativas, como la única forma en la que se puede interpretar lo que los creadores quieren mostrar en la imagen y que Mannay (2017) refiere como la elucidación, narración mediante la cual el creador expresa su intención o aspectos implícitos en la imagen (p.52).

5.4.2 La Narrativa en la Imagen.

Las narrativas se configuran como un fragmento fundamental de las creaciones visuales

de las infancias, atendiendo al argumento en el que las imágenes visuales están a menudo rodeadas de la narrativa presente en el relato que acompaña su creación. Las imágenes forman parte de una narrativa más amplia que plantea cuál es su encuadre; y cuando se crea algo visual, la interpretación de dichas imágenes se produce no sólo en base a la imagen misma, sino a través de la entrevista de elucidación que la acompaña (Mannay, 2017. p.09).

De esta forma, las narrativas visuales deben incorporarse y comprenderse *en y con* las formas narrativas orales o escriturales, que como menciona Harper (2012 citado por Mannay, 2017, p.87), da valor fundamental a combinar estas dos formas de representación simbólica: la imagen y la narrativa referida por parte del creador, que vendría siendo la teoría de autor. Así pues, la narrativa representa lo que se plasma en la imagen que para el creador representa y significa algo específico, en aquella imagen se identifican formas, signos, metáforas, objetos, prácticas, artefactos, espacios, relaciones, entre otros; los cuales son creados e interpretados por el creador de acuerdo con su experiencia vivida, subjetividad y contexto en el cual se incorpora el tiempo. De esta manera, la narrativa se instaure como “El relato de una secuencia de acontecimientos en secuencia causal y temporal, que tiene importancia para el narrador y su público, que posee una lógica interna que tiene sentido para el narrador” (Denzin 1989, citado por Coffey, 1996. p.66)

Lo anterior incorpora la temporalidad en el relato como un aspecto significativo a tener en cuenta en la interpretación de la imagen, lo cual se identifica mediante la narración del sujeto que se encuadra en un marco que permite sostener la construcción de la imagen. Las cartografías construidas incluyen una base temporal que permite ubicarse desde el pasado reciente en una situación social actual del país, que si bien, no representa el conflicto armado anterior, configura unas formas que se han construido desde allí y que permiten evidenciar nuevas formas de apropiar y construir memorias desde relatos personales y compartidos generacionalmente desde subjetividades alternas.

La Narrativa Sonora. Para la recolección de las elucidaciones o teoría de autor de las imágenes (coreografías) creadas por los niños, niñas y jóvenes, fue necesario que expresaran verbalmente el sentido de la imagen, es decir, a manera de narrativas sonoras, las cuales se

entienden en esta investigación “como un instrumento que se acompaña del uso de las palabras verbalizadas y produce una construcción de la realidad” (Rodríguez, 2009, p16.).

La Narrativa Escritural. También fue necesario el uso de narrativas escriturales, como espacio para elucidar el sentido de la imagen de manera escrita. A través de la narración escritural se cuentan historias, acontecimientos de vivencias y experiencias personales y colectivas que reflejan una construcción particular de las realidades, comprendiendo la narración como resultado discursivo y lingüístico que tienen un orden interno propio (Jiménez, 2006, p.159).

Así pues, dichas narrativas se recolectaron con niños, niñas, jóvenes y docentes en el marco de una creación artística frente a las representaciones y significados del pasado reciente y el conflicto armado.

5.5 En el Intersticio, Análisis de Información.

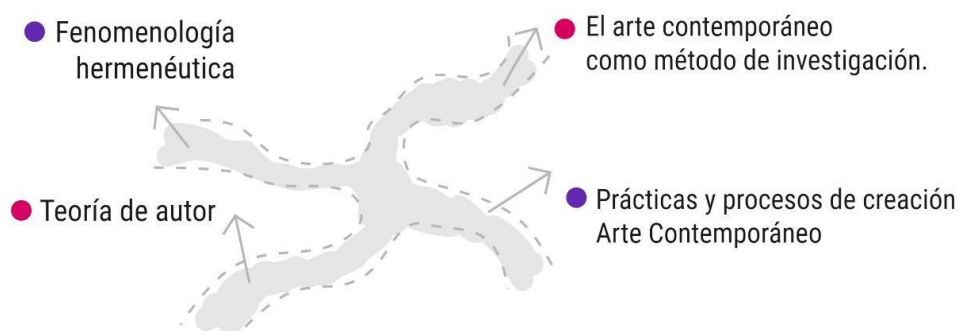


Figura 3. El intersticio

Con el objetivo de dar lugar a las representaciones de las infancias aludimos a la relación entre formas de conocimiento en el intersticio entre las artes y las ciencias sociales. De esta manera, se retoma el arte contemporáneo como método de investigación, así como sus prácticas y procesos de creación, que atañen de manera continua a lo singular; la teoría de autor y la fenomenología hermenéutica. Lo que nos llama aquí, es el intersticio, el espacio que las separa, lo que está entre, que anida y concilia. De esta manera, se atiende a una comprensión de las significaciones que da lugar a las formas y la manera en que se manifiestan, su relación con la experiencia vivida y la búsqueda de las esencias. Así pues, se conjugan epistemes desde las artes

y las ciencias sociales, como de los propios saberes que se reconocen en el medio rural y las formas en que allí se habita.

Si las ciencias sociales están interesadas en una multiplicidad de interpretaciones de las complejidades de la experiencia vivida, que se configura continuamente, entonces las relaciones sin duda median entre las identidades individuales y las experiencias; lejos de tratar de excluir las “voces intrusivas”, tal vez sería más útil examinar la manera en que estas pueden mejorar nuestra comprensión. Esto plantea importantes cuestiones en torno a cómo interpretamos las creaciones visuales y narrativas y la importancia del proceso, para comprender el mensaje que el creador de la imagen trata de expresar. (Mannay, 2017)

Es vital en esta indagación, entrar en el mundo de las experiencias, cuestionarlo y buscar sus secretos; para nuestra investigación las experiencias vividas toman un lugar central en los sujetos, porque es a través de éstas que se representa y se construye la realidad, en este caso la construcción de memorias alrededor del conflicto armado. De esta forma, los fenómenos trascendentales son las entidades de las experiencias en el mundo, que se convierten en objetos de nuestra reflexión para encontrar sus significados, así pues, mediante el método fenomenológico “se pueden estudiar las experiencias de las personas, con el fenómeno que deseamos estudiar y de esta manera llegar al significado esencial del fenómeno (Husserl, 1970. Citado por Gordon, p.04) o llegar a comprender y a interpretar el significado del fenómeno” (Heidegger, 1977. Citado por Gordon, p.04).

Las experiencias vividas por las infancias en la escuela rural expresada a través de las prácticas artísticas y simbólicas se configuran como el insumo vivencial que desde la fenomenología hermenéutica se podrá analizar, con el fin de describir y comprender aquellas formas en las que niños, niñas y jóvenes dan lugar a la construcción de memoria en la escuela rural; teniendo en cuenta que para la investigación lo esencial es evidenciar aquellas prácticas, representaciones, significados que se originan en sentido de la vivencia.

Concomitantemente, se tomó la teoría de autor como un camino para el análisis de las imágenes y narrativas asociadas a las mismas, dado que tanto lo visual, creativo y narrativo conforman un todo frente a la interpretación de las cartografías, aduciendo que la visión

simplemente se refiere a las capacidades fisiológicas del ojo humano, mientras que los relatos de visualización se refieren a las maneras mucho más complejas mediante las cuales se construye la visión. (Mannay, 2017)

De allí, que sea pertinente realizar un proceso de codificación, en el que no se pierdan los videos de las infancias tomados durante el proceso de investigación, así como sus propias maneras de enunciar, nombrar la realidad, y de manera consecuente erigir su visión.

Se reconocen así, las singularidades de los contextos en las que surgen interconexiones entre las perspectivas de medios rurales. El proceso abductivo da lugar a las subjetividades que significan conceptos móviles a partir de lo vivido; es así que, la teoría de autor según Mannay (2017) hace referencia a que la imagen desde su creación tiene una intención que solo puede ser narrada por el autor en un contexto determinado, porque sin conocer aquella intención la imagen se interpreta de manera errada, teniendo en cuenta que las audiencias o en este caso los investigadores traen consigo “sus propias maneras de observar y otros conocimientos para abordar una imagen” (Rose 2011, citado por Mannay, 2017, p.73). Así pues, se enmarca en reconocer el rol del creador de la imagen; y la noción del aspecto más relevante en la comprensión de una imagen visual que es aquello que el creador pretendía mostrar (Rose, 2001).

En el caso de la presente investigación, donde se construyeron cartografías sociales con infancias y docentes en relación con la categoría transversal de memoria en relación con el conflicto armado y el pasado reciente de Colombia. Las cartografías dentro de la investigación representan el insumo para generar relaciones entre las categorías e identificar lo emergente; de esta forma, para analizar las imágenes creadas por las infancias se tomó como referencia a Mannay (2017) en sus aportes frente a la interpretación de obras de arte y teoría de autor, el cual se refiere a “cuatro prismas a considerar en la interpretación de las imágenes” (p.86), primero el contexto y las circunstancias en las cuales se construyó la imagen; segundo la forma, haciendo énfasis en los elementos que componen la imagen como los colores, los objetos, la organización y ubicación, tercero el contenido primario, el cual evoca lo que el creador interpreta de la imagen y cuarto el contenido secundario que se compone de los símbolos, metáforas y sentidos que se puedan identificar en la creación.

5.5.1 Estructura del Proceso de Análisis de la Información.

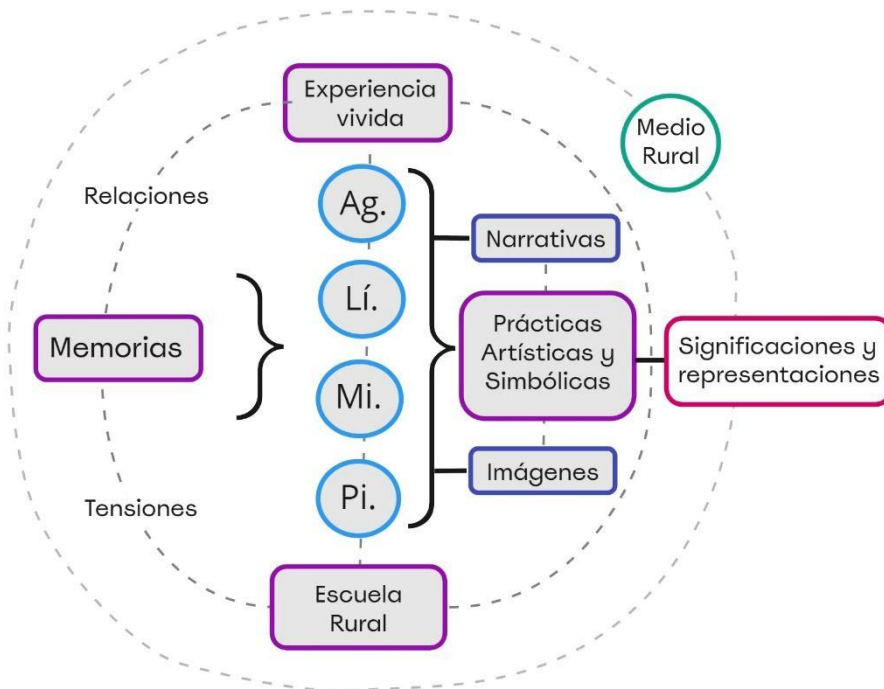


Figura 4. Matriz de análisis

Para realizar el análisis de la información fue necesaria la implementación de varios pasos: construcción y recolección de la información; organización y selección de la información; codificación y análisis, donde se lleva a cabo el análisis de imágenes a partir de la matriz de prismas de interpretación, narrativas mediante software Atlas TI, extracción de unidades de significado a partir de las categorías de indagación, identificación de categorías o unidades abductivas, integración de unidades y triangulación con teoría, y finalmente descripción textural.

Construcción y Recolección de la Información. Para iniciar el desarrollo del trabajo de campo fueron necesarias las acciones que se describen a continuación:



Figura 5. Acuerdos de trabajo

Acuerdos de Trabajo entre las Regiones. Al inicio del macroproyecto expedición pacífica, se estableció la participación de estudiantes de la maestría en Desarrollo Educativo y social como asistentes de investigación, quienes debían desarrollar la metodología de la expedición pacífica en cada una de las regiones en las cuales se encontrarán; es así cómo nos vinculamos al proyecto con cada una de las regiones: Aguazul, Líbano, Miranda y Pitalito y de manera articulada poner la lupa sobre la categoría de memoria, que permitiera encontrar tensiones y relaciones respecto a la categoría en las regiones.

Acuerdos sobre el Trabajo de Campo. El trabajo de campo con las infancias se dio en las instituciones educativas de las regiones priorizadas (Aguazul, Líbano, Miranda y Pitalito) y se abordó por medio de expediciones, haciendo alusión, a que el investigador (expedicionario) llegaría al contexto escolar a descubrir e indagar las experiencias de construcción de memoria, construcción de paz, reconciliación y agenciamiento que emergen, en cuatro momentos (expediciones)¹¹ a través de la co-construcción de cartografías, las cuales se desarrollaron a partir de una guía ajustada a los participantes de

¹¹ Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE (2020) Expedición Pacífica: pedagogías de la memoria y reconciliación en escenarios escolares. [Diapositiva PowerPoint]
<https://drive.google.com/file/d/1qwxae3H1covzjBTPx722783F2gNVw2fP/view?usp=sharing>

cada una de las regiones, así:

Expediciones con Docentes. En el desarrollo de las expediciones y teniendo en cuenta los acuerdos, los docentes de Aguazul, Líbano, Miranda y Pitalito, participaron en encuentros sincrónicos que servían de excusa para encontrar y reconocer las diferentes prácticas de construcción de paz, enseñanza del pasado reciente, el agenciamiento político y la reconciliación que desde sus lugares de trabajo y el contexto de su territorio se daban y que posibilitaron construir conocimiento alrededor del planteamiento del problema de investigación.

Expediciones con Infancias. En acuerdo a las fechas establecidas con los docentes acompañantes, los investigadores de este proyecto visitaban las instituciones y directamente compartían con los escolares (niños, niñas y jóvenes) para el desarrollo de las expediciones y co-construcción de cartografías a través de guías que se organizaron de acuerdo con el contexto y edad de los participantes.



Figura 6. Identificación de las expediciones realizadas y sus respectivos objetivos

La información recolectada en cada una de las expediciones se compone de imágenes, que representan las cartografías colectivas e individuales realizadas en cada una de las

expediciones a las cuales se les tomó escáner en formato Jpg para la respectiva organización; audios, referentes a la narración que hacían las infancias sobre las cartografías, éstos audios fueron transcritos en formato Word; escritos referentes a algunas cartografías u otras actividades anexas a la expedición en las que los participantes narran de manera escrita, a los cuales se les tomó fotografía y fueron transcritos a formato Word; finalmente, notas de campo escritas por los investigadores referente a lo que se observó relevante durante las expediciones, éstas fueron transcritas a Word.

Organización de la Información. Para la selección de la información se agruparon las imágenes y narrativas de las expediciones de las cuatro regiones, según las categorías y subcategorías de indagación, las cuales fueron organizadas de la siguiente manera:

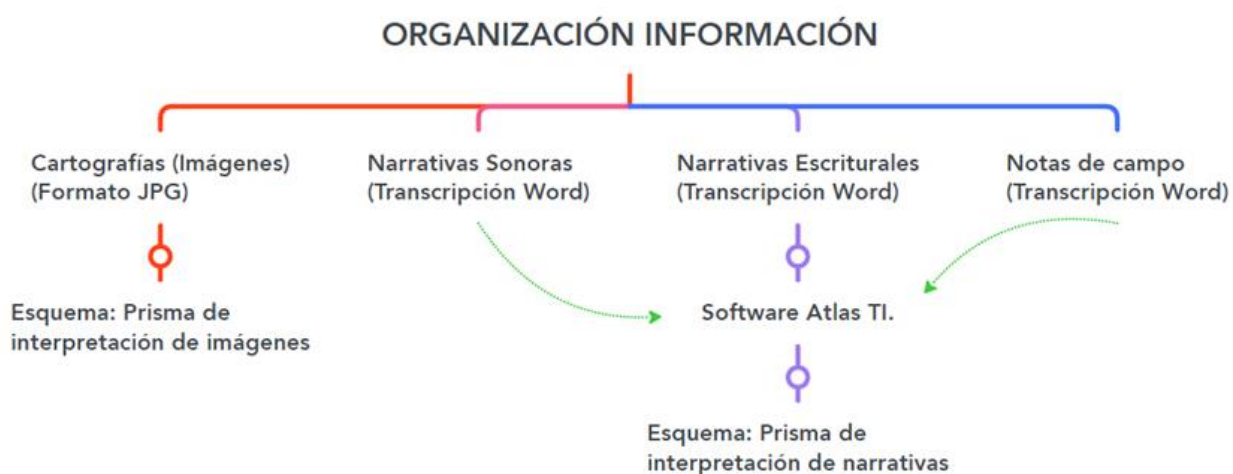


Figura 7. Organización de la información

Codificación de Contexto. Se realizó codificación de las imágenes (cartografías) y las narrativas de acuerdo con los contextos de cada una de ellas. Es relevante determinar la región, la expedición y la población o los sujetos creadores y/o autores de esas narrativas.

Tabla 3. Matriz de codificación de contexto cartografías y narrativas

Grupos	Subgrupos	Cod	Ejemplo de codificación
Municipio	Pitalito	Pi	Ejemplo código con expedición 2

	Miranda	Mir	(construcción de paz), en Pitalito, con jóvenes, de Género Masculino, realizada en junio de 2021.
	Aguazul	Ag	
	Líbano	Li	
Expedición	Expedición 0. Reconociéndonos	Exp0	Teniendo en cuenta la <i>Matriz de codificación de categorías de indagación</i> , en el ejemplo se identifican: memoria compartida y experiencia vivida. Pi.Exp2.J.GM.06.21-Mco.Exv.
	Expedición 1. Pedagogía memoria	Exp1	
	Expedición 2. Construcción de paz	Exp2	
	Expedición 3. Reconciliación	Exp3	
	Expedición 4. Participación y agenciamiento	Exp4	
Actores	Infancia	I	
	Jóvenes	J	
	Docentes	D	
Nombre	Inicial del nombre	Inicial del nombre	
Género	Género Masculino	GM	
	Género Femenino	GF	
	Género otro	GO	
Fecha del relato	Mes. Año	09.21	

Codificación por Categorías de Indagación y Análisis. Se realizó la codificación de las imágenes (cartografías) y las narrativas, por categorías y subcategorías de indagación, así como definición y codificación de categorías, con el fin de identificarlas y ubicarlas, de la siguiente manera:

Tabla 4. *Matriz de codificación de categorías de indagación*

Categoría	Subcategoría	Codificación	Definición
	Memoria	MP.	Entendida como el conjunto de eventos que revisten trascendencia en la

Memoria	personal		experiencia vital de los sujetos; situaciones o elementos que representen recuerdos o experiencias de vivencia personal respecto al pasado reciente, ya sea una experiencia vivida directamente o transmitida de manera oral y narrativa, las cuales cobran nuevos sentidos y sensibilidades en las infancias
	Memoria compartida	Mcom.	Se refiere a elementos en los cuales se identifican formas de construir memoria situadas vinculadas al territorio o al medio rural como marco de referencia, y que difieren de la memoria oficial. Situaciones o elementos que construyen las infancias a partir de su experiencia en el territorio.
Infancias y Escuela rural	Experiencia vivida	Exv.	Las vivencias del sujeto son la materia o insumo en la consolidación de la memoria, así el sujeto hace referencia a su propia vida para elaborar reflexiones, conceptos o conocimientos. La experiencia vivida se anticipa al lenguaje, es pre-reflexiva y puede tomar forma a parte de prácticas de simbolización en las que aparecen el signo y la forma. Es decir que la experiencia tal y como la vivimos puede en un ejercicio de desplazamiento proyectarse en la representación.
	Medio rural	Mr.	El medio rural es particular y situado, se resalta la forma de ser, estar y relacionarse con el entorno, con el medio ambiente y con los otros; es un espacio donde se aparece la proximidad y el cuidado, ya que todo lo que sucede está mediado por la ruralidad. Lo rural designa espacios diversos, complejos y multifuncionales capaces de generar valor y significados fundamentalmente ligados a la calidad ambiental, alimentaria o de vida y las culturas de proximidad” (Gobierno de España, 2020. p. 57)
	Pedagogía de la memoria	Pm.	Son propuestas y pedagogías críticas que se registran en los escenarios escolares en el medio rural a partir de los lenguajes del arte. Como dispositivos de enseñanza del pasado reciente se apartan de la memoria hegemónica, para plantear estrategias que desde medios como el cine y la literatura se acerque al sujeto a las vivencias del sujeto en la enseñanza del pasado reciente.

Prácticas artísticas y simbólicas	Metáfora, Forma y Signo.	MyS.	La metáfora aparece aquí como elemento de conexión que da cuenta de los múltiples sentidos que los autores (infancias) dan a sus representaciones de la memoria, a objetos, imágenes, creaciones o fragmentos, que, en la presente investigación, son el vehículo para reconocer las formas de ver y configurar el pasado violento.
	Objetos Artefactos y materialidades	Oam.	El ser humano como creador se ha ocupado de la fabricación de elementos y herramientas de mayor complejidad, que identificamos como objetos, portadores de significado, en un acto de apropiación el objeto y el artefacto son el sustrato del concepto.
	Espacios y naturalezas	EyN.	En el caso del medio rural la identidad se da a partir de elementos físicos que se reconocen aquí como naturalezas, de las que hacen parte, ríos y otras fuentes de agua, árboles, arbustos, caminos y montañas, aves, insectos y otros animales que habitan los entornos naturales de la ruralidad.

Análisis de la información. Se realizó de la siguiente manera:

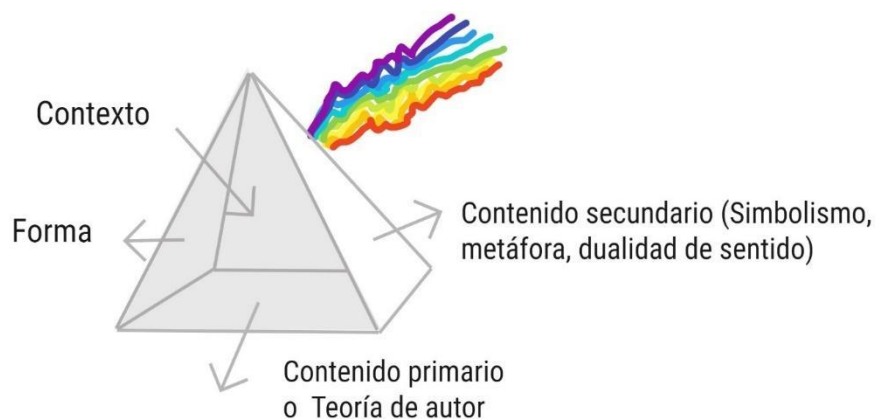


Figura 8. Prisma para interpretación de imágenes.

Prismas de Interpretación de Imágenes. Para analizar las imágenes creadas por las infancias y docentes, se tomó como referencia a Mannay (2017) quien introduce los prismas de interpretación, como metáfora de un elemento con varias caras que representan un todo, así como

la posibilidad de tener varias miradas frente al fenómeno. Se traduce como una forma de interpretar las imágenes desde la visión de cuatro componentes; dicho prisma se compone principalmente del contexto y las circunstancias en las cuales se construyó la imagen; segundo, la forma que hace énfasis en los elementos que componen la imagen como los colores, los objetos, la organización y ubicación; tercero, el contenido primario, el cual evoca lo que el creador interpreta de la imagen y la intención; y cuarto, el contenido secundario que se compone de los símbolos, metáforas y dualidad de sentido¹² que se puedan identificar en la creación (p.86).

Mediante el siguiente esquema se realizó un primer análisis a 27 imágenes (cartografías) que fueron clasificadas de acuerdo con la relación con las categorías y subcategorías, a través de las cuales se identificaron unidades de significado y categorías abductivas. *Ver Anexo 2.*

Tabla 5. *Codificación e interpretación de imágenes.*

Prisma	Definición
Contexto	Circunstancias que rodean la construcción de la imagen como: - Artista ¿Quién la realizó? - Circunstancias de encargo (expedición en la que realizó). - Emplazamiento temporal (contexto político, histórico, social). - Contexto geográfico (lugar - escuela, entorno natural).
Forma	Elementos constitutivos de la imagen como: - Composición, forma de dibujar, colores. - Objetos, artefactos, materiales. - Organización y ubicación de los sujetos y objetos.
Contenido primario - Teoría de autor:	Lo que la obra quiere decir y los efectos que produce en el observador, se refiere al nivel literal del lenguaje, en este caso a lo que el creador dice acerca de la imagen. (Teoría del autor)
Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de	Explora el simbolismo, la metáfora y la dualidad de sentidos; las relaciones que se generan.

¹² Hace referencia a la existencia de dos formas de interpretación o significado.

sentido):	
-----------	--

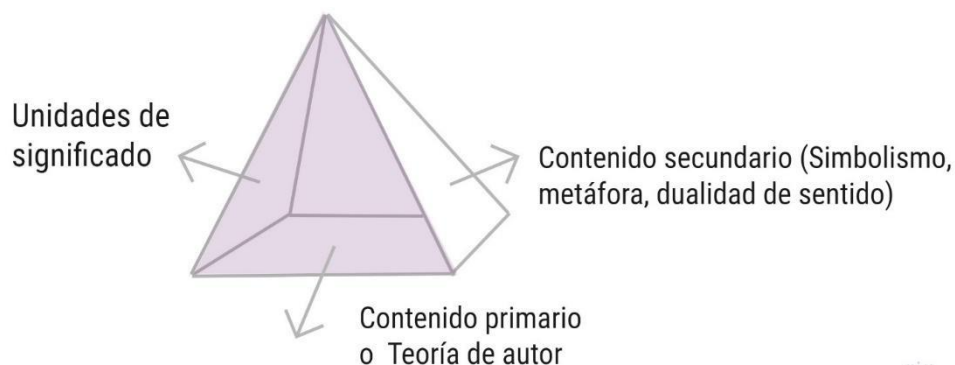


Figura 9. Prisma para interpretación de narrativas.

Prisma de Interpretación de Narrativas. El prisma de interpretación de narrativas surge de los métodos de análisis de los datos fenomenológicos, a partir del modelo de Clark Moustakas (1994) que busca la estructura vital de los fenómenos, así como la teoría de autor de Mannay (2017), donde la narrativa que elucida del creador acompaña a la imagen como un todo. Mediante el siguiente esquema se realizó el análisis de narrativas que fueron recogidas de manera sonora o escritural durante la construcción de las cartografías, que surgieron de una primera organización por categorías arrojada por el software Atlas TI, mediante las cuales se identificaron unidades de significado y categorías abductivas. Ver Anexo 3. *Codificación e interpretación de Narrativas Atlas TI.*

Tabla 6. *Codificación e interpretación de narrativas.*

Prisma	Definición
Narrativa	Lo que el autor dice.
Unidades de significado	“Extraer unidades de significado. Subrayando y después enlistando las unidades de significado (palabras o frases significativas relacionadas al fenómeno de estudio)”
Contenido secundario - análisis	Explora el simbolismo, la metáfora y la dualidad de sentidos; las

(Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido):	relaciones que se generan.
--	----------------------------

Proceso de Categorización

Identificación de Unidades de Significado y Categorías Abductivas.

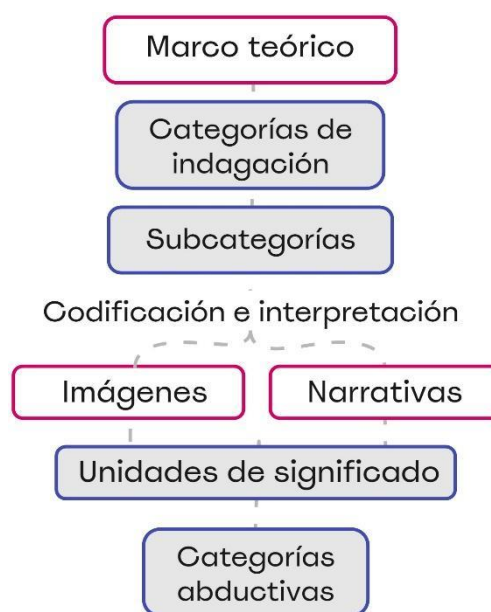


Figura 10. Categorización.

Para la identificación de unidades de significado y categorías abductivas¹³ fue necesaria la clasificación de sub categorías por colores, con el fin observar y analizar lo que se encontrara referente a cada una de las subcategorías.

Tabla 7. Esquema de identificación de categorías y subcategorías de indagación

¹³ El arte es abductivo, en tanto su lógica de investigación se caracteriza por el desarrollo de nuevas proposiciones teóricas que dan cuenta de información recogida para la cual no existían categorías o proposiciones previas adecuadas (Agar, 2006)

Categorías	Subcategorías	Color
Memoria	Personal	
	Compartida	
Prácticas Artísticas y simbólicas	Pedagogías de la memoria	
	La metáfora, la forma y el signo.	
	Objetos artefactos y materialidades	
	Espacios y naturalezas	
Infancias y escuela rural	Experiencia vivida	
	Medio rural	

Luego de identificar las unidades de significado, tanto en las imágenes como en las narrativas, se extrajeron dichos significados y representaciones en un esquema mediante frases propias de los actores participantes en la investigación. Enseguida se realizó la integración de unidades en las tres grandes categorías y la descripción textural de los resultados en el punto 6.

Tabla 8. *Categorías abductivas (infancias).*

Categorías	Unidades de significado	Categorías abductivas
Memoria	Actos de resistencia	Resistir porque esto no nos corresponde vivir.
Prácticas Artísticas y simbólicas	Acto performativo - reunión	Si estamos re-unidos no hay violencia.
	Acto performativo - juego	Jugando aprendí a no pelear y a compartir en tranquilidad.

	Acto performativo - dibujo	“En el dibujo esta mi perrita kira y yo”
	Acto performativo - La Minga	La minga “hicieron una minga, para poder arreglar la carretera”
	Objetos artefactos y materialidades	Una escopeta, una casa, animales, se va a quemar la vereda
	Representaciones de la violencia - Espacios y naturalezas	Los pájaros, que al tumbar los árboles se van de la vereda. (Desplazamiento forzado)
	Representaciones de la violencia - Espacios y naturalezas	Violencia es herir la tierra, el agua y a los animales.
	Lugares de la memoria Espacios y naturalezas	Allá en la laguna están los desaparecidos.
	Representaciones de la violencia - Espacios y naturalezas	Hay mucha guerra por lo lejos que queda de la ciudad.
	Representaciones de la violencia - Espacios y naturalezas	El camuflado son los grupos armados. Notas de campo revisar para el nombre
Infancia y escuela rural	Lugares de encuentro - Espacios y naturalezas Paces generativas	La huerta y los árboles son lugares de paz.
	Lugares de encuentro - Paces generativas	En la escuela se dialogan los problemas que tenemos.
	Identidad rural Paces generativas	Compartimos las emociones con los animales y la naturaleza.

Tabla 9. *Categorías abductivas (docentes).*

Categorías	Unidades de significado	Categorías abductivas
Memoria	Miedo incomprensible.	La angustia y el miedo de que algo malo le pasara.

	La latencia futura de los sucesos pasados	Ya grande entiendo que era que estaba en medio del conflicto.
	Memoria compartida	Con mi familia si hablábamos de política
	La verdad	No existe una única verdad, la verdad de las víctimas, de los actores, del Estado.
	Tener raíces / Espacios y naturalezas	Esas raíces son las que me han fortalecido. (La violencia en el territorio)
	El cuerpo del conflicto	Viví el conflicto en carne propia.
Prácticas Artísticas y simbólicas	Acto performativo	El recuerdo vivido (intergeneracional)
	Acto performativo -vigilia	“en vigilia las dos noches seguidas con velas de camándula”
	Acto performativo - cerámica	“Todos quieren hacer cerámica”
	Acto performativo Narrativa autobiográfica	Sensibilizar a partir de su propia vida.
Infancia y escuela rural	Pedagogías de la memoria	Construcción de memoria desde medios audiovisuales y comunicativos.
	Pedagogías de la memoria	Preguntar e investigar para construir memoria, de la esfera personal a la esfera social.
	Pedagogías de la memoria	Construir memoria desde la comprensión de los conflictos del presente.
	Pedagogías de la memoria	Representación escénica de la memoria.
	Pedagogías de la memoria	Contar historias es hacer memoria.
	Pedagogías de la memoria	La literatura como forma de construir memoria.
	Pedagogías de la memoria	La memoria a través de las emociones.
	Pedagogías de la memoria	Museo veredal de memoria histórica.

6. Resultados y Hallazgos

“El aire caliente fulgía como lámina de metal, y bajo el espejo de la atmósfera, en el ámbito desolado, insinuábase a lo lejos la masa negruzca de un monte. Por momentos se oía la vibración de la luz” José Eustasio Rivera (La vorágine, p.17)

Para el presente apartado, donde se realiza la descripción de los resultados y hallazgos de la investigación, es importante recordar que lo que se transcribe se sustentó en el análisis de imágenes creadas por las infancias en el medio rural y sus respectivas narrativas sonoras y escriturales, o mejor llamada teoría de autor, con referencia al pasado reciente colombiano y el conflicto armado que en este caso no fue una categoría de indagación pero emerge de forma transversal en relación a la memoria.

De esta manera, se despliega la descripción de los resultados de la siguiente manera: en primer lugar, se describen las prácticas artísticas y simbólicas que se evidencian a través de las imágenes y narrativas, como aquellas a través de las cuales los niños, niñas y jóvenes construyen memorias alternas, así como las pedagogías de las cuales hacen parte como mediadores en la escuela, para la construcción de memoria, donde se encuentran involucrados los docentes. Enseguida, a partir de cinco atlas de la memoria (tomando como referencia los Atlas de Aby Warburg, 1905)¹⁴. Se visibilizan las expresiones, representaciones y significaciones de la memoria, presentes en las prácticas simbólicas y artísticas que emergen en la escuela rural. Finalmente, se analizan las relaciones y las tensiones entre la experiencia vivida en el medio rural y la construcción de memoria, trayendo a colación narrativas en las que se evidencia la conexión entre ellas y la forma en la que se tensiona

¹⁴ “Es un dispositivo fotográfico basado en la forma de conocimiento visual del atlas. En consonancia con el pensamiento “no cerrado” de Warburg, el Atlas juega con lapresentación sinóptica de las diferencias. El objetivo del Atlas es hacer entender el nexos, unaconexión subyacente, entre las diferentes imágenes dispuestas al mismo tiempo sobre un panel. Es untrabajo de montaje en el que se unen tiempos distintos, y que nos ayuda a abrir diferentes significadosde la imagen. Por lo tanto, con este proyecto final, Warburg quiso “trazar” una historia del arteopuesto a la historia narrativa o cronológica. (Zamora 2014)

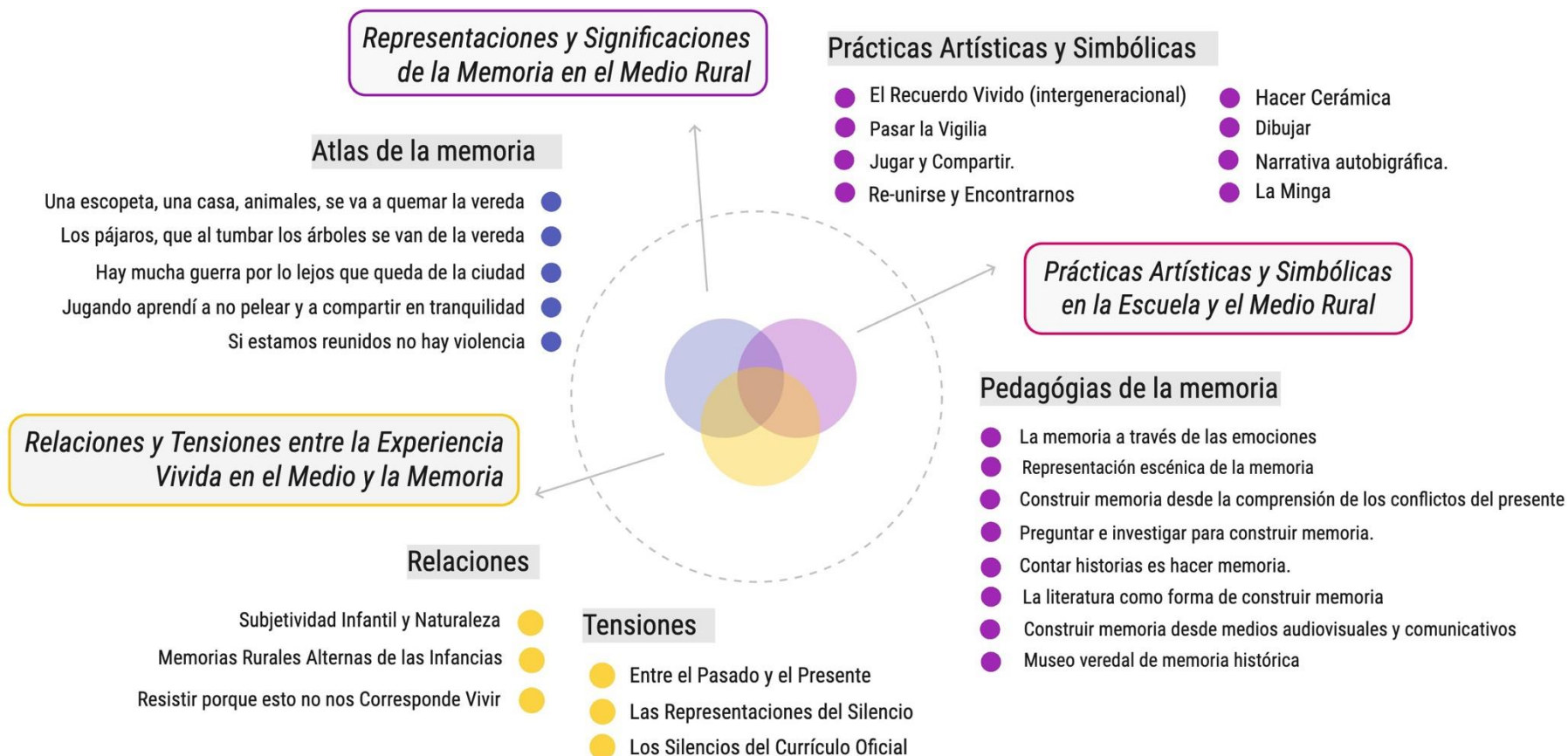


Figura 11. Esquema de resultados por capítulos

6.1 Prácticas Artísticas y Simbólicas en la Escuela y el Medio Rural

“Algunas veces nuestras vivencias comportan un significado que solo lo podemos vivenciar después, algunas veces mucho después, cuando ciertos sucesos nos persiguen o regresan a nosotros en forma de recuerdos que parecen venir no del pasado sino del futuro -la latencia futura de los sucesos pasados”. (Van Mannen, p.67)

Luego de entrar en las vivencias propias y las compartidas con las infancias en los escenarios escolares rurales, encontramos que lo simbólico se sitúa a partir de la materialidad de lo que nos rodea, pero además de los actos, en los que es posible congregarse, reunirse, los actos en los que el cuerpo comparte con los otros a través de códigos colectivos que se despliegan y apropian los espacios. Es así que para nosotros la memoria es un acto, que se ubica, como diría Van Manen: en la latencia futura de los tiempos pasados. Los sucesos como el recuerdo vivido o pasar la vigilia son ya expresiones de vivencias pasadas que traen significados que en el momento presente; son un “volver a las cosas mismas” (Husserl 1999, citado por Manen, 2016, p.100) con la posibilidad de dar otro lugar a la experiencia vivida.

Dicho acto supone, que a través de las prácticas simbólicas la memoria se moviliza del pasado al presente y constituye en conocimiento sensible, capaz de adoptar nuevos significados de las vivencias o memorias de la guerra. Activar la memoria, implica ser en el mundo desde el reconocimiento del pasado reciente, pero también de las memorias personales, ligadas a acciones como la reconciliación, el perdón o la reparación. Las prácticas simbólicas en las que se cuestiona el pasado violento son susceptibles de convertirse en espacios políticos de cuestionamiento frente a la realidad y las prácticas relacionales de la vida y el entorno social.

Práctica: El Recuerdo Vivido (intergeneracional)

El pasado reciente evoca la experiencia vivida de los sujetos en el encuentro con los otros. Contar o narrar sus vivencias, historias y recuerdos. Al respecto, la docente Julia de la escuela de Miranda señala: *“El nueve de abril me contó lo que tuvo que recorrer para llegar a la casa y con la angustia de saber lo que había pasado”*. El recuerdo de la violencia asociado a la experiencia vivida en el territorio por parte de los padres y abuelos, se traduce en una memoria compartida cuando la joven se refiere al territorio como suyo y al referirse al daño generado por

la violencia con una emoción propia. La experiencia personal hace eco en la vivencia del espacio del territorio, propiciando que se active la memoria a partir de la sensibilidad que dicho recuerdo produce en quien lo cuenta y quien lo escucha, que en su mayoría viene de familiares.

Práctica: Pasar la Vigilia. *“En Vigilia las dos Noches seguidas con Velas de Camándula”*

La vigilia como práctica reúne, congrega y evoca los deseos individuales y colectivos de los sujetos. Las oraciones, los rezos, las velas y las camándulas articulan rituales de cuidado, protección y espiritualidad, y vuelven la tranquilidad, luego del conflicto en el medio rural. Al respecto, la docente Ana Carolina recuerda: *“llega mi papá a la casa, muerto del susto y duró tres días, mi familia es muy católica y muy creyente y nos hizo pasar en vigilia las dos noches seguidas con velas de camándula, biblia y rece y rece, cuando ya después, como que se tranquiliza. Los rituales cristianos, ligados a los favores que Dios concede, son parte de las narrativas en la ruralidad, referencias como declara la docente Luz Dary: “en esa época casi a menudo alcanzaba a ver los guerrilleros en camionetas con sus armas a los lados, aunque nunca tuve problemas con ellos, siempre tuve inquietud de que algún día nos sacaran a tiro de los campos; gracias a Dios que no sucedió”*. El vínculo espiritual que se genera en los momentos de incertidumbre y que de alguna manera genera tranquilidad en los sujetos, se traduce en una práctica simbólica de afrontar aquellos sucesos de miedo y angustia, generados por los actos violentos.

Práctica: Jugar y Compartir. *“Jugando aprendí a no pelear y a compartir en tranquilidad”*



Imagen 6. Cartografía Escuela Humberto Muñoz Ordoñez, Pitalito, 2021

Las infancias del medio rural reconocen el polideportivo y el colegio como espacios para la recreación y la unión de la comunidad. El juego se convierte así en un canalizador emocional que provoca agrado, placer, estabilidad, tranquilidad; es agente de intereses colectivos.

“Divirtiéndome con mis compañeros y compañeras, así nos tratamos bien y sabemos que es compartir. Aprendí a no pelear y a compartir en tranquilidad, así hay paz y diversión con ellos y ellas”. Niñas de Aguazul. El juego es un movilizador de memoria, mediador de conflictos y resistencia frente a las diferencias y a la inequidad. Las niñas consideran que haber ganado el espacio de jugar fútbol con los niños es el logro de la paz, ya que dicha situación generaba conflictos entre ellas. A través del juego las infancias manifiestan el afecto y cercanía, esencial en sus prácticas relacionales. *“Aquí está Melanie Narváez que es mi amiga, esta es Melanie Chantre que es mi amiga, y esta soy yo, y nos queremos mucho y jugamos mucho, nos queremos”. Dulce María, Miranda.*

Los artefactos como la pelota, se reconocen como objetos de conciliación que posibilitan la interacción; unen, e invita al otro(s) a participar, recrear, como lo expresa Juan Andrés Vargas, de Miranda: *“Aquí estoy jugando con mi amigo Juan José que está ahí al lado mío y también estamos jugando a la pelota y este es el amor de los amigos y ya”*. Por otra parte, la acción que comparten las infancias se ubica rodeada de naturaleza, así el sol, los árboles o las nubes hacen parte del escenario de la práctica compartida. *“Aquí está la vereda la marina, aquí las rocas y el tesoro, aquí es el centro de recreación de fútbol, representa la paz porque ahí nos reunimos todos a joder y aquí está la institución educativa el tesoro que... casi todas son la recreación y la unión de la comunidad, aquí hicimos las casas, hicimos el polideportivo e hicimos el colegio, ya que casi todos representan la unión”*. Jóvenes, del Líbano.

Práctica: Re-unirse y Encontrarnos. *“Si estamos re-unidos no hay violencia”*



Imagen 7. Reunirse, Escuela El Tesoro, El Líbano, 2021

El espacio de la ruralidad es enorme, lo unen carreteras, caminos, veredas intrincadas que se recorren a pie, se cruzan ríos y quebradas. Los encuentros con el otro están llenos de valor, así se tejen relaciones, a partir del encuentro, unión y reunión con el otro. *“Nosotros participamos en actividades de la escuela como dibujar y bajar mangos para compartirlos con nuestros compañeros”*. *Niñas y niños de Aguazul*. La escuela o el árbol se significan como nodos, se repliegan en medio del inmenso paisaje.

Práctica: Hacer Cerámica. *“Todos quieren hacer cerámica”*

En las pobladas montañas que hacen parte de las veredas y caminos está el barro, arcilla, greda, el material que nos recuerda el relato de la creación, susceptible de transformar, es la misma tierra que lo produce. La cerámica como proceso escultórico en la vereda El tesoro, hace referencia a la memoria que surge del contexto *“nosotros lo enfocamos más hacia la recuperación de la memoria de los pueblos originarios, ya que acá no se ha hecho mucha investigación en el territorio y hay mucho material, se podría decir que hay un yacimiento arqueológico.”* señala la docente Ana Carolina en la vereda el tesoro.

Práctica: Dibujar. *“En el dibujo esta mi perrita kira y yo”*

El dibujo se comprende como práctica de pensamiento que configura la mirada sobre las

vivencias propias, de allí se reconocen símbolos y metáforas que le dan lugar a complejos entramados de los sujetos. Como una forma de reconocer el pasado, constituye las memorias individuales o compartidas. Juan, niño de Pitalito: *“En el dibujo esta mi perrita kira y yo. Mi perrita y yo estamos jugando con la pelota, nos sentíamos felices porque estábamos jugando y estábamos felices”*.

Práctica: Narrativa Autobiográfica. *“Sensibilizar a partir de la propia vida”*

La experiencia vivida puede tener un efecto transformador en nuestro ser; puede ser entendida como un acto de conciencia que apropia el sentido de algún aspecto del mundo (Van Manen, 2016. p. 44). De esta manera, la narrativa autobiográfica emerge como una práctica que permite sensibilizar al otro a partir de la experiencia vivida, narrar las propias vivencias frente al conflicto armado y el pasado reciente, contribuye en la construcción de memorias compartidas, ya que cuando el oyente se sensibiliza con la experiencia del otro, se apertura a la construcción desde la experiencia sensible. Así pues, los docentes, padres, abuelos e infancias a partir de dicha narrativa contribuyen en la apropiación de memorias sensibles con lo otro, con lo alterno, así lo evidencia la docente Paula del Líbano: *“Aquellas experiencias que me han fortalecido como docente, primero, las historias de vida de mis estudiantes, ver lo distintos que somos, cómo el mismo ejercicio de dibujo cada uno lo hace de manera distinta, la manera como ha aprendido a vivir y a compartir a los otros”*

A través de la narrativa anecdótica, se reflexiona frente a la vivencia y lo que ocasiona en el propio ser, permitiendo que este sea un espacio para involucrar a los otros desde lo comunitario y escolar como lo menciona la docente Luz Dary de Pitalito: *“A los jóvenes de ahora, que a veces hablan sin saber que es vivir esto en carne propia porque es muy difícil, entonces siempre cuento estas anécdotas”*.

Práctica: La minga *“hicieron una minga, para poder arreglar la carretera”*



Imagen 8. La minga, jóvenes escuela El Tesoro, El Líbano, 2021

Acto performativo que congrega la acción colectiva de los cuerpos que movilizan realidades en el contexto rural, la convocatoria o congregación de la minga gira en torno a las necesidades comunes o compartidas y frecuentes en el medio rural. Así, reconstruir la escuela, la carretera o la huerta, organizar eventos que nos benefician a todos, se da gracias al trabajo como lo mencionan los jóvenes en el Líbano: *“Están reformando la carretera. hicieron una minga, para poder arreglar la carretera, los pasos más feos que hay, para facilitar el paso”*. Jóvenes del Líbano.

6.2 Pedagogías de la Memoria.

Tras las expediciones realizadas en nuestros municipios, podemos reconocer que las prácticas que detonan actos simbólicos y movilizan la memoria, tanto en las infancias como en los otros, los espectadores, docentes y comunidades, son las pedagogías de la memoria. Mecanismos sensibles que extienden un sistema de signos que se manifiestan en las voces y acciones de las infancias. Los lenguajes del arte como el audiovisual, el teatro o la plástica se enmarcan en prácticas que dan lugar a la reflexión y la emoción. Así, las vivencias propias o intergeneracionales del conflicto armado se hacen visibles.

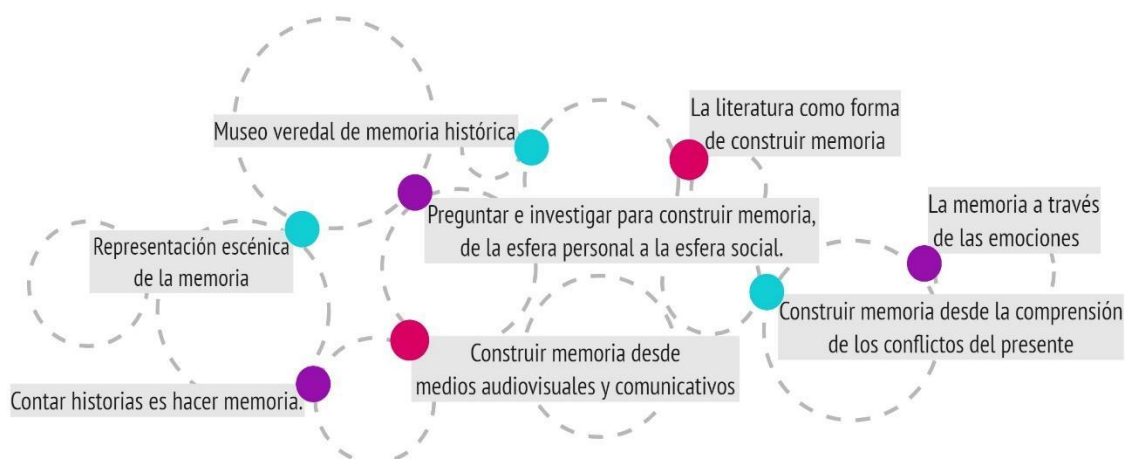


Figura 12. Identificación de pedagogías de la memoria en la escuela y el medio rural

La Memoria a través en las Emociones

En las escuelas reconocemos que para los maestros y docentes las emociones hacen parte de la capacidad de agencia de las infancias, a partir de comprender que las emociones surgen de sí mismo, se ubican en el cuerpo y afectan la relación con los otros. En el marco de la enseñanza del pasado reciente se instauran como el fondo o la raíz de los conflictos o acontecimientos violentos. Como lo menciona la docente Ana Carolina del Líbano: *“He tratado al máximo de trabajar y abordar el tema de la violencia desde el manejo de las emociones”* o la docente Julia Porras en Miranda: *“...yo siempre he trabajado con niños de primera infancia, entonces con ellos siempre he trabajado, es mucho lo de las emociones, yo no soy una mujer muy emocional, yo soy más bien práctica y de resolver, pero he entendido que esa parte emocional es muy importante desde ese reconocimiento”*.

Representación Escénica de la Memoria.

Los actos que convocan al movimiento o a la escenificación de ideas, conceptos, memorias, así como la reunión de materialidades, sonoridades y emociones que toman forma en el cuerpo. El teatro entendido como vivencia da forma a las narraciones o memorias del conflicto y a través del lenguaje nos acercamos a su comprensión. El teatro es también el mecanismo para reconocer los hechos de la memoria histórica, como lo manifiesta Adriana de Aguazul.

“Representaciones visuales desde el Carnaval camilista...” los chicos se vestían y ellos pusieron en escena lo que pasaba en ese tiempo que les correspondió durante el desfile por todas las calles de Aguazul”. En el Líbano, la profe Ana Carolina nos cuenta: “Estuvimos haciendo con un grupo representaciones teatrales, en el salón cómo se expresan nuestras emociones, la felicidad, la tristeza, la rabia y hacíamos una pequeña dramatización o muestra.

En la puesta en escena queda expuesto un desplazamiento de intrincados conceptos relativos al conflicto y la expresión del mismo, como lo expresa la profe Ana en su práctica pedagógica: *“Después leemos un texto de José Aristizábal, que habla sobre el conflicto y está la teoría del caos, también habla del desorden y del orden, esa visión negativa que le han puesto al conflicto, pero pues que el conflicto es algo que es inherente al ser humano”.*

Construir Memoria desde la Comprensión de los Conflictos del Presente.

Para los docentes entender el pasado nos lleva a la necesidad de comprender los conflictos a los que nos enfrentamos en el presente, que permiten tener un marco de referencia frente a los sucesos violentos, por ejemplo hablar acerca del paro nacional que se dio lugar en el año 2021, como lo aduce la docente Julia: *“Había como la angustia de los profes de bueno hablamos del paro, no hablamos del paro, yo si hay que hablarlo, hay que decirlo, hay que ponerlo obviamente con las edades como están los grupos, pero hay que exponerlo, los niños tienen que decir cómo se sienten, los niños tienen que decir, como lo ven, como lo piensan”.*

De esta manera, se analizan los conflictos que se presentan en el entorno cercano con el fin de comprenderlos y aprender a solucionarlos desde el diálogo y la empatía, así lo menciona la docente Ana del Líbano al referirse al tema del acoso: *“Lo ideal es que también se pueda con la experiencia contribuir a que los niños no caigan en matoneo, en el manejo de las violencias que se dan en la escuela”.* Luego de ello, se realizan comparaciones respecto al conflicto en el pasado y en el presente:

“Hicimos un ejercicio con los niños de hacer como un paralelo sobre por qué se dio esa batalla, que fue lo que ocurrió, qué sucedió y cómo lo relacionamos con lo que estaba pasando en este momento, pues eran las marchas que había, todos los disturbios entonces hacíamos como

un paralelo y mirábamos como como todavía, eso que lo vivimos hace muchos años se estaba viendo otra vez en el país y entonces hablamos y discutimos y los niños daban su opinión y contaban”. Docente Luz Dary, Pitalito.

Preguntar e Investigar para Construir Memoria, de la Esfera Personal a la Esfera Social.

La investigación emerge en la escuela rural como una manera de construir memoria, ya que a través de hacernos preguntas e investigar haciendo entrevistas con personas del territorio, es posible tener información desde la experiencia de los demás y a partir de ella construir memorias compartidas, que se dan en un marco de referencia con el territorio.

En esta línea, la memoria trabaja desde la esfera personal a la colectiva, como un valor social capaz de fortalecer lazos de afecto y llegar a acuerdos. Se desarrolla la investigación frente “...a los diferentes tipos de violencia y algo que escribe Edgar Moran, sobre el conflicto y la teoría del de la complejidad y el caos” (El conflicto y su transformación desde el pensamiento complejo), con el fin de reconocer el conflicto como algo inherente a la sociedad que permite hacer análisis frente a lo que sucede en el entorno y las formas en las que se pueden solucionar los conflictos sin hacer uso de la fuerza y de la violencia, ya que “cuando uno no los reconoce, pues también se generan esos conflictos y esos escalamientos de la violencia, porque no se reconoce el conflicto como algo inherente y que lo que tenemos es qué sentarnos y dialogar y encontrar la forma de solucionarlo”. Docente Ana, Libano. De esta forma, los niños, niñas y jóvenes realizan investigación fuera y dentro del aula, basándose en entrevistas con personas que pueden hablar acerca de los sucesos del pasado, investigando en libros y poniendo en práctica, se podría decir que se asemeja a una investigación acción.

Museo veredal de memoria histórica



Imagen 9. Imagen Museo Veredal de Memoria Histórica Tesorista, Escuela El Tesoro, El Líbano Tolima, 2021.

Fuente: Ruíz Peña, Ana Carolina (2018). Museo Veredal de Memoria Histórica Tesorista y Taller de Cerámica.

El Museo que reúne, recolecta, guarda y protege las piezas arqueológicas encontradas en las fincas y terrenos de la vereda el tesoro, es un encuentro en nuestra indagación como lo menciona la profe Ana: *“Esos temas relacionados con sus contextos en la vereda en la que vive preguntándole a la gente de la región, observando, tomando fotos, y eso se convierte en un objeto de exposición en el Museo”* a través de múltiples prácticas que convocan a caminar, recorrer, encontrar la memoria en la vereda.

La profe nos cuenta la pregunta inicial de la que surge la propuesta *¿Por qué en lo rural y en el Tolima no hacerlo? ... porque todos los museos que se han creado recientemente solo hablan de la violencia política y no de otros temas que tienen relación para poder entender más allá de ser víctimas el porqué de la violencia, de la guerra. Por eso se habla de: Grado 6: Memoria histórica de la violencia y el conflicto armado en el territorio, Grado 7: Memoria histórica del paisaje cultural en el territorio, Grado 8: Memoria histórica de la educación en el territorio, Grado 9: Memoria histórica de la arqueología en el territorio.*

Contar Historias es hacer Memoria

Gabriel Jaime Murillo (2017) plantea el retorno al valor de la palabra, unida al reconocimiento y la confianza en la palabra del otro como garantes del vínculo y la interacción social en las distintas estructuras de acogida del sujeto y como concepto sustancial en toda

acción pedagógica referida a la memoria. De esta manera, el contar historias se configura en la escuela rural como una pedagogía de la memoria, ya que a través de ellas es posible hablar sobre el pasado y la experiencia vivida con los niños y niñas pequeños, como lo menciona la docente Jenny de Miranda, “...*entonces como tengo niños pequeños y me facilita mucho con cuentos, con historias, con cosas así, ya que tengo, pues niños ahorita de tercero. Por lo menos lo del Bogotazo, las fechas, la historia patria, por ejemplo, lo del 07 de agosto*”.

De igual forma, el contar historias no solamente se realiza con los niños en la escuela sino que a través de las narrativas de las personas mayores del territorio, permite hilar memorias a partir de recuerdos referentes a la historia y a los sucesos que corresponden al fenómeno del conflicto armado; de esta manera, se vinculan los familiares a la construcción de la memoria, desde una pedagogía que no se limita a la escuela, sino que trasciende a lo comunitario, como lo evidencia la docente Ana en ejercicios que realiza con sus estudiantes del Líbano: “*Trabajarlo a partir de la experiencia de la investigación y lo que ellos encuentren y lo que la gente quiera contar*”.

La Literatura como Forma de Construir Memoria.

La literatura que se genera en los territorios relativa a la historia del país y de las regiones recoge una herramienta pedagógica central para abrir espacio a la reflexión frente al fenómeno de la violencia como lo menciona Pérez y Toro (2019): “la literatura se convierte en el dispositivo portador de historias que cuenta el conflicto desde acontecimientos” (p.15), de manera que, en éstos se encuentra información regional oficial que lleva a analizar los sucesos del pasado y ubicarlos en un marco del presente, que permita la reflexión. Así pues, la docente Ana aduce: “*El bogotazo, la conformación de las guerrillas, los procesos de paz que han existido, también se aborda desde la literatura que produce la biblioteca libanense, desde la literatura se puede hacer mucho y lo hemos hecho y pues eso sí, es una ventaja enorme que tengo al haber llegado aquí y tener esas herramientas que están en el contexto*”. Docente Ana, Líbano.

Construir de Memoria desde Medios Audiovisuales y Comunicativos

Se encontró que lo medios audiovisuales y comunicativos representan una herramienta de gran valor para la construcción de memoria con los niños, niñas y jóvenes, refiriéndonos a

insumos como películas, documentales, novelas, cortos que surgen como reflexión frente al conflicto armado y la historia de Colombia, que para los docentes tiene en propósito de mostrar a los niños, niñas y jóvenes de manera dinámica sucesos, para movilizar y cuestionar las ideas o conceptos establecidos. Así lo relata la docente Luz Dary de Pitalito: *“Esas historias que daban en caracol de La Pola de todos estos personajes también se prestaban para uno hablar en su clase de historia y mire que todos estos acontecimientos, nos han servido para nuestra labor pedagógica”*.

6.3 Representaciones y Significaciones de la Memoria en el Medio Rural

Develar la forma en que se manifiesta la memoria en las representaciones de las infancias implicó para nosotros esa mirada despojada de prejuicios, esa condición en la que nos dejamos sorprender. El prisma de análisis e interpretación de imágenes nos acercó a percibir las figuras, sus composiciones y especificidades del lenguaje de las formas, a explorar la metáfora y la dualidad de sentidos que pueden emerger entre las significaciones. “es desde de la investigación que buscamos la constante adulteración, afectación, despiece, y reorganización (siempre provisoria) de los sistemas simbólicos que nos atraviesan, las acciones significantes que nos fueron enseñadas, para intentar exhibir la fina capa engañosa depositada sobre cada acto, texto e imagen”. (Bustos, 2014, p. 39).

Consideramos presentar el entramado de significaciones que se dan en las escuelas rurales de nuestros cuatro municipios, además del archivo recopilado; en forma de Atlas de la memoria, objetos visuales que aluden a las constelaciones propuestas en una arqueología del saber visual por Aby Warburg en su *atlas Mnemosyne (1905)* que comprende la memoria de forma circular, conformación que no se sujeta al pasado o a un tiempo lineal, sino que, por su carácter de latencia, se activa de manera continua en el presente vivido. La relación propuesta con el espectador tiene su origen en lo performativo, el otro es parte de; su lectura se activa con la conformación del atlas y sus significados. Las imágenes se presentan entonces como detonantes. “La palabra originaria “imagen” no debe emplearse únicamente para significar representación (en el sentido de una cosa que se refiere a otra cosa distinta). Representar se puede definir como desplazamiento del marco referencial del espectador del espacio de los

acontecimientos al de las declaraciones, o viceversa”. (Bochner en Lippard, 2004, p.19)

Las relaciones o significaciones que se presentan como un *linkage*¹⁵, se comprenden a su vez como conflicto, en palabras de Eisenstein (1977): “la base de todo arte es el conflicto (una transformación "imaginaria" del principio dialéctico)” al referirse al contraste de los elementos de las imágenes ensambladas, disponerse a construir esa mirada. Desde allí, podemos hacer referencia al *haiku*¹⁶, capaz de lanzar imágenes a la conciencia y movilizar el pensamiento a través de la poesía; esencia del montaje cinematográfico, que tiene más allá del archivo, la potencia de narrar a partir del contraste y el encuentro, de la mirada del observador que se involucra y hace presencia en la temporalidad y contexto expandido que provee el atlas.

Para referirnos propiamente a la imagen, aludimos a uno de los principios significativos de conflicto: el principio del contrapunto óptico, que para nuestro caso se evidencia en dos sentidos: en la subjetividad de las infancias que aparece al determinar qué elementos y planos hacen parte de la imagen construida, es decir, la composición o el encuadre; y es para el espectador, constructor del significado, ver de una determinada manera, los fragmentos que surgen de las representaciones. En suma, tanto el punto de vista del creador como el del espectador definen y enmarcan la significación.

¹⁵ Enlace de piezas, concepto que surge a partir de la visión o de la acción de mirar el choque o colisión entre factores, de acuerdo con el principio cinematográfico, un choque o conflicto de imágenes.

¹⁶ “haikai (que apareció a principios del siglo XIII y se conoce hoy como "haiku" o "hokku")” Eisenstein (1977) p30. Poema japonés que se da por la conformación de tres versos.

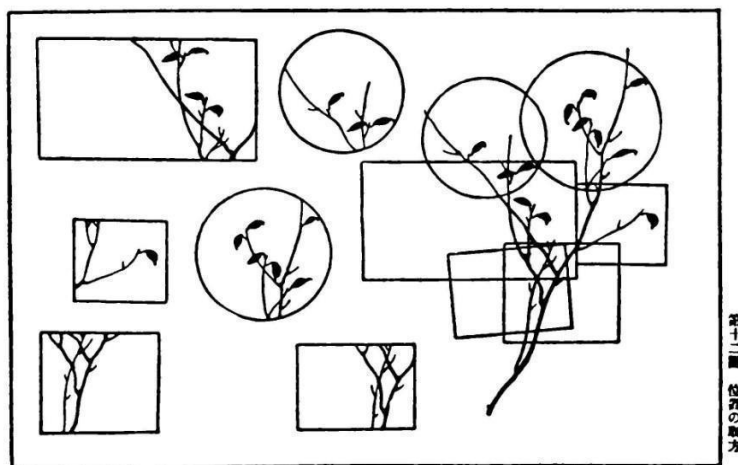


Figura 13. Principio del contrapunto óptico.

Fuente: tomado de Eisenstein (1977)

Al no estar supeditado a un contexto específico, para nosotros es la vivencia misma en el medio rural, dentro de las singularidades de nuestras escuelas. Es así que buscamos en los afectos, afectar a partir de entrar en la significación de memorias alternas como lo declara Bal (2014), “ni el arte, ni la política se definen por el tema, son dominios de agencia, donde es posible actuar y causar efectos, el “afecto” es cualidad del arte para afectar al espectador, movilizarlo, desencajarlo o confrontarlo” (p.20).

Atlas: Una escopeta, una casa, animales, se va a quemar la vereda

(Objetos de la memoria)

Palabras clave: Objetos, artefactos, infancias, conflicto armado.

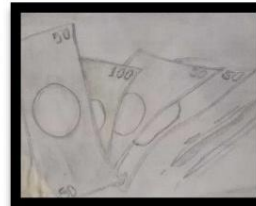
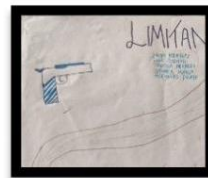
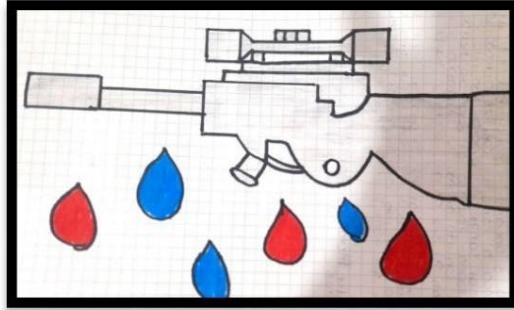


Imagen 10. Atlas de la memoria 1. Una escopeta, una casa, animales, se va quemar la vereda

Objetos que operan como un signo de la fragilidad del cuerpo, ya que atraviesan, rompen, hieren. La dualidad de sentido de los objetos (machete y cuchillo) aparecen al ser asociados a las prácticas rurales para la vida, como el cultivo y cuidado de la tierra; y de forma alterna con acciones violentas y expresiones negativas del conflicto. El arma es un signo de represión, control y dominación sobre los otros, de esa manera, el objeto se despoja de su condición de utilidad, se desmaterializa al ser usado en un acto forzoso, como lo expresa Karen en El Líbano: *“Un arma, representa la violencia que se pudo vivir y se vivía hace algún tiempo en la comunidad del tesoro; y en nuestro municipio hace mucho”*. Objetos como la escopeta, el machete, la motosierra y el fuego, son un signo de destrucción y violencia. El lugar de la violencia como signo de desunión, situación que se reconoce desde la experiencia vivida.

El machete y su funda como objetos de la cotidianidad rural, narrativa de experiencia vivida de los padres, se activa a través de la identificación del machete y la funda como objeto relacionado con la guerra, lo cual permite expresarse a partir de la propia sensibilidad, desde el agradecimiento frente a encontrarse lejos de dicha guerra. *“gracias a Dios no viví en esa guerra; mi madre y mi padre me cuentan que en donde nací, hay mucha guerra”* Joven de El Líbano. Por otra parte, Andrés en el Líbano menciona: *“La imagen representa la violencia, porque con ellos (machete y cuchillo) se agarran a pelear en fiesta, se arreglan problemas entre los vecinos por cosas de las fincas, también antiguamente cuando no existían tantas armas de fuego, ellos peleaban con espadas, machetes y cuchillos”* La violencia como acto que asocia al daño y afectación física y psicológica del sujeto. Una marca transgeneracional, que más allá de la vivencia propia es capaz de transmitir a los otros el miedo y el dolor.

Aunque si bien objetos como el cuchillo o el machete registran cargas emocionales asociadas a expresiones negativas del conflicto, existe allí una dualidad de sentido como lo manifiesta Andrés en El Líbano: *“También esas armas han pasado año tras año porque también se usan para el trabajo del campo y son muy necesarias”*. Siendo estos objetos que sirven a la tierra.

Lápidas, tumbas y cruces son visibles en las composiciones, objetos simbólicos que marcan rituales asociados al duelo y la muerte, actos y espacios que nombran, marcan, señalan. Es el signo de la muerte en el conflicto armado, que hace referencia a los seres queridos, pero también a las mascotas, los animales y el territorio. *“Mi mamá me compró una perrita porque a ella le recuerda una mascota que tenía cuando vivía en la vereda en Oporapa, pero una vez me dijo que cuando llegaron los hombres que parecían soldados mi mamá y mi abuela les tocó irse y dejaron a la cachorrita en la casa. Yo creo que la perrita se murió de hambre.”* La muerte, concepto, vivencia, sentido, se asocia al miedo, la angustia y el daño que pueden ejercer otros objetos como las armas y las balas. *“cuando apagaban las luces del pueblo, se alarmaron muertes tanto de civiles como de participantes de los grupos armados”* Jóvenes, Aguazul. La docente Adriana nos cuenta: *“...yo siempre tenía un sueño cuando estaba chiquita y lo recuerdo mucho, el sueño era que llegaban a mi casa y no que nos llevaban a la esquina de mi casa y empezaban a sacar a todos de las casas y los ponían en fila y empezaban a dispararles en la cabeza... cuando yo me despertaba, yo empezaba a pensar, dónde me iba a esconder y donde iba a decirle a mi familia que nos escondiéramos cuando eso pasara.”*

En medio de las manchas de color rojo y los múltiples escenarios en los que las infancias representan el conflicto armado, el dinero como signo, se reconoce a través de la memoria generacional; el involucramiento del dinero, el narcotráfico y los paramilitares como actores relevantes en las acciones violentas. Acerca de su dibujo, Santiago de Aguazul manifiesta: *“La guerra contra el narcotráfico y los paramilitares se ha centralizado por la venta de droga que en Colombia continúa a día de hoy”*. como representación del poder sobre el territorio evidencian la toma del poder por la fuerza, práctica recurrente en el campo para tomar la tierra y el territorio del otro. Julied Mariana representa en su dibujo, sujetos involucrados en la guerra: víctimas con una tumba y victimario con un arma, con énfasis en el rechazo en contraste con los significados de la paz, asociados a la naturaleza (las plantas, las nubes, el sol, la mariposa, las flores y el prado).

Nicol Bautista, de Aguazul, Casanare significa a partir de su propia imagen, un escenario recurrente del conflicto, que parte de las representaciones del contexto, la bandera de Colombia. Se ven siluetas de hombres con casco y armas color negro, apuntando hacia la izquierda, Nicol y su mascota en medio de los hombres parecen pertenecer a otro entorno, uno distante. De su

dibujo expresa: *“me base en los afectados más inocentes y débiles que son los niños, que son llevados y violentados desde muy pequeños y separados de su familia”*.

Es común en nuestras escuelas registrar la imagen del “camión” asociada al miedo, la desaparición y el terror. En los relatos se menciona la desaparición forzada por parte de actores armados, vehículos institucionales de la fuerza pública que obligan a la memoria a recordar hechos de lo que no regresa, el olvido y el dolor que deja la ausencia al saber que ese camión se lleva algo, muchas veces a nuestros seres queridos. El camión es la metáfora de la ausencia, cargada de incertidumbre; así lo cuentan jóvenes y docentes de nuestros municipios: en Aguazul: *“se utilizaban diferentes tipos de transporte para desaparecer la gente y terminaban dándose por pérdidas”*. en El Líbano: *“...y traían a la gente en **camiones**, a la gente del pueblo la cogían en la calle y la subían en unos camiones y nos reunían a todos en un balneario”* y los jóvenes en Pitalito: *“Yo puse eso de desaparición forzada ahí porque mi papá cuenta que cuando él vivía cerca al Batallón los militares echaban a los jóvenes que caían en los retenes en la vía hacia Mocoa y los montaban en camiones”*.

Atlas: Los pájaros, que al tumbar los árboles se van de la vereda

(Representaciones y significaciones de actos de violencia)

Palabras clave: Espacios y naturalezas, actos de violencia, desplazamiento forzado.

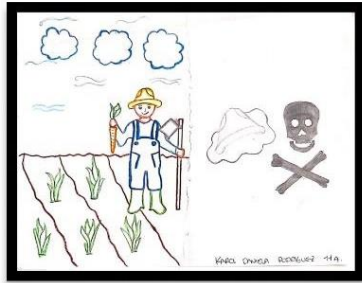
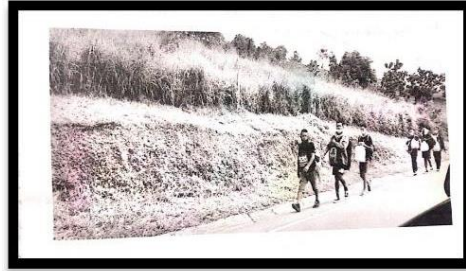


Imagen 11. Atlas de la memoria 2. Los pájaros que al tumbar los árboles se van de la vereda

Violencia es Herir la tierra, el Agua y a los Animales. Arrojar basura, talar árboles como signo de destrucción, los animales que dejan su hábitat, sus guaridas, son una metáfora del despojo, el desplazamiento y el abandono. En contraste con las prácticas que permiten construir la paz, el acto de la minga o el cultivo (colectividad) que es un símbolo de la tranquilidad. Donde hay destrucción no hay vida por ello los animales se van, la vida se representa a través de los frutos de la naturaleza. *“Una escopeta, una casa, animales, se va a quemar la vereda”*. Jóvenes del Líbano

Elementos como el fuego y las armas son un signo de destrucción, se comprenden las acciones de daño que intervienen el entorno natural; como contaminar los ríos, talar los árboles, cazar animales, quemar la tierra, como acciones violentas en contra de los elementos que hacen parte del medio rural. La metáfora de la destrucción se materializa a través de la muerte de la riqueza natural y por tanto el ecosistema en el que se habita. Con relación a los factores que limitan la paz en la vereda, los jóvenes de El Líbano manifiestan: *“...Son los que limitan, los ríos llenos de suciedad, la tala de árboles, la mata de animales silvestres, la quema”*

Los pájaros, que al tumbar los árboles se van de la vereda. El abandono y el desarraigo, efectos del conflicto armado, nos recuerdan imágenes desoladas de lo que queda después de; al referirse a su dibujo, los jóvenes de El Líbano exponen la metáfora del desplazamiento forzado *“eso no es una paloma, son los pájaros que al tumbarle los árboles se van de la vereda”*. Hacen referencia a lo que otros confundieron como la recurrente paloma de la paz. Es precisamente ese acabar con lo propio, apropiarse por la fuerza de la montaña, el agua, la tierra, lo que configura la identidad y el ser rural que lleva al desplazamiento, la pérdida del derecho a ocupar el lugar que constituye nuestra identidad y sentido de la existencia en la ruralidad. Así lo expresa Karol, de Aguazul: *“Los campesinos eran obligados a irse y dejar sus propiedades, porque los mataban y los hacían sufrir de una manera muy cruel”*, asimismo en otro enunciado: *“la familia abandona su casa, su pueblo, todo por culpa de la violencia”*. Jóvenes de Aguazul.

De su dibujo Alexandra Flórez de Aguazul expresa: *“La familia abandona su casa, su*

pueblo, todo por culpa de la violencia; hubo personas que no quisieron irse, o no alcanzaron a escapar y fueron desaparecidas, algunos cuerpos fueron encontrados y otros nunca fueron hallados". En la imagen reconocemos en primer plano a la madre, como representación de la guía, el camino, el ir hacia adelante, tomados de la mano (unión familiar) relevancia de los sujetos, por estar en primer plano (el sujeto es la familia), de la familia hacen parte los animales, por ello lo llevan cuando se desplazan, uso de sombrero como parte de habitar lo rural. Expresión facial y corporal representativa, la gallina como representación de lo que debían llevarse, las personas les dan la espalda a las tumbas, al territorio, mi historia, ancestros, muertos. Las tumbas- muerte (violencia), la gallina (medio rural), el rostro (emociones), desplazamiento (alejarse de los espacios rurales), la iglesia, la unión de la familia.

Karol Daniela de Aguazul por su parte, expone las labores en el medio rural, como la siembra, la cogida o la cosecha, en contraposición con el sufrimiento y la muerte que se representa en blanco y negro; la calavera al lado del sombrero representa el sufrimiento y la muerte. Es así que evidenciamos significaciones del conflicto armado, asociadas a la pérdida, pero también la separación de lo vital, como es el medio rural. Karen de El Líbano se refiere a otra faceta del conflicto, ligada a las emociones y la historia personal: *"la violencia no solo trata de los golpes o del daño físico que nos pueden causar, sino también la violencia psicológica, que nos puede marcar y dejar huellas que nos afectarán para toda la vida"*.

Atlas: Hay mucha guerra por lo lejos que queda de la ciudad

(Paisajes y lugares de la memoria)

Palabras clave: Espacios y naturalezas, medio rural, paisaje, conflicto armado, actos de violencia.

Imagen 12. Atlas de la memoria 3. Hay mucha guerra por lo lejos que queda la ciudad

Hay mucha Guerra por lo Lejos que queda de la Ciudad. Cuando nos referimos al medio rural usamos términos como el monte, una vasta cantidad de paisaje o “tierra inculta cubierta de árboles, arbustos, matas o hierba” como se define en la R.A.E. En contraposición a esa extensión están los lugares que se nombran y a los cuales hacemos referencia en los municipios y las veredas, espacios que recogen la experiencia de los sujetos, eventos o conmemoraciones que determinan señales en los recuerdos. Encontramos que, al hacer referencia a las memorias del conflicto armado, los hechos tienen correspondencia a lugares que aparecen de manera sensible conectados algunas veces al miedo y al dolor.

La resistencia como signo de reconocimiento de los derechos, de lo que no corresponde vivir, se asocian a territorios extensos y alejados. De allí que por la condición de estar apartados los hace el lugar de la guerra. Así, la guerra se ubica en los medios rurales que están más lejos de la ciudad, que se asocian con las condiciones para la guerra y la presencia de grupos armados. *“Mi madre y mi padre me cuentan que en donde nací, hay mucha guerra todavía por lo lejos que queda de la ciudad. Eso ha sido uno de los apoyos de los diferentes grupos armados”*. Wendy, joven del Líbano.

Permanece la pregunta por la ciudad en contraste con el campo, la vereda, lo rural ¿Es la distancia lo que obliga al campo a ser el paisaje del conflicto? Ante esta idea los Jóvenes de Aguazul expresan: *“también muchos de los afectados eran los campesinos porque la mayoría de estos grupos están en zonas rurales”*.

El Camuflado son los Grupos Armados. La metáfora del camuflado entraña los actos como esconderse o encubrirse, acciones asociadas a los grupos armados y su necesidad de encubrir hechos violentos, es en esencia la relación que encuentran las infancias entre el conflicto armado y el campo, su verde inmensidad es paraje idóneo para separar, aislar, encubrir. *“claro que las personas del campo han sufrido más por la guerrilla, porque es en el campo donde se acostumbran más, en el campo como hay muchas plantas, mucha vegetación pueden camuflarse mejor que en la ciudad”*. Thalía de Aguazul.

De otra parte, encontramos que los niños no reconocen la memoria en el conflicto

armado, se identifican a actores del conflicto, puntualmente en la imagen de “el camuflado” ese estampado verde, de militares, soldados, hombres con armas precisan, sin establecer una clara diferencia de los grupos armados, *“y yo solamente veía que eran unos uniformados que hablaban y hablaban”*. Recuerda la profe Paula Milena de El Líbano y Jenny Lizeth de miranda: *“que saliéramos a ciertas veredas y viéramos los retenes, incluso muchachas más jóvenes que mi hija, con el traje del de los militares, se me fue el nombre en ese momento que les queda súper grande”*. Así pues, para las infancias al nombrarles el “conflicto armado” como oficialmente se realiza no los lleva a relacionar la violencia, sino los nombres que se usaban para referirse a los actores del conflicto, así como la forma en la que se veían físicamente, por ello, el camuflado emerge como un vestigio que se vincula con el pasado reciente.

Allá en la Laguna están los Desaparecidos Se asocian los lugares del territorio con las experiencias vividas del conflicto armado en el pasado reciente, como un territorio vivo que recuerda los sucesos violentos; lugares de que se nombran. En ellos, el acto violento es incomprensible, invasivo, asfixiante, que contrasta con lo que significa habitar el extenso medio rural sin límites. El puente, la laguna, la fonda, espacios de encuentro y reunión que han instaurado un nuevo significado, que se levanta desde el dolor y la pérdida, los desaparecidos o expresiones negativas del conflicto. *“El puente del cofre que es muy renombrado cerca de Popayán, allí varias veces hubo enfrentamientos, nosotros ahí, cerca de la escuela, con los estudiantes vivimos todo esto”*. Relata la docente Luz Dary de Pitalito. La seña o la marca sobre las paredes o los espacios, permanece en la memoria como signos del miedo y la persecución en los municipios, como relata Paula Milena de El Líbano: *“...tanto la casa como el solar, estaban marcados con AUC, con un letrero muy grande, que decía AUC y luego de que las marcarán, pues ya no se podía entrar al pueblo”*

En el caso de la laguna del Tinije, todos los signos que aparecen en el espacio que ocupa el mapa, hacen referencia al acto de desaparición, así la volqueta es el medio de transporte para provocar la acción. La letra F con el signo ‘+’, se identifica como los sujetos víctimas de desaparición, como lo relatan los jóvenes de Aguazul: *“los falsos positivos fueron jóvenes inocentes involucrados en el conflicto entre la guerrilla, el ejército y el estado”* y finalmente la lápida con cruces, signo de la muerte, el miedo y el horror y en medio de las palmeras, que hacen referencia al entorno geográfico natural, como lugar en el cual se daban las desapariciones. El

vacío, es la metáfora de las personas desaparecidas, en ese amplio espacio que es el signo del conflicto armado y múltiples memorias de la vereda la Graciela que cuentan las infancias en Aguazul-Casanare *“Laguna del tinije, lugar donde arrojaban los cuerpos de las personas desaparecidas”*. Jóvenes Aguazul.

De otra parte, espacios como monumentos que convocan a la reflexión, acumulan historias singulares y congregan emociones comunes o memorias compartidas, contienen la carga afectiva del dolor, como es el caso del “Monumento a las víctimas” en Aguazul, Casanare, que las infancias identifican en sus relatos. *“Mi mamá dice que analizando bien la imagen si representa el conflicto armado porque el señor y la señora están constituidos por armas y la cruz es en honor a las personas que han fallecido debido al conflicto armado”*.

Atlas: Jugando aprendí a no pelear y a compartir en tranquilidad

Palabras clave: Infancias, escuela rural, identidad rural, juego, lugares de encuentro, emociones, paz.

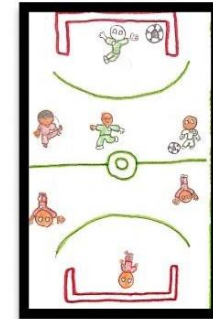
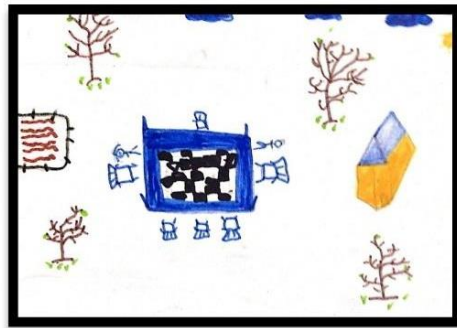
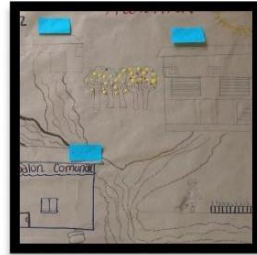


Imagen 13. Atlas de la memoria 4. Jugando aprendí a no pelear y a compartir en tranquilidad.

En la Escuela se Dialogan los Problemas que Tenemos. La escuela como espacio para el encuentro y diálogo de los conflictos se reconoce como unidad, aunque existe una distancia física y geográfica entre las escuelas en el medio rural, se perciben como una unidad de sentido. Espacio para la conservación y creación colectiva en el que se tejen acuerdos. “...*la institución es un centro de estudio y de paz, se podría decir, porque ahí se dialogan los problemas que tenemos. Nosotros nos estamos formando como personas en la institución, para comunicarnos verbalmente, no hacerlo por la fuerza*” Jóvenes en el Líbano.

Los jóvenes se reconocen como agentes activos en la escuela y en su comunidad, la mediación aparece como posibilidad ante los conflictos de la colectividad, que la paz es lo contrario al uso de la fuerza. “donde hay situaciones que se generan conflicto, por ejemplo, en discusiones, ya sea por límites o cosas así, nosotros bajo los conocimientos que tengamos y la educación que tengamos podíamos ser como mediadores de paz y ayudarlos a solucionar los conflictos a las personas que no tienen tan claro como llegar a acuerdos de manera pacífica”. Jóvenes del Líbano.

A su vez la comprensión de la escuela como un territorio de paz posibilita la relación con el otro, y que potencia las capacidades que tenemos para lograr un sano relacionamiento; las infancias rurales identifican momentos de diversión y aprendizaje que promueven el respeto, a su manera de ser y estar en ella; que sus voces son escuchadas y que la escuela se torna en un espacio de socialización donde se puede expresar su sentir; que es además un lugar que acompaña su formación y su proyección personal. El amor se evidencia en actos simbólicos que promueven la amistad y las actividades que realizan junto a sus pares que involucran expresiones de respeto y cariño que se manifiestan en el juego.

Erik Santiago dibuja la escuela Incauca para describir que en ella puede jugar y compartir con sus compañeros. En su relato: “*A mí me gusta jugar con mis compañeros, pero no me gusta que me maltraten ni nada de eso, entonces vengo a la escuela para aprender y todo eso para que cuando esté más grande no haga las cosas malas y ya.*” comprende que la escuela es un lugar para respetar y convivir sanamente, la escuela es vista como ese espacio grande que alberga el

conocimiento que permite formar buenas personas , amplio en donde cabemos todos y todas y de enseñanza y aprendizajes que además promueve el amor y el buen trato.

La Huerta y los Árboles son Lugares de Paz. Los árboles presentes en toda la representación geográfica, son tan importantes como las casas y el río, presentes en las cartografías. Así los frutos de los árboles son el signo de la vida. Los espacios son esenciales en la construcción de paz, como la cancha que es signo de comunidad, de encuentro y recreo. Los árboles en pie, la multiplicidad de árboles y sus frutos como signo del bienestar y el alimento. Así mismo, la acción de sembrar, cuidar los árboles que hace parte de la unión y el equilibrio, como lo expresan los niños y niñas de Aguazul: *“Bajar mangos para compartirlos con nuestros compañeros”*, acto performativo que aparece en el medio rural como ritual de reunión y encuentro. Por otra parte, los jóvenes del Líbano al referirse a los factores que facilitan la paz: *“la iglesia de la mariana, la institución el tesoro, el salón comunal, la fonda, la huerta y los árboles”* enuncian lugares, sinergias colectivas.

Compartimos las Emociones con los Animales y la Naturaleza. Los animales y las mascotas hacen parte de las representaciones y narrativas de las infancias, se asocian a emociones y expresiones de felicidad. Es visible la correspondencia entre la emoción o sensibilidad compartida, que acerca el vínculo existente entre ellos. Así lo cuenta Juan en Pitalito: *En el dibujo esta mi perrita Kira y yo. Mi perrita y yo estamos jugando con la pelota, nos sentíamos felices porque estábamos jugando y estábamos felices”* evidencia la escuela como signo de compartir con los demás; los frutos de la naturaleza, de los árboles como práctica del compartir y de participar, formas del vivir libre.

Aspectos de la forma como puntos que se entrelazan, confeti, tiras de colores, son visibles en los dibujos para representar actos generan alegría. Arabescos característicos de fiestas y celebraciones, las flores y el colorido son la interpretación de emociones asociadas al placer y bienestar que generan la relación de afecto entre las infancias, sus mascotas y la naturaleza.

Algunas de las imágenes se acompañan de corazones, que pueden interpretarse como expresiones de amor, afecto y cuidado entre las niñas. La relación se establece con mayor fuerza en la escuela, lo que, para ellas, les genera tranquilidad y paz. El vínculo afectivo de las niñas es

atravesado por la naturaleza sea el sol, las nubes, el arcoíris, los animales, las zonas verdes o el campo, que la ruralidad -para ellas- es muestra de tranquilidad.

Atlas: Si estamos reunidos no hay violencia

Palabras clave: Infancias, escuela rural, identidad rural, juego, lugares de encuentro, emociones, paz.



Imagen 14. Atlas de la memoria 5. Si estamos reunidos no hay violencia

Si Estamos Reunidos no hay Violencia. Las vivencias de los niños, las niñas y los jóvenes en el medio rural generan sentidos y actos performativos particulares con respecto a los fenómenos que en éste se presentan, como lo es la construcción de memorias. En nuestras regiones aquellos actos performativos se expresan a través de las relaciones que se tejen con el entorno natural, con los pares, familiares y docentes, las cuales se dan en torno a la práctica de la paz construida en los espacios que propician la escuela de puertas abiertas, de límites difusos con las montañas. De esta manera, el acto performativo se configura como una forma de hacer las paces, lo cual, según la conceptualización de Alvarado, et al (2018) “implica no quedarse en lo carencial, hacer lecturas críticas de la realidad, que permitan la reconstrucción de otros modos de encuentro” (p.35).

No obstante, para nuestra investigación se invitó a la participación a la comunidad en general, sin tener a priori un vínculo directo como víctimas del conflicto armado colombiano, ya que, en nuestro argumento, ser víctima o no serlo, representa un imaginario construido desde la historia oficial, teniendo en cuenta que todos hacemos parte del pasado reciente del país y por ello debemos accionar nuestro deber de memoria.

De esta manera, la construcción de memoria encuentra un lugar en la escuela a través del acto performativo en aquellos nuevos modos de encuentro apropiados por las infancias en el medio rural: *reunirse alrededor del árbol, compartir el alimento, jugar futbol niñas y niños, reunirse a “joder”, la minga, ser mediadores de paz, estar tranquilos, cuidar la huerta y los árboles, entre otras, alejados de la violencia*, se representa en una acción de hacer las paces, como práctica de la paz que nos induce a pensar las memoria desde una mirada hacia el futuro, “con el potencial de acción futura en términos de construcción de paz” (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina, Alvarado y Patiño, 2012). Además, permite dar un lugar importante a las formas de construir memoria en el medio rural, donde se traslada lo individual hacia lo compartido, pensando en el otro: sujeto y naturaleza.

6.4 Representaciones y Significaciones de la Memoria en el Medio Rural Docentes

A lo largo del análisis realizado se evidencia que los niños, las niñas y los jóvenes son seres con capacidad de agencia, los cuales son capaces de representar y significar lo que ocurre en su territorio a través de la propia experiencia habitando el medio rural. Por otra parte, los docentes representan y significan la memoria referente al pasado violento de manera distinta, ya que para ellos expresa una vinculación directa con sucesos violentos vivenciados en la infancia o en el pasado individual. No obstante, es menester traer a colación lo que para nosotros representa la memoria, ya que el contraste entre la forma en la que las infancias representan la memoria y la forma en la que lo hacen los docentes arguye las formas alternas que emergen en los niños y las niñas frente a la violencia cuando no se han vivido sucesos violentos de manera directa (conflicto armado) y cuando se ha vivido directamente.

Así pues, la memoria es un acontecimiento que se teje con el pasado (Reyes Mate, 2008), en el que todas las personas son sujetos de memoria y generan sentidos identitarios y sociales en torno al pasado (Torres Carrillo, 2006; Jelin, 2002), cuando el autor se refiere a los sentidos identitarios hace referencia a la forma en la que cada sujeto significa y representa los sucesos del pasado a partir de la experiencia vivida. De esta manera, en el presente apartado se visibilizan las maneras en las que los docentes de las escuelas rurales representan y significan la memoria.

Viví el Conflicto en Carne Propia.

En primer lugar, es menester mencionar que los docentes aducen haber vivido el conflicto en carne propia, es decir, que para construir sus representaciones y significados frente a la violencia, hacen referencia a la experiencia vivida en la infancia y más adelante en acciones del conflicto armado que para ellos cobran relevancia. De esta forma lo evidencia la docente Jenny: *“Yo trabajaba en una escuelita donde la vía panamericana está cerca y se daban retenes de la guerrilla. Yo viví en carne propia esto”*. La experiencia vivida de sucesos como los retenes, asesinatos, reclutamientos, el uso de la fuerza, las tomas guerrilleras, hacen referencia a la vivencia directa de acciones violentas del conflicto armado a las que los docentes se refieren como **vividas en carne propia**, situación que válida las emociones que sentían en ese momento y de las cuales pueden hablar y aportar para la construcción de memoria en la escuela.

La Angustia y el Miedo de que algo Malo le Pasara.

Por otra parte, para los docentes hablar acerca del pasado reciente colombiano, los remite directamente a sucesos propios del conflicto, que son representados a partir de la sensibilidad, de emociones como la angustia y el miedo, frente a la pérdida de la vida y a los acontecimientos violentos que pudieran causar daño físico tanto a ellos mismos como a sus seres queridos. Como lo menciona la docente Ana Carolina: *“Fue la angustia de no tener a mi papá en la casa porque él tenía que irse y se quedaba semanas enteras, dos, tres semanas y nos comunicábamos por un radioteléfono... pero sabía que mi papá no se demoraba tanto y había momentos en que era muy larga la espera y era el miedo de que algo malo le pasará”*.

De esta manera, el miedo y la angustia son signos del conflicto armado, teniendo en cuenta que él es una forma primitiva de los seres humanos de reaccionar frente al peligro; así pues, la guerra hace resurgir el fantasma de lo primitivo en nosotros, de tal modo que en ella el miedo no es sólo miedo a la muerte, miedo al otro, miedo al tiempo incierto es un miedo ante el retorno de lo reprimido en general, un miedo a todo lo que nuestro estado de “cultura” considera malo y no por casualidad utiliza para nombrarlo las palabras de lo “primitivo” “barbarie” “salvajismo” “atraso” “bestialidad” (Didi-Huberman, 2008, p. 282), como podríamos referirnos a la violencia que en el pasado reciente fue la causante de dicha emoción en la infancia de los docentes. No obstante, el sentir miedo y angustia constante se configura como una vivencia traumática en la infancia, no precisamente como una forma de protección ante una amenaza natural, sino la amenaza de la violencia que para los niños y niñas significaba lo incomprensible.

Aquel miedo, que se sentía mencionaron sentir los docentes, se configura como la evidencia de la vivencia en un territorio de conflicto armado en la vida adulta, debido a que en aquel tiempo los niños y niñas, debían mantenerse alejados de los temas relacionados con el conflicto, que a manera de protección se creaba un silencio que no permitió comprender aquellos sentimientos de inseguridad y que reconocen haber sido conscientes de ello, siendo adultos, como lo menciona la docente Ana Carolina: *“Porque ya grande entiendo que era que estaba en medio del conflicto y no sabía eso, lo que sabía era que me daba miedo que le pasara algo”*.
Docente Ana, Líbano.

Esas Raíces son las que me han Fortalecido. (La violencia en el territorio)

Por otro lado, los docentes frente las representaciones de la memoria encontramos una conexión muy cercana con el territorio que se habita, en la cual emerge una forma de resistir a las emociones de angustia y miedo que llegan a través del recuerdo, mediante la búsqueda de mecanismos que permiten fortalecerse con acciones en el presente. Así lo refiere la docente Jenny: *“Me siento muy afortunada por estar allí. Que tengo en mis raíces, primero está mi familia, son parte de esas raíces, son las que me han fortalecido mucho, están mis hijas, yo nací en Cali, pero vivo en Caloto, he vivido parte de la violencia en esta zona y me siento fortalecida y veo a mi región con ganas de salir adelante”*. Miranda, Cauca.

Ahora bien, cuando se habla de raíces como metáfora de arraigo con el territorio, se evidencia que éste no se compone solamente del espacio físico sino de las familias que representan las dinámicas de participación y colectividad; como un lugar en el cual los docentes logran encontrar identidad, apropiación, abriendo espacios para pensar de manera diferente el territorio como un espacio para fortalecerse y salir adelante, a pesar de las vivencias violentas del pasado, ya que en el medio rural como lo menciona el estudio *pensar y hacer en el medio rural*: quizás no haya acto con mayor poder transformador, por simple que parezca, que ese “estar juntos” para pensar y hacer en común, lo cual nos reconecta con las personas y con el territorio. Es así como el territorio se traslada de lo físico a lo subjetivo, a la presencia del otro como actor crítico frente a lo que sucede para crear arraigo y vínculo con el territorio.

6.5 Relaciones y Tensiones entre la Experiencia Viva en el Medio y la Memoria

Relaciones.

Subjetividad Infantil y Naturaleza.

En el transcurso de la revisión y análisis de la información, logramos identificar que existe una conexión entre los lugares propios del medio rural, la experiencia viva y las subjetividades de las infancias, ya que dichos lugares representan para las infancias espacios para construir a partir de la experiencia viva en el presente significados respecto al pasado reciente y la violencia.

Con el fin de identificar dichos lugares del medio rural, para nosotros fue necesario comprender el significado de la ruralidad, la cual no es concebida sólo como un espacio físico o territorio demográfico, sino también como un sistema de pensamiento y de vida que guarda respuestas alternas ante los principales desafíos contemporáneos como lo es la construcción de memoria, donde el medio rural parece revivir como espacio para la vida, que propone un paradigma cultural alternativo sobre cómo estar en el planeta y cómo relacionarnos con el ecosistema natural, en el ejercicio de custodia y cuidado del territorio (Gobierno de España, 2020, p. 14). De esta manera, para las infancias en el medio rural la vinculación con lo que compone el medio ambiente es primordial, la relación con los espacios como la montaña, el río, los caminos, los árboles, los frutos, la huerta, el sol, las nubes significan desde la experiencia vivida, un espacio vital para el desarrollo.

En la medida en que las personas habitan el medio rural se apropian del ejercicio de relacionarse con el medio desde la custodia y el cuidado del mismo, así como la forma cercana de relacionarse con los demás; es por ello, que para las infancias de nuestras regiones la violencia se representa a partir de acciones como contaminar los ríos, talar los árboles, cazar a los animales, quemar la tierra o los cultivos, dañar la tierra con actividades que se apropian de los recursos naturales y dañan la vida como la minería, ya que la vida se representa a través de la existencia de los animales y de los frutos de la naturaleza. Así pues, la metáfora de la destrucción se materializa a través de la muerte de la riqueza natural y por tanto el ecosistema en el que se habita, donde los niños, niñas y jóvenes comparten su sensibilidad con la naturaleza, siendo ésta fundamental para lograr una convivencia armoniosa.

Podemos observar la forma en la que los jóvenes representan un espacio donde existe la paz (a la izquierda) y otro donde no (a la derecha), lo cual se representa de manera distinta a cómo oficialmente se ha conceptualizado el conflicto armado.

“Los que limitan, los ríos llenos de suciedad, la tala de árboles, la mata animales silvestres, la quema...” Jóvenes del Líbano, 2021.



Imagen 14. Cartografías jóvenes del Líbano.

No obstante, en el medio rural la escuela representa uno de aquellos espacios fundamentales para el desarrollo de las infancias, en la medida en que la escuela es un espacio que no construye límites o fronteras con las dinámicas rurales y de la comunidad. Para nuestra investigación, la escuela se representó en la mayoría de imágenes construidas por los niños, niñas y jóvenes como un espacio en el cual pueden dialogar sobre los problemas que tienen: “*la institución es un centro de estudio y de paz, se podría decir, porque ahí se dialogan los problemas que tenemos*” *Jóvenes del Líbano*”, como un espacio para compartir, para construir paz a través del juego, para ser mediadores, para ayudar a los demás; lo que permite visualizarla como un lugar fundamental en las dinámicas de construcción social en el medio rural.

En efecto, se evidencia a través de los dibujos y narrativas de las infancias que la experiencia en el medio rural y la construcción de memoria se conectan a través del paisaje y de los lugares que solo podemos encontrar en el medio rural para significar y representar el pasado reciente de manera alterna, alejados no solamente de dinámicas distintas que emergen en la ciudad, sino también de la historia oficial respecto a la violencia y el conflicto armado.

Memorias Rurales Alternas de las Infancias.

Análogamente, nos unimos al argumento del *estudio pensar y hacer en el medio rural* (2020) para sustentar lo que se genera en la escuela rural frente a los procesos de construcción de

memoria, el cual arguye que *“los procesos educativos, fuera o dentro de la escuela rural conectan con la herencia cultural resultan esenciales en la transmisión de conocimientos, saberes, memoria, vínculos y emociones vinculados al territorio. A su vez, la mirada de los más jóvenes es necesaria para desarticular estereotipos y visiones condescendientes sobre el medio rural y revisar ciertas narrativas”* (Gobierno de España, 2020, p.17); frente a la apropiación de nuevos significados, representaciones y conceptualizaciones frente a la violencia y la paz que generan las infancias en cada una de las regiones presentes en la investigación.

Así pues, las infancias a partir de su experiencia vivida en el medio rural realizan construcciones alternas o emergentes de la memoria, desde lo que es significativo para ellos; ya que para los niños, niñas y jóvenes del medio urbano las dinámicas son distintas teniendo en cuenta que se generan construcciones a partir de dicha experiencia en lo urbano. Pero ¿Por qué las construcciones de las infancias en el medio rural son alternas? Respecto al interrogante es importante saber que la historia del pasado reciente del país referente al conflicto armado ha estado permeada por una memoria oficial que se ha construido a través de relatos históricos, en los que la subjetividad de muchos ha sido silenciada, entre estos muchos las infancias; en efecto, las significaciones de los niños, niñas y jóvenes en el medio rural constituyen información distinta a la oficial, teniendo en cuenta que éstos se relacionan con la experiencia vivida propia, de familiares y de la comunidad cercana.

De manera que, para las infancias en nuestra investigación la paz se representa como metáfora de unión, compartir y tranquilidad, lo que se representa en las imágenes y narrativas de las infancias. En las imágenes a través de los caminos que unen las casas, la escuela, el polideportivo, la fonda, la iglesia, así como en el compartir, representan la paz a manera de unión.

“...casi todas son la recreación y la unión de la comunidad, aquí hicimos las casas, hicimos el polideportivo e hicimos el colegio, ya que casi todos representan la unión”. Jóvenes del Líbano.



Imagen 15. Cartografía colectiva infancias del Líbano.

A través del reunirse a compartir el alimento, “*Nosotros participamos en actividades de la escuela como dibujar y bajar mangos para compartirlos con nuestros compañeros*” Niños y niñas de Aguazul, 2021.



Imagen 16. Cartografía colectiva infancias del Aguazul.

Mediante el jugar juntos niños y niñas y participar se observa la paz. “*Divirtiéndome con mis compañeros y compañeras, así nos tratamos bien y sabemos que es compartir. Aprendí a no pelear y a compartir en tranquilidad, así hay paz y diversión con ellos y ellas*”. Niños y niñas de Aguazul.



Imagen 17. Cartografía colectiva, infancias Aguazul.

De igual forma, haciendo referencia a las consecuencias de la violencia que no solamente se vincula con el dolor físico, sino también emocional *“La violencia no solo trata de los golpes o del daño físico que nos pueden causar, sino también la violencia psicológica, que nos puede marcar y dejar huellas que nos afectarán para toda la vida”*. Karen, joven del Líbano, lo que permite evidenciar que los niños, niñas y jóvenes reconocen la violencia como acto que asocia al daño y afectación física y psicológica del sujeto. desde donde surge una marca transgeneracional, que más allá de la vivencia propia es capaz de transmitir a los otros el miedo y el dolor.

Resistir porque esto no nos Corresponde Vivir.

Las infancias a través de las narrativas compartidas por abuelos, padres, tíos, entre otros, reconocen que la violencia vivida por sus familias en el pasado reciente refiere situaciones que no les correspondía vivir, ya que sienten que los motivos de los actos violentos para ellos no son válidos, donde se vulneraron los derechos de las personas al ver que debían abandonar sus hogares, sus cultivos, sus animales, objetos de gran valor para las familias en el medio rural que causaba tristeza.

De esta forma, no aceptar las acciones violentas y reconocerlas como una vulneración de derechos, es una forma de resistirse a dicha realidad, como lo menciona una Joven de Aguazul desde su narrativa visual y escritural, refiriéndose al derecho a la vida que fue vulnerado a muchas personas en los actos violentos referidos al conflicto armado; la manera en la que las infancias en la investigación reconocen que la violencia es una forma de vulnerar los derechos de

las personas, permitió evidenciar la resistencia frente a las acciones violentas, como una manera de reclamar y hacer visibles sus derechos, los de su familia y de la comunidad. Hecho que ocurre en el medio rural debido a las relaciones cercanas de empatía y solidaridad que se tejen entre la comunidad, a pesar de la distancia entre las viviendas, que como se mencionó anteriormente se construyen como caminos de acción compartida para pensar y hacer en comunidad, que nos vincula con las personas y con el territorio común.

“Miles de inocentes muertos, que no tuvieron derecho a vivir lo que les correspondía y muchos con tristezas profundas”



Imagen 18. Cartografía individual, joven Aguazul

Cuando hablamos de resistencia, hacemos referencia a la existencia de nuevas prácticas que permitan ir en contra de algún fenómeno que no es aceptado por la comunidad, en el caso particular de la investigación, la no aceptación de la violencia como una forma para resolver conflictos, ya que es una práctica que vulnera los derechos y la dignidad de las personas, en tanto unos pocos buscan ser dueños del poder. *Estos grupos solían entrar al pueblo, ir a billares, estaderos, a todas las personas que estuvieran dentro de Aguazul para maltratarlos, realmente no había un motivo muy válido para todo esto, sino realmente lo hacían por sentir que eran dueños del territorio.” Joven de Aguazul*

De igual forma, la metáfora de luchar por la vida como una forma de resistir a situaciones que causan dolor, tristeza, angustia y muerte es algo que los jóvenes de la investigación reconocen, como lo menciona Tatiana: *“Las personas luchan por su vida, las otras personas*

muchas veces sacan a las familias de los hogares, si las personas se resisten, la única solución que encuentran es masacrar a las familias”. Joven del Líbano. Lo que emerge desde la relación fina que se teje entre la experiencia vivida en el medio rural y la apropiación de memorias que se resisten a que las acciones violentas hagan parte de la cotidianidad rural, donde ellos, los jóvenes se reconocen como mediadores de paz, quienes se forman para construir a través del diálogo y no a través de la fuerza y el uso de objetos que generan destrucción y daño como lo son las arma.” *Bajo los conocimientos que tengamos y la educación que tengamos, podíamos ser como mediadores de paz y ayudarlos a solucionar los conflictos”.*

Así pues, reconocer la vulneración de derechos y ubicarse como mediadores de paz en la comunidad representa una forma de hacer resistencia a las formas de resolver problemas que muestra la historia del conflicto armado en las regiones de la investigación, los niños, niñas y jóvenes ejercen acciones de resistencia a través del arte y de las representaciones propias que han construido frente a la violencia y la paz; a lo que se unen los docentes rurales, que a pesar de verse permeados por un currículo oficial buscan la manera de que dichas resistencias sean visibles a través de las pedagogías de la memoria en la escuela.

Tensiones.

Entre el Pasado y el Presente. (representaciones de la violencia en docentes/representaciones de la violencia en infancias.)

Las infancias ubican las representaciones de la violencia a través de experiencias vividas en el presente, las cuales se relacionan con su medio rural como por ejemplo la minería, talar los árboles, contaminar los ríos, matar a los animales; así como con los conflictos por la tenencia de las tierras y otros mediados por el consumo del alcohol, tabaco, etc. Para las infancias, dialogar de la violencia no necesariamente remite a hechos o sucesos recientes de la historia oficial del país que en su narrativa discursiva vincula actores de insurgencia y contrainsurgencia, sino que, su comprensión se alimenta de la violencia con hechos de la cotidianidad presente en el territorio. Evidencia de esto, son las expresiones respecto a la vivencia de las jornadas del paro nacional del año 2021, donde se observó la represión policial contra los manifestantes y que, para Melanie Narváez, de 7 años de Miranda, afirma que: *“vivir en el campo es mejor, más seguro, en la ciudad está la policía y eso es más peligroso, aquí donde yo vivo no hay policías y*

no hay peleas, por eso es mejor acá".

Así mismo, Daniel Zuluaga, de 15 años, del municipio de Pitalito, *"cuando uno ve todo esto, lo que está pasando es igual a lo que pasaba con la guerrilla o los paramilitares o esa gente"*. Es claro y evidente que la representación de la violencia para las infancias es distinta a la que se presenta con los docentes. De esta manera, se vislumbra una tensión entre la experiencia vivida y la construcción de memoria, ya que la construcción de dicha memoria en la escuela rural involucra a dos actores importantes: los niños, las niñas, los jóvenes y los docentes; quienes traen recuerdos en marcos contextuales distintos que generan dudas frente al lugar que representa la memoria en la escuela. Lo anterior, emerge como una tensión también entre el pasado y el presente, teniendo en cuenta las distintas vivencias que traen los actores en un proceso de construcción de memoria; por un lado, el traslado generacional de recuerdos que configuran memorias compartidas a través narrativas familiares y comunitarias que permite a los niños, niñas y jóvenes construir significados alternos, y por otro, los docentes con experiencias vividas en el contexto directo de la violencia, permeadas por sentimientos de miedo y dolor, que configuran la construcción de memorias en un marco relacionado con lo oficial.

He aquí el reto pedagógico de la escuela rural frente a la construcción de las memorias, evidenciado a través de las prácticas artísticas y simbólicas en las que emergen significados y símbolos que se han construido desde la experiencia vivida de dichos actores, que ejercen poder frente a las restricciones de la memoria oficial y resistencia desde lo que se construye en el territorio compartido.

Las Representaciones del Silencio.

La memoria compartida es la que permite que en un territorio determinado se construyan representaciones comunes en torno a situaciones de relevancia para las personas. De esta forma, activar el recuerdo de la violencia en un territorio determinado permite que las infancias se apropien de dichas memorias a través del significado que se construye desde la propia sensibilidad. De esta forma, las narrativas generacionales se configuran para activar recuerdos y construir memoria frente a situaciones del pasado reciente que estaban ausentes o silentes a causa de distintos factores como la protección, el miedo, el desconocimiento y la acción de una memoria oficial.

De esta forma, el silencio frente a la memoria no toma una sola forma y hace parte de la construcción de la memoria, tal como lo concibe Jelin (2020) al mencionar que hacer memoria involucra la conciencia del sujeto sobre sus propios recuerdos, olvidos, maneras de contar, acciones, silencios, gestos, saberes, emociones, huecos y fracturas (p.17). Por ello, el silencio o los silencios que se evidencian en la investigación hemos identificado como una tensión, ya que éste hace referencia a la experiencia vivida de los sujetos en el medio rural, que por motivos distintos se configuran como recuerdos que no se quieren mencionar, ya sean por los niños, niñas, jóvenes, los padres o los docentes, y que tensiona la construcción de memoria al ser una acción de resistencia.

En primer lugar, se presenta el silencio como un sinónimo de protección, ya que los padres no le permitían a los niños y niñas saber acerca del conflicto armado porque era algo prohibido para los más pequeños, sabiendo que de una u otra manera nos encontrábamos en el lugar del conflicto, vivenciando acciones de violencia y demás pero sin poder preguntar y que les respondieron acerca de ello como se evidencia por parte de Adriana: *”siempre referirse a guerrilleros y paracos era como malo o prohibido como que se debía decir en silencio, en la escuela y en la casa no se podían nombrar porque era peligroso “Docente de Aguazul.* Paradójicamente llegamos a comprender aquello que vivimos en la infancia hasta llegar a una edad adulta como lo menciona la docente Ana del Líbano quien reconoce que luego de ser adulta entendió que su vivencia se refería al conflicto armado *“ya grande entiendo que era que estaba en medio del conflicto y no sabía eso, lo que sabía era que me daba miedo”.*

Pero, dicho silencio por proteger también tiene una relación con el sentir miedo, es decir, que el miedo es lo que lleva a los padres y a los docentes a no hablar de temas relacionados con el conflicto armado con los niños y las niñas; miedo que percibimos como niños, sin saber lo que sucedía, como lo mencionó la docente Ana Carolina, vivenciar el conflicto el conflicto desde las emociones, pero con la necesidad de comprenderlo...*nunca se me ha olvidado, porque lo tenía tantas veces y dentro de ese sueño, me despertaba y cuando yo me despertaba, yo empezaba a pensar, dónde me iba a esconder y donde iba a decirle a mi familia que nos escondiéramos cuando eso pasara.” Adriana, Aguazul.*

De igual forma, el miedo corresponde a la causa por la que algunos docentes en la escuela rural prefieren no hablar acerca del conflicto armado con los niños, las niñas y los jóvenes, porque aún sienten que la vida está en riesgo...*hay ciertas zonas donde yo no puedo llegar con este tema, me toca con mucha delicadeza la verdad. ¿Qué se justifica? Que me van a sacar de allá a plomo, pues a plomo no, pero si amenazada porque si ha sucedido. Docente Jenny, Miranda.*

Respecto al desconocimiento, podemos referirnos a que los niños, las niñas y los jóvenes no son reconocidos por los adultos como agentes activos políticamente que pueden aportar a una construcción de memoria y que se debe hablar con ellos acerca de los conflictos y la violencia...*hay muchos adultos que piensan que, porque el niño y niña no sabe, entonces mejor no le hablemos, mejor no mencionemos porque ellos no saben. Docente Julia Miranda.* Aquella falta de reconocimiento de las infancias por parte de los adultos como sujetos políticos y críticos remite a que se les omita o limite la participación en diferentes espacios como proyecto de vida vocacional, garantía de derechos, construcción de memoria, entre otros; pero en la investigación es evidente que las infancias buscan espacios para emerger frente a distintos fenómenos sociales en los que son excluidos a través de prácticas propias como el juego, el arte, los espacios de encuentro y el compartir.

Finalmente, el silencio aparece a manera de olvidar algo que no se quiere recordar pero que existen detonadores que activan dichos recuerdos y permite que emerjan de maneras distintas y generativas ...*llegó en un tiempo, unas cartas que nosotros a la larga no supimos si sería cierto o no, con sellos y con cosas así de que nos teníamos que ir y teníamos dos semanas, el único lugar donde, incluso yo a mi hija no le he contado eso, por eso me parece curioso que estaba bloqueado. Docente Jenny, Miranda.* Es decir, recuerdos que estuvieron bloqueados por mucho tiempo permiten que las personas lo activen a través de métodos narrativos y visuales que generan una reflexión frente al mismo.

Los Silencios del Currículo Oficial

La política educativa de nuestro país aparece como una forma de silenciamiento de las memorias en la escuela rural, es la visión de las infancias y los docentes participantes en la investigación. Se identifica una frecuente disputa entre las exigencias del currículo oficial,

institucional, estatal y las posibilidades de generar procesos alternativos en la construcción de la memoria, puesto que, como afirma Vázquez et al., (2013) en el currículo hay un desconocimiento sobre la forma cómo identifican y comprenden los habitantes de la ruralidad sus fenómenos sociales, históricos y políticos y desde la que proponen una mirada alternativa por medio de sus propias narraciones o discursos. (p.177). A lo anterior, Javier Zapata, de Pitalito, se suma afirmando que *“una de esas formas de silenciamiento usada por el currículo es la imposición de una comprensión de la violencia desde lo una idea centralista, urbana, oficialista, dominante, que no ha permitido una comprensión más profunda de lo que ocurrió, ocurre y ocurrirá en la ruralidad mediada por la enseñanza del pasado reciente”*.

Ahora bien, teniendo como principio el currículo oficial, se le suma el silenciamiento que el docente o maestro ejerce sobre los escolares en contexto rural -fundamentalmente-, que Para Julia Porras, de Miranda Cauca, se ejerce, al pensar que por el hecho de que el niño es niño o niña no sabe nada, no necesita saberlo, y se le niega el derecho de reconocer el pasado reciente, pero también, es asumido como una manera de proteger a las infancias frente al conocimiento de actos violentos ocurridos en el marco del conflicto armado colombiano.

Ahondando en lo anterior, se puede explicar, qué otro motivo por el que se aplica el silenciamiento respecto a la enseñanza del pasado reciente es el temor producido por los odios heredados y violentos que aún subsisten en los cuatro municipios de esta investigación, donde la estigmatización, el señalamiento y la amenaza aparecen cuando en la escuela rural se quiere abordar este tema.

Estas tensiones se hacen más notorias cuando se exige que en la escuela rural se hable de la verdad, o así lo interpreta la docente Ana Carolina, del Líbano, en el Tolima, puesto que, para ella, la memoria, como todo proceso social se conecta con la verdad, la razón del porqué de los hechos, a través de pedagogías de la memoria que permitan a los niños y niñas de diferentes edades aportar desde su propia experiencia en la construcción de la memoria.

Conclusiones

Para avanzar en la producción de conocimiento en la práctica de la paz, es decir, hacer las paces, es necesario reconocer y visibilizar las formas emergentes y alternas de construir memoria que realizan las comunidades y más específicamente los niños, las niñas y los jóvenes en el marco de la escuela rural; las infancias representan acciones que inciden en la transformación social, a través de actos espontáneos y genuinos, en los que el encuentro con los otros y con lo otro detonan relaciones y expresiones de afecto, en las que el amor, la amistad y la correspondencia se evidencia en actos simbólicos entre pares.

El presente estudio demuestra que, para las infancias hablar de memoria no necesariamente debe remitirnos hacia el fenómeno del conflicto armado en el país, ya que la construcción de memoria emerge como la posibilidad de conocer el entorno e identificarse con el mismo, de hablar acerca de las experiencias personales y familiares en un espacio común y construir a partir de ellas sin la evidencia de vivir los sucesos en carne propia, de reconocer el uso de los objetos, artefactos y materialidades que han tenido vinculación con el conflicto a través de un uso cotidiano que no ejerce poder o dolor, de generar prácticas artísticas y simbólicas que permitan expresar subjetividades y reconciliar con situaciones del pasado.

La escuela rural, lugar de puertas abiertas y con límites difusos, entre ella y la naturaleza o los caminos que la rodean, es el espacio en el que las infancias se identifican como mediadores de conflictos. Así, a través de las imágenes y las narrativas concuerdan que la escuela es un espacio de reunión para jugar y compartir, donde se manifiestan emociones de correspondencia con los animales y la naturaleza, y emergen las pedagogías de la memoria, en torno representaciones escénicas, la comprensión de los conflictos, las emociones o contar historias; todas ellas expresiones y gestos genuinos con los cuales se comparten sensibilidades o se tramitan conflictos.

La naturaleza, los animales, el monte o la montaña configuran tanto las memorias como la identidad de los pueblos y las infancias en la ruralidad. Procurar entornos propicios para la paz implica entonces el cuidado y la protección de nuestra casa, cuerpo común, así como la

posibilidad de permanecer y construirse como sujeto en el espacio del arraigo, aquel en el que se han echado raíces y perviven los objetos, los lugares y los actos de la memoria colectiva.

Es indispensable continuar indagando en las construcciones de memoria de las infancias desde sus propios lenguajes y la escuela en el medio rural, como una forma de dar voz a las comunidades que por muchos años vivieron en territorios de conflicto o éste permanece latente; y por ello, a partir de la experiencia propia ser partícipes y agentes en la configuración y creación de representaciones y símbolos que operan desde identidades singulares y plurales, como una apertura a las transformaciones del ser, las prácticas relacionales y las comunidades en el presente.

lo que devela la manera en la que los niños, niñas y jóvenes configuran identidades alrededor de los sucesos del conflicto y agencian formas propias de la paz y la reconciliación.

Referencias

- Acevedo, O. (2010). “Memorias sub/alternas y reservadas: poder y posibilidades de las memorias de otros modos”. Revista: Geografías de la Memoria: Posiciones de las Víctimas en Colombia en el Periodo de Justicia Transicional (2005-2010). Tomado de: <https://vlex.com.co/vid/memorias-sub-alternas-reservadas-850935423>.
- Aguayo, N. (2009). “La memoria de la infancia. Aproximaciones desde el pensamiento de Walter Benjamín”. Universidad de Chile, facultad de Filosofía y Humanidades.
- Alvarado, S., Ospina M., Loaiza J., Pineda J., Gómez M., (2018) “Investigación transformadora sobre paces y memorias con niños, niñas y jóvenes: narrativas generativas, subjetividades políticas y movilización y acción política”.
- Amador J.C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 37, p. 73-87.
- Apple, M. W. (1979). *Ideología y currículum*. Routledge
- Arente, H. (1996). “Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política”. Barcelona, España. Ediciones Península.
- Arias, D. (2021). “Pedagogías, Infancias y Memorias en Colombia”. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Arias, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Bal, M., Cohen, M., Hernández-Navarro, M. Á., Villegas, L. B., & Molina, C. A. S. (2014). *De lo que no se puede hablar*. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín.
- Barragán, D. y Amador, J.C. (2014). La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y re-pensar la educación. *Itinerario Educativo*, (64), 127-141
- Benjamin, W. (2001). *El autor como productor*. México: Editorial Contrahistorias.

- Bermeo, J. D. (2014–2015). Reenmarcando la producción social de memoria: la experiencia de docentes y estudiantes en dos colegios de Bogotá. Instituto Internacional de Estudios Sociales, La Haya, Holanda. <https://orcid.org/0000-0001-5958-1469>.
- Betancourth, S., Peña, J., R. (2014). Reflexión sobre el sentido de la memoria en el conflicto armado colombiano. *Revista Aletheia* Vol. 6 N ° 1. PP. 186.
- Buenaventura, J. (2014). Polvo eres. El Correr del tiempo en María Elvira Escallón. Ministerio de Cultura.
- Bustos, G. (2014) El arte contemporáneo como método de investigación: metodología, procedimientos y análisis de casos. Universidad de Chile.
- Butler J. (2010). Marcos de guerra. Vidas lloradas. Barcelona: Paidós.
- Cantú, Gustavo y Patiño, Yanina (2011). Subjetividades contemporáneas: imágenes y procesos de simbolización en niños y adolescentes. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Castañeda, E., Cifuentes López, D., & Torres, I. (2019). Pedagogía de la Memoria Convenio 1969 de 2019. Capítulo 1: Marco contextual. En Escuelas que narran y resignifican la memoria. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Secretaría de Educación del Distrito. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://rita.udistrital.edu.co/museovirtual/>
- Castro, A. (2020). Configuración de subjetividad política infantil en procesos de construcción de memoria histórica con niños y niñas. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2696>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. Una nación desplazada: informe nacional del desplazamiento forzado en Colombia, Bogotá, CNMH - UARIV, 2015
- Chica F., Rosero A. (2012). La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. *Itinerario educativo*, 60, pp. 75-69.
- Coffey, 1996. “Encontrar sentido a los datos cualitativos, estrategias complementarias
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas. (2015). Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Tomado de

https://www.humanas.unal.edu.co/observapazyconflicto/files/5714/6911/9376/Version_final_informes_CHCV.pdf

de investigación”. Universidad de Antioquía. p. 66.

Didi-Huberman, G. (2008). “El gesto fantasma”. Traducción de Claude Dubois y Pilar Vázquez. Disponible: http://www.iheal.univ-paris3.fr/sites/www.iheal.univ-paris3.fr/files/9.4%20Didi_Huberman%20el%20gesto%20fantasma.pdf

Domínguez, J. (2015). La escuela en tiempos de post-acuerdo: enseñanza de la historia y contramemoria crítica. En La escuela en tiempos de post-acuerdo: enseñanza de la historia y contramemoria crítica (pp. 23–31). Revista Educación y Cultura.

Dussel, I., Finocchio, S., Gojman, S. (2006). Haciendo memoria en el país de nunca más. Buenos Aires: EUDEBA.

Eisenstein S, (1977) (Film Form: essays in film theory) La forma del cine, ensayos de la teoría del cine. Hbj libros, Nueva York.

Fentress, J. y Wickham, C. (2003). Memoria social. Madrid: Universitat de València.

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE (2020) Expedición Pacífica: pedagogías de la memoria y reconciliación en escenarios escolares. [Diapositiva PowerPoint]
<https://drive.google.com/file/d/1qwxae3H1covzjBTPx722783F2gNVw2fP/view?usp=sharing>

García C. (2010). La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia. México: katz.

García Vera, N. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte (Revista Colombiana de Educación ed.) [Libro electrónico]. Revista Colombiana de Educación. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918>

García, M. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, (34), pp. 155-177. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297145846006>

Gomez, R. (2004). Amanecer en el Valle del Sinú. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

- González, & Garcia. (2019). El arte y la literatura en la construcción de la memoria histórica: una experiencia de conmemoración en el Instituto Pedagógico Nacional. Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.17227/ppo.num21-9462>
- González, F. (1929). Viaje a pie. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- Gordón de Isaacs, L. (2017) Departamento de Salud de Adultos. Universidad de Panamá. Revista científica de enfermería.
- Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria, memorias de la represión. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E. (2018). Memoria. En R. Vinyes (dir.). Diccionario de la memoria colectiva. España: Gedisa.
- Jiménez, T. (2006). La narración infantil. Un estudio de niños de Educación Básica. Revista de investigación, 60, 157-174.
- Kwon, M. (2004). One Place after Another: Site-Specific Art and Locational Identity (Illustrated ed.). The MIT Press.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Lippard, L (2004) Seis años: la desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972. Madrid.
- Londoño, J. G., & Carvajal, J. P. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula (Vol. 8). Ciudad Paz-Ando, 8(1), 124–141. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.1.a07>
- López, S., & Quintero, M. (2020). Lugares de memoria en Colombia: desafíos de la memoria ejemplar. *Hallazgos*, 17(34), 209-240. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5243>
- Lorente, José Ignacio (2013): Investigación performativa y aprendizaje basado en proyectos en las enseñanzas de postgrado en artes escénicas. España: Univest 2013. Referenciado por Falcó.
- Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Editorial Universidad del Cauca, Popayán Colombia.

- Mannay, D. (2017). Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Narcea S.A de ediciones, Madrid España.
- Mayorga, C. A. (2018). Para la guerra nada: La pedagogía de la memoria en Colombia 2007–2016. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11086>
- Meneses Claros Gerardo. (2012). La luna en los almendros. Bogotá: El barco de vapor.
- Miwon, K. (2002) One place after another: site-specific art and locational identity. Massachusetts Institute of Technology. Inglaterra.
- Neira, A., et al. (2012). Memoria, conflicto y escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico IDEP. Bogotá.
- Pagliuso, R. (2010). Adorno y Benjamin sobre memoria e historia. Tomado de http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-41/regatieri_mesa_41.pdf
- Parra, S. (1996). La escuela nueva.. Bogotá: Plazas & Janes Editores.
- Perec, G (2001) Especies de espacios. Montesinos. España.
- Pérez, B. N. y Toro, E. A. (2019). Literatura y memoria como experiencias de paz en la escuela. Nodos y nudos, 6(46), 13-26. doi: 10.17227/nyn.vol 6. num 46-8239
- Quiceno, H. (2016). “Experiencia, Infancia y Cultura”. Revista Infancia Imágenes, 15 (2), p. 1-10.
- Rapoport, A. (1992): Paz. Una idea cuyo momento ha llegado, La Prensa de la Universidad de Michigan
- Restrepo, B. G. M., Velasco, A. A. C., Preciado, B. J. C., Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja). (1999). Cartografía social. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Revelles, Margarita; Ñeco Morote, Leticia y Torregrosa Salcedo, Elvira (2016). <https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/8362/299.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Reyes Mate, M. (2008). Tierra y huesos. Reflexiones sobre la historia, la memoria y la memoria histórica. En La herencia del olvido. Ensayos en torno a la razón compasiva (pp. 149 -176).

Errata Naturae editores.

Ricoeur, P. (2004). La memoria, la historia y el olvido. Fondo de cultura económica Argentina. Argentina: Ed. Du Seuil.

Rincón, L. H. (2016). La memoria: puerta y espejo de un pasado y un presente silenciado. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/859>

Rodríguez, J. (2009). Asedio a las narrativas contemporáneas. Mapa de posibles investigaciones. Cuadernos de literatura, Vol.14, p. 14-51.

Romero, E. U. (2017). La pedagogía de la memoria en la enseñanza de las Ciencias Políticas y su vinculación con la comprensión crítica. Universidad de Cartagena. <http://hdl.handle.net/11227/7457>.

Rose, G. (2001). Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials. London: Sage.

Rubiano Albornoz, E. (2010). A la escucha de la infancia. Educare. La Revista Venezolana de La Educación, p. 297– 303.

Sáiz, MP (2013). La investigación creativo-performativa y las modalidades textuales: Análisis lingüístico de textos sobre un mismo tema a partir de dos propuestas de producción diferentes. *Revista española de lingüística aplicada*, (26), 433-456.

Sánchez, I. A. (2020). Pedagogía de la memoria en los colegios distritales Nuevo San Andrés De Los Altos y Orlando Fals Borda de la Localidad De Usme. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12393>.

Sánchez, M. (2017). Los saberes de la guerra. Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

Secretaria de Educación. (2019). Caracterización y perfil del sector educativo ET Pitalito. http://sempitalito.gov.co/Caracterizacion_2019.pdf

Secretaria de Educación. (2019). Caracterización y perfil del sector educativo ET Pitalito. Pag.33 Estos datos corresponden al periodo entre 2011 al 2014. http://sempitalito.gov.co/Caracterizacion_2019.pdf

- Silva, O y Aponte J. (2012). Memoria oficial y otras memorias: la disputa por los sentidos del pasado. Grupo de Investigación Cyberia, Ciudad Paz-ando. Universidad Distrital, Bogotá.xx
- Skliar, Carlos (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(15), p. 67-81. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051606004>
- Tàpies A (1967). El juego de saber mirar, La práctica del arte, Barcelona
- Thompson, E. P., Domènech, A., & Hobsbawm, E. J. (1989). La formación de la clase obrera en Inglaterra (Vol. 2). Barcelona: Crítica.
- Thuillier J. (2006) Teoría general de la historia del arte. Fondo de cultura económica, México.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Torres Carrillo, A. (2006). Subjetividad y sujeto: perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 86-103.
- Ulloa, A. (2012). Los territorios indígenas en Colombia: de escenarios de apropiación transnacional a territorialidades alternativas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVI (418), [en línea]. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-65.htm>
- Van Manen, M. (2016). Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica. Traducido por Aguirre, J.C., & Jaramillo, L.G. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca
- Vargas Molano, L. 2018. La reparación integral a las víctimas del conflicto armado en el sur del departamento del Huila en el marco de la Ley de Víctimas. *Revista Diálogos de Saberes*, (48) 109-131. Universidad Libre (Bogotá).
- Vázquez, A. Ortiz, E. etc, (2013). La construcción social de la identidad campesina en dos localidades del Municipio de Tlaxco, Tlaxcala, México. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 10 (1), p. 01-21. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722013000100001&lng=es&tlng=es
- Vélez Villafañe, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana:

¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? Revista Colombiana de Educación, 62, 245 - 264.

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1638>

Villalobos, A. y Lozano, R. (2014). Teorías actuales y prácticas artísticas. La visualidad contemporánea. Multidisciplina, 18, 59-77.

<http://www.revistas.unam.mx/index.php/multidisciplina/article/view/50695>

Yates, A. Frances. (1966). El arte de la memoria. Madrid: Ediciones Siruela. Rutas del conflicto:

<http://rutasdelconflicto.com/convenios-fuerza-justicia/node/285>

Zamora C. Ane. (2014). Ante la imagen y ante el tiempo Aby Warburg en la visión de Didi Huberman: chrome-

extension://oemmndcblbdoiebfnladdacbfmadadm/http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66056/1/TFG_HA_Anne%20Zamora%20Chacartegui.pdf

Zemelman, H. (2007). El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana. Barcelona: Anthropos.

Anexos

Anexo 1. Matriz estado del arte

<i>N°</i>	<i>Categoría</i>	<i>Título</i>	<i>Año</i>	<i>Resumen</i>
1	Memoria histórica	Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. <i>García Vera, N. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. Revista Colombiana de Educación, 1 (79). 135-170. https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918</i>	2020	El documento explora los siguientes ítems en el texto a partir de cuatro énfasis que se pueden identificar en estos estudios y propuestas: la memoria en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia reciente; las políticas de la memoria en contextos sociales y educativos; la pedagogía de la memoria en sus vínculos con la escuela y la sociedad; y los lenguajes artísticos como mediación pedagógica para el trabajo con la memoria en la escena escolar. (pág. 79) ● Concepto de memoria, su construcción y transmisión. La memoria como objeto de indagación en el presente documento de perspectiva sociopolítica. ● Contextualización de los estudios y estados del arte sobre memoria en Colombia, estados del arte, avances, ejes conceptuales. ● Panorama de estudios que se aproximan a la memoria histórica en el campo educativo (formación) descripción y análisis de las investigaciones incluidas en el estado del arte, sus ejes temáticos, problemáticas y desafíos encontrados. ● Identifica las distintas mediaciones pedagógicas que sobresalen en estos trabajos y establecer algunas limitaciones y posibilidades que se derivan de integrar la memoria en las prácticas y saberes de la escuela. ● Iniciativas de memoria histórica en el contexto escolar, propuestas pedagógicas específicas que ejemplifican la manera en que se enseña la memoria

				histórica en el aula, el qué y el cómo. ● Políticas de la memoria en contextos sociales y educativos.
2	Memoria histórica	Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? <i>Vélez Villafañe, G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible? Revista Colombiana de Educación, 62, 245 - 264.</i>	2012	Este artículo propone descifrar desde una mirada teórica el cómo es abordada la memoria como una herramienta metodológica - teórica, por medio de una aproximación desde la dimensión “problematizadora de los olvidos” lo que permite fundar una estrategia de pedagogía social que contribuya a tejer una memoria histórica crítica en las instituciones. Por lo siguiente, se traslada a miradas de la memoria vista desde lo cultural, como fenómeno sociohistórico y desde el carácter restringido y de lo imposible. (245)
3		Pedagogía de la memoria en los colegios distritales Nuevo San Andrés De Los Altos y Orlando Fals Borda de la Localidad De Usme. <i>Sánchez, I. A. (2020). Pedagogía de la memoria en los colegios distritales Nuevo San Andrés de los Altos y Orlando Fals Borda de la Localidad de Usme.</i> Recuperado de:	2020	Este trabajo responde a la pregunta ¿qué memorias sobre el conflicto armado colombiano se construyen en los colegios distritales Orlando Fals Borda y San Andrés de los Altos de la localidad de Usme, los cuales desarrollan proyectos de educación para la paz desde la implementación de distintas pedagogías de la memoria? Esa pedagogía se aborda desde algunas fuentes teóricas y metodológicas como la práctica pedagógica, la memoria y la educación. “La fisura erigida por las desigualdades y las prácticas violentas han tenido lugar en Colombia desde que se instauró la República hasta la actualidad, cuando el país abre un nuevo capítulo en su historia con los actuales procesos de paz. De allí la importancia de

		http://hdl.handle.net/20.500.12209/12393 .		educar para la paz, lo cual exige llevar a cabo un proceso de pedagogía de la memoria en las aulas. En un país como Colombia, únicamente con una apuesta ética de compromiso con la verdad y la construcción de una historia narrada por aquellos que no han sido escuchados y los que guardan las voces de quienes perdieron su vida por causa de los enfrentamientos, se logrará construir un verdadero proceso de paz duradera desde las aulas y para la sociedad.” Pp. 1
4	Pedagogías de la memoria, memoria histórica	Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula. <i>Para citar este artículo: Londoño, J. G. & Carvajal, J. P. (2015). Pedagogías para la memoria histórica: reflexiones y consideraciones para un proceso de innovación en el aula.</i> <i>Ciudad Paz-Ando, 8(1), 124-141</i>	2015	Las pedagogías de la memoria histórica sirven para enfocar un trabajo en el aula que persigue objetivos de formación en los y las estudiantes que son de vital importancia ante un eventual escenario de acuerdo de paz y postconflicto en Colombia. Se analiza aquí una experiencia de innovación pedagógica basada en la construcción de memoria histórica, a la luz de los postulados del aprendizaje significativo, y se exponen sus contribuciones a una experiencia de ciudadanía y posicionamiento político frente al conflicto armado en nuestro país.
5	Memoria Histórica (Organización de personas víctimas)	Configuración de subjetividad política infantil en procesos de construcción de memoria histórica con niños y niñas. <i>Castro., et al (2020)</i>	2020	En esta investigación se aborda la articulación entre los procesos de construcción de memoria histórica sobre el conflicto armado interno y la configuración de las subjetividades políticas de niños y niñas desde una perspectiva socio-construccionista . El trabajo investigativo fue desarrollado con tres niñas y dos niños entre 10 y 13 años de edad, víctimas del conflicto armado interno y pertenecientes a familias de líderes sociales. Es una investigación que se ubica en el paradigma hermenéutico, con enfoque cualitativo y desde el método biográfico narrativo, que permitió abordar y comprender

				desde un taller de cocreación, las narrativas de agencia de los niños y niñas. En este taller se incorporaron procesos creativos y estéticos como parte fundamental del lenguaje de los niños y niñas. Estas narrativas se recolectaron haciendo uso de la entrevista a profundidad, la cartografía geográfica, la cartografía corporal y la observación participante; se analizaron desde la teoría fundamentada
6	Memoria Histórica	Memoria, conflicto y Escuela. Voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá.	2012	Este libro contiene un capítulo llamado: Un ejercicio de estado de arte de la temática sobre Escuela, memoria y conflicto realizado por: Absalon Jiménez Becerra, Raúl Infante Acevedo y Amanda Cortés Salcedo. En él se da cuenta de la elaboración del estado del arte como un ejercicio para dar cuenta de la <i>memoria</i> como un fenómeno emergente en la Escuela, bajo los parámetros de lo que es un ejercicio de carácter investigativo. De tal manera el estado del arte se puede pensar desde tres perspectivas: Primero, como una práctica de apropiación del conocimiento, que para este caso específico gira en torno al tema de la memoria en la Escuela; segundo, como un ejercicio “de investigación de la investigación”; y tercero, como una acción fundamental para dar un paso a lo inédito y novedoso, en torno al abordaje de un tema en particular, facilitando a la vez la delimitación de una pregunta investigativa (Jiménez Becerra, 2004).
7	Memoria Histórica	La escuela en tiempos de post-acuerdo: enseñanza de la historia y contra memoria crítica	2015	En este artículo, publicado en la Revista Educación y Cultura No. 109 págs. 23 – 29, se defiende la hipótesis de que la paz no tendrá sentido sin un cambio importante en el orden educativo
8	Memoria	Para la guerra nada:	2018	Este trabajo de grado propone dar cuenta de cómo se ha configurado la pedagogía de la memoria en Colombia dando razón del campo de aquellas fuerzas sociales que

	histórica.	La pedagogía de la memoria en Colombia 2007-2016. Mayorga, C. A. (2018). <i>Para la guerra nada: la pedagogía de la memoria en Colombia 2007-2016.</i>		permitieron su emergencia y algunas fuentes teóricas que amplían para determinar los distintos referentes (epistemológicos, ético-políticos y didácticos) que la constituyen. Para esto se delimitó a su perspectiva académico-formativa y se seleccionó los años 2007-2016, por medio de un método de investigación documental.
9	Pedagogías de la memoria	La pedagogía de la memoria en la enseñanza de las Ciencias Políticas y su vinculación con la comprensión crítica <i>Romero, E. U. (2017)</i>	2017	El reto del posconflicto en una región como los Montes de María invita a un grupo de docentes a reflexionar sobre su práctica en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales, el reto asumido fue aplicar una investigación en la Normal Superior del mismo nombre, con la intención de demostrar: que la pedagogía de la memoria aplicada en la enseñanza de las ciencias políticas con estudiantes de 10° permitiría mejorar los procesos de comprensión crítica de la realidad y formar futuros ciudadanos sensibles y comprometidos con las injusticias sociales. Parten de comprender la pedagogía como una práctica transformadora y que tiene un carácter político basadas en el reconocimiento del dolor del otro, la práctica del diálogo y la liberación, en donde los usos didácticos de la memoria tienen un carácter simbólico que los hechos del conflicto reciente dejaron en las comunidades. El paradigma cualitativo soporta todo el proceso de investigación, acudiendo al enfoque de investigación-acción educativa que recoge los datos, pero al mismo tiempo transforma al sujeto.
10	Memoria histórica- Pedagogías de la memoria	La memoria: Puerta y espejo de un pasado y un presente silenciado	2016	El presente trabajo es un estudio sobre el lugar que tiene la memoria y la violencia en la formación en Derechos Humanos de los niños de Ciclo II del Colegio Fanny Mikey, tomando como punto de partida la narrativa testimonial de los sujetos implicados en el proceso investigativo: infancia y familias, con el propósito de hacer una reconstrucción de su pasado-presente y haciendo un balance de la afectación y vulneración a sus

				derechos.
11	Memoria histórica	El arte y la literatura en la construcción de la memoria histórica: una experiencia de conmemoración en el Instituto Pedagógico Nacional <i>González-Santos, Fernando, & García-Vera, Nylza Offir (2019). El arte y la literatura en la construcción de la memoria histórica: una experiencia de conmemoración en el Instituto Pedagógico Nacional. (Pensamiento), (Palabra) y Obra, (21),60-77.[fecha de Consulta 21 de Mayo de 2021]. ISSN: 2011-804X.</i>	2019	El presente artículo surge del proyecto de investigación-acción “La literatura como universo simbólico de la memoria en la escuela”, desarrollado en el Instituto Pedagógico Nacional, cuyo propósito fundamental consistió en el acercamiento a la construcción colectiva de la memoria histórica en el ambiente escolar. A este respecto, se describe en el artículo tres momentos que insinúan un camino en la formación de maestros y estudiantes para rememorar el pasado desde el presente: en primer lugar, la construcción de la memoria desde la lectura literaria; en segundo lugar, la promoción de la expresión de los estudiantes frente al conflicto desde sus propios conceptos estéticos y la producción de piezas artísticas; y, en tercer lugar, la posibilidad de una acción pública como lo es la conmemoración enmarcada en un Festival Artístico de la Memoria.
12	Memoria Colectiva	Reenmarcando la producción social de memoria: la experiencia de docentes y estudiantes en dos colegios de Bogotá1* <i>Bermeo, J. D. (2017). Reenmarcando la producción social de memoria: la experiencia de docentes y estudiantes en</i>	2016	En el artículo se cuestiona la memoria como una práctica colectiva, cuando la violencia permanece activa en el presente, tomando como referente la experiencia de docentes de secundaria de dos colegios públicos de la ciudad de Bogotá, quienes, con la colaboración de sus estudiantes desarrollaron iniciativas de memoria sobre el conflicto armado en Colombia. Esto, precisamente, cuando en el país se adelantan negociaciones de paz y a la vez se implementan medidas de justicia transicional. Más específicamente, se identifican e interpretan los marcos desde los que se configuran

		<i>dos colegios de Bogotá. Rev. Colomb. Soc., 40(1), 65-82.</i>		las narrativas con las que estos actores educativos dan cuenta de su participación en tales iniciativas. En principio, se observa cómo el postulado del filósofo George Santayana “Aquellos que no recuerdan el pasado están condenados a repetirlo” es utilizado recurrentemente para insertar sus experiencias en la producción colaborativa de memoria. Sin embargo, en el transcurso de la narración, el pasado, el presente violento y el futuro incierto convergen, conduciendo a los participantes a cuestionar si hay lugar para la no-repetición, cuando problemáticas actuales, ligadas a formas históricas de violencia, y las expectativas de construcción de paz a futuro emergen y se ubican en el centro de la discusión. En consecuencia, se ven abocados a reenmarcar sus planteamientos iniciales, al punto de aceptar que el conocimiento del pasado cobra sentido, siempre que en el presente se lleven a cabo acciones que contribuyan a la transformación de las contradicciones subyacentes del conflicto, y así evitar su reproducción cíclica. En síntesis, a partir de un análisis de marcos interpretativos, este artículo arroja luz sobre las prácticas discursivas y sobre las luchas que actores específicos libran en espacios concretos, como la escuela, ante las contradicciones impuestas por un contexto en el que la producción de memoria debe coexistir con diferentes formas de violencia. Palabras clave: Bogotá, conflicto armado, educación, justicia social, marcos interpretativos, memoria colectiva, paz, violencia.
13	Memoria oficial	Lugares de memoria en Colombia: desafíos de la memoria ejemplar	2020	Este artículo tiene como propósito evidenciar tres lugares de memoria que se han construido en Colombia. En estos se resaltan las tensiones y pugnas que se dan entre la memoria oficial y las memorias locales; estas últimas son las que se construyen en los territorios en donde han ocurrido hechos atroces en contra de la humanidad, y que

		López Álvarez, S. y Quintero Mejía, M. (2020). <i>Lugares de memoria en Colombia: desafíos de la memoria ejemplar</i>. Hallazgos, 17(34), 209-240. DOI:	permiten el desocultamiento de voces y relatos sobre los hechos vividos en el marco del conflicto armado. La investigación fue de carácter cualitativo, en su dimensión hermenéutica, mediante la propuesta de investigación narrativa hermenéutica (PINH) de Quintero, que considera a la narrativa como el núcleo central del trabajo. Se concluye con los desafíos de la memoria ejemplar como apuesta ética y política que contribuye a la construcción de paz en Colombia, por medio del tratamiento del pasado que demanda verdad, justicia, reparación, y el nunca más de los hechos atroces. Esto permite un presente y futuro diferente.
--	--	--	--

Identificación de ejes temáticos.

No.	Ejes temáticos	Análisis	Citas textuales
	educación; memoria; memoria histórica; memoria colectiva	El artículo estudiado permite hacer un acercamiento al panorama general de los estudios y avances recientes en la definición y transmisión de la memoria en el contexto colombiano, así como estrategias y modelos de enseñanza en la escuela, que han sido propuestos a partir del contexto de la memoria en el país. Se identifican los cambios en	“la pregunta por la memoria se vincula, inicialmente, con quienes han sufrido la barbarie que se desprende de la guerra, y que por lo tanto son sus víctimas. Así también, de manera más general, la memoria se centra en acontecimientos y procesos de orden social y político que tienen lugar en situaciones límite y de violencia política extrema (Jelin, 2018). (Pág. 137) ¿por qué educar en la memoria y en qué educa la memoria? Asimismo, ¿cómo hemos de transmitir esa memoria a las nuevas generaciones y cómo se integra en nuestra experiencia educativa del presente? (García Vera, N. 2020, p. 138) “Justamente esto último constituye una de las problemáticas más acuciantes de la memoria, que interpela específicamente el campo educativo y cultural: su transmisión y construcción de sentidos; más aún si la memoria viene acompañada del adjetivo histórica, lo cual

		la enseñanza de la memoria, teniendo en cuenta los relatos hegemónicos y las fugas que resultan del proceso educativo. Las leyes y lineamientos que han permitido abordar la memoria en la escuela en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales, como la cátedra de paz, que también han delimitado los diseños curriculares existentes. El artículo aporta esencialmente en la construcción del estado del arte inicial en el que se hace el reconocimiento de las apuestas investigativas, universidades, centros o institutos que han trabajado en el tema, su enfoque y categorías centrales. Por otra parte, identifica los autores que han realizado con anterioridad estados del arte de acuerdo a las categorías y otros que específicamente han centrado sus procesos en el registro de la memoria y su enseñanza en los contextos educativos.	alude menos a un conocimiento académico y más a una divergencia de interpretaciones y, si se quiere, a un desacuerdo moral (cfr. Tēbar, 2018)” (García Vera, N. 2020, p. 139) “Enzo Traverso (2007) Esto quiere decir, siguiendo esta perspectiva, que la memoria trata más de un proceso social en construcción filtrado por ciertas sensibilidades éticas, políticas y culturales que se agencian en el presente y que son las que permiten definir qué y a quiénes recordar, qué testigos escuchar, qué lecturas hacer, qué lecciones extraer, en un momento dado. Este filtro, por supuesto, estará mediado “por los conocimientos posteriormente adquiridos, por la reflexión que sigue al acontecimiento, o por otras experiencias que se superponen a la primera y modifican el recuerdo” (p. 73). (García Vera, N. 2020, p. 139) “En el estado del arte que elaboran Martha Lucía Giraldo y su grupo (2011) en torno a la memoria colectiva del conflicto en el periodo 2000-2010 se identifican al menos 226 estudios de gran y mediana escala, que se incrementan en un setenta y cinco por ciento a partir de 2005, fecha que coincide con la puesta en vigencia de la ley de justicia y paz. Dentro de los hallazgos que consideran más relevantes está el hecho de que la gran mayoría de los estudios se enfocan en las víctimas del conflicto armado, en la reconstrucción de sus testimonios y en el apoyo psicosocial que demandan y ameritan”. (García Vera, N. 2020, p.141) Según los investigadores, estas iniciativas de trabajo con la memoria en la escuela nacen en los noventa vinculadas con las fuentes orales y la narrativa, pero como dispositivo pedagógico de intervención y como demanda político-pedagógica, que interroga e incide en el currículo escolar, se institucionalizan en la primera década del siglo xxi. (García Vera, N. 2020, p. 144)
--	--	---	--

		Según Enzo Traverso “la memoria trata más de un proceso social en construcción filtrado por ciertas sensibilidades éticas, políticas y culturales que se agencian en el presente y que son las que permiten definir qué y a quiénes recordar, qué testigos escuchar, qué lecturas hacer”. “En la normatividad los lineamientos están anclados a la memoria oficial, la historia apologética, lo que impide visibilizar otras memorias. La violencia como temática explícita por enseñar. circulación de contenidos instituidos y una visión disciplinada de la historia.” (pág. 146) “Sebastián Vargas y Margoth Acosta (2012) sostienen que, pese a los cambios de enfoque en la política curricular en la última década en el país y a la renovación de metodologías de enseñanza y aprendizaje de la historia,	“Orlando Silva et al. (2009a) El estudio encuentra que la enseñanza de la historia ha tendido hacia un proceso de configuración anclado en la memoria oficial, esto es, como historia apologética, y después de los hechos del 9 de abril se ha sostenido esta orientación, impidiendo, muchas veces, visibilizar otras memorias (cfr. Silva et al., 2009b). No obstante, destacan que en la normatividad de lineamientos y estándares curriculares se hace visible el fenómeno de la Violencia como contenido explícito y como temática por enseñar. En cuanto a los textos escolares, vislumbra una dispersión enunciativa que se inscribe en la circulación de contenidos ya instituidos, que reproducen la visión disciplinada de la historia y excluyen las historias no escritas o “no contadas” (2009b, p. 255)”. (García Vera, N. 2020, p. 146) “de manera reciente se discutió y aprobó en el país un proyecto de ley para restituir la enseñanza de la historia como disciplina escolar y asignatura independiente, cuyo grueso de contenidos estaría enfocado en la formación de una identidad nacional, el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y a la paz. El proyecto se convirtió en la Ley 1874 a partir del 27 de diciembre de 2017, pero un análisis detallado mostró que deja las cosas tal como estaban y, siendo así, se torna innecesaria esta reglamentación (cfr. Atehortúa, 2018). (García Vera, N. 2020, p. 147) “A propósito de estos cambios en la normativa actual, en paralelo a la prevalencia de ciertos contenidos instituidos, Sebastián Vargas y Margoth Acosta (2012) sostienen que, pese a los cambios de enfoque en la política curricular en la última década en el país y a la renovación de metodologías de enseñanza y aprendizaje de la historia, las transformaciones en las prácticas
--	--	---	--

		las transformaciones en las prácticas de aula no son lo suficientemente significativas, por lo tanto, confirman que “la historia patria continúa siendo el relato hegemónico de nuestra memoria como colombianos” (42-44). (pág 147) Desde un enfoque contextual, es visible que la escuela no sólo el espacio de despliegue de políticas de memoria, sino objeto de violencia, tanto la escuela física como su comunidad académica, compuesta por estudiantes, familias y entornos y vienen siendo fuentes directas de “memoria” o “fuentes vivas” en el caso de niños y jóvenes desvinculados del conflicto armado. (cfr. Díaz, 2009 y Díaz y Amador, 2009).(pág 150). “Sin embargo, estos mismos estudios muestran cómo algunas comunidades	de aula no son lo suficientemente significativas, por lo tanto, confirman que “la historia patria continúa siendo el relato hegemónico de nuestra memoria como colombianos” (42-44).¹⁴ Sin embargo, para Álvaro Acevedo y Gabriel Samacá (2012), después de la segunda mitad del siglo xx, por lo menos en términos de esta política curricular, sí se puede identificar un tránsito del enfoque de la enseñanza. (García Vera, N. 2020, p. 146) Asimismo, al no haber política de enseñanza de carácter estatal, la Academia percibía que había un déficit del conocimiento del pasado en la sociedad y, por lo tanto, un analfabetismo histórico (cfr. Linares, 2013). (García Vera, N. 2020, p148) “Para Lorena Torres (2016), en el caso de nuestro país, las estrategias pedagógicas orientadas a la memoria operarían como punto de inflexión frente a las políticas públicas y la normativa de la justicia transicional y tendrían que contemplar los siguientes tres elementos: 1) la identificación y análisis de las memorias subterráneas, esto con referencia a memorias que circulan en las familias y están presentes debido a la transmisión generacional. 2) la representación como mecanismo de aproximación a lo irrepresentable, en casos en los cuales se rompen los límites éticos de una sociedad y se trata con asuntos atroces que tendrían que incorporarse como narrativa ejemplar. 3) la regionalización del conflicto, lo cual implica hablar de una pedagogía local que responda al enfoque diferenciado y contextualizado para el tratamiento del pasado en cada uno de los territorios (cfr. Gómez, 2016, pp. 275-277). (García Vera, N. 2020, p. 149) Del estudio se colige, entre otros hallazgos, que la transmisión intergeneracional de la memoria del conflicto no ha estado en manos de la escuela o, por lo menos no mediante un proceso sistemático y gestado intencionalmente como experiencia educativa y como efecto de una política curricular. Además, el hecho de que el conocimiento sobre el conflicto tenga como fuente
--	--	---	--

	logran consolidar propuestas que apuntan a la transformación de estos ambientes y la escuela se erige en un lugar donde se reconstruyen el tejido social y los vínculos afectivos y solidarios” (pág 150) (cfr. Lizarralde, 2012b).	principal los consumos mediáticos es también signo de una política al respecto: hasta ahora la memoria histórica del conflicto armado ha estado, principalmente, en manos de los comunicadores sociales y de los medios privados. (García Vera, N. 2020, p. 151) “La hipótesis pedagógica se basa en la premisa de que el arte o el lenguaje estético canalizan las voces, los sentimientos o eventos vivenciados por niños, niñas y jóvenes y permite construir una unidad de sentido tejida a partir de fragmentos vitales de los sujetos y los grupos sociales”. (García Vera, N. 2020, p.159). “Una de estas es la necesidad de reconocer, como principio educativo, a niñas, niños y jóvenes como portadores de su propia memoria autobiográfica y personal, sujetos de palabra y de narración, para desde allí configurar poco a poco, una narración más amplia, que vincula el reconocimiento de su propia historia articulada a la de su familia, la comunidad barrial y local, hasta llegar al ámbito nacional.” (García Vera, N. 2020, p. 160) “Pero para que esta lógica de la barbarie y la crueldad no se olvide, no se repita y, sobre todo, no se aprenda, el mismo Adorno (1998) propone oponer laboriosamente la ilustración sobre lo ocurrido como tarea pedagógica de toda educación emancipadora, esto es, de una educación que contribuya a formar sujetos autónomos, capaces de liberarse de la conciencia cosificada en la que se asimilan los seres humanos a “cosas disponibles”, incluso, para hacerles daño físico y moral”. (García Vera, N. 2020, p. 163) “Es por ello que pensar en términos educativos la transmisión de la memoria en la escuela
--	--	---

			implica integrar y concebir el lenguaje de lo moral y de la ética como parte de nuestra indagación y nuestros aprendizajes en este campo, y por eso aquí se traza una ruta investigativa que creemos necesario empezar a recorrer, a través de establecer diálogos y puentes entre la Pedagogía y la Filosofía moral”. (García Vera, N. 2020, p. 164)
	Memoria colectiva, memoria de lo imposible, pedagogía social, memoria restringida.	Este artículo busca interpretar la mirada de la pedagogía de la historia reciente en Colombia como resultado de determinaciones de orden jurídico que exigen pensar la enseñanza de la historia como un fenómeno sociohistórico y su adaptación en los centros educativos. De igual forma, este producto intenta ver como se construye en Colombia memoria desde el campo de lo imposible, lo que permita agrupar la memoria individual y la grupal en un contexto de transición. La enseñanza de la historia debe ir de la mano con la interpretación que se teje acerca de la memoria y el	Vélez Villafañe, G. (2012) plantea que, en la actualidad nacional colombiana, resulta evidente la emergencia de la memoria como un fenómeno social y político ubicado culturalmente. Se trata de una alteración que responde a preocupaciones por comprender los acontecimientos que han sido de carácter traumático en la historia reciente y, con ello, restituir las perspectivas de futuro. P. 246 la memoria ocupa hoy un lugar creciente en el debate académico y político, con lo cual “un término que hace algún tiempo tenía poca resonancia, ha penetrado progresivamente en el lenguaje para apuntalar reclamos y reivindicaciones de individuos, víctimas y grupos sociales, en la obtención de diversas formas de reconocimiento o compensación” (Cabrera, 2005, citado por Vélez, V. G. 2012). “Cabe detenerse para afirmar las posibilidades otras de activar pedagógicamente la memoria en tiempos de las víctimas, y con ello aportar en la construcción de un relato histórico plural que, siguiendo la metáfora de ángel de la historia de Walter Benjamín, vea la fuerza liberadora del futuro en el pasado, en la reactualización reivindicativa de proyectos obstaculizados–inacabados, en las esperanzas frustradas de las generaciones anteriores, haciendo contrapeso a la historia de los vencedores de ayer y de hoy; esto es, pasar a la historia el cepillo

		espacio que está tiene dentro de la sociedad y el cómo se tramita en las aulas educativas de manera que confluyan los objetivos gubernamentales y los pedagógicos en un mismo resultado.	a contrapelo.” Vélez V., G. 2012 p.254. El propósito de esta propuesta pedagógica consiste en avanzar en la construcción narrativa de tejidos de memoria histórica emblemático–ejemplares para la constitución de nuevas ciudadanías de carácter heterogéneo, la búsqueda de justicia social y restaurativa y la pluralización de los horizontes de posibilidad, con base en la revitalización ético-política esperanzada–esperanzadora, derivada de la reactivación crítico–dialógica del pasado. Ello supone el recurso a referencias teórico- conceptuales que contribuyan a precisar el carácter y los alcances de esta propuesta.” Vélez Villafañe, G. 2012. p 259. “Una revisión (...) a los sentidos, funciones y alcances atribuidos a la educación, permite la identificación de posibilidades para la construcción de una propuesta de pedagogía social para avanzar en la tramitación del pasado-presente de violencia, por vía de aportar a la construcción narrativa de tejidos de memoria histórica emblemático–ejemplares para la constitución de nuevas ciudadanías de carácter heterogéneo, la búsqueda de justicia social y restaurativa y la pluralización de los horizontes de posibilidad, con base en la revitalización ético-política esperanzada–esperanzadora, derivada de la reactivación crítico–dialógica del pasado. (Vélez, V. 2012, p.245)
	Pedagogía de la memoria	Este trabajo de grado que responde a la pregunta ¿qué memorias sobre el conflicto armado colombiano	En este proyecto se le otorga a la memoria el deber del futuro (Ricoeur,2000). Sumado a esto, gran parte de estos pensadores fueron sobrevivientes de las guerras mundiales y muchos de los análisis que realizaron parten de la idea de estructurar conciencia a las futuras

	reciente. Memoria histórica.	se construyen en los colegios distritales San Andrés de los Altos y Orlando Fals Borda a partir del desarrollo de proyectos de memoria y de educación para la paz? Permite reconocer la forma como estas instituciones educativas por medio de proyectos gestionan estrategias de aprendizaje sobre la memoria y la educación para la paz. Los resultados se acompañan de la interpretación de información que es producto de cartografías y las narrativas por medio de entrevistas a maestros que permite comprender que dentro de estas instituciones se ha reconocido memorias ancestrales, colectivas e individuales. Que los ejercicios dentro del aula evocan sucesos e hitos de la historia nacional y cuál fue el impacto que esto tuvo en las familias de los estudiantes entrevistados.	generaciones sobre el horror, con el fin de educar la no repetición de estos actos en la historia de la humanidad. Sin duda, es una forma de ver hacia atrás, para comprender el presente y replantear el futuro.” Sánchez, I. 2020, pp. 21 “Por su parte, Grimoldi (2010) explicó que algunos hechos vividos no son parte de la memoria, debido a que el relato de esta fue dado mediante la imposición de las narraciones que hacían los grupos dominantes o que ejercían la represión; al estudiar los planteamientos de la memoria, el recuerdo y la historia desarrollados por Walter Benjamín, el autor reafirmó que aquellos que ganan el papel oficial van a hacer quienes construyen la historia. En este mismo orden de ideas, Pagliuso (2010) expuso las tesis de Benjamín, en cuanto al poder subversivo de la memoria, dado que puede sacudir la historia de dominación y de sufrimientos; aunque los actos de barbarie acompañaron siempre a la cultura, algún día, la memoria de esperanza será derrotada y se crearán las condiciones para la interrupción de la historia de sufrimientos. Sánchez, I. A. 2020, p. 21. (Adorno (1998) citado por Sánchez, I. 2020) afirmó que debe ser un compromiso de la educación las siguientes acciones: analizar las causas de la guerra; problematizar las razones del porqué sucedieron los acontecimientos de horror en medio del conflicto; y descifrar los entramados que constituyeron ese presente con el fin de hacer una promesa para el nunca más. Por lo tanto, fue el primer teórico que interpeló el papel de la educación en el estudio sobre la memoria, asignándole el deber de analizar los hechos que constituyeron ese periodo oscuro de la historia de la humanidad con el ideal de que no se repitan. La pedagogía de la memoria en Colombia es diferente a otros ejercicios desarrollados en otros países de América, en especial, los llevados a cabo en el cono sur. Esto se presenta, debido a que en estos países sí lograron desarrollar procesos de reconstrucción de la memoria en
--	--	--	---

			periodos postraumáticos, es decir, que, luego de terminadas las democracias restringidas o dictaduras, realizaron su proceso de relato sobre los hechos de terrores acontecidos en este periodo, en tanto que esos eventos ya habían terminado. En cambio, en el país en estudio aún no ha sido posible, a pesar de existir el acuerdo de paz con las FARC-EP. Acomodándose a este contexto, la memoria se ha tenido que construir en medio de los actos de horror. Suena paradójico que las organizaciones de víctimas, los movimientos sociales, los académicos y maestros, sigan haciendo memoria en medio del conflicto. Sánchez, I. A. 2020, p. 27 Es definida como un “escenario de luchas internas por la hegemonía de grupos intelectuales que pugnan por el control y las orientaciones discursivas en el campo” (Herrera et al., 2004, p. 45). Citando a Bourdieu, este campo es entendido como una “red infinita de relaciones objetivas entre agentes o instituciones de diferentes rangos, líneas de poder o cargos en relación con las ganancias que se puedan obtener” (Herrera et al., 2004, citado por Sánchez, I. A. 2020). “El planteamiento que entiende la memoria como la facultad del sujeto que hace posible la configuración de la identidad, la cual permite, a través de la narración, reconocer diversos registros de orden simbólico, territorial, corporal. (Ortega, Merchán y Vélez, 2014). Dentro de este concepto, se pueden encontrar varios arquetipos de acuerdo con un sin número de potencialidades que surgen con los usos dados al concepto de memoria (tipología), los cuales la identifican de la siguiente manera: saber, proceso psicológico, un campo de disputa, resistencia, acción reflexiva y objeto de estudio, entre otras. De igual forma, aparecen otros campos de estudio, puede ser, por ejemplo: memoria colectiva, memoria personal, memoria social, memoria histórica.” Sánchez, I. A. 2020, p. 34
--	--	--	--

			Se asume la práctica pedagógica como la actividad diaria que desarrollan los docentes en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que, a su vez, tiene como propósito la formación de los estudiantes. De esta forma se conceptualiza como una acción que permite la consolidación del saber ético y disciplinar a una dinámica social, en la que se articulan intereses y necesidades en las que es posible desarrollar competencias en diferentes áreas. (Díaz, 2001 citado por Sánchez, I. A. 2020). “De igual modo, se tuvo en cuenta la memoria como ejercicio de resistencia, debido a que da un logro al pasado como categoría política, como fundamento de una teoría de la justicia. (Mélích, 2000). En clave de la memoria, se fortalecen los sujetos políticamente activos que interpelan la historia oficial mediante el análisis de las narraciones de los vencidos, contrarrestando las prácticas de olvido y ocultamiento de la verdad para favorecer a clases económicas dominantes que han invisibilizado a quienes sufrieron las consecuencias del conflicto armado, aquellos que fueron víctimas y aún no han sido reconocidos en esa historia Oficial. Sánchez, I. A. p.36 “Para la línea de educación y cultura política de maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, la pedagogía de la memoria es una apuesta ético-política de los maestros. Por consiguiente, es abordada como promesa ética de formación, en la que se pregunta por el pasado desde las realidades de violencia política y, especialmente, se interroga críticamente sobre los usos políticos y finalidades dados al pasado. Sánchez, I. A. 2020 p.39
--	--	--	---

Innovación educativa, memoria histórica, pedagogías de la memoria en el contexto escolar.	Este trabajo es relevante frente a la investigación que se realiza, ya que desarrolla una estrategia frente al trabajo sobre la memoria histórica en el contexto escolar a través de la empatía, la cual permite identificaciones a través de las emociones y del propio cuerpo, orientándose un poco hacia lo performativo, de igual forma, involucra una metodología de investigación acción con los estudiantes.	Hay momentos o coyunturas que activan memorias, silencios u olvidos, pero que a su vez la facultad psíquica con la que se recuerda puede ser activada de diferentes formas. Un ejemplo de esto son las acciones de carácter performativo o expresivo en donde la noción del ritual y la mística poseen un lugar de privilegio, o la activación de dichos procesos en el escenario pedagógico de la escuela. (Londoño, J. & Carvajal J, 2015, p.128). Reconocer que el ejercicio de recordar y olvidar tiene un carácter particular cada vez, y que no ocurre en individuos aislados sino insertos en las relaciones sociales, imponiéndose así una transición de lo individual a lo social-interactivo, por lo que es imposible recordar o recrear el pasado sin apelar a los contextos que lo gestaron. (Londoño, J. & Carvajal J, 2015, p.129). La construcción de la memoria deberá apelar a su dimensión intersubjetiva, es decir, al encadenamiento de unas memorias con otras, dado que los acontecimientos traumáticos están enmarcados dentro de rupturas entre la memoria individual y la memoria colectiva, hecho que puede obedecer a condiciones políticas y sociales que impactan en las prácticas culturales. El no lograr consensos o reconocimiento público de estos intentos de construir memoria puede desencadenar prácticas culturales con distintos matices <u>como</u> la ritualización, la repetición, la distorsión, el silencio, la mentira (Jelin, 2001), o la naturalización de las condiciones que reproducen el evento traumático y que son encubiertas por las condiciones socio-políticas que propician su aparición. la memoria es uno de los mecanismos por excelencia del aprendizaje significativo: la memoria trae al presente la experiencia de vida, recrea puentes de intersubjetividad y experiencia desde la historia personal, y en un sentido amplio determina la intencionalidad de nuestras
--	--	--

			acciones futuras (131) Un ejercicio pedagógico alrededor de la memoria debe reflexionar sobre el sujeto que hace memoria, y por supuesto su condición como ser autónomo y libre, entre y con otros seres. Reflexionar sobre la memoria es, en este sentido, hacer consciente la ubicuidad y el rol del sujeto en su mundo social. Graciela Rubio resalta contundentemente que “recordar constituye una acción creadora de una trama referida a acciones ya sucedidas que configuran relaciones con otros en un presente” (Londoño, J. & Carvajal J, 2015, p 138) (2007,p. 167). La identificación de identidades, roles, estatus social, territorialidad, -diferentes a las suyas propias-, a través de la construcción de memoria acerca de los hitos que acaecen las víctimas, pero sobre todo, esa acción de entrecruzar memorias y experiencias al generar lazos empáticos emocionales y cognitivos, es lo que permite que esa idea de sujeto agente los y las permee. (Londoño, J. & Carvajal J, 2015, p 139) La memoria y la Historia se vuelven ámbitos de la acción política, y las memorias individual y colectiva se convierten en instrumentos de agenciamiento del presente (Rubio, 2007). el ejercicio de construir Memoria Histórica, asume cuestiones éticas y comprensivas acerca de lo incluido y lo excluido de las narraciones históricas. En este sentido, una pedagogía centrada en la construcción de memoria pasa de ser un ejercicio basado en el dato sobre el pasado, a un ejercicio reflexivo que invita a entender y encarar los conflictos y situaciones
--	--	--	--

			cotidianas, evitando repetir el pasado violento al que pareciera, se acostumbró esta sociedad (Londoño, J. & Carvajal J, 2015, p 139)
	Metodo logías performativas en la investigación de memoria histórica.	Se relaciona desde la metodología de la co-creación con el fin traer a los niños un espacio de memoria, pero este fue un ejercicio en espacio fuera de la escuela y con niños y niñas víctimas de conflicto específicamente. Habla de la importancia de la memoria histórica como posibilitador de agenciamiento político en los niños y niñas, al relacionarse este con los derechos humanos.	En el caso particular del conflicto armado colombiano han primado las narrativas que invisibilizan o tergiversan las voces de los niños y niñas, por lo cual los trabajos de memoria histórica con ellos abren el camino para reconocer su condición política y contribuir desde allí a la comprensión y a la transformación de realidades concretas en los niños y niñas que han vivido el conflicto armado colombiano. (Castro, Forigua & Pereira, 2020, p.17) La subjetividad se encuentra situada en el cuerpo, puesto que este es el lugar de la experiencia por donde se adquiere la subjetividad. Refieren explícitamente que todo lo que pase por el cuerpo aporta a la construcción de subjetividad y en el caso de los niños y niñas, el conflicto armado les ha configurado de ciertas maneras arraigadas al poder de la violencia (Castro, Forigua & Pereira, 2020, p.18) En esta línea interpretativa, los niños y niñas dan cuenta de su condición de alteridad al reflexionar, reconocer, identificar y resaltar las particularidades de su entorno y su contexto. De la concepción de ponerse en el lugar del otro, la alteridad aboga a la capacidad de cambiar la propia perspectiva por la del otro (Córdoba & Vélez-De la Calle, 2016, p. 1005) lo que implica reconocer que la condición particular de un sujeto no es la única posible. (Castro, Forigua & Pereira, 2020, p.32)

		Desde la perspectiva de Ricoeur (2004, pp. 21-23), la memoria es una elaboración del recuerdo que tiene sentido y significado en el presente para quien recuerda. No es el recuerdo en sí, sino las elaboraciones conscientes que se tejen alrededor de aquello que se recuerda. Vale la pena aclarar, que las elaboraciones del recuerdo no son siempre de quién vivió los hechos del pasado, sino que pueden ser otros que tengan acceso a los recuerdos como información recibida. De esta diferenciación sobre el recuerdo, es que podemos distinguir la memoria individual de la memoria colectiva. En ambos casos, ya sea que el recuerdo pertenezca a una persona o a una comunidad, la elaboración de dichos recuerdos provoca en todos los sujetos experiencia. (39) En la perspectiva de Larrosa (2006,p.44-51) los relatos producidos marcan y les toca en todo su ser; desde la mirada de Thompson (1963, p.491) los relatos van permitiendo el desarrollo de una conciencia social e histórica. (Castro., et al 2020, p. 39) Los relatos elaborados que producen la memoria están cargados de subjetividad e intencionalidad; se recuerdan y se elaboran esos recuerdos que son pertinentes en el contexto presente y que han sido conducidos mediante el establecimiento de unos marcos sociales de la memoria (Halbwachs, 2004); Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay un juego de saberes, pero también emociones y hay también huecos y fracturas. La memoria es un término polisémico que también hace referencia a lo que se recuerda y qué se olvida, también cómo y cuándo se recuerda, teniendo en cuenta la memoria como una metodología del recuerdo que se hacen visibles en un tiempo determinado (Jelin, 2002, p. 17, 18, citada por Castro, Forigua & Pereira)
--	--	---

			De acuerdo con Betancourt Echeverry (2004) “la memoria está, pues, íntimamente ligada al tiempo, pero concebido este no como el medio homogéneo y uniforme donde se desarrollan todos los fenómenos humanos, sino que incluye los espacios de la experiencia” Castro., et al (2020) (p. 126). Desde el socio construccionismo, la memoria histórica como medio de configurar subjetividad política infantil, debe ser abordada desde la potencia y no desde la carencia, es decir, más allá de la condición de niños y niñas víctimas, de sujetos apolíticos, o incapaces de conciencia histórica y política en la que todavía se considera a los niños y niñas (Fajardo Mayo, Ramírez Lozano, Valencia Suescún, & Ospina-Alvarado, 2017, p. 10).
	Memoria histórica Memoria colectiva Políticas de la memoria	Considero pertinente este trabajo ya que en el estado del arte nos permite conocer autores que hablan sobre memoria histórica y nos remonta a trabajos e investigaciones ya realizados en el tema tanto en América latina como en Colombia.	- “En el caso particular de Argentina, las investigadoras (Dussel, Finocchio y Gojman, 2003 p. 21), realizaron un trabajo importante con escolares de secundaria sobre la “Memoria del horror”, con el fin de buscar alternativas posibles. Su investigación Haciendo memoria en el país de nunca más, plantea como objetivo que la consigna de “Nunca más” se convierta en un acuerdo básico de la sociedad argentina, moviéndose en una lógica de memoria ejemplarizante. Su libro tiene el propósito de trabajar el tema de la “memoria del horror” en los contextos escolares, desarrollando una conceptualización básica en torno a los temas de Estado y sociedad, y su relación con la democracia y el autoritarismo. La “Memoria del horror” es un relato que se sitúa en Argentina entre 1976 y 1983, hasta comienzos del siglo XXI, en el cual se desarrolla un balance de la memoria colectiva, las formas, los lugares y la relación de los acontecimientos posteriores a 1983, con respecto a los Derechos Humanos”. - Para (Rodríguez. S , 2009 p. 22) “La discusión tiene como trasfondo el tema de “las políticas de la memoria”, las cuales se constituyen a su vez en una categoría de análisis,

			que conforman un conjunto de estrategias diseñadas, desplegadas, reiteradas durante largos períodos y registradas para su actualización y transmisión, con la perspectiva de un discurso registrado en la historia oficial, como proyecto social hegemónico de la población. La lucha por las políticas de la memoria se evidencia con la creación de la Academia de Historia y Antigüedades Patrias (1902) y la Comisión Nacional del Centenario (1907), instituciones que oficializan un discurso histórico, oponiéndose a su renovación, elaborada por otros actores. Éstas, y otras instituciones oficiales, se constituyeron a lo largo del siglo XX en réplicas de saber histórico, convirtiéndose en difusores de estrategias junto con editoriales planificadas, encargadas de consolidar un discurso oficial que dejó por fuera otras historias y otras memorias. Concluye que detrás de este tipo de iniciativas, basadas en la tradición de la autoridad monárquica, la cultura española, la moral de la Iglesia y las instituciones republicanas, se escondió buena parte de las políticas de la memoria oficial, las cuales inciden en la Escuela, por lo menos hasta 1984, cuando se da la reforma de las ciencias sociales escolares integrada”. - Para (Castro F, 2015 p. 26), “el docente debe tener en cuenta que existen memorias plurales, que se refuerzan y complementan o que se oponen y contradicen. El educador debe conocer y manejar esta situación, debido a que esta discusión hace parte de las contradicciones políticas e ideológicas que se libran tanto en la Escuela como fuera de ella. La recuperación de la memoria histórica tiene como fuente fundamental la suma de memorias personales, la fuente oral y la oralidad, la cual se caracteriza por ser una expresión verbal de pensamientos, percepciones, imágenes, recuerdos contados verbalmente, relatados o narrados, que han sido registrados en una libreta de apuntes o diario. La oralidad y su relación con la memoria se deben valorar como construcciones de significado y simbólicas del sujeto, que al transformarse en expresión de una relación
--	--	--	---

			subjetiva, garantizan un alto grado de objetividad en las metodologías que se proponen para la Escuela”
ia Post-acuerdo o curricul	En este artículo se cuestiona que la escuela ha creado cátedras de “cultura de paz”, “cívica y derechos humanos”, “patriotismo e identidad nacional” como garantía de no repetición de las hostilidades “en proceso de superación” que se centran en la enseñanza de valores abstractos fundados en la religión, la moral, las buenas costumbres etc. Y no en procesos históricos, señala además que la paz no tendrá sentido si no hay cambios en la educación y en el replanteamiento de las propuestas educativas en donde se tenga en cuenta el contexto en el que se desarrolla	La profesora (Rodríguez S 2014 p.26) “señalo recientemente que en Colombia nunca se ha dado un lugar central a la enseñanza del pasado reciente, ni siquiera en momentos de transición política y “superación del conflicto armado” en los que el discurso de la paz se ha encomendado a la educación”. ..”Llevar la historia reciente a la escuela, implica la selección rigurosa de los contenidos y conceptos (algunos de intensa complejidad) lo que implica innovar en los dispositivos didácticos a emplear, los cuales deben responder a la nueva intencionalidad y actuarán en función de un propósito”... “La enseñanza de la historia intenta alcanzar el desarrollo de la conciencia histórica, una visión racional y crítica del pasado que explique el presente. Puesto que la lectura del pasado y la influencia que él tiene sobre cada persona configura sus actitudes y las acciones presentes entonces los “hechos recientes deberían pasar a ocupar un primer plano en la enseñanza de la historia, desde que toda interpretación de los hechos actuales depende de alguna representación de lo que ocurrió en el pasado” (Gutiérrez, 2005 p.1)	
Pedagogía de la memoria, reconstrucción de tejido social, escenario	Este proyecto de grado mira desde diferentes ángulos los temas relacionados con las pedagogías de la memoria desde el año 2007 hasta el 2016 en el marco de la declaratoria de	“La pedagogía de la memoria supone una lectura constante de los contextos y procesos en los cuales emerge. Esta investigación es apenas una ventana para ver un fragmento de ese proceso y los hallazgos que se presentan, lejos de ser tesis concluyentes, son atisbos para seguir leyendo el complejo escenario que supone pensar el pasado traumático de Colombia, máxime cuando el conflicto continúa perenne.” Mayorga, M. 2018 p. 149	

	educativo.	la ley nacional de víctimas.	“El surgimiento de la pedagogía de la memoria se gesta en su fase inicial gracias al trabajo de las organizaciones de víctimas de crímenes de Estado y de organizaciones defensoras derechos humanos (...) quienes, desde la década de los ochenta y los noventa hasta el día de hoy, lideran procesos que tensionan, cuestionan y problematizan el relato oficial de la historia reciente” (Mayorga, C. A. 2018, p. 149) “De otra parte, la aproximación al pasado desde la memoria y la pedagogía de la memoria implica una ruptura de los límites en las disciplinas en tanto que suponen abordajes complejos, con múltiples entradas y salidas y con problematizaciones que superan no solamente las demarcaciones de las disciplinas sociales y humanas sino de los saberes reconocidos como académicos para insertarse en saberes de otros tipos.” Mayorga, C. A p. 152. “La pedagogía y la didáctica crítica se instituyen como referentes pedagógicos desde los cuales se ha sustentado la pedagogía de la memoria y se ha establecido una práctica que atiende a las condiciones específicas de los escenarios en los que se desarrollan. Se reconocen, así, las cualidades de la pedagogía de la memoria y su desarrollo como pedagogía del lugar y praxis transformadora.” Mayorga, C. A p. 153
--	------------	------------------------------	---

Pedago gías de la memoria contexto escolar.	Se analiza la relación entre las pedagogías de la memoria y la comprensión crítica en la enseñanza de las ciencias políticas, en donde surge durante la metodología el tema de la memoria histórica en el transcurrir pedagógico de las ciencias políticas. Se elabora un análisis de la pedagogía de la memoria como una pedagogía crítica que permite a los jóvenes acercarse a esa memoria histórica y construir su propio discurso y subjetividades políticas a partir de dicho acercamiento, teniendo como referentes conceptuales a Maurice Halbwachs y Paul Ricoeur. La metodología incluye la investigación-acción-pedagógica con estrategias como la oralidad (consulta de documentos, entrevistas), obra de teatro y análisis de imágenes, estrategia los trazos de la memoria. De esta forma, no solamente se construye subjetividad a través del conocimiento de la historia, sino de cómo esto atraviesa mi subjetividad individual y permite la construcción colectiva. Muestra lo	La pedagogía crítica al ser considerada una filosofía de la praxis que interroga acerca de la problematización del lenguaje, la práctica, el poder, el conocimiento y la cultura (Valencia & Castro, 2010) presenta la posibilidad de un vínculo con la memoria en el sentido que centra su interés en señalar cómo se constituye la subjetividad a partir de la memoria individual y forma al ciudadano por medio de la socialización de los hechos del pasado reciente a partir de procesos de memoria colectiva (Romero, 2017. P.13) <i>Entre ser espectadores a actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan en la acción de los opresores. Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, es su poder de transformar el mundo (Freire, 1982, pág. 28).</i> Si la pedagogía del oprimido es una pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, entonces la base para una pedagogía de la memoria que parta de recordar esos hechos del pasado reciente, no para resaltar los momentos dolorosos y generar victimización, sino para que sirvan como casos emblemáticos con el fin de evitar la repetición y dar un trato pedagógico más crítico, de tal manera que fortalezca la formación ciudadana de personas con buenos fundamentos ético-políticos y democráticos, verdaderos ciudadanos en la civilidad. (Romero, 2017. P. 19) En Memoria colectiva (1968) Halbwachs aborda el tema de memoria desde la visión de que la conciencia no está encerrada en sí misma, no es un lugar vacío, ni solitario; arrastrado en múltiples direcciones en donde el recuerdo se mostrará como un punto de referencia que permite al individuo situarse en medio de la variación continua de los marcos sociales y de la experiencia colectiva. (20) Los recuerdos tienen su asidero en los recuerdos de otros y por lo tanto de los grandes
--	---	---

	importante de las pedagogías de la memoria en los contextos escolares a través de la memoria histórica, con el fin de que los estudiantes puedan hacer una construcción subjetiva, política y ética, además crítica, que permita cambios a nivel de construcción de paz, mencionando como territorio principal en esta construcción a la escuela.	marcos de la memoria de la sociedad: <i>“Lo más usual es que yo me acuerdo de aquello que los otros me inducen a recordar, que su memoria viene en ayuda mía, que la mía se apoya en la de ellos”</i> (Colacrai , 2010, pág. 65 en Romero, 2017. P.21). Halbwachs plantea que la memoria es una facultad que implica el otro para el desarrollo, por lo tanto, necesita de la colectividad y de unos marcos sociales (Romero, 2017. P. 21) La memoria ejemplar encierra otra manera de abordar un acontecimiento sin negar su propia singularidad sino utilizándola como una manifestación de una categoría más general, es hacer reminiscencia del hecho de una manera ejemplar para que sirva como un modelo orientado a comprender situaciones nuevas, con personas diferentes. Aquí según Todorov, se produce una doble operación: se hace un trabajo de duelo que neutraliza el dolor causado por el recuerdo, y en una esfera pública se abre el recuerdo a la analogía y a la generalización al construir, un ejemplo del que puede extraerse una lección, que convierte el pasado en un principio de acción presente. (Romero, 2017. P. 37) “De este análisis podemos extraer una apuesta pedagógica que en la práctica educativa se traduce en una manera de abordar el pasado a partir de lo que se ha denominado “casos emblemáticos, esto es; hechos que han resquebrajado el sentido de humanidad y que cuestionan nuestra propia racionalidad ilustrada. Así acudiendo a esos acontecimientos emblemáticos, por ejemplo las masacre de El Salado como un hecho cercano a nuestro contexto de investigación, los Montes de María, y haciendo de él una reminiscencia ejemplar como lo propone Todorov, no se insistiría tanto en el hecho de la “masacre”, sino en las estrategias sistemáticas que estarían
--	--	---

			detrás de ello, haciendo más un énfasis en la injusticia y la impunidad para que un acontecimiento así no vuelva a suceder y que sirva para comprender el fenómeno de la violencia reciente a escala regional y nacional. (Romero, 2017. P. 121,122)
0	Memoria histórica	La investigación indaga acerca del papel que juega la memoria histórica, los Derechos Humanos y la violencia al interior de la escuela, ya que no se reconocen dichos derechos en la escuela, aduciendo la importancia del lugar que tiene la escuela en el reconocimiento de la historia y de las violencias del pasado con el fin de configurar una construcción subjetiva política y ética. Así pues: los Derechos Humanos deben estar relacionados con el pasado y el contexto que rodea a los niños y a sus familias, no deben ser tratados desde un punto de vista	Jelin y Lorenz citado por Rincón L. muestran la relación que debe existir entre la educación y la memoria, y el papel fundamental que cumple la escuela en la reconstrucción de ese pasado (Rincón, 2016.p.13) La memoria trae consigo no solo el recordar, también está intrínsecamente el perdonar, el reconciliarse y en algunas familias hasta el olvidar; no es solamente lamentarse por aquel pasado-presente violento, es recordar con sentido, posibilitando que los niños y sus familias sientan que la escuela de una u otra forma se interesa por visibilizarlos, y les permite expresar tantos silencios y traumas ocultos. (Rincón, 2016.p 83) Paulo Freire (1970) afirma que la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento (en Rincón, 2016.p 87)

	utópico, sino que deben partir de las realidades en las cuales se encuentra inmersa la infancia y sus familias. Hace mucho énfasis en el reconocimiento de los derechos humanos a través del reconocimiento del pasado y de las violencias, motivando a que se revisen los proyectos y a reconocer el contexto de los niños y las familias en las practicas pedagógicas, las cuales deben revisarse en busca de mejorar dichos procesos en pro de los derechos humanos. Sin embargo, se minimiza un poco la trascendencia de los procesos de memoria histórica a través de la pedagogía, en tanto no se evidencia el espacio para la construcción subjetiva de los actores como tal sino del investigador hacia cómo se ven los procesos, dentro de las pedagogías de la memoria es importante la construcción de los propios sujetos desde su propia experiencia y subjetividad.	La subjetividad se configura en la medida en que al recordar y olvidar se le da sentido a lo acontecido, pero, en esa medida, se le da una recepción a la manera de ser y de obrar de cada sujeto e incluso, le permite definirse, es decir, configurar su identidad, pues en la línea de los aprendizajes sociales, la memoria actúa como sustrato para la elaboración de referentes simbólicos, de significados y trayectorias de las prácticas de los sujetos (Ortega et al, 2012, en Rincón, 2016.p 89) Según Ortega y Herrera (2012): “las subjetividades han de ser pensadas no solo desde el ángulo de las sujeciones y restricciones a la libertad sino también desde el de las potencialidades, al tiempo que una pedagogía de la memoria buscará potenciar de la mejor manera los recuerdos y olvidos individuales y sociales, a favor de subjetividades reflexivas y críticas que se apropien de manera creativa del bagaje social acumulado y sepan tomar distancia de aquello que no consideren pertinente”. (p. 105) La educación basada en una pedagogía de la memoria implica que deba situarse en un contexto reflexivo que permita la multiplicidad de actores, discursos y propuestas, además debe situarse críticamente en los contextos políticos. Al hablar de pedagogía de la memoria, implícitamente estamos trayendo a colación la pedagogía crítica, ya que en últimas es la que le da sentido a la memoria, al pasado y al recuerdo. (Rincón, 2016.p 90). Retomando a Ortega & Herrera (2012) “la memoria, al ser memoria viva, recrea y reelabora las experiencias vividas y, en este sentido, ayuda en la configuración de las identidades sociales e individuales, así como de las subjetividades (p. 91)
--	---	--

1	memoria histórica; escuela; arte; memoria; literatura; conmemoración; memoria colectiva	El artículo plantea como dirección de interpretación, la dimensión ético-estética de la memoria, ya que es un proceso que pasa por la construcción de subjetividad colectiva de la verdad y no solo una revisión informativa o historiográfica. Se pregunta por la experiencia de la conmemoración en el escenario educativo, así aparece la pregunta por la relación entre educación, cultura y memoria en la búsqueda de la práctica que denominan “cultura del recuerdo” a partir de la lectura de textos (literatura colombiana) definida como “cuerpo simbólico de la memoria” que no solo evoca de forma histórica la memoria, sino de manera sensible, atravesada por el cuerpo y la emoción, tomando distancia también, de la memoria oficial. Ante la propuesta de tratar la memoria desde la literatura como dispositivo pedagógico aparecen	“la literatura, en general, y la novela, en particular, están comprometidas con el proceso de rememoración del conflicto colombiano en tres sentidos: el primero tiene que ver con la complejidad de la verdad y sus consecuencias ético-políticas; el segundo hace alusión a la lectura como ámbito de percepción y sensibilización de docentes y estudiantes frente a los hechos históricos; y el tercero se sitúa en el terreno de las formas expresivas del arte y sus posibilidades en la construcción de la memoria colectiva e histórica. (González y García, 2019, p. 63) La memoria colectiva pone énfasis en la memoria de grupos, sectores o movimientos sociales, para nuestro caso, los cercanos a las víctimas del conflicto. Por su parte, la construcción colectiva de la memoria implica un proceso de elaboración o reelaboración simbólica del pasado, que aquí se sitúa en el aprendizaje mismo de la memoria dentro del ambiente escolar. En consecuencia, asumimos que la memoria colectiva puede incidir en la memoria histórica, gracias a iniciativas pedagógicas basadas en prácticas de carácter participativo y creativo. (González y García, 2019, p.63) El reto inicial nos lo indicó Halbwachs, cuando <u>plantea</u> que la memoria colectiva se entiende como una corriente continua de pensamiento; continuidad que no tiene nada de artificial “puesto que retiene del pasado sólo lo que aún está vivo o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene” (Halbwachs, 2004, p. 79). (pág. 64) De este modo, buscábamos en un comienzo, muy intuitivamente, trazar una ruta que partiera de la lectura (acto subjetivo e íntimo), pasara por la simbolización (creación de piezas artísticas y comunicativas por parte de niños, niñas y jóvenes) y terminará en la conmemoración (ritual de la memoria). Así, desde el momento en el que los estudiantes comenzaron su
---	---	--	---

	innumerables prejuicios que nublan la práctica, como el gusto por la lectura o la falta de sensibilidad, sin embargo, los resultados muestran que los textos literarios entablan conversaciones con sus estudiantes en las que de alguna manera vivencia o encarnan los relatos, se “reconocen”, a tal punto de querer cambiar sus finales. Respecto al arte como medio los autores plantean: “Lo que hace una obra literaria o artística es congrega en un sistema de signos las sensaciones y emociones que los espectadores guardan en su propia experiencia.” (pág 68)	acercamiento a las novelas sabían que habría un festival al final del año escolar y que sus trabajos artísticos iban a ser expuestos. (González y García, 2019, p. 65) “quien no lleva consigo la herencia espiritual de su pasado colectivo carece de cualquier motivación para amar, para defender, para optar por ciertas prácticas vitales que llenen de sentido su existencia social y colectiva” (Guevara, 2015, p.15). (González y García, 2019, p. 66) “El valor educativo de la memoria para el ser humano no reside sobre todo en que nos traiga los recuerdos que ya perdimos de nosotros mismos, sino en el hecho de que nos permite acceder a un saber —el saber de la memoria— acerca de la experiencia vivida de los otros que no somos, un saber que podemos integrar dentro de nuestra propia conciencia bajo la forma de una ética. La memoria forma y educa la conciencia, una conciencia que es la interiorización del discurso de los otros en el discurso del yo. (Barcena, 2001, p. 60). (González y García, 2019, p. 67) “En el juicio racional, impera la norma sobre el hecho; en la rememoración-conmemoración, se da paso a la potencia creadora, es decir que la emocionalidad ya no se ubica en el lugar del padecimiento de una situación traumática, sino en la expresión, la cual a su vez contempla la potencia de transformación de aquellas estructuras mentales y políticas que han ocasionado hechos trágicos en nuestra historia. (González y García, 2019, p. 73) “La memoria tiene sentido si los jóvenes y los niños la construyen y al hacerlo se
--	---	--

			descubren como fundadores de un pueblo y de un país que necesita hoy más que nunca de sus ideas creadoras. A lo largo de los años heredamos conflictos, pero también versiones, silencios, umbrales de la verdad y la mentira. Solo una paciente actitud de escucha y comprensión nos llevará a encontrar la voz que el pasado no pudo hallar, por miedo o por vergüenza. Solo una profunda lectura de los dramas que han marcado la experiencia de las generaciones que se van y las que llegan nos permitirá desentrañar las señales del presente. Transformar será el más intenso aprendizaje, sobre todo si la incertidumbre es la acompañante más cercana” (González y García, 2019, p. 76)
2	Narrativa Memoria colectiva		Según (García – Godos y Lid (2010, p.488),” Colombia representa “un caso inusual” porque mientras transcurre un proceso de paz sin una transición obvia, se ha discutido intensamente la aplicación de justicia social” “La producción de memoria es un fenómeno que ha trascendido la acción del Estado, como resultado de procesos sociales y comunitarios, lo cual no ha ocurrido sin sobresaltos, ya que algunas de las organizaciones que reivindican la memoria de las víctimas has sido descalificadas en incluso criminalizadas por agentes estatales” (Rodríguez, 2009, p.43). Centro Nacional de la Memoria Histórica (2015, p.12) “Para no repetir los ciclos de violencia y seguir viviendo en guerra, el país y, en particular los maestros y estudiantes, tienen que comprender, identificar, verbalizar y debatir que es exactamente lo que se debe dejar atrás para alcanzar un futuro en paz”
3	conflicto armado,	El texto hace referencia a las comisiones que se han acercado al	“La memoria es retomada con base en la vertiente filosófica de Ricoeur (2000). En esta se aborda la memoria como la presencia de lo ausente que exige ser recordado, que trae al

	lugares de memoria, memoria, memoria ejemplar, memoria oficial, paz	conflicto armado en distintos periodos de la violencia, su enfoque, así como las voces o narrativas que aquellas involucran. Dedicadas al análisis del conflicto armado en Colombia, sus orígenes, causas políticas, sociales o culturales. Por otra parte, advierte que “es así como la invisibilizarían de lo que ha pasado como sociedad colombiana forma parte de unos entramados complejos de manipulación de los hechos, que conduce al ocultamiento de los responsables de los actos y al no reconocimiento de las múltiples víctimas que han padecido las peores formas de violencia. (pág. 215) El artículo centra su argumento en que la mirada de la memoria histórica del conflicto ha estado centrada de manera general en su análisis y no en los relatos o voces propios de los contextos o territorios, quienes han sido continuamente silenciados e invisibilizados.	presente las imágenes cargadas de emociones en búsqueda de hacer justicia y una compensación en el presente y en el futuro.” (López Álvarez,S. y Quintero Mejía, M. 2020, p. 212) “La narrativa es el núcleo central de esta investigación, que presupone un carácter dialógico de la narración y la experiencia. Da cuenta de la experiencia de los testigos de los hechos, y permite la apertura de esa narración a nuevos horizontes de sentido que se configuran en la subjetividad e intersubjetividad de los lectores u oyentes.” (López Álvarez,S. y Quintero Mejía, M 2020, p.212) Los lugares de memoria que se exponen en este artículo se configuran en el marco de lo expuesto por Nora (2008) como lugares cerrados sobre sí mismos, es decir, cerrados sobre su identidad y lo que simbolizan para una sociedad, pero siempre abiertos sobre la extensión de nuevos significados que se le pueden atribuir. “Los lugares de memoria son, ante todo, restos” (p. 24); para el caso colombiano, restos de lo que pasó, restos que requieren ser recordados mediante la conciencia conmemorativa que lleva a determinar qué se necesita de esos lugares. (López Álvarez,S. y Quintero Mejía, M. 2020, p. 213) “La violencia prolongada durante más de 50 años y su degradación han generado impactos y daños devastadores tanto para las víctimas, sobrevivientes, como para el conjunto de la sociedad colombiana. En virtud de la impunidad, las víctimas han experimentado situaciones de horror extremo en condiciones de indefensión y humillación absoluta. (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 62) (López Álvarez,S. y Quintero Mejía, M. 2020, p. 215)
--	--	---	--

		Es importante aquí destacar la última comisión: Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), la cual “Dio origen al nacimiento de la víctima, ya no como un sujeto que requiere atención humanitaria y asistencia social, sino en cuanto sujeto con derecho a la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición. Lo anterior es un cambio epistemológico y metodológico con relación a los sujetos que hacen parte del conflicto armado, ya no de una manera asistencialista, más bien simbólica, y en vía hacia la garantía de la no repetición. Se hace énfasis en la mirada de Todorov (2000) de los “usos y abusos de la memoria” lo cual expone a partir del manejo de diversos países hacia su memoria, pudiendo situarse como memoria amenazada o memoria	“Las comisiones en cuanto lugares de memoria configuran, tal como lo menciona Jaramillo (2014), “correas transmisoras de narrativas de país” (p. 25), que se comportan como dispositivos de producción histórica sobre el conflicto armado, que reconstruyen el pasado de una forma determinada con categorías espaciales y temporales específicas. En este caso, se toman como lugares oficiales de memoria, los cuales, además de estar enmarcados por la institucionalidad de los diversos gobiernos en los que surgen, son relatos homogeneizantes del pasado vivido instalados como históricos, objetivos y racionales de los hechos. (López Álvarez, S. y Quintero Mejía, M. 2020, p. 216) “Hasta aquí se destaca que en las comisiones hechas en Colombia las víctimas del conflicto armado no han tenido un lugar preponderante y central. Los diversos <u>actores</u> han sido silenciados, lo que implica memorias en disputas en los diferentes territorios. No han surgido procesos de reparación y de garantías de no repetición, como lo resalta Ospina (2011), cuando señala que la reconstrucción de memoria en Colombia sobre el conflicto armado ha evidenciado un pacto de silencio entre las víctimas. Esto puede obedecer a las intencionalidades de los gobiernos sobre la memoria oficial, al miedo y al terror que sienten las víctimas por estar todavía en guerra o por los mismos procesos de paz que han implicado la amnistía, medida jurídica por la cual no hay víctimas ni héroes, lo que constituye así el olvido institucional.” López Álvarez, S. y Quintero Mejía, M. 2020, p.219) “El Grupo de Memoria Histórica reconoció que la reconstrucción de la memoria
--	--	---	---

		ejemplar. trasciende el espacio de la experticia y requiere un ejercicio de construcción colectiva. Esto implicaba pasar de la voz autorizada a la voz dialógica, una que involucrara sujetos subalternos, locales, regionales, victimizados, victimarios, institucionales y comunitarios. (Jaramillo, 2014, p. 205) (López Álvarez. y Quintero Mejía, M. 2020, p. 221) “Lo oficial, entendido como los discursos sobre el pasado que se producen desde los Estados nacionales, buscando la conformación de vínculos de pertenencia a ellos” (p. 205), con la premisa de un sistema de control y de exclusión que configure una narrativa común sobre lo que pasó, determinando sus condiciones de utilización y circulación en el país. "De esta manera, se demuestra lo que Ricoeur (1998) dice: “los mismos acontecimientos significan para unos la gloria, para otros la humillación [...] Así es que se encuentran guardados, en los archivos de la memoria colectiva, heridas reales y simbólicas” (p. 48). (López Álvarez,S. y Quintero Mejía, M. (2020, p. 221) “De acuerdo con este breve contexto, se comprende que las memorias locales configuran memorias en disputa, que se entienden desde el reconocimiento del pasado, en el cual hay una multiplicidad de actores y protagonistas que le atribuyen sentidos diversos a lo que vivieron, partiendo de sus experiencias. Esto hace de la memoria una memoria subjetiva, ética y política, que se ancla en las marcas materiales y simbólicas que el pasado ha dejado en cada persona, según la experiencia temporal de los hechos. (López Álvarez. y Quintero Mejía, M. 2020, p. 230) Las personas que conocen el horror de la crueldad humana, que la han sufrido y padecido, tienen el deber de recordar el pasado, el deber de guardar memoria, pero con la
--	--	---

			intención de que les sirva para vivir en el presente, para alzar sus voces en contra de otros horrores que se presentan en la vida cotidiana, no solo de ellos mismos sino de otras personas, en otros lugares, con otras historias. (López Álvarez, S. y Quintero Mejía, M. 2020, p. 232) “Entonces, la memoria y los usos y los abusos que la sociedad le dé a esta determinarán de alguna manera la transformación del presente y del futuro, la construcción de paz y el tratamiento que se le dé al pasado. Esto conduce a la propuesta de Todorov (2000) de pasar de una memoria literal a una memoria ejemplar, camino que se presenta como un desafío para las sociedades como la colombiana que han vivido hechos de horror y crueldad humana. (López Álvarez, S. y Quintero Mejía, M. 2020. p. 233) “Es así como el pasado se convierte en principio de acción para el presente. “Se podría decir entonces, en una primera aproximación, que la memoria literal, sobre todo si es llevada al extremo, es portadora de riesgos, mientras que la memoria ejemplar es potencialmente liberadora” (Todorov, 2000, p. 31). “De esta manera, las memorias alternativas se contraponen al discurso hegemónico instaurado, y hacen evidente lo que Jelin (2002) llama los “deshielos”, las liberalizaciones y las transiciones que habilitan una esfera pública y que, además, pueden incorporar narrativas y relatos hasta entonces contenidos y censurados por la versión oficial de los hechos. (López Álvarez, S. y Quintero Mejía, M. 2020, p. 237) “La memoria amenazada, según la cual, según Todorov (2000), alude al olvido como
--	--	--	--

		parte fundamental de la memoria. La memoria amenazada se da bajo los regímenes totalitarios en los que se propende a la supresión de la memoria, de los sucesos y los acontecimientos más traumáticos en contra de la humanidad, en los que se tiende a eliminar cualquier forma de recuerdo, destruyendo documentos, archivos, monumentos, para así poder establecer la dominación y la tradición a su manera.) (López Álvarez, S. y Quintero Mejía, M. 2020, p. 237)
--	--	--

Anexo 2. Codificación e interpretación de imágenes

Cartografía	Interpretación
	Código 1: AgExp1JGFM17a09.21-Mcom.Mys. Contexto: Cartografía colectiva de memoria del pasado reciente realizada por jóvenes de la IE Camilo Torres, los jóvenes construyen cartografía colectiva desde lo que ellos saben acerca del conflicto armado en nuestro territorio, lo hacen desde lo que les han contado sus familiares y lo que ellos han evidenciado desde otras fuentes. Forma: Se identifica en el dibujo la forma de mapa a partir de una figura orgánica a partir del contorno. En el fondo del mapa aparece la representación de algunos elementos como la palmera, el camión, cruces, además de la letra “f” acompañada de la forma “+”. Las figuras aparecen



Laguna del Tinije

en color negro, con dibujo de contorno, sin color. El contorno del mapa es color rojo, así como el título de la imagen con gran parte de vacío en su interior. Las flechas que se ubican en cada elemento permiten reconocer el significado que el autor da a cada uno de ellos. Las figuras aparecen aisladas entre ellas.

3. Contenido primario - Teoría de autor: Se utilizaban “diferentes tipos de transporte para desaparecer la gente y terminaban dándolas por pérdidas; un lugar donde se desarrolló esto y nos cuentan las personas que, pues tuvieron como el valor o tienen el valor de soltar todos estos hechos, fue en la Laguna del Tinije era el lugar donde se alojaban los cuerpos de las personas desaparecidas”.

Texto Imagen: **Palmera**, lugar donde arrojaban los cuerpos de las personas desaparecidas.

F+, los falsos positivos fueron jóvenes inocentes involucrados en el conflicto entre la guerrilla, el ejército y el estado, los cuales fueron señalados como informantes o integrantes de grupos armados de Colombia.

Imagen de la volqueta o camión: se utilizaban diferentes tipos de transporte para desaparecer la gente y terminaban dándose por pérdidas.

Lápida con cruces o tumbas: cuando apagaban las luces del pueblo, se alarmaron muertes tanto de civiles como de

	participantes de los grupos armados. 4. Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido): Laguna del tinije representa un signo del conflicto armado en Casanare, como un espacio del cual hacen parte múltiples memorias, por otra parte, como espacio amplio y vacío, es la metáfora de las personas desaparecidas. Todos los signos que aparecen en el espacio que ocupa el mapa, hacen referencia al acto de desaparición, así la volqueta es el medio de transporte para provocar la acción. La letra F con el signo '+', se identifica como los sujetos víctimas de desaparición y finalmente la lápida con cruces es el signo de la muerte, el miedo y el horror. Finalmente, la palmera hace referencia al entorno geográfico natural como lugar en el cual se daban las desapariciones. Desaparición y muerte de personas como representación del conflicto armado.
	Código 2: LiExp1JGFM17a09.21-Mys.EyN. Contexto: Cartografía colectiva de Construcción de Paz; en la actividad por grupos los niños representan los factores que limitan y los factores que facilitan la construcción de paz en la vereda el tesoro. Cerca de la vereda está la presencia de una



mina de la cual se extrae carbón

Forma: Podemos ver un paisaje en el lado izquierdo vemos la representación de las montañas, fragmentos de tronco de árbol y árboles en posición horizontal, se encuentran rodeados por formas orgánicas de colores naranja y rojos como fuego; en la parte inferior se observa la forma de una carretera en la cual está un vehículo, en la parte intermedia vemos a un niño con un revólver o forma de arma que se dirige hacia la figura de un animal. El arma tiene un tamaño mayor al del animal. Los elementos están dispersos en el espacio. De la montaña se desprende la forma de una fuente de agua, dentro de la que hay figuras orgánicas de peces y otros elementos de color negro, de un tamaño mayor al de los peces. En la parte derecha de la composición, vemos algunas formas de casas unidas por líneas que parecen ser un camino.

Todo el dibujo está realizado en contorno, incluyendo algunas palabras que nombran cada una de las casas, en la parte inferior derecha de la composición vemos a un niño con una herramienta en la mano, a su derecha una serie de rectángulos con plantas que parecen representar una huerta. En la parte central, una repetición de figuras de árboles de contorno verde con un interior de punto amarillos y rojos como frutos. En el parte superior derecho vemos el contorno amarillo de una forma semicircular como el sol, en la esquina izquierda inferior una figura con forma de olla de la cual se desprenden

líneas en forma de humo.

Contenido primario - Teoría de autor: “Son los que limitan, los ríos llenos de suciedad, la tala de árboles, la mata de animales silvestres, la quema “Es un guaitil”. En las que facilitan está la iglesia de la mariana, la institución el tesoro, el salón comunal, la fonda, la huerta y los árboles”

Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido):

Del lado de los factores que limitan la paz, elementos como el fuego, las armas son un signo de destrucción, se comprenden las acciones de daño que intervienen el entorno natural como el contaminar los ríos, talar los árboles, cazar animales, quemar la tierra o el cultivo como acciones violentas en contra de los elementos que hacen parte del medio rural. La metáfora de la destrucción se materializa a través de la muerte de la riqueza natural y por tanto el ecosistema en el que se habita.

En contraste con el signo del camino como metáfora de la unión de esos otros espacios que se habitan en lo individual y colectivo; los árboles en pie, la multiplicidad de árboles y sus frutos como signo del bienestar y el alimento. Así mismo, la acción de sembrar que hace parte de la unión y el equilibrio, en contraste con la acción de destruir que dejan rezagos del

acto violento.

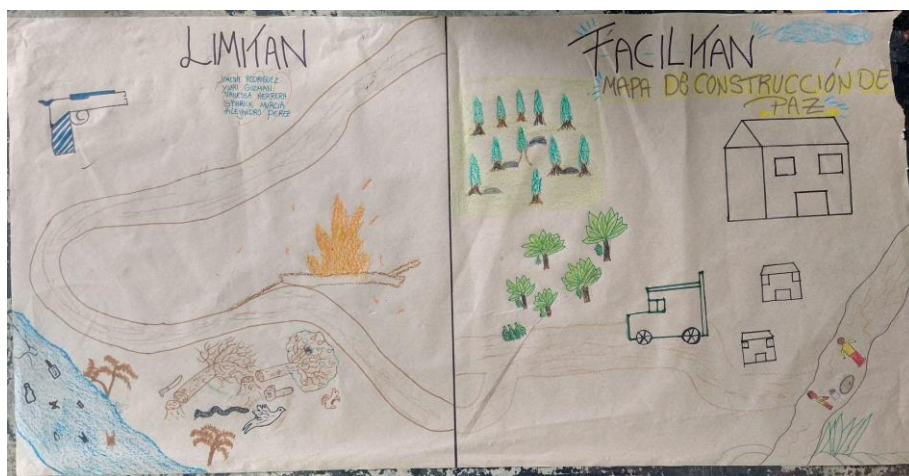
Código 3: AgExp1JGFM17a09.21-Mys.EyN.Oam

Contexto: Cartografía colectiva de Construcción de Paz; en la actividad por grupos los niños representan los factores que limitan y los factores que facilitan la construcción de paz en la vereda el tesoro.

Forma: Vemos una composición dividida en dos; en el lado izquierdo desde la parte superior salen dos líneas color café que al parecer representa un camino, al lado de éste se observa una forma de llama color naranja, en la parte inferior izquierda se observa un área azul lo que parece ser un río en el cual hay diferentes formas color negro, al lado del río se ven árboles talados y muy cerca de éstos hay un machete, una motosierra y animales como aves y reptiles. En la parte superior del río se observa lo que al parecer es un arma en un tamaño proporcional al fuego.

Al lado derecho de la composición en primer plano se encuentran formas de casas a blanco y negro, árboles y al parecer un cultivo de plátano, ya que se ven las plantas y al lado los racimos de plátano; en la parte inferior derecha se observa a dos personas en un camino, frente a lo que parece un hueco.

Contenido primario - Teoría de autor: “una escopeta, una



casa, animales, se va a quemar la vereda. ¿Por qué la vereda está en el punto que limita? eso no es una paloma, son los pájaros que al tumbarle los árboles se van de la vereda. Están reformando la carretera. ..hicieron una minga, para poder arreglar la carretera, los pasos más feos que hay, para facilitar el paso”.

Nosotros le podemos aportar con la iglesia, con la institución, porque la institución es un centro de estudio y de paz, se podría decir, porque ahí se dialogan los problemas que tenemos. Nosotros nos estamos formando como personas en la institución, para comunicarnos verbalmente no hacerlo por la fuerza, los valores que nos enseñan en la casa en el polideportivo digamos ponemos en práctica esos valores.

Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido):

Arrojar basura, talar árboles como signo de destrucción, los animales que dejan su hábitat son una metáfora del despojo, el desplazamiento, el abandono. En contraste con las prácticas que permiten construir la paz, el acto de la minga o el cultivo (colectividad) que es un símbolo de la paz.

Donde hay destrucción no hay vida por ello los animales se van, la vida se representa a través de los frutos de la naturaleza. Objetos como la escopeta, el machete, la



motosierra y el fuego son un signo de destrucción y violencia.

Código 4: AgExp1JGFM17a09.21-.Mys.EyN.

Contexto: Cartografía colectiva de Construcción de Paz; en la actividad por grupos los niños representan la construcción de paz en la vereda el tesoro. Los estudiantes identifican las viviendas por sus colores.

Forma: Se observa una composición que en primer plano muestra la forma de varias casas sobre líneas que parecen ser un camino, se observa al lado de cada casa un árbol y en otros lugares variedad de árboles a color, algunos sobresalen al ser creados con plastilina, sobre el camino hay formas de vehículos que sobresalen al dibujo por su relieve. Se perciben formas de líneas como representación de los caminos. Las casas son cada una de distinto color y tamaño.

De la parte superior derecha surgen dos líneas azules que al parecer representan una fuente hídrica que en su yacimiento tiene árboles. En la parte inferior izquierda se observa lo que puede ser una cancha de fútbol con la palabra recreación abajo, en la parte inferior derecha se observan a lápiz una forma de casa con un dibujo en adhesivo al parecer de una espada y otra casa con un dibujo de un ave y la figura de una persona al lado que sobresale, de ésta última casa salen dos líneas que la une con una de las casas en el camino. Finalmente, en la parte superior se encuentran sobresaliendo

en plastilina formas semicirculares u ovaladas azules y una forma redonda amarilla como el sol.

Contenido primario - Teoría de autor: Aquí está la vereda la marina, aquí las rocas y el tesoro, aquí es el centro de recreación de fútbol, representa la paz porque ahí nos reunimos todos a joder y aquí está la institución educativa el tesoro que... casi todas son la recreación y la unión de la comunidad, aquí hicimos las casas, hicimos el polideportivo e hicimos el colegio, ya que casi todos representan la unión; el único que limita es la fonda, debido a que, debido a la borrachera de muchas personas pues siempre se pelean, por eso pusimos esa espada ahí, esa espada de yugui Oh, por ahí va la carretera principal, la casa de la profesora, aquí suben, por acá fue a donde yo fui y la deje en la moto, ahí suben para llegar a la casa de los Martínez y de Tatiana, por aquí la vez pasada David se pegó un totazo.

Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido):

Los árboles presentes en toda la representación geográfica, son tan importantes como las casas y el río, presentes en todo el dibujo. Así los frutos de los árboles son el signo de la vida. Los espacios son esenciales en la construcción de paz, como la cancha que es signo de comunidad, de encuentro y recreo.

Reconocimiento de la violencia y el espacio donde se da la

violencia como un limitante para lo que ellos reconocen como paz que es recrearse, reunirse, la unión de la comunidad.

El lugar de la violencia como signo de desunión, situación que se reconoce desde la experiencia vivida.

Consumo de licor.

Código 5: AgExp1JGFM17a09.21-.Mys.EyN.

Contexto: Cartografía colectiva de Construcción de Paz; en la actividad por grupos los niños representan la construcción de paz en la vereda el tesoro en el municipio de Líbano, Tolima.

Forma: Vemos un paisaje, con una línea curva negra con forma de carretera, otra línea gruesa curva de color azul. Las líneas dividen el espacio. Vemos formas de árboles, casas y banderas de Colombia. Las casas tienen un tamaño muy pequeño con relación al espacio del paisaje, así como los árboles y los arbustos.

Contenido primario. Teoría de autor: Escuela la plata, escuela marengo, escuela la marina, las rocas, colegio el tesoro, escuela tapias, fonda tesoro.

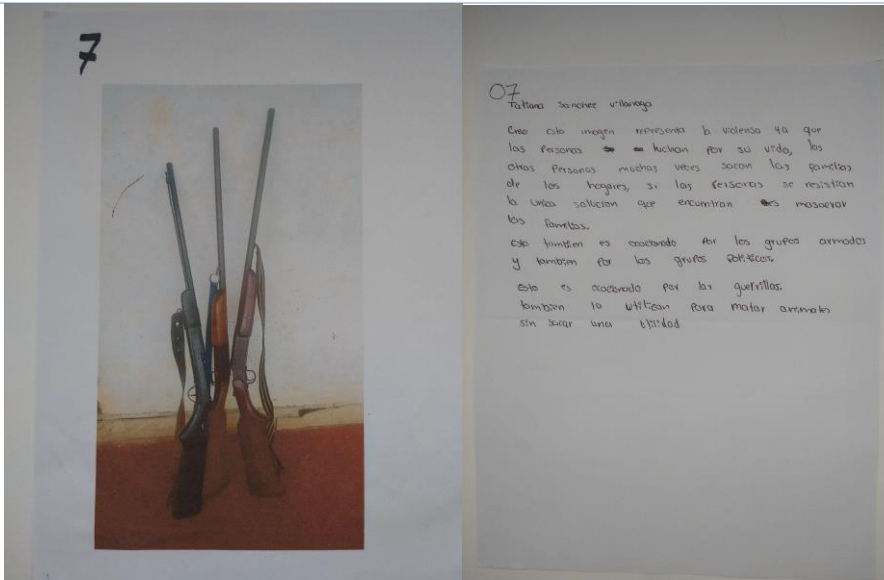
“Profe pues yo pienso que en ciertas ocasiones donde hay situaciones que se generan conflicto, por ejemplo en discusiones, ya sea por límites o cosas así, nosotros bajo los conocimientos que tengamos y la educación que tengamos



podíamos ser como mediadores de paz y ayudarlos a solucionar los conflictos a las personas que no tienen tan claro como llegar a acuerdos de manera pacífica”

“Nosotros le podemos aportar con la iglesia, con la institución, porque la institución es un centro de estudio y de paz, se podría decir, porque ahí se dialogan los problemas que tenemos. Nosotros nos estamos formando como personas en la institución, para comunicarnos verbalmente no hacerlo por la fuerza, los valores que nos enseñan en la casa en el polideportivo digamos ponemos en práctica esos valores.”

Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido): La escuela es un signo de la construcción de la paz, como espacio para el encuentro y diálogo de los conflictos. Se reconoce que la paz es lo contrario al uso de la fuerza. La escuela como unidad, aunque existe una distancia física y geográfica entre las escuelas, se perciben como una unidad de sentido. Los jóvenes se reconocen como agentes activos en la escuela y en su comunidad. La mediación aparece como posibilidad ante los conflictos de la colectividad.



Código 6: Li.Exp1.J.GF.10.21-Mcom.Oam

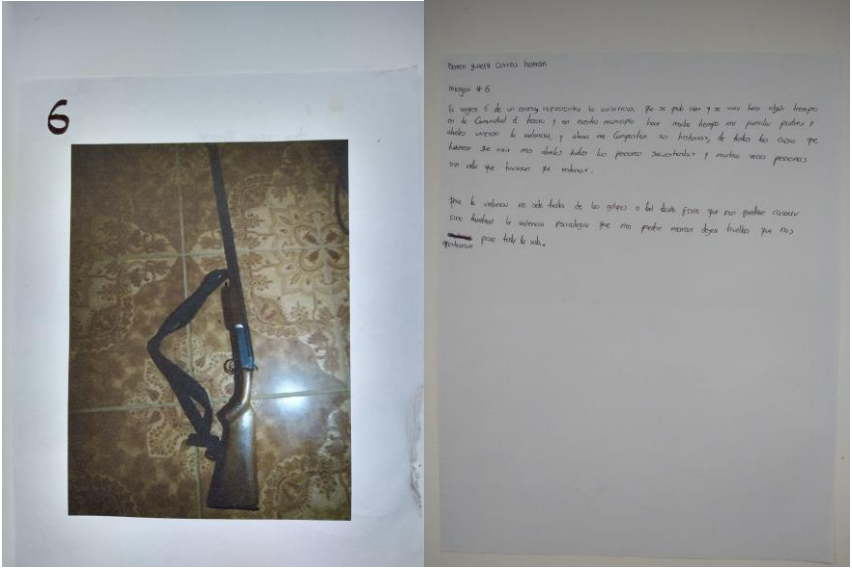
Contexto: Actividad Foto voz realizada en la expedición Pedagogías de la Memoria. Los jóvenes toman una fotografía de una situación, objeto, paisaje, etc., que para ellos representa el conflicto armado en Colombia. Detrás de la fotografía escriben las razones por las cuales, dicha fotografía tiene ese significado, luego de mostrar la fotografía a sus padres, docentes o a un familiar si la imagen representa el conflicto armado.

Forma: Se pueden ver en primer plano tres escopetas que reposan sobre la pared, en dirección hacia arriba. Las escopetas son el elemento central de la composición, el piso es color rojo carmesí y la pared blanca.

Contenido primario - Teoría de autor:

Texto Imagen: Tatiana Sánchez Villarraga “Creo que esta imagen representa la violencia, ya que las personas luchan por su vida, las otras personas muchas veces sacan a las familias de los hogares, si las personas se resisten, la única solución que encuentran es masacrar a las familias. Esto también es ocasionado por los grupos armados y también por los grupos políticos. Esto es ocasionado por las guerrillas. También lo utilizan para matar animales, sin sacar una utilidad”

Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora,

	dualidad de sentido): El arma es un signo de represión, control y dominación sobre los otros, de esa manera, el objeto se despoja de su condición de utilidad, se desmaterializa al ser usado en un acto forzoso. La resistencia como signo de reconocimiento de los derechos, de lo que no corresponde vivir.
 Imagen 6: Escopeta La imagen 6 de un arma representa la violencia, ya se pudo ver y se pudo vivir y se pudo morir. La imagen 6 de un arma representa la violencia, ya se pudo ver y se pudo vivir y se pudo morir. La imagen 6 de un arma representa la violencia, ya se pudo ver y se pudo vivir y se pudo morir.	Código 7: Li.Exp1.J.GF.10.21-Mcom.Oam Contexto: Actividad Foto voz realizada en la expedición Pedagogías de la Memoria. Los jóvenes toman una fotografía de una situación, objeto, paisaje, etc., que para ellos represente el conflicto armado en Colombia. Detrás de la fotografía escriben las razones por las cuales, dicha fotografía tiene ese significado, luego de mostrar la fotografía a sus padres, docentes o a un familiar si la imagen representa el conflicto armado. Forma: Se puede ver en primer plano una escopeta sobre un piso de figuras geométricas, la escopeta es el elemento central de la composición, iluminada de forma cenital. Contenido primario - Teoría de autor: Texto Imagen: Karen Yulieth Correa Beltrán “La imagen 6 de un arma, representa la violencia que se pudo vivir y se vivía hace algún tiempo en la comunidad el tesoro; y en nuestro municipio hace mucho, mi familia, padres y abuelos

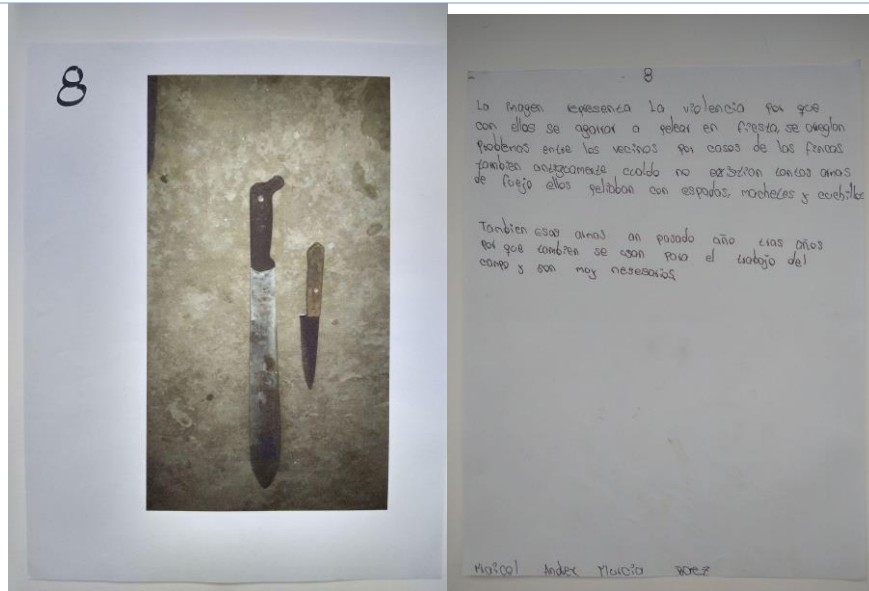
vivieron la violencia, y ahora que comparten sus historias, de todas las cosas que tuvieron que vivir mis abuelos, todas las personas secuestradas, y muchas veces personas sin vida que tuvieron que enterrar. Pero la violencia no solo trata de los golpes o del daño físico que nos pueden causar, sino también la violencia psicológica, que nos puede marcar y dejar huellas que nos afectarán para toda la vida.

Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido): La violencia como acto que asocia al daño y afectación física y psicológica del sujeto. Una marca transgeneracional, que más allá de la vivencia propia es capaz de transmitir a los otros el miedo y el dolor.

El arma como artefacto que activa la memoria referente al conflicto en el territorio, ya que al hablar acerca de ella remite a los actos de violencia vividos por otras generaciones.

El recuerdo de la violencia asociado a la experiencia vivida en el territorio por parte de los padres y abuelos, se traduce en una memoria compartida cuando la joven se refiere al territorio como suyo y al referirse al daño generado por la violencia con una emoción propia.

La experiencia personal hace eco en la vivencia del espacio del territorio.



Código 8: Li.Exp1.J.GM.10.21-Mcom.Oam.Mr

Contexto: Actividad Fotovoz realizada en la expedición Pedagogías de la Memoria. Los jóvenes toman una fotografía de una situación, objeto, paisaje, etc., que para ellos represente el conflicto armado en Colombia. Detrás de la fotografía escriben las razones por las cuales, dicha fotografía tiene ese significado, luego de mostrar la fotografía a sus padres, docentes o a un familiar si la imagen representa el conflicto armado.

Forma: Se observan en primer plano un machete y un cuchillo oxidados, sobre una superficie de cemento, visiblemente usados. Las dos herramientas están en disposición vertical, con la parte punzante hacia abajo, el tamaño del cuchillo es mucho menor al del machete que se encuentra a su derecha, la iluminación es plana y no se perciben otros elementos en la composición.

Contenido primario - Teoría de autor:

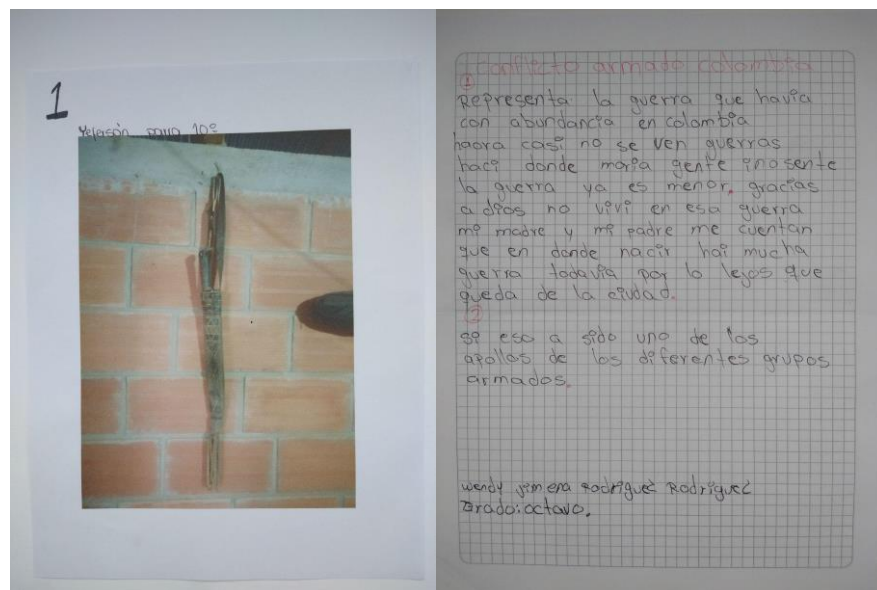
Texto Imagen: Maicol Andrés Murcia Baez “La imagen representa la violencia, porque con ellos (machete y cuchillo) se agarran a pelear en fiesta, se arreglan problemas entre los vecinos por cosas de las fincas, también antiguamente cuando no existían tantas armas de fuego, ellos peleaban con espadas, machetes y cuchillos. También esas armas han pasado año tras año porque también se usan para el trabajo del campo y

son muy necesarias”.

Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido): La dualidad de sentido de los objetos (machete y cuchillo) aparece al ser asociados a las prácticas rurales para la vida, como el cultivo y cuidado de la tierra; y de forma alterna con acciones violentas y expresiones negativas del conflicto.

Objetos que operan como un signo de la fragilidad del cuerpo, ya que atraviesan, rompen, hieren.

Código 9: Li.Exp1.J.GF.10.21-Mcom.Oam



Contexto: Actividad Fotovoz realizada en la expedición Pedagogías de la Memoria. Los jóvenes toman una fotografía de una situación, objeto, paisaje, etc., que para ellos represente el conflicto armado en Colombia. Detrás de la fotografía escriben las razones por las cuales, dicha fotografía tiene ese significado, luego de mostrar la fotografía a sus padres, docentes o a un familiar si la imagen representa el conflicto armado.

Forma: Se observa en primer plano lo que al parecer es la funda de un machete en cuero café, se encuentra colgada en una pared de ladrillo naranja en ubicación vertical con la punta hacia abajo.

Contenido primario - Teoría de autor:

Texto Imagen: Wendy Jimena Rodríguez “Representa la guerra que había con abundancia en Colombia, ahora casi no se ven guerras así donde moría gente inocente la guerra ya es menor, gracias a Dios no viví en esa guerra; mi madre y mi padre me cuentan que en donde nací, hay mucha guerra todavía por lo lejos que queda de la ciudad. Eso ha sido uno de los apoyos de los diferentes grupos armados”

Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido):

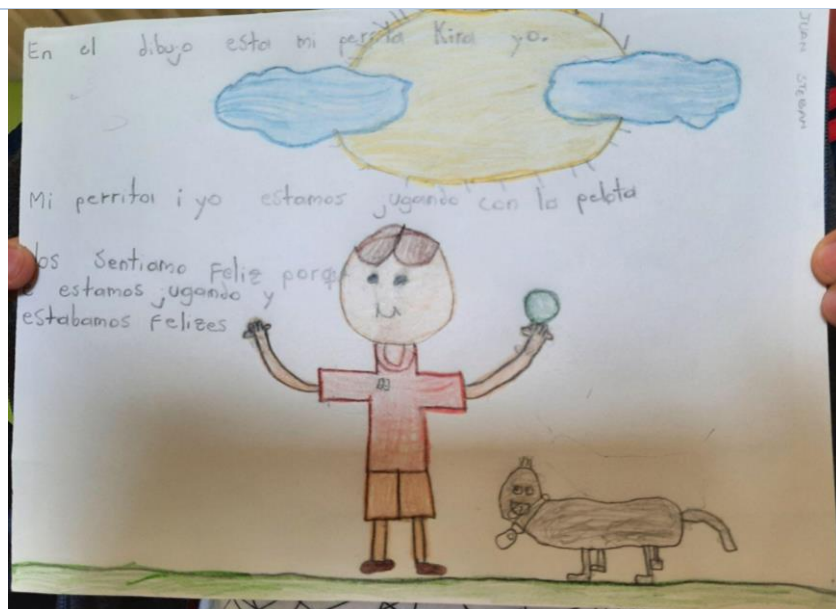
El machete y su funda como objetos de la cotidianidad rural se asocian a territorios extensos y alejados. De allí que por la condición de estar apartados los hace el lugar de la guerra. Así, la guerra se ubica en los medios rurales que están más lejos de la ciudad, que se asocian con las condiciones para la guerra y la presencia de grupos armados.

Narrativa de experiencia vivida de los padres se activa a través de la identificación del machete y la funda como objeto relacionado con la guerra, lo cual permite que la joven exprese a partir de su propia sensibilidad desde el agradecimiento frente a encontrarse lejos de dicha guerra.

en camiones. Un vecino de mi abuelo perdió a uno de sus hijos, lo más probable dice él es que haya caído en el retén. El señor denunció eso y el ejército se lo pagó para que se quedara callao.”

Muertes a líderes sociales, toma del palacio de justicia, desplazamiento forzado, ELN, M19, desplazamiento, bombas, minas antipersonales, FARC, desaparición forzada, paramilitarismo, motosierra, masacre, narcotráfico, asesinato,

4. Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido): El croquis del mapa de Colombia se acompaña de los adhesivos que, en la retórica de los jóvenes, asocian directamente con los hechos del pasado reciente. El dibujo de varias personas en un “camión” es el suceso que relata el joven al mencionar la desaparición forzada por parte de actores armados y ver vehículos institucionales de la fuerza pública obliga a la memoria a darle un símbolo de miedo, desaparición y terror. Metafóricamente, se relaciona lo que el camión se lleva, que no regresa, que olvida, pero también, el dolor que deja la ausencia.



Código 11: Pi. Exp2.I.GM. 9a.11.021-Mr.Mco.Exv

1. Contexto: Cartografía realizada por un niño de la Institución Educativa Municipal Humberto Muñoz Ordoñez sede Central en el marco de la segunda expedición construyendo paz, que su objetivo es el de reconocer, cartografiar y fortalecer las experiencias de construcción de paz como prácticas artísticas y culturales presentes en territorio en los entornos educativos comprendidos de manera amplia.

2. Forma: En el primer plano vemos la forma de un niño con cabeza grande y brazos largos ubicada en el centro de la composición, al lado derecho vemos un animal, el niño sostiene en su mano una pelota. En el fondo vemos el sol y las nubes, que ocupan el primer tercio de la imagen. Las formas, tanto el personaje, el animal, el piso, las nubes y el sol están a color, mientras el fondo es blanco. El texto se integra con la composición.

3. Contenido primario: “Mi mamá me compró una perrita porque a ella le recuerda una mascota que tenía cuando vivía en la vereda en Oporapa pero una vez me dijo que cuando llegaron los hombres que parecían soldados mi mamá y mi abuela les tocó irse y dejaron a la cachorrita en la casa. Yo creo que la perrita se murió de hambre.”

Texto en la imagen: En el dibujo esta mi perrita kira y yo. Mi

perrita y yo estamos jugando con la pelota, nos sentíamos felices porque estábamos jugando y estábamos felices.

4. Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido):La imagen describe la relación entre el niño y la mascota en un espacio rural.

La mascota es el detonante o símbolo que evoca la memoria vinculada al recuerdo del conflicto armado, a través del cual es transmitida al niño desde la experiencia vivida de la mamá y que se transforma desde la relación que el niño establece con la mascota. La pelota simboliza el juego y el juego la felicidad.

La mascota representa la felicidad, ya que surge a manera de ritual entre el niño y ella, a través del juego al aire libre en un entorno natural que lo representa en la aparición de las nubes y el sol.

La relación entre el niño y el animal, permite reconocer que los dos tienen emociones y existe una relación o vínculo entre ellos.



Codigo 12: Mir.Exp2.I.DM.GF.7a.11.21-Exv

1. **Contexto:** Cartografía realizada en la expedición Construcción de paz en la cual se les solicitó a los estudiantes recordar un momento en donde sintieron paz dentro de la escuela y que luego lo plasmarán en un dibujo.

2. **Forma:** En primer plano se ve una composición sobre papel azul, en la parte inferior se observa la figura de tres niñas sonriendo, con vestidos y cabello de diferente color y zapatos rojos, en la mitad superior se ven corazones, puntos y letras que escriben “te amo”, en la esquina superior izquierda una figura ovalada amarilla como el sol.

Dibujo elaborado en hojas de papel iris con lápiz y colores. Los corazones representan el amor que siente por sus amigas y el sol la alegría que representa ir a la escuela

3. **Contenido primario:** “aquí está Melanie Narváez que es mi amiga, esta es Melanie Chantre que es mi amiga, y esta soy yo, y nos queremos mucho y jugamos mucho, nos queremos.

4. **Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido):** la imagen se acompaña de corazones que pueden interpretarse como expresiones de amor, afecto y cuidado entre las niñas. La relación se establece con mayor fuerza en la escuela, lo que, para ellas, les genera tranquilidad y paz. El vínculo afectivo de las niñas

es atravesado por la naturaleza sea el sol, los animales, las zonas verdes o el campo, que la ruralidad -para ellas- es muestra de tranquilidad.

Los puntos que entrelazan a las niñas en el dibujo, son simbolizados por ellas, como confetti, tiras de colores, que se usan para animar en espacios que generan alegría



Código 13:Mir.Exp2.I.E.S.GM.7a.11.21-Exv

1. Contexto: Cartografía realizada en la expedición Construcción de paz en la cual se les solicitó a los estudiantes recordar un momento en donde sintieron paz dentro de la escuela y que luego lo plasmarán en un dibujo, Erik dibujó la escuela en general manifestando que le gusta mucho estudiar para que cuando sea grande pueda tener un trabajo.

2. Forma: Se observa una composición sobre hoja de papel amarillo, varias líneas que al parecer conforman la silueta de una vivienda, con puerta rectangular y ventaja circular que en si interior refleja la palabra “incauca”, al lado izquierdo se encuentran las palabras “estudiar me gusta” y en la parte superior el nombre Erik Santiago Velásquez Molina.

Realizado en hoja de papel iris por ello se pierde un poco el color de los lápices de colores utilizados, en este dibujo el tiempo no permitió que alcanzara a colorear todo.

	3. Contenido primario: A mí me gusta jugar con mis compañeros, pero no me gusta que me maltraten ni nada de eso, entonces vengo a la escuela para aprender y todo eso para que cuando esté más grande no haga las cosas malas y ya.” 4. Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido): Erik Santiago dibuja la escuela Incauca para describir que en ella puede jugar y compartir con sus compañeros. En su relato, comprende que la escuela es un lugar para respetar y convivir sanamente, la escuela es vista como ese espacio grande que alberga el conocimiento que permite formar buenas personas, amplio en donde cabemos todos y todas y de enseñanza y aprendizajes que además promueve el amor y el buen trato. Erik identifica al docente como una persona admirable, respetable y que acompaña los aprendizajes de los niños y las niñas.
--	---



Código 14:Mir.Exp2.I.JA.GM.11.21-Mp

1. **Contexto:** Cartografía realizada en la expedición Construcción de paz en la cual se les solicitó a los estudiantes recordar un momento en donde sintieron paz dentro de la escuela y que luego lo plasmarán en un dibujo, este dibujo es de la zona verde de la escuela en donde arman los arcos de las canchas con diversos objetos (sacos, conos o las estacas deportivas plásticas)

2. **Forma:** En primer plano se observan dos líneas curvas una frente a la otra, en medio de ellas dos siluetas de personas vestidas de rojo y un balón blanco y negro. En la parte superior se ven formas de corazón color rosado y formas ovaladas como de nube color azul, en la parte central hay un escrito “el amor de los amigos”.

3. **Contenido primario:** “Aquí estoy jugando con mi amigo Juan José que está ahí al lado mío y también estamos jugando a la pelota y este es el amor de los amigos y ya”

4. **Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido):** Los corazones representan el amor en donde identifican que sentir paz es sentir amor, el juego se convierte en un canalizador emocional para generar agrado, placer, estabilidad, tranquilidad y mantener los intereses colectivos.

La pelota, y el uso que se da en el juego, es visto como un

	objeto conciliador, que une, que invita al otro(s) a participar, a recrear, es decir, el balón como un objeto que permite la interacción. Nuevamente, dibujarse en una zona donde hay verde, naturaleza, les ubica en un contexto rural o campesino.
	Código 15:Mir.Exp2.I.JJ.GM.11.21-MpExv Contexto: Cartografía realizada en la expedición Construcción de paz en la cual se les solicitó a los estudiantes recordar un momento en donde sintieron paz dentro de la escuela y que luego lo plasmarán en un dibujo, Forma: Se observan dos líneas que forman un triángulo y ocupan la mitad de la composición, en la parte central tres figuras cuadradas color amarillo, en la parte inferior formas cuadradas con partes alargadas a los lados y frente a ellas lo que parece ser figuras de personas con camisa blanca y pantalón azul. En la parte derecha central se observa lo que parece ser la figura de una persona en pie color azul y finalmente en la parte superior formas ovaladas como nubes color azul y un círculo amarillo como el sol. El dibujo representa la sala de sistemas de la escuela, lo coloreado de negro es la mesa y el PC, quien está de pie al frente él es docente y lo amarillo son las ventanas de la sala. Contenido primario: “Bueno, aquí yo lo terminé de pintar feo, porque ya lo hice, y yo atrás puse mi nombre, bueno aquí es cuando hoy, hoy con Juan Andrés estaba en la

	clase, en la segunda clase, esa es mi clase favorita, y bueno, y lo mejor fue cuando mi profesor dijo que todos apagáramos el computador, me sentí bien, relajado, cuando yo iba a terminar emocionado.” 4. Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido): Nuevamente aparece la escuela vista por Juan José como un espacio para sentirse “relajado”, emocionado, tranquilo. Puede inferirse, que, para él, la tranquilidad y la armonía del lugar donde se encuentre se relacionan con este concepto. Cosas tan simples, vistas desde afuera, como apagar un computador, generan en él una experiencia emocional que carga a la escuela con una responsabilidad del ambiente que propicie este tipo de emociones.
	Código 16: Mir.Exp2.I.MS.GF.11.21-Mp 1. Contexto: Cartografía realizada en la expedición Construcción de paz en la cual se les solicitó a los estudiantes recordar un momento en donde sintieron paz dentro de la escuela y que luego lo plasmarán en un dibujo, llama la atención que Melanie a pesar de mencionar una actividad propia de la escuela escribe la palabra Navidad, haciendo alusión a una época del año en donde ella siente paz pues ésta la relaciona con el nacimiento del Niño Dios.



2. **Forma:** Se observa una composición sobre papel blanco en primera línea se encuentran varios colores (rojo, rosa, azul y púrpura) en forma de curva horizontal de lado a lado de la hoja, en la parte central se observan líneas a lápiz que conforman dos cuadros en sentido vertical con algunos números y un letrero de “matemáticas” en la parte superior. En la parte inferior se ven dos siluetas de niñas, una con vestido azul y roja y otra con vestido de color, sobre el pasto en el cual se encuentra la figura de dos flores color amarillo y rosado. En varias partes de la composición se encuentran formas de espirales de colores y corazones, en la parte superior un letrero “navida”

3. **Contenido primario:** “la paz es de cuándo se siente tan relajante, el otro lado se siente muy duro pero no importa porque al otro lado se siente la paz, cuando mi mamá me tenía yo era muy feliz, me decía cosas bonitas, la paz y a también me gustan mucho las matemáticas, porque pues están callados y yo pues, me gusta cuando todos están callados en matemática, gracias.”

4. **Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido):** El dibujo está compuesto de símbolos que generan alegría, arabescos característicos de fiestas y celebraciones, las flores y los puntos semejando el confeti de una fiesta, el colorido denota la felicidad. Se ubica el dibujo sobre una base de color verde que relaciona el hecho

	en un contexto rural y que gran parte de la experiencia y de la memoria de Melanie es vinculada a la ruralidad de El Ortigal, Miranda representada en símbolos como el arco iris, las flores sin estar saturadas de edificaciones. Llama la atención la palabra Navidad la cual relaciona con el nacimiento del Niño Dios como un acontecimiento que genera paz y amor. La paz es representada de igual manera con la tranquilidad que produce el silencio, pues en la clase de matemáticas los niños y las niñas permanecen callados
--	--



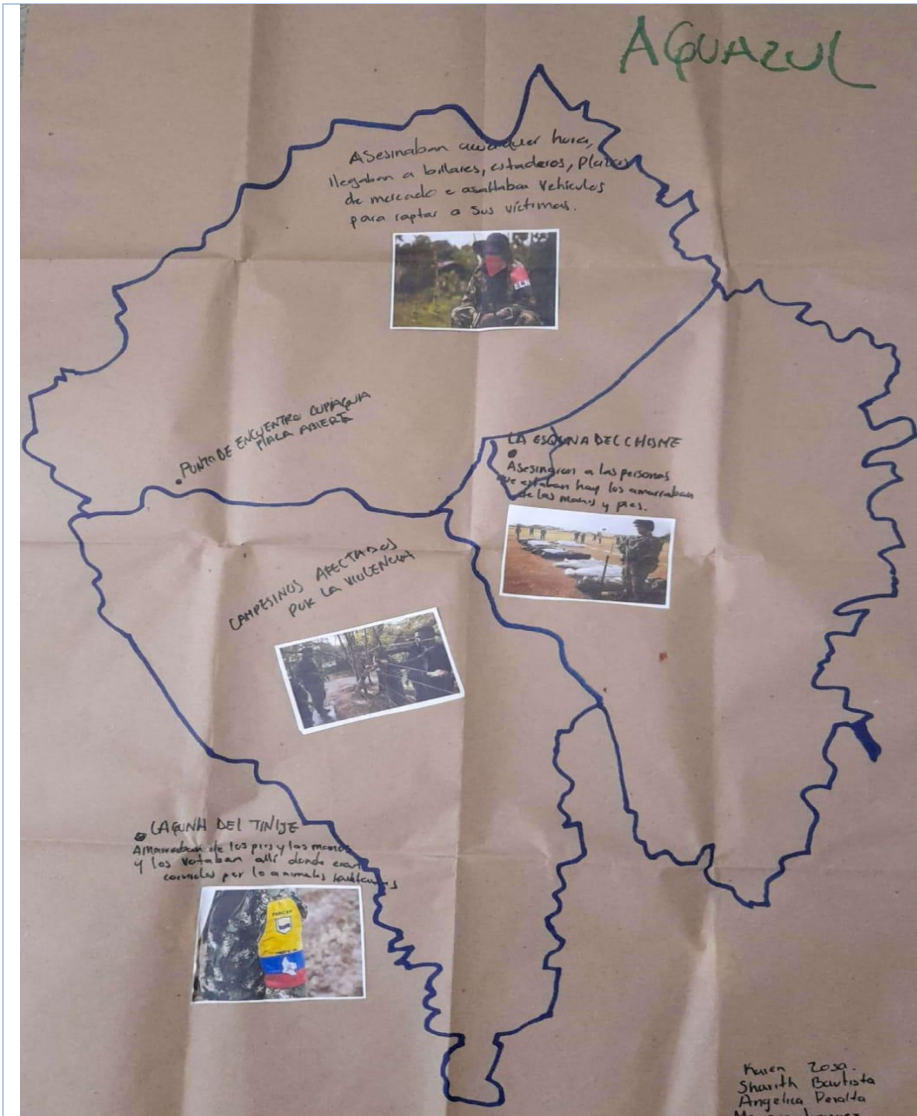
Código 17: Mir.Exp2.I.M.GF.11.21-Exv

1. **Contexto:** Cartografía realizada en la expedición Construcción de paz en la cual se les solicitó a los estudiantes recordar un momento en donde sintieron paz dentro de la escuela y que luego lo plasmarán en un dibujo, Tanto Melanie como Dulce María dibujan a sus dos amigas de la misma manera y vestidas igual, manifestando que así es el amor de las amigas, al vestirse igual y que les gustan las mismas cosas.
2. **Forma:** Composición sobre papel iris azul, en el cual se observa en primer plano la silueta de tres personas, con vestuario de colores diferentes, sobre cada una de ellas sobresale la figura de un corazón, sobre la silueta del medio se encuentran tres corazones y en la parte superior un letrero “te amo”.
3. **Contenido primario:** Profe, yo dibuje a mis dos amigas, que es Melanie Chantre y Dulce, a ellas dos las quiero mucho, a las dos las quiero como mis hermanas, y que juegan mucho conmigo en los recreos y que juegan en mi casa, cerca de mi casa y por eso las dibuje a las dos, ellas siempre me tratan bien, y me quieren mucho.”
4. **Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido):** Vemos aquí, como la conexión del dibujo entre las niñas expone el mismo sentido: el placer, el bienestar que generan la relación de afecto entre

	las infantes. Las figuras del corazón, aparecen para confirmar lo que su relato explica, la amistad como parte esencial de su proceso escolar y barrial. Melany es firme en describir, que el tipo de relación entre ellas le da un sentido único al verse una práctica de cuidado, aprecio y afecto.
	Código 18: Mir.Exp2.I.S.GM.11.21-Exv.EyN Contexto: Cartografía realizada en la expedición Construcción de paz en la cual se les solicitó a los estudiantes recordar un momento en donde sintieron paz dentro de la escuela y que luego lo plasmarán en un dibujo, él representa la paz cuando trata bien a los demás y se relaciona con sus compañeros. Forma: La parte coloreada de negro es el camino que debe recorrer el bus para llegar a la escuela este camino lo ubica teniendo en cuentas las curvas que hay en el mismo, por tiempo no alcanza a colorear a los compañeros, sin embargo, su casa y escuela si las colorea de azul y blanco haciendo referencia a los colores del uniforme. Contenido primario: Aquí está mi casa, me voy para la escuela, a cumplir las tareas bien, tratar bien a mis compañeros que vienen a hacer las tareas bien, tenerles amor a mis compañeros.”

	4. Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido): En la imagen, Santiago conecta con un “camino” el recorrido que hace desde su casa para llegar a la escuela. Nuevamente, aparece el corazón como expresión de afecto, cuidado y cariño al dibujarlo cerca al grupo de niños que juegan en la escuela.
 The drawing is on a yellow background. It depicts two children, a boy and a girl, standing in the center and holding hands. The boy is on the left, wearing a shirt with three buttons, and the girl is on the right, wearing a dress. They are surrounded by simple drawings of trees, a sun with a face, and several red hearts. The drawing is done in a simple, childlike style with black outlines and some colored areas (green for trees, red for hearts).	Código 19: Mir.Exp2.I.YS.GM.7a.11.21-Exv 1. Contexto: Cartografía realizada en la expedición Construcción de paz en la cual se les solicitó a los estudiantes recordar un momento en donde sintieron paz dentro de la escuela y que luego lo plasmarán en un dibujo, Yeiler hace referencia al espacio físico de la escuela y el corregimiento donde vive. 2. Forma: Dibujo realizado con colores y en papel iris, no alcanzó a terminar de colorear, pero hizo énfasis en terminar primero de colorear la naturaleza, de nuevo. 3. Contenido primario: “bueno, hoy les voy a presentar mi dibujo, aquí hay un niño dándole amor a otro niño y una niña dándole amor a ese niño, sentirse amable, feliz, me siento feliz en la escuela” 4. Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido): aparecen los corazones

	como manifestación de amor y tranquilidad que le generan paz.
	Código 20: Ag.Exp1.J.GF.M17a.09.21-Mcom.MyS. 1. Contexto: Cartografía colectiva de memoria del pasado reciente realizada por jóvenes de la IE Camilo Torres, los jóvenes construyen cartografía colectiva desde lo que ellos saben acerca del conflicto armado en el propio territorio, lo hacen desde lo que les han contado sus familiares y lo que ellos han evidenciado desde otras fuentes. 2. Forma: Croquis del mapa de Aguazul, ubican puntos estratégicos para mencionar situaciones del conflicto, a través de recortes de imágenes, ocupando casi todo el espacio del mapa. 3. Contenido primario - Teoría de autor: estos grupos solían entrar al pueblo, ir a billares, estaderos, a todas las personas que estuvieran dentro de Aguazul para maltratarlos, realmente no había un motivo muy válido para todo esto, sino realmente lo hacían por sentir que eran dueños del territorio. Uno de los lugares fue la esquina del chisme, también muchos de los afectados eran los campesinos porque la mayoría de estos grupos están en zonas rurales, bueno también podemos ver que cerca aquí también en la Laguna del Tinije había mucho de eso, también uno de los puntos



más importantes y más afectado fue el punto de encuentro cupiagua.

Notas en la imagen:

Asesinaban a cualquier hora, llegaban a billares, estaderos, plazas de mercado, asaltaban vehículos para raptar a sus víctimas.

La esquina del chisme: asesinaban a las personas, ahí los amarraban de manos y pies.

Laguna del Tinije, amarraban de los pies y manos y los botaban allí donde eran comidos por los animales.

Campesinos afectados por la violencia

Punto de encuentro cupiagua, placa abierta.

4. Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido): Asociación de lugares importantes como los lugares afectados por el conflicto, donde mataban, torturaban y botaban a las personas y donde había más presencia de grupos armados.

El poder se constituye a partir de la ocupación del territorio, poder que se ejerce a través de actos que generan temor y miedo.

Se asocian los lugares del territorio con las experiencias vividas del conflicto armado en el pasado reciente, como un

	territorio vivo que recuerdan los sucesos violentos; lugares que se nombran y son espacios de encuentro, se desconoce el sentido de la violencia, el acto violento es incomprensible, invasivo, asfixiante y se da un contraste con lo que significa habitar el extenso medio rural sin límites.
	Código 21: AgExp1JMGF16a09.21-MyS.Mr. 1. Contexto: Cartografía individual de memoria del pasado reciente realizada por jóvenes de la IE Camilo Torres. Los jóvenes a través de dibujos y narrativas debían plasmar lo que pensaban acerca del conflicto armado desde la propia experiencia. 2. Forma: Se observa en primer plano una composición dividida en tres partes, en cada una de ellas se observa la silueta de personas, en el primer recuadro se observa una mujer y una tumba con una cruz de la cual la mujer se despide, en el segundo recuadro se observa un círculo con una línea en su interior de lado a lado y en el fondo la silueta de un hombre con un arma en su mano y una persona sobre el suelo, bajo el círculo un letrero “Por un cambio mejor”. En el tercer recuadro se observan a dos personas tomadas de la mano, figuras de lo que parece ser una nube y el sol, se observa una mariposa, árboles y una planta de hojas pequeñas, bajo la silueta de las dos personas un letrero de “Paz”.



3. **Contenido primario - Teoría de autor:** Un cambio para que haya paz.

4. **Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido):**

La forma en la que ella representa los sujetos involucrados en la guerra: víctimas con una tumba y victimario con un arma, con énfasis en el rechazo y la forma en la que representa la paz, a través de la naturaleza (las plantas, las nubes, el sol, la mariposa, las flores y el prado) y la representación de la paz como estar unidos.

Código 22: AgExp1JAGF16a09.21-Mcom.MyS.Mr.

1. **Contexto:** Cartografía individual de memoria del pasado reciente realizada por jóvenes de la IE Camilo Torres. Los jóvenes a través de dibujos y narrativas debían



plasmar su concepción acerca del conflicto armado desde la propia experiencia y familiares.

2. **Forma:** En las figuras, los personajes están a color, cada uno de un color distinto. Las tumbas y la iglesia, excepto la tierra es de color gris. Las lapidas y la iglesia ocupan la mitad del espacio de la composición, mientras que la otra mitad, la ocupan los personajes. El centro de la imagen lo ocupan los personajes que están en primer plano, mientras que en el fondo queda el cementerio. En el rostro de los personajes vemos una línea como ojo, lo demás es espacio vacío.

3. **Contenido primario - Teoría de autor:** La familia abandona su casa, su pueblo, todo por culpa de la violencia; hubo personas que no quisieron irse, o no alcanzaron a escapar y fueron desaparecidas, algunos cuerpos fueron encontrados y otros nunca fueron hallados. Miles de inocentes muertos, que no tuvieron derecho a vivir lo que les correspondía y muchos con tristezas profundas.

4. **Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido):** La Madre aparece como representación de la guía, el camino, ir hacia adelante, tomados de la mano (unión familiar) relevancia de los sujetos por estar en primer plano (el sujeto es la familia), de

	la familia hacen parte los animales por ello lo llevan cuando se desplazan, uso de sombrero como parte de habitar lo rural. Expresión facial y corporal representativa, la gallina como representación de lo que debían llevarse, las personas les dan la espalda a las tumbas, al territorio, mi historia, ancestros, muertos, Las tumbas- muerte (violencia), la gallina (medio rural), el rostro (emociones), desplazamiento (alejarse de los espacios rurales), la iglesia, la unión de la familia.
	Código 23: AgExp1JKGF16a09.21-Mcom.MyS.Mr. 1. Contexto: Cartografía individual de memoria del pasado reciente realizada por jóvenes de la IE Camilo Torres. Los jóvenes a través de dibujos y narrativas debían plasmar lo que pensaban acerca del conflicto armado desde la propia experiencia. 2. Forma: Se observa una composición dividida en dos partes, en la parte izquierda se ve a un hombre situado sobre líneas que parecen parcelas de un cultivo, con lo que parece ser una zanahoria e la mano derecha, en la mano izquierda sostiene una pala, vestido de overol azul, botas verdes y sombrero amarillo, el cual demuestra una expresión de felicidad; de igual forma, se observa en la parte superior



izquierda las nubes de color azul. Hacia el lado derecho de la composición se observa un dibujo en colores grises, lo que parece ser un sombrero, una calavera y dos objetos alargados en forma de hueso.

3. **Contenido primario - Teoría de autor:** Los campesinos eran obligados a irse y dejar sus propiedades, porque los mataban y los hacían sufrir de una manera muy cruel. Es una muestra de cómo son violados algunos derechos de una persona.

4. **Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido):**

Representación del campesino a través de labores en el medio rural como la siembra y cosecha de alimentos, el sombrero es un signo de la ruralidad, la calavera al lado del sombrero representa el sufrimiento y la muerte de los campesinos.

El sufrimiento y la muerte se representan a blanco y negro mientras que el dibujo del campesino cultivando representa motivación y felicidad.

Código 24: AgExp2IAGF10a11.21-Mcomp.MyS.Mr

1. **Contexto:** Cartografía colectiva de construcción de Paz niños y niñas, los niños recuerdan que a través del fútbol llegaron a la paz entre niños y niñas, ya que hace algunos



años, las niñas no podían jugar fútbol en la escuela porque era un juego de niños. Los niños pidieron jugar luego de la actividad. La cancha representa un espacio de compartir, participación y diversión. Fotografía del espacio en el que se reúnen los niños y niñas en los momentos de recreo a compartir a través del juego como congelados, fútbol, lanzar la pelota, el consumo de alimentos y diálogo entre ellos.

2. **Forma:** Composición donde se observa niños y niñas con sudadera azul y camisa blanca jugando con un balón en una cancha cubierta, al fondo se observa vegetación.

3. **Contenido primario - Teoría de autor:** Divirtiéndome con mis compañeros y compañeras, así nos tratamos bien y sabemos que es compartir. Aprendí a no pelear y a compartir en tranquilidad, así hay paz y diversión con ellos y ellas.

4. **Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido):** El juego es un movilizador de memoria, mediador de conflictos y resistencia frente a las diferencias y a la equidad. Las niñas consideran que haber ganado el espacio de jugar fútbol con los niños es el logro de la paz, ya que dicha situación generaba conflictos entre ellos.

Código 25: AgExp4ICGFM10a11.21-Mcomp.Mr.Exv.

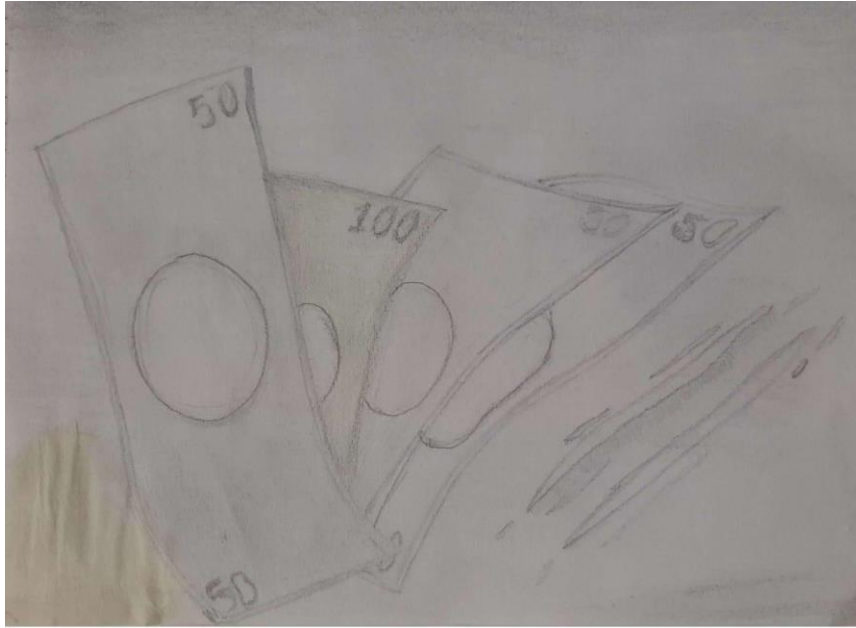


1. **Contexto:** Cartografía colectiva de participación con niños y niñas, crearon una historieta con experiencias en las cuales representaban las formas en las que ellos participan en espacios como la escuela, la casa, el barrio o la vereda.

2. **Forma:** Se observa una composición sobre papel blanco con formas a color, en primer plano se ve un árbol en el centro, el cual tiene colores verde, rojo, amarillo y tronco marrón, en la base se observa un círculo amarillo y marrón y al lado una mancha azul que parece agua, en la parte superior del árbol una persona y otra en la parte inferior, quien sostiene un objeto circular en la mano derecha, sobre el tronco del árbol una escalera y al lado una canasta con círculos color rosa, azul, amarillo. Al lado izquierdo del árbol se observa una forma cuadrada alrededor de la cual se ven círculos que parecen el rostro de personas y sobre ella figuras rosa, marrón y amarillo. En la orilla izquierda de la composición se observa la figura de una casa color azul oscuro, techo negro y puerta blanca, en la parte superior se observan nubes azules y una figura circular amarilla como el sol. Finalmente, más de la mitad de la composición se cubre con líneas semicurvas verticales verdes que parecen prado o pasto.

3. **Contenido primario - Teoría de autor:** Nosotros participamos en actividades de la escuela como dibujar y bajar mangos para compartirlos con nuestros compañeros.

	4. Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido): La escuela como signo de compartir con los demás; los frutos de la naturaleza como práctica simbólica del compartir y de participar. El cuidado de la naturaleza emerge como una acción fundamental de participar. La naturaleza como un espacio de encuentro para compartir con los demás. Las actividades en el medio rural se reconocen como una forma de participar libremente. Representación de la escuela oscura en contraste con el medio rural a color, podría observarse con una dualidad de sentido en la cual existe algún tipo de rigidez frente a la participación libre que logran tener en el patio de la escuela. La práctica de bajar los mangos para compartirlos como acto performativo aparece en el medio rural como ritual de reunión y encuentro.
	Código 26: Ag.Exp1.J.S.GM.109.21-Mp.Mcom.Oam 1. Contexto: Actividad Fotovoz realizada en la expedición Pedagogías de la Memoria. Los jóvenes toman una fotografía de una situación, objeto, paisaje, etc., que para ellos representa el conflicto armado en Colombia. Detrás de la fotografía escriben las razones por las cuales, dicha



fotografía tiene ese significado, luego de mostrar la fotografía a sus padres, docentes o a un familiar si la imagen representa el conflicto armado.

2. **Forma:** Se observa una composición que en la parte superior se compone de escrito, en la parte inferior se observan figuras rectangulares en forma vertical, en el centro de cada uno círculos y en la esquina números 50 y 100 que al parecer son billetes.

3. **Contenido primario - Teoría de autor:**

Tomé esta foto con el fin de evidenciar el conflicto armado de Colombia y su guerra con el narcotráfico, que ha generado patrocinio a través de la venta ilegal de cocaína, tabaco, etc. La guerra contra el narcotráfico y los paramilitares se ha centralizado por la venta de droga que en Colombia continúa a día de hoy.

Plutarco Jiménez: yo conocí el conflicto armado en Colombia, desde muy joven trabajé con mi padre en los campos, en esa época casi a menudo alcanzaba a ver los guerrilleros en camionetas con sus armas a los lados, aunque nunca tuve problemas con ellos, siempre tuve inquietud de que algún día nos sacaran a tiro de los campos; gracias a Dios que no sucedió.

	4. Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido): El dinero como signo del conflicto armado, se reconoce a través de la memoria generacional el involucramiento del dinero, el narcotráfico y los paramilitares como actores relevantes en las acciones violentas. De igual forma, el dinero como representación del poder sobre el territorio y la violencia como ejercicio para apoderarse de los territorios.
	Código 27: Ag.Exp1.J.N.GF.09.21-Mp.Mcom.Oam 5. Contexto: Cartografía individual de memoria del pasado reciente realizada por jóvenes de la IE Camilo Torres. Los jóvenes a través de dibujos y narrativas debían plasmar lo que pensaban acerca del conflicto armado desde la propia experiencia 6. Forma: Composición que en su fondo define los colores amarillo, azul y rojo semejante a la bandera de Colombia, sobre ésta se ven siluetas de hombres con casco y armas color negro apuntando hacia la izquierda, la niña y la mascota en el medio de las figuras con armas. 7. Contenido primario - Teoría de autor: “me base en los afectados más inocentes y débiles que son los niños, que son llevados y violentados desde muy pequeños y



separados de su familia. Mi abuelo dice que ellos vieron el conflicto armado desde muy cerca y realmente lo que les conmovía era los niños que pasaban por ello a tan corta edad”

8. Contenido secundario - análisis (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido):

La niña y la mascota en el medio, como representación del involucramiento de inocentes en la violencia, la bandera como contexto del conflicto. Aparecen las armadas y personas con uniforme militar como objetos y actores que ejercen la violencia.

NARRATIVAS ORGANIZADAS POR CATEGORÍAS

(Herramienta Atlas TI)

Categoría 1 MEMORIAS:

Categoría 1.1 Alterna

Mir.Exp0.D.J.GF.38a.09.21.Mp.Exv. “Por un tiempo apoyé a la escuela en asuntos históricos de Caloto, mi labor era sacar del archivo personal de Mariano Sendoya, que era el historiador del municipio, debía era quitar ganchos y organizar tus papeles y me encontré un documento en el que él estaba relacionando los hechos del del 9 de abril del 48, que fue la época del bogotazo, y resulta que me agarré a leer muy curiosa y me encontré donde narraba allí la parte de que a un señor se le habían metido a la casa y que casi asesinan a la esposa y un recién nacido cuando yo me pongo a leer bien, él narra sobre Salomón Medina, es mi abuelo entonces; él estaba hablando allí, de cuando nació mi papá, incluso era el bebe que casi asesinan esa noche. Entonces fue un encuentro muy bonito, mi papá no conocía la historia y tuve la oportunidad de pedir permiso, le tomé foto a esa parte y se la llevaba a él, entonces tantas cosas que uno no sabe qué hace parte.”

Significado: Reconocimiento, las memorias del pasado reciente habitan el presente, se activan a través de una imagen o una historia.

Mir.Exp0.D.J.GF.43a.09.21.Mcom.Exv: “lo relaciono con mi abuelo, quien me comentaba del Bogotazo que vivía en Fontibón, el nueve de abril me contó lo que tuvo que recorrer para llegar a la casa y con la angustia de saber lo que había pasado, literalmente le tocaba pasar por encima de los cadáveres, con la angustia de qué había pasado con la familia”.

Significado: Práctica artística de narrar, contar

Categoría 1.2 Personal

Mir.Exp0.D.JL.GF.38a.09.21.Mp.Exv. “Me siento muy afortunada por estar allí. Que tengo en mis raíces, primero está mi familia, son parte de esas raíces, son las que me han fortalecido mucho, están mis hijas, yo nací en Cali, pero vivo en Caloto, he vivido parte de la violencia en esta zona y me siento fortalecida y veo a mi región con ganas de salir adelante”

Metáfora: Tener raíces es una fortuna, las raíces del territorio fortalecen la unión. Celebrar y apreciar la vida en el territorio.

Pi.Exp2D.GMX08.021-Mp.Exv. Me remito a los años 95 cuando trabajaba en Popayán, tenía que ver a los niños llegar a la escuela, algunos de ellos hijos de guerrilleros ayudando a sus padres a cargar un fusil o sus bolsos, o sus instrumentos de guerra. Dejaban a los niños en la escuela y ellos seguían. Por la tarde, pasaban por ellos y pues yo no decía nada por miedo.

Significado: (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido): La imagen representa la carga de la guerra, el conflicto y la violencia atraviesa, también, por la escuela, que llega a ser un espacio de reposo, descanso y neutral que no permite la intervención violenta, pero que, recrea.

Desde lo metafórico, la escuela es comprendida por la maestra como un espacio seguro, infantil, diverso, incluyente (vincular sin estereotipos a hijos de combatientes). También, se evidencia como la escuela atraviesa la cotidianidad de los niños que habitan en territorios hostiles. Se ve con claridad, cómo el niño, aunque involucrado en la guerra, asiste con esperanza de la mano, de otro par, que, inmerso en una situación compleja, pueda construir relación sana, mejor futuro y del cumplimiento del proyecto de vida.

Pi.Exp0.D.LD.GF.Xa.09.21.Mp.Pm G.F. Aquí en estos momentos, nosotros no hablamos de memorias, sino de factores diversos, por ejemplo, vamos para un paro de casi un mes, con bloqueos. Uno no sabe si apoyar el paro, pero uno vuelve y reflexiona y ve los hechos que niegan la paz. Que buen momento que estamos viviendo para hablar de paz. Mis niños no tienen una gran memoria, pero lo que viven ahora será la conversación de los niños.

Significados: El paro representa arriesgar la vida, expresión negativa del conflicto que es agredir al otro. La memoria se construye cada día, a partir de las situaciones en el presente, ya que la violencia en el país se vive cada día. Memoria del conflicto vivido en el presente.

Mir.Exp0.D.JL.GF.38a.09.21.Mp.Exv. Pm Categoría G.F. “Reconociéndonos”
Informante 1 Docente Jenni Lizeth Medina Ruiz: En el tronco, a mí me ayudó mucho trabajar con zonas vulnerables, trabajé en Caldon, Caloto, con estudiantes con niños, madres de familia en situación de vulnerabilidad y con etnias indígenas. Y acá mis priman en mi escuchar, la

comunicación con los estudiantes, las personas, mirar esas necesidades, de pronto puedo ver unos diagnósticos que me han ayudado mucho, siendo profesora de ciencias sociales a ver el mundo de forma distinta.

Significado:

Li.Exp0.D.AC.GF.Xa.09.21.Mp.Exv G.F. “Reconociéndonos” Informante 2 Ana Carolina Ruiz Peña: “Hay mucho porque contar pero puedo decir que tengo 39 años, estudie en la escuela anexo en Icononzo, luego llegamos a Ibagué, mi papá logró un traslado, mi papá era enfermero, estudie en el IMEN, tenemos la formación en atención con primera infancia, población vulnerable, eso trabajamos en la formación con el ICBF, instituciones educativas en Ibagué, y luego entro a estudiar medicina, me frustró, no pude ver el dolor en el otro, **por eso de la empatía, decidí enfocarme hacia la pedagogía en profesional en ciencias sociales en la Universidad del Tolima.**”

Li.Exp0.D.AC.GF.Xa.09.21.Mp.Exv.Pm G.F. “Reconociéndonos” Informante 2 Ana Carolina Ruiz Peña: “En el tallo, para mí los hechos puntuales, pasar el concurso docente en el 2009, el nombramiento aquí en el Líbano, escogí el Tesoro por el nombre porque no lo sabía. Luego continuar estudiando e investigando para **crear el museo veredal de memoria histórica**. Lo escribí en mayúscula: **creer y crear, yo soy muy afín a esas ideas de poder crear su realidad desde lo que piensa y enuncia hasta sus acciones.**”

Pi.Exp0.D.LD.GF.Xa.09.21.Mp.Exv.Pm.Mr G.F. “Reconociéndonos” Informante 3 Luz Dary Castro Oviedo: “Cuando estaba joven viajé al Cauca a estudiar en la universidad del Cauca, estudié básica primaria y educación preescolar. Allí trabajé en Cajibío, inicié mi trabajo como maestra. Quisiera contar que si **tengo grandes experiencias en cuanto al conflicto armado y diferentes conflictos que he vivido en mi historia laboral**. El Cauca es un departamento que ha sufrido el conflicto armado no como cualquier otro, se ha evidenciado mucho esta problemática. **Yo trabajaba en una escuelita donde la vía panamericana está cerca y se daban retenes de la guerrilla. Yo viví en carne propia esto.**”

Significado: Vivir el conflicto en el cuerpo propio.

Pi.Exp0.D.J.GM.Xa.09.21.Mp.Exv. G.F. “Reconociéndonos” Informante 4 Jovanny Gutiérrez González: “No soy de Pitalito, soy Laboyano de adopción, soy oriundo del Caquetá. **Me ha tocado vivir escenas del conflicto armado de cerca.** Igualmente, en el lugar donde estaba anteriormente, una zona azotada por el conflicto armado donde niños y familias tienen secuelas de este periodo de violencia. **Hay muchas víctimas, no solo los que murieron sino los que se quedaron con la memoria de soledad, angustia y que nos vio crecer en este país.”**

Metáfora: La angustia que nos mira y nos ve crecer, Crecer con angustia.

Angustia/emociones

XXX.Exp0.D.E.GF.09.21.Exv.Mp G.F. “Reconociéndonos” Informante 6 Elsa Castañeda Bernal: “Yo soy hermana, tía, madre, compañera, tengo 64 años, Soy hija del mayo del 68, soy feminista, existencialista, amante de las vanguardias en todos los campos, de ver la manera en cómo se vive la sexualidad, se enfrenta el mundo. **Hice parte de los movimientos estudiantiles de los años 70 en mi época de la universidad,** además porque vengo de una familia comprometida social y políticamente con este país. Tengo muchas profesiones porque estoy bastante inconforme. Soy economista, psicóloga, pedagoga, hice una maestría en investigación social y en estética e historia del arte, terminé en el 2018.”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Mp.Exv G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Informante Ana Carolina: “El profe hacía comentarios a los chicos que estudiaban con nosotras, pero a mí lo que más me marcó de esa época y debe ser **mi recuerdo sobre la violencia, que he vivido en mi infancia, fue la angustia de no tener a mi papá en la casa por porque él tenía que irse y se quedaba semanas enteras, dos, tres semanas y nos comunicábamos por un radioteléfono.**” “... pero sabía que mi papá no se demoraba tanto y **había momentos en que era muy larga la espera y era el miedo de que algo malo le pasará.**”

Significado: Angustia/emociones

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Mp.Exv.Mr G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Informante Ana Carolina: porque ya grande entiendo que era que **estaba en medio del conflicto y no sabía eso, lo que sabía era que me daba miedo** que le pasara algo, porque yo lo acompañaba en algunas de esas ocasiones y sabía que **tenía que atravesar ríos, quebradas, caminar largas horas,**

de noche, de día, solo, en carreteras despejadas sin gente, entonces todo eso no lo tenía muy en cuenta y me daban nervios ver que estaba solo por allá con un termo lleno de vacunas y con lo que él cargaba para hacer las atenciones.

Significado: El conflicto vivido desde el pasado y el presente. Contraste entre la representación del conflicto siendo niño y siendo adulto. La vivencia del conflicto en las infancias está en la emoción, en el sentir, en el vivir. Miedo/emociones

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Mp.Exv.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”
 Informante Docente Ana Carolina: “Con relación a lo de la escuela, siendo adulta me doy cuenta de que yo estudiaba con guerrilleros, el profesor sabía, yo no lo sabía, o no sé si el profesor sabía, pero él siempre les recomendaba mucho a los niños que tuvieran cuidado con nosotras que no jugarán brusco...” “... el profe me hablaba a mí de ese contexto de violencia política, no nos hablaba de quiénes eran los ministros del Gobierno de turno, eso sí lo recuerdo claramente. Pero con mi familia si hablábamos de política, sobre todo mi papá nos hablaba mucho de lo que sucedía en ese momento, que era creo que la campaña de Carlos Pizarro, y recuerdo mucho que, en esa época, cuando lo mataron, el pueblo estaba empapelado con los colores de la bandera del M19 y al otro día en las noticias el fallecimiento de ese señor, del asesinato.” “... Recuerdo mucho que lloraba y mi mamá también, porque pues creían en esa opción política, entonces esos son como los recuerdos que tengo de mi infancia, gracias.”

Significado: La familia como un espacio pedagógico, como un lugar para la construcción de memorias.

Mi.Exp1.D.JL.GF.38a.10.21.Mcom.Exv.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Informante Jenny: “Más cercano, recordaba cuando estudiaba en horas de la tarde y de un momento a otro nos hacía ir muy rápido para las casas, nos despachaban temprano y nos íbamos, resulta que no se si avisaban, les hablo de cuando estaba en octavo y en cuestión de una hora, media hora se metía la guerrilla al pueblo a hacer sus destrozos, entonces de pronto había manera de que avisaran a las instituciones, intentaban cómo hacer un daño colateral mínimo, digo yo, es como lo que recordaba.”

Significado: incertidumbre/emociones, huir/miedo.

Mi.Exp1.D.JM.GF.43a.10.21.Mp.Exv.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”

Informante Julia: “También recuerdo mucho la muerte de Pizarro, estudié en colegio público, ese día hicimos formación, hubo dos días de no clase y recuerdo a mis papás al igual que los papás de Carolina muy afectados porque también sentían una decepción fuerte. **No recuerdo que en el colegio el tema fuera un tema de conversación, no, solo lo sucedido luego del evento, los días sin clase.”**

Significado: Con las infancias se debe construir memoria, ellos deben ser partícipes de los eventos del conflicto; ya que en la infancia solo se vive lo incomprensible, es decir, el miedo que no tiene origen. La idea de que el miedo no tenga origen lo hace incomprensible y difícil de tramitar.

Silencio en la infancia respecto a los temas del conflicto

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Mp.Exv.Mr G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”

Informante Docente Adriana Vargas Suárez: “... mi hermano, el que le sigue al mayor, siempre quiso irse para el ejército, de hecho, él se salió del Colegio antes de terminar 11 para irse para el Ejército, quería irse por allá, siempre era como el sueño de ser soldado, entonces se fue y **recuerdo siempre la angustia de mi mamá cada vez que había un ataque, una toma de la guerrilla y todo eso,** mi mamá siempre lloraba, mi mamá siempre estaba angustiada porque antes pues no había celular como ahora, **teníamos que esperar a que él llamara y dijera que estaba bien,** o sea, nosotros no podíamos llamar a ningún lado a preguntar **si le pasó algo o si estaba bien.”**

Significado: Angustia/emociones/lágrimas. El no saber, la incertidumbre, un constante temor por la vida.

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Mp.Exv G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”

Informante Docente Adriana Vargas Suárez: “Siento que afectó mucho en mi educación o el tiempo en la escuela, porque al igual que la profe Jenny, también recuerdo que cuando había tomas de los grupos armados, **siempre pasaban como unos panfletos y cuando había esos panfletos había toque de queda.** Entonces, más o menos en esos días que había toque de queda **no podíamos salir de la casa, entonces no podíamos ir a la Iglesia ...**” “... yo estaba en clases de piano y cuando había **toque de queda** no podía ir a la clase de piano, entonces me la perdía y así fue muchas veces

hasta que mis papás ya no me dejaron ir más a las clases porque era peligroso, entonces eso sí, afectó mucho como esa parte escolar cuando era pequeña.”

Significado: Vinculación del conflicto armado con el medio rural, referido desde la experiencia vivida de las personas; quienes han tenido que cargar con el peso de la incertidumbre por la vida y la imposibilidad de ser y estar en el medio.

Li.Exp1.D.PM.GF.Xa.10.21.Mcom.Exv G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Informante Docente Paula Milena Sánchez: “...recuerdo es un poco difuso, pero recuerdo que tenía mucho miedo, yo estaba en el colegio y pues nos enteramos de que la guerrilla había cerrado el pueblo y a mi abuelito, pues antes ya habían marcado unas casas, si él tenía como un solar y tenía la casa, pues la casa de nosotros, de toda la vida, de un solar. “...pero la casa, tanto la casa como el solar, estaban marcados con AUC, con un letrero muy grande, que decía AUC y luego de que las marcarán, pues ya no se podía entrar al pueblo ... la única opción que teníamos para ir a sacar a mis abuelitos era cómo conseguir una ambulancia Para ir a sacarlos, pues porque teníamos mucho miedo de que les hicieran algo, precisamente porque no se podía entrar al pueblo.”

Significado: Los límites, el encierro, la separación y la distancia de los que queremos. La familia como centro.

Miedo/emociones

Li.Exp1.D.PM.GF.Xa.10.21.Mcom.Exv.Mp.Mr G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Informante Docente Paula Milena Sánchez: También recuerdo que ahí, unas cuantas veces que íbamos para allá, nos paraban en la entrada, donde había un río y traían a la gente en camiones, a la gente del pueblo la cogían en la calle y la subían en unos camiones y nos reunían a todos en un balneario que quedaba en un río que se llama el río Luisa...” “...y yo solamente veía que eran unos uniformados que hablaban y hablaban, y la gente ahí parada, pero pues con mucho, mucho miedo porque claro, si la gente la cogían así en la calle y la subieron a un camión, pues la gente tenía mucho miedo de lo que le iban a hacer...”

Significado: El río, la quebrada, el camino son los referentes espaciales en el medio rural.

Los camiones o medios de transporte usados como medios para coacer a las personas/objetos.

XX.Exp1.D.E.GF.Xa.10.21.Exv.Mp. G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”
 Informante Docente Elsa “Mi papá si era de izquierda, mi papá era un abogado de izquierda, nuestro padre si nos contaba todas las cosas y a nosotros casi nos tocaba cuidar a mi papá, siempre los papás cuidan a los hijos, cuando” “... **sufríamos mucho porque él iba a las manifestaciones a todo y él fue abogado de sindicatos, entonces con él era muy complicado y desde muy niña sufrido mucho**”

XX.Exp1.D.E.GF.Xa.10.21.Exv.Mp.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”
 Informante Docente Elsa Y un día una profesora me dijo, si usted sigue haciendo esas preguntas nos va a tocar hacerle un llamado de atención, de disciplina, ¿porque ese tipo de preguntas no se deben hacer o donde aprendió todo eso? “... Entonces mi papá fue al colegio y se puso furioso con las profesoras, nos hacía pasar muchos osos porque él era políticamente muy fuerte y entonces nosotras las niñas Castañeda, pues como éramos buenas estudiantes y muy juiciosas, nos perdonaron y no nos botaron del Colegio, pero nos prohibieron nunca más volver a preguntar.”

Mi.Exp1.D.JL.GF.38a.10.21.Mp.Exv G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”
 Informante Jenny: “**tengo el recuerdo de un bombazo de la guerrilla al banco agrario en Caloto,** se llevaron todo el dinero y dejaron las monedas regadas, cuando se pudo salir nuevamente había muchas personas recogiendo las monedas tiradas y en **esa tarde recuerdo que más de uno tuvo un buen recreo a costa del hecho,** un recuerdo al final un poco gracioso al entender esas monedas.”

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Mp.Exv G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”
 Informante Adriana Vargas: “A las chicas de 15 años, 14 años se las llevan para que **fuera** **mujeres de ellos o que les cocinaran** y yo conozco de una chica que se la llevaron y este es el momento de que no se sabe nada de ella, se la llevaron de 15 años. Esos **abusos de los que fueron víctimas los niños o en los que estuvieron involucrados niños en ese tiempo es algo de lo que se debe hablar.**”

Significado: Uso del poder para abusar y someter frente a las dinámicas del conflicto.

Li.Exp1.D.PM.GF.Xa.10.21.Mp.Exv.Mr G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”
 Docente Paula “Mientras se animan, yo puedo empezar por mí, como les decía, me siento víctima del conflicto armado y me siento víctima de la violencia en Colombia, en tanto que, mi contexto siempre **ha estado como permeado por una sensación permanente de inseguridad, sobre todo en las áreas rurales. Mi familia es de un área rural y allí hubo presencia de diferentes grupos armados;** aunque yo no estoy dentro del registro de víctimas porque no hice el proceso de registro de víctimas, **pues mis abuelos sí fueron de forma reiterada amenazados y pues tras estas amenazas vimos vulnerada nuestra seguridad, también nuestra tranquilidad.”**

Significado: Inseguridad y amenazas/vulneración

Inseguridad/contexto rural

Li.Exp1.D.PM.GF.Xa.10.21.Mp.Exv.Mr G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”
 Docente Paula: “Mi abuelo durante mucho tiempo tuvo que entregar la denominada vacuna, cierto que era esta visita cada tanto tiempo había una visita y pues la visita buscaba que mi abuelo **entregará cierto monto de dinero a cambio de la tranquilidad,** este ha sido el escenario más cercano para mí a ser víctima del conflicto armado y creo que eso de alguna manera ha afectado, mi experiencia como docente, porque no es un tema que sienta aislado o sienta por fuera de mí que hacer, sino que todo lo contrario, es un tema que tocó de una manera muy sensible, con mucho cuidado y que **también trato de ser lo más empática posible respecto a esas experiencias que han vivido en los otros y cómo esas experiencias se pueden llegar a convertir en la transformación o en preguntarse por esas nuevas maneras de hacer o de proceder,** o cómo podemos, de alguna manera, llegar a un escenario de postconflicto, que hace tanto tiempo ha sido nombrado, pero que de alguna manera permanece como un permanente Posconflicto.”

Significado: Vinculación del dinero con el conflicto armado.

Pi.Exp1.D.LD.GF.Xa.10.21.Mp.Exv.Mr G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”
 Docente Luz Dary: “... después comencé a trabajar en un municipio llamado cajibío, es un pueblito cerca de Popayán, y allí hay mucha presencia guerrillera actualmente igual, pues **yo tenía que desplazarme de Popayán a Pitalito,** en esa época que se recrudeció el conflicto armado que fue más

o menos como a eso del de los años 1990 al 2000, entonces yo viajaba a pitalito y **viví de cerca lo que es un lo que es encontrarme con la guerrilla en el camino**, tener que quedarme de noche por allá en la carretera, porque **a ciertas horas no podíamos pasar de allí**, solo pasábamos cuando ellos nos daban la hora. En cierta ocasión iba con mi hijito de pequeñito, él tenía como unos 5 añitos y como todo niño, pues les gustan los policías, como que es su héroe favorito estábamos en un retén, pues yo asustada como siempre, **ese miedo, esa esa angustia cuando uno encontraba a esta gente, eso solo lo siente uno que vivió eso...** Entonces mi hijo, estando allí en ese retén, coge a un guerrillero y le dice “señor policía” y este tipo sin contemplación, le dice “Amiguito” pues lo trato como mal cierto, lo miró mal y le dijo una palabra, horrible, y pues imagínense ustedes cómo sería mi susto de ver que ese tipo le había dicho eso a mi hijito, y pues esa situación me marcó mucho porque era mi hijo, Yo dije, Ay, Dios mío, **qué tal este hombre que le pueda hacer”**

Mi.Exp1.D.JL.GF.38a.10.21.Mp.Exv.Mr G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”
 Docente Jenni: “... después Yo vivo en caloto, ustedes me imagino que conocen que esta **tierra la llaman zona roja, la han llamado hace muchos años; aquí es muy normal, se nos hacía muy normal** que saliéramos a ciertas veredas y viéramos los retenes que viéramos, **incluso muchachas más jóvenes que mi hija, con el traje del de los militares**, se me fue el nombre en ese momento que les queda súper grande.”

Significado: Traje de los militares.

Mi.Exp1.D.JL.GF.38a.10.21.Mp.Exv G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”
 Docente Yenni: “...Mi papá tenía un taller de soldadura y todo eso y pintura y llegó en un tiempo, unas cartas que nosotros a la larga no supimos si sería cierto o no, con sellos y con cosas así de que nos teníamos que ir y teníamos dos semanas, el único lugar donde, incluso yo a mi hija no le he contado eso, **por eso me parece curioso que estaba bloqueado; nosotros nos fuimos en menos de un mes, nos fuimos porque nos daban dos semanas, no sé cómo mi mamá logró conseguir que mi tía nos recibiera en Bogotá, nosotros nos fuimos, mis papás sí estuvieron muchos años allá, mi papá incluso consiguió un empleo por allá...** a mí no me pasó nada, como les digo, **ese proceso estaba bloqueado**, lo recuerdo hasta hoy; mis papás llegaron nuevamente hace unos tres o cuatro

años y no hasta el sol de hoy, yo no sé si sería algún vecino que no le gusto o quién sabe qué, pero nosotros sí formamos parte de la red de víctimas,”

Significado: Desplazamiento.

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Mp.Exv.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Docente Ana: “...llega mi papá a la casa, muerto del susto y duró tres días, mi familia es muy católica y muy creyente y nos hizo pasar en vigilia las dos noches seguidas con velas de camándula, biblia y rece y rece, cuando ya después, como que se tranquiliza y nos dice, lo que pasa es que me subieron a un carro, llevaba tres días desaparecido, me iban a matar porque no quise colaborar a los paramilitares a transportar heridos con armas dentro de la ambulancia. ... Cuando el centro de memoria Histórica publica el informe que habla sobre el fenómeno paramilitar, principalmente ahí en el en el Valle de San Juan, San Luis, él lo busca de una vez, busca todo porque él lo vivió directamente y busquen, empieza a decir no, aquí no está todo, aquí no está toda la información...”

Emergente: Performativo.

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Mp G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Docente Ana: “...mi papá nunca lo entrevistaron y él tampoco tenía el interés de hacer eso porque pues está uno más tranquilo y uno dice, muchas de las gentes que aparecen en los registros de víctimas, desafortunadamente no fueron tan víctimas como otros que sí lo fueron y están callados porque piensan que están más seguros de esa manera que apareciendo en los registros del Estado.”

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Mp.Exv G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Docente Adriana: “...yo siempre tenía un sueño cuando estaba chiquita y lo recuerdo mucho el sueño era que llegaban a mi casa y no que nos llevaban a la esquina de mi casa y empezaban a sacar a todos de las casas y los ponían en fila y empezaban a dispararles en la cabeza. Así que ese es el sueño que yo tenía muchas veces seguidas y que nunca se me ha olvidado ese sueño nunca, porque lo tenía tantas veces y en dentro de ese sueño, me despertaba y cuando yo me despertaba, yo empezaba a pensar, dónde me iba a esconder y donde iba a decirle a mi familia que nos escondiéramos cuando eso pasara.”

Significado: Miedo/emociones.

Mi.Exp1.D.JM.GF.43a.10.21.Mp.Exv.Mr G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”

Docente Julia: “...el Cauca es permeado por la guerrilla por la violencia, como lo han mencionado y yo recuerdo que yo quería ser guerrillera, un día estábamos en la finca, se veía la panamericana, la avenida principal, la avenida pues Panamericana y pasaba un tanque de los militares y resulta que cuando pasó yo empecé a gritar, mami, eso es lo que quiero, **eso es lo que yo quiero ser mi mamá, me pregunta qué y yo guerrillera mami guerrillera**, yo tenía como 8 años, porque yo lo recuerdo y recuerdo la angustia mi mamá de callarme la boca, de que cómo se me ocurre ir a gritar en el Cauca que yo quiero ser guerrillera, yo no sé yo porque quería ser guerrillera sinceramente, **no sé por qué pero luego empiezo a ver como yo creo que era más como la parte del poder**, yo empiezo a ver que mi vida fue líder y lidera grupos y después comienzo cosas, pues en este momento soy directora de una escuela, creo yo que era más como por el **sentir ese poder, pero no de afectar a los demás.**”

Significado: Relación del conflicto armado y el poder. Los padres no quieren que se hable de esos temas con los niños.

Categoría 1.3 Colectiva

XX.Exp1.D.E.GF.Xa.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente

Elsa: “..de las afectaciones del conflicto en los niños es una manera de empezar a tratar estos temas en un país tan polarizado, porque como decía Julia **los padres no quieren que se hable de estos temas, debe haber un consenso en la escuela y un consenso con los padres de familia**, involucrarlos, que cuenten sus historias y cuenten a los niños lo que paso, ahí hay una discusión muy fuerte, en sí la **historia se enseña o se reconstruye**, porque cuando uno enseña la historia corre el riesgo de enseñar la historia hegemónica o la historia oficial, eso tiene que entrar en contraste.

CATEGORÍA 2 INFANCIA Y ESCUELA RURAL

Categoría 2.1 Experiencia vivida

Pi.Exp0.D.J.GM.Xa.10.21.Mp.Exv.Pm.Mr G.F. “Reconociéndonos” Informante 4

Jovanny Gutiérrez González: **Los chicos le enseñan a uno, la población rural es especial, ellos**

tienen un toque que le enseñan a uno a ser más humano y ponerme en los pies de ellos. Todo esto me ha enriquecido.

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Mcom.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”
 Informante Adriana Vargas: “Nuestra experiencia en Bogotá fue esa que, contaban, fue la opción de que los niños que se habían dado cuenta de que sus familias habían sido victimizadas en otras épocas, se dieron cuenta y se dieron cuenta también de todo lo que tuvieron que vivir los otros niños y las y eso tiene que ver con las competencias emocionales, no solamente como viví yo, como lo sufrí, si no esa empatía, esa compasión, eso es muy importante también, que no sea solamente con las personas víctimas y no son todos, todos tenemos un relato y los que no tienen el relato, pues oyen y tienen compasión”

Pi.Exp1.D.LD.GF.Xa.10.21.Mp.Exv.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”
 Docente Luz Dary: “... recuerdo que en la época de la campaña anterior tenía un grupo que era de cuarto de primaria, donde ya uno puede hablar algo de con los estudiantes porque pues ustedes saben que hasta eso hoy día es delicado, cualquier palabra o lanza cualquier opinión y no sabe qué consecuencias pueda tener, entonces, la experiencia es que hoy día uno tiene que ser muy cauteloso con lo que le dice a los estudiantes, entonces, pues de esta manera me ha servido para uno ser como cauteloso en sus opiniones, en las experiencias, en lo que le dice a los estudiantes, pero en ese entonces, pues sí me sirvió como para analizar y les contaba esta situación a los muchachos de mi experiencia de que es vivir esa situación y si la he retomado muchas veces y sí la he comentado con mis estudiantes. Dependiendo del grupo que tenga, porque con los niños es diferente, toca uno como otros temas la violencia, digamos que puede ser familiar otras fuentes del conflicto entonces, pero sí lo he tocado varias veces.”

Pi.Exp1.D.LD.GF.Xa.10.21.Mp.Exv.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”
 Docente Luz Dary: “En el Cauca ahí también ya les había comentado, que cerca de la escuelita donde yo trabajaba se hacían los retenes de la guerrilla, el puente del cofre que es muy renombrado cerca de Popayán, allí varias veces hubo enfrentamientos, nosotros ahí, cerca de la escuela, con los estudiantes vivimos todo esto, por ello digo que pues a las personas, a los jóvenes de ahora, que hay veces hablan sin saber que es vivir esto en carne propia porque es muy

difícil, **entonces siempre cuento estas anécdotas** y **también me considero como como víctima de este conflicto que ha vivido Colombia.**”

Categoría de recuerdo vivido.

Pi.Exp1.D.LD.GF.Xa.10.21.Exv.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”
 Docente Luz Dary: “Yo no siento que haya afectado mi proceso docente, **creo que eso en mi vida me ha dado mucha fuerza y antes he tratado de velar mucho por mi Comunidad,** incluso he intentado hacer muchas cosas de procesos de liderazgo y todo eso, y como les digo aquí a las muchachas, a los jóvenes en la biblioteca, muchas partes de intentado colaborar y apoyar a estos jóvenes para salir de muchas cosas

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Mcom.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”
 Docente Ana: **“he tratado al máximo de trabajar y abordar el tema de la violencia desde el manejo de las emociones, de identificar nuestras emociones, los diferentes tipos de violencia y desde la literatura de la biblioteca libanense de Cultura que publica el municipio, trabajamos textos que han editado recientemente han publicado Pedro Brincos, Afranio Parra, Sangre negra. Hay varios trabajos porque todos los personajes transitaron este territorio, entonces los niños leen eso.”**

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Mcom.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”
 Docente Ana: “Se acercan y **hacen ejercicios de investigación a través de entrevistas sobre todo, entrevistas de investigar sobre el fenómeno de la violencia,** porque esta vereda, pues la ha vivido plenamente y **el municipio del Líbano desde principios del siglo XX ha estado en ese proceso de violencia,** no más con el levantamiento de los bolcheviques, esa primera insurrección popular que se hizo en Colombia se vio acá, entonces obviamente son temas que nosotros trabajamos con los niños, son fáciles de trabajar, **desde la literatura se puede hacer mucho y lo hemos hecho y pues eso sí, es una ventaja enorme que tengo al haber llegado aquí y tener esas herramientas que están en el contexto.”**

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Mcom.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”
 Docente Ana: **“Entonces, tener gente que es muy pila, que tiene ese compromiso social y que han venido acá a hablarle a los chicos de todas esas historias del municipio, a pesar de lo duro y lo cruel que ha sido el fenómeno de la violencia en Colombia y en el Líbano, en el Tolima se ha**

podido abordar esos temas los niños tienen esa conciencia y como decía a la chica en el video del Museo, es para ellos, es muy fuerte enterarse de esas cosas, de lo que vivieron, cómo lo vivieron, que pasó, pero también es muy valioso saber que eso no se va a repetir, porque ellos no entran en ese esquema de ese círculo vicioso de la violencia aunque en sus familias haya violencias.”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Mcom.Pm.Mp G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Docente Ana: “...de la minería, que viene acompañada de procesos de paramilitarismo, el temor es grande porque en el caso mío, que he sido líder ambientalista y defensora de que al Colegio no lo manoseen y a los profesores con dádivas que dan las empresas mineras para legitimar su trabajo a nivel social y ganarse la aprobación de las comunidades con sus proyectos de activistas. Pues es fuerte, porque me han cuestionado, me han increpado, pero pues también pienso que hacer las cosas de frente y sin grosería nos ha permitido que, por ejemplo, las hidroeléctricas que se pensaban construir sobre el río Recio no se construyeran porque no hubo aceptación social de ese proceso, uno se da cuenta que como maestros, todavía tenemos mucho para aportar a nuestras comunidades, para apoyarlas, para que se enteren de sus territorios y para ellos más que salir a la pelea con palos y con piedras, es querer su terruño, cuidarlo...”

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Mcom.Pm.Exv G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Docente Adriana “Ahora me encuentro en el colegio, los conflictos entre los chicos, los conflictos familiares en todos lados y es algo como muy presente casi en todos y en todas las familias, entonces uno empieza a ver, pero qué pasa, porqué pasa esto o cuando hay mucho maltrato hacia los niños, también de parte de los papás, entonces cuando habla uno con los papás y todo eso empieza, no es que así me criaron a mí, entonces vine a escuchar, papá, no, es que a mí también me criaron así, entonces uno va y mira, y es como un pasado, como un pasado y que se está repitiendo, se relaciona también todo eso con el tema de la violencia, del conflicto armado, de que no hemos aprendido pronto a resolver esos conflictos de la manera adecuadas.”

Mi.Exp1.D.JM.GF.43a.10.21.Mp.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Docente Julia: “Entonces, desde que empiezo con los niños, yo siempre he trabajado con niños de primera infancia entonces con ellos siempre he trabajado, es mucho lo de las emociones, yo no soy una mujer muy emocional, yo soy más bien práctica y de resolver, pero entendido

que esa **parte emocional es muy importante desde ese reconocimiento**, entonces, lo que trabajo con los niños es identificar esas emociones, si esas emociones logran ser identificadas, logren ser reconocidas y que sean todas, no solo la felicidad, porque no es solamente que los niños sean felices y alegres que porque son niños.”

Mi.Exp1.D.JM.GF.43a.10.21.Mp.Pm.Exv G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”
 Docente Julia: “... **había como la angustia de los profes de bueno hablamos del paro, no hablamos del paro**, yo si hay que hablarlo, hay que decirlo, hay que ponerlo obviamente con las edades como están los grupos, pero hay que exponerlo, los niños tienen que decir cómo se sienten, los niños tienen que decir, como lo ven, como lo piensan. **Nosotros tuvimos unos episodios fuertes durante el paro cerca de la escuela con situaciones de violencia fuerte cuando ingresaron a una avícola y a una porcícola**, donde los niños vieron en esa situación de salir con los cerdos, de salir con los pollos que se robaron, de que violentaron, entonces eso hay que ponerlo, hay que hay que expresarlo ahora entonces eso fue parte de mi trabajo, es **parte de lo que siempre trabajo con los niños, como ese reconocimiento de las emociones se dan en ellos desde temprana edad y como también la familia debe respetar ese proceso de reconocer esas emociones y cómo reaccionar frente a esas situaciones que se nos que se nos presentan.**”

Categoría 2.2 Medio rural

Li.Exp0.D.AC.GF.Xa.09.21.Mp.Mr G.F. “Reconociéndonos 2” Informante Ana Carolina Ruiz: “en el contexto rural es muy complejo lograr eso, porque si en **los niños están acostumbrados desde pequeños a trabajar porque es parte de la cultura en el campo**, por lo menos en la zona cafetera, que es el Líbano ellos son disciplinados para esto”

Mi.Exp1.D.JL.GF.38a.10.21.Mp.Exv G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”
 Docente Jenni: “ Y hace alrededor de un mes, aquí les cuento bajito que no se escuche mucho, estábamos en una **vereda cerca**, también con unas personas conocidas e ingresamos una casa que nos invitaron porque pues aparte de lo de la institución, hago algunas capacitaciones con violencia de género y estas cosas. Nos invitaron a una casa y mi sorpresa cuando entré, lo primero que veo son unos mocosos, me perdonan la expresión, como les digo, que estaban más pequeña que mis hijas y **les veo a este camuflado super grandote**, **cuando entre había alrededor de unas diez niñas**

muy jóvenes no pasaban de 15 años, muy cerca aquí en mi municipio y dije Dios mío, si en esta casa está esto, qué tendré cerca de mi pueblo y no me doy cuenta.”

Li.Exp0.D.AC.GF.Xa.09.21.Mp.Mr.Pm G.F. “Reconociéndonos 2” Informante Ana Carolina Ruiz: “[Por lo general el niño que ha trabajado en el **campo tiene una motricidad pesada** y entonces su caligrafía no es tan bonita como la de otras personas. Las niñas, por ejemplo, que no tienen esa labor agrícola, tienen una calidad mucho más bonita. El niño por la fuerza de su trabajo, sus deditos se van endureciendo entonces no tienen como tanta plasticidad, en las manos, pero que cuando uno hace eso de la disciplina, con ellos de que hagan como esas cumplan con esas orientaciones que no les da, pues les facilita también ellos hacia el futuro en su proceso de formación y de acceso a otras oportunidades”.

Pi.Exp0.D.J.GM.Xa.09.21.Mr G.F. “Reconociéndonos 2” Informante Giovanni “**Trabajo** en una escuelita rural todos los días se viven situaciones diferentes con ellos, cada cabecita de los niños es un mundo diferente uno, unos llegan con dificultades personales, familiares. Llegan a uno con situaciones que uno dice wow, como lo ayudó.”

Mi.Exp1.D.JM.GF.43.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Julia Porras: “... hay ciertas limitantes también en el lugar en donde este la escuela, ya sea por una **limitante de seguridad frente a la ruralidad**, por ejemplo, o como lo mencionaba Adriana que decir la palabra guerrilla es prohibido, entonces también como por integridad física y por salvaguardar mi integridad no debo mencionar también consideró que hay de **cierta manera un desconocimiento político** desde los maestros que permite tener una inseguridad frente a abordar los temas.”

XX.Exp1.D.E.GF.Xa.10.21.EpG.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Elsa “...más que temas, lo que se han silenciado son los niños y las niñas y los niños y las niñas más pequeñas, Se han silenciado para que ellos cuenten sus experiencias, lo que ellos saben acerca de todos estos temas, sobre todo con los más chiquititos, porque como los más chiquititos no hablan, no tienen desarrollado su lenguaje verbal, digámoslo así oral, entonces no hay formas de aproximarse a eso...”

CATEGORÍA 3 PRÁCTICAS SIMBÓLICAS Y ARTÍSTICAS

Categoría 3.1 Pedagogías de la memoria

Li.Exp0.D.PM.GF.Xa.09.21.Mp G.F. “Reconociéndonos” Informante 5 Paula Milena Sánchez: “Aquellas experiencias que me han fortalecido como docente, primero, las historias de vida de mis estudiantes, establezco vínculos muy cercanos con mis estudiantes, creo que puede ser por el arte porque encuentra un lugar sensible porque me fortalece muchísimo las diferencias, ver lo distintos que somos, cómo el mismo ejercicio de dibujo cada uno lo hace de manera distinta, la manera como ha aprendido a vivir y a compartir a los otros”

Li.Exp2.D.GF.09.21-Pm.Exv: “Luego por causa de una convocatoria de becas de maestría de la SEDTOLIMA y la UNITOLIMA formule que mi trabajo sería un Museo Escolar, ante esto todo mundo fue escéptico, nadie pensaba que eso fuera posible, pero la profe de sociales María Alicia Castillo de Iles Nariño se ganó el premio compartir en el año 2010 con esa experiencia de formación de un museo en ese municipio. ¿Por qué en lo rural y en el Tolima no hacerlo? Además, porque todos los museos que se han creado recientemente solo hablan de la violencia política y no de otros temas que tienen relación para poder entender más allá de ser víctimas el porqué de la violencia, de la guerra. Por eso se habla de:

Grado 6: Memoria histórica de la violencia y el conflicto armado en el territorio.

Grado 7: Memoria histórica del paisaje cultural en el territorio.

Grado 8: Memoria histórica de la educación en el territorio.

Grado 9: Memoria histórica de la arqueología en el territorio.

“Hasta el momento se abordan los temas de carácter histórico como lo fue la historia del siglo XIX, el bogotazo, la conformación de las guerrillas, los procesos de paz que han existido. También se aborda desde la literatura que produce la biblioteca libanense de cultura personajes que estuvieron en el territorio y lo que hicieron como Pedro Brincos, Sangre negra, Afranio Parra, entre otros.

“En la IE Tesoro en el Museo veredal de Memoria histórica tesorista y Taller de Cerámica. Se trabajaba antes en la semana por la paz, izadas de bandera. También en grupo de teatro cuando estaba el profe Jonathan. En las salidas pedagógicas y los proyectos transversales de democracia, paz, derechos humanos y convivencia, PRAE.

En palabras de mi rector se manejan 5 formas del currículo: el propuesto, el desarrollado, el alcanzado, el oculto y el nulo.

En el caso del **Museo veredal de Memoria Histórica** Tesorista y Taller de Cerámica se dio por las **preguntas de los estudiantes a partir de su contexto** y de las investigaciones realizadas sobre los temas que se proponen desde los lineamientos y estándares de ciencias sociales, **cátedra de paz**, lineamientos generales de los proyectos transversales: pescc, prae, Democracia, derechos Humanos, convivencia y Paz.

“En esta experiencia la escuela es un espacio de sinergias, de encuentros, de diálogos de saberes, de construcción de comunidad y de paz. Es el lugar de la utopía, de los sueños de la verdad, del amor, de la reconciliación, la escuela es punto central en la dinámica de las comunidades campesinas de la región. La escuela es donde se hace la cultura.”

Significado: (Simbolismo, metáfora, dualidad de sentido): La escuela como lugar central en el medio rural, prácticas artísticas como el museo, taller de cerámica, el teatro, la literatura, las salidas pedagógicas son prácticas que permiten conocer el contexto y su historia.

Representación de la escuela a través de las prácticas artísticas como museo rural y taller de cerámica.

G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Informante Docente Ana Carolina: “**En sexto trabajamos más como identificando emociones, tipo de violencia, como diferentes definiciones de la violencia de memoria también.** En grado 10º y 11. Este año estamos trabajando temas de violencia y contexto de la historia de Colombia en el siglo 20; vemos vídeos, documentales, fragmentos, hacemos, hay mucho material en YouTube, “...explicaciones de conceptos y también trabajamos el proyecto de investigación hace un **proyecto de investigación** sobre esos temas relacionados con sus **contextos en la vereda** en la que vive preguntándole a la gente de la región, observando, tomando fotos, y eso se convierte en un objeto de **exposición en el Museo** que tenemos escolar como no tenemos suficiente espacio, este año lo vamos a hacer virtual y pues ya ahora eso es como el trabajo que estamos haciendo con los estudiantes.”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Mp.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”

Informante Docente Ana Carolina: Entonces le da como más relevancia de eso, yo lo hago así y trato como de sí relacionar temas generales de historia universal es sobre lo que está pasando en el mundo, la parte ambiental relacionar lo que más se puede, aprovechar lo que más se pueda, la clase, el tiempo con los muchachos es súper clave aprovecharlo al máximo, no solo en transmitir información, sino en que ellos aprendan cosas y pues en eso **la motivación con lo de la cerámica es súper clave, porque todos quieren hacer cerámica**”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Mp.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”

Informante Docente Ana Carolina: “Pero pues también hablamos de lo que pasaba aquí antes de que llegaran los españoles. No sé ahí como un enfoque muy integral porque pues en cuatro horas que tiene uno a la semana, sin pandemia, ahora es mucho menos tiempo con cada grupo”

Mi.Exp1.D.JL.GF.38a.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”

Informante Docente Jenny “... **entonces como tengo niños pequeños y me facilita mucho con cuentos, con historias, con cosas así, ya que tengo, pues niños ahorita de tercero. Por lo menos lo del Bogotazo, las fechas, la historia patria, por ejemplo, lo del 07 de agosto** “...y no solo hablar como de lo que por ejemplo en el 7 de agosto no solo hablar de lo que hay, no la batalla Boyacá y todo eso no te aproveche y les descontaba, y las mostraba también vídeos porque también **me se me facilita mucho con los vídeos de Pedro Pascasio;** entonces aprovecha y le decía, mira, es un niño, ahí les reforzado tras, pero si yo creo que todas, todas se sabiéndolas contar, pues pueden dar mucho, mucho aprendizaje a los muchachos.”

XX.Exp1.D.E.GF.Xa.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente

Elsa: “..de las afectaciones del conflicto en los niños es una manera de empezar a tratar estos temas en un país tan polarizado, porque como decía Julia los padres no quieren que se hable de estos temas, **debe haber un consenso en la escuela y un consenso con los padres de familia, involucrarlos,** que cuenten sus historias y cuenten a los niños lo que paso, ahí hay una discusión muy fuerte, en si la historia se enseña o se reconstruye, porque cuando uno enseña la historia corre el riesgo de enseñar la historia hegemónica o la historia oficial, eso tiene que entrar en contraste

XX.Exp1.D.E.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”

Docente Elsa: “Adriana aporta algo importante y es **lo que le sucedió a los niños, a las**

comunidades y cómo a partir de esas conversaciones los padres tienen muchas historias para contar, esta es una forma interesante de trabajar con los padres y los mismos colegas, porque a veces hay profesores que no quieren hablar de estos temas, así lo hacíamos en Bogotá involucramos a los padres a las comunidades, porque todos tienen una historia que contar, sino de esta generación las de los abuelos, las de los padres que llegaron a Bogotá huyéndole a la violencia.

XX.Exp1.D.E.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”
 Docente Elsa: “Entonces eso me parece que es muy importante, ese involucramiento para poder neutralizar e invitar a los mismos profesores invitar al profe de matemáticas, invitar al profe de lenguaje no solamente de Ciencias sociales y cuando se generan **conversaciones** sobre estos temas como lo hemos venido haciendo nosotros vamos reconstruyendo y poniendo en contraste y haciendo resistencia a todas esas narrativas hegemónicas, y esas narrativas de carácter oficial, porque de la historia hay una historia oficial, si hay una historia oficial, entonces esa es la que hay que reconstruirla y de paso, damos la voz a las víctimas o a las personas que han sufrido la guerra de manera directa por los que han sufrido de manera indirecta.”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”
 Docente Ana Carolina: “cuando estuvimos en un taller con Educapaz, haciéndoles aportes a la Comisión Pedagógica de la Comisión de la verdad, hablábamos de la pedagogía de la verdad; **se hizo un mosaico metodológico que tenía como referente, por ejemplo, el ejercicio de la construcción de museos escolares de memoria**, ha sido muy reconocido a una profe que vive en Samaniego, es un museo muy bonito y tiene una instalación que estaba como un abierta en un colegio, pues urbano, allá en Nariño”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom.Mp G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”
 Docente Ana Carolina: “... **nos decía el padre que era muy importante que en la escuela se hablará de la verdad precisamente entonces, esta es la verdad, como no existe una única verdad, la verdad de las víctimas está la verdad de los actores, está la verdad del Estado y de todas las personas de la sociedad, de todas las personas que hemos estado presente de cierta manera.**”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”
 Docente Ana Carolina: “... Ministerio de Educación tiene unas cartillas y un programa que está

promoviendo a partir de los diplomados y uno de los temas es la cuestión es el aprendizaje socioemocional, **las competencias emocionales** entonces, el rector que tenemos ahora, Armando Castro, nos propuso un ajuste en el currículo en el que se integró cátedra de la paz, ética y religión, y las asignaturas desaparecieron como estaban de esa forma y se integraron en por la cuestión de los tiempos como proyecto emocional y se maneja de sexto a once...”

Pi.Exp1.D.JM.GM.Xa.10.21.Pm.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Javier “entonces yo creo que precisamente la escuela como un lugar donde puedan reunirse instituciones que ya hemos mencionado como la Comisión de la verdad, como el Centro Nacional de Memoria Histórica, como otras entidades permiten también una mirada un poco más profunda, liberadora precisamente de la historia como se puede abordar en la escuela y como se haya abordado.”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Ana Carolina: “Antes de la pandemia **estuvimos haciendo con un grupo representaciones teatrales, en el salón cómo se expresan nuestras emociones, la felicidad, la tristeza, la rabia y hacíamos una pequeña dramatización o muestra** de cómo nos expresamos cuando nos sorprendemos, ese tipo de cosas en cada uno y los demás debían decir qué emoción están expresando o como lo ven ustedes, **después leemos un texto de José Aristizábal, que habla sobre el conflicto y está la teoría del caos, también habla del desorden y del orden esa visión negativa que le han puesto al conflicto, pero pues que el conflicto es algo que es inherente al ser humano.** La sociedad es así como desmitificar esa parte del conflicto de una manera negativa y entender qué es lo que ha pasado, porque se acude a la violencia, así como empezar desde esas cosas más desde lo cotidiano de ellos; luego ahí ya vamos metiéndonos en la historia y ya con el estudio en la historia pues entendemos que no son las AFAR, qué son las FARC EP que son las AUC, que no es como lo escuchan, sino cómo se leen documento que nos está contando, en ese fragmento de la historia.”

Pi.Exp1.D.JM.GM.Xa.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Javier Zapata: “... **como vincular el profesor de sociales vinculadas al de matemáticas, el de castellano, al inglés, al dibujo; que permita pensarnos en una memoria no desde una cosa**

meramente de Ciencias sociales o Ciencias Políticas, sino desde una es una cosa transversal, de una cosa en dinámica, precisamente en todas las series ...”

Pi.Exp1.D.JM.GM.Xa.10.21.Pm.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”
 Docente Javier Zapata: “...el arte es uno de los mediadores para poder trabajar con los niños y las niñas estos temas, ahí todo lo que nosotros hemos venido hablando de prácticas artísticas y culturales a lo largo de las expediciones es muy importante; además, *porque hay cosas tan dolorosas, sobre todo los niños, que han sido afectados directamente que no tienen la palabra, no tiene la palabra para contarlos, no saben cómo contarlos, el arte es un mediador muy importante.*”

XX.Exp1.D.E.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”
 Docente Elsa: “...no es un asunto solamente de las víctimas directas, creo que son términos pedagógicos es muy importante, muy, muy importante y ahí tenemos el arte, que es el que nos da esas opciones, el teatro.”

XX.Exp1.D.E.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”
 Docente Elsa: “...en la necesidad de que nunca más vuelva a repetirse esto de que y los jóvenes y las escuelas tienen la mayor responsabilidad, porque ahí es donde están las nuevas generaciones y soñamos que las nuevas generaciones no vayan a repetir todos los horrores que nosotros hicimos, por eso la escuela están tan importante y toda esa labor que ustedes hacen es tan importante, tan importante, porque así como los niños ahora son intolerables con el maltrato de los animales, con el daño, el medio ambiente también tiene que ser intolerable y hacer resistencia a la violencia, y eso se podría hacer, y eso ha surgido en la escuela.”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”
 Docente Ana: “Se acercan y hacen ejercicios de investigación a través de entrevistas sobre todo, entrevistas de investigar sobre el fenómeno de la violencia, porque esta vereda, pues la ha vivido plenamente y el municipio del Líbano desde principios del siglo 20 ha estado en ese proceso de violencia, no más con el levantamiento de los bolcheviques, esa primera insurrección popular que se hizo en Colombia se vio acá, entonces obviamente son temas que nosotros trabajamos con los niños, son fáciles de trabajar, desde la literatura se puede hacer mucho y lo hemos hecho y pues eso sí, es una ventaja enorme que tengo al haber llegado aquí y tener esas herramientas que están en el contexto.”

Mi.Exp1.D.JM.GF.43a.10.21.Pm.Mp G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”

Docente Julia: “Entonces, desde que empiezo con los niños, yo siempre he trabajado con niños de primera infancia entonces con ellos siempre he trabajado, es mucho lo de las emociones, yo no soy una mujer muy emocional, yo soy más bien práctica y de resolver, pero entendido que esa parte emocional es muy importante desde ese reconocimiento, entonces, lo que trabajo con los niños es identificar esas emociones, si esas emociones logran ser identificadas, logren ser reconocidas y que sean todas, no solo la felicidad, porque no es solamente que los niños sean felices y alegres que porque son niños.”

Mi.Exp1.D.JM.GF.43a.10.21.Pm.McomG.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”

Docente Julia: “... **había como la angustia de los profes de bueno hablamos del paro, no hablamos del paro, yo si hay que hablarlo, hay que decirlo, hay que ponerlo obviamente con las edades como están los grupos, pero hay que exponerlo, los niños tienen que decir cómo se sienten, los niños tienen que decir, como lo ven, como lo piensan.** Nosotros tuvimos unos episodios fuertes durante el paro cerca de la escuela con situaciones de violencia fuerte cuando ingresaron a una avícola y a una porcícola, donde los niños vieron en esa situación de salir con los cerdos, de salir con los pollos que se robaron, de que violentaron, entonces eso hay que ponerlo, hay que hay que expresarlo ahora entonces eso fue parte de mi trabajo, es parte de lo que siempre trabajo con los niños, como ese reconocimiento de las emociones se dan en ellos desde temprana edad y como también la familia debe respetar ese proceso de reconocer esas emociones y cómo reaccionar frente a esas situaciones que se nos que se nos presentan.”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”

Docente Ana: “... Les cuento que la experiencia es la que hemos desarrollado acá en la institución educativa, que es el Museo de veredal de memoria Histórica, cuando empezó a aparecer todo lo del proceso de paz, los estudiantes preguntaban mucho sobre eso, logramos conseguir unas cartillas, ellos ya venían trabajando procesos de investigación orientada en el aula, etc, pero con los temas que aparecen en el currículum, los estándares, entonces yo digo, bueno, pues no se trata solo de hablar de la violencia, porque si nos vamos solo por la memoria de la violencia, yo entendía ... ahí me di cuenta y dije yo no puedo abordar estos temas de esa manera, porque también me llegó el informe ¡basta ya! y los materiales que había estado sacando del centro de memoria histórica, y no esos temas no los puedo trabajar de esa manera, con los muchachos lo intenté y son

demasiado fuertes, no entrar en, por ejemplo, todo lo que fue la masacre del salado, todo eso fue fuerte, más bien voy a **trabajarlo a partir de la experiencia de la investigación y lo que ellos encuentren y lo que la gente quiera contar.**”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Docente Ana: “... el tema de memoria de la violencia y lo trabajamos ahí porque se enlazaba con los estándares que aparecen del ministerio para eso, pero entonces después dije, si espero a que lleguen a noveno para hablar de esas categorías de violencia, ya van a estar muy grandes, o sea, **lo ideal es que también se pueda con la experiencia contribuir a que los niños no caigan en matoneo, en el manejo de las violencias que se dan en la escuela,** entonces más bien trabajarlo desde sexto, entonces lo baje a sexto.”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Docente Ana: “... **Empezamos a desarrollar investigación con los niños, lo primero que hacemos es hablar de identificar las emociones, luego los diferentes tipos de violencia y algo que escribe Edgar Moran, sobre el conflicto y la teoría del de la complejidad y el caos, que se entiende que el conflicto, pues es algo inherente a la sociedad, a los seres humanos y que está presente y que no es algo negativo, porque desafortunadamente esa fue la idea que nos habían estado vendiendo desde el mismo proceso de paz,** que el conflicto había que acabarlo y me dice, pues bueno, desde las Ciencias Sociales uno entiende que el conflicto es algo que está siempre presente en los seres humanos, en las en las comunidades no podemos acabar el conflicto y conflictos siempre van a estar, la cuestión está en cómo lo tramitamos como sucede, solucionamos esos problemas que se nos presentan.”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom.Mp G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Docente Ana: “...Entonces, **con los niños nos poníamos bueno, vamos a hacer una pequeña puesta en escena aquí en el aula de clase y se van a expresar esas emociones y poco a poco buscábamos la definición de las palabras y poco a poco nos fuimos metiendo en lo que es la violencia.** Luego con el proyecto de democracia, entonces empezamos a hablar también desde ahí la necesidad de participar y entender por qué es que también se ha presentado este fenómeno de la violencia política en Colombia ¿Qué fue lo que generó ese conflicto armado? entonces entenderlo desde eso, no desde la necesidad de que exista la democracia, de que exista el respeto a los derechos

humanos, **que cuando uno no los reconoce, pues también se generan esos conflictos y esos escalamientos de la violencia, porque no se reconoce el conflicto como algo inherente y que lo que tenemos es qué sentarnos y dialogar y encontrar la forma de solucionarlo, sino que es de esa manera y no al contrario.**”

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom.Mp G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Docente Adriana: “...De pronto, desde el tema artístico, sí, digamos que pronto recuerdo una experiencia en el Colegio Camilo Torres cada año la semana cultural se hace algo emblemático en la semana cultural es el **carnaval camilista cada grado tenía a cargo como una partecita de esa línea del tiempo, desde la independencia de Colombia y desde más o menos desde los 40s 50s se empezó a tratar el tema del conflicto, entonces uno podía ver en la línea cuando uno iba caminando para ver el desfile, se veían las etapas, la violencia bipartidista, lo de Gaitán, el conflicto armado, los chicos vestidos, lo de armero, todo para allá, se miraba todas las partes que habían de la historia reciente, replicada por los chicos, los chicos se vestían y ellos pusieron en escena lo que pasaba en ese tiempo que les correspondió durante el desfile por todas las calles de Aguazul.**”

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom.Mp G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Docente Adriana: “...Yo en el 2019, recién llegaba al Colegio y me pareció genial y **los chicos tuvieron que hacer una investigación para poder hacer esa puesta en escena y poder conocer qué era lo que pasaba, cómo se vestían, qué era lo que hacían todo hasta había caricaturas chicos que hicieron caricaturas y se las pusieron de Uribe, de un poco de políticos por allá, y hablaban y decían lo que ellos estaban diciendo, pero también habían otros que les replicaban lo que ellos estaban diciendo entonces ahí, como que uno se da cuenta de que los chicos se apropian de eso y que saben y conocen acerca de esa situación-**“

Pi.Exp1.D.LD.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom.Mp G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Docente Luz Dary: “Ahora escuchando, recuerdo que precisamente acabó de pasar la fiesta del 20 de julio, nosotros **hicimos un ejercicio con los niños de hacer como un paralelo sobre por qué se dio esa batalla, que fue lo que ocurrió, qué sucedió y cómo lo relacionamos con lo que estaba pasando en este momento, pues eran las marchas que habían, todos los disturbios entonces hacíamos como un paralelo y mirábamos como como todavía, eso que lo vivimos**

hace muchos años se estaba viendo otra vez en el país y entonces hablamos y discutimos y los niños daban su opinión y contaban. Pues ahora estamos en virtualidad, es un poquito diferente a la presencialidad, **recuerdo que cuando estábamos en presencialidad los niños representaban mediante un sociodrama esa situación, entonces, mire que esos temas, si los hemos utilizado, los hemos trabajado en muchos temas relacionados con nuestra historia.”**

Pi.Exp1.D.LD.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Docente Luz Dary: “Por ejemplo, también cuando estuvo en moda, **esas historias que daban en caracol de La Pola de todos estos personajes también se prestaban para uno hablar en su clase de historia y mire que todos estos acontecimientos, nos han servido para nuestra labor pedagógica.”**

Mi.Exp1.D.JL.GF.38a.10.21.Pm.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” “Docente Jenny: Memoria reciente que trabajamos con el Grupo que dirijo fue el tema del paro, hablamos un poco, no de lleno del proceso de paz y no es reciente, pero el 21 hablamos de los 23 años que duró el proceso de independencia, esta semana estamos criticando y hace mucho énfasis en la ética al escribir, narrar y entrevistar.”

CATEGORÍA EMERGENTE: “Dificultades para la práctica de una pedagogía para la memoria.”

Mi.Exp1.D.JM.GF.43a.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Julia Porras: “tu rol está muy sesgado frente a como tenga la institución educativa concebida la parte política y como esto que mencionan del adoctrinamiento se puede dar, entonces yo lo veo como también desde el rol del colegio privado y el rol del colegio público, hasta donde desde el lugar del rector o los dueños de la institución se puede llegar a abordar.”

Significado:

Mi.Exp1.D.JM.GF.43a.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Julia Porras: “... hasta donde en mi rol de docente la institución me permite abordar esos temas, pensando en la reacción de las familias, eso lo hemos visto en situaciones recientes cuando una maestra pide hablar de falsos positivos y se le va medio país encima, se pone en riesgo la integridad física, pienso que esas dos serían las limitantes, si considero que deberían ser abordados, no con

una cierta inclinación de ninguna de las dos partes, pero sí que sea conocida para no ser repetido, las acciones que deberíamos como docentes poderlas tener en cuenta.”

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom.Mp G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Adriana Vargas: “..yo siento que también los niños y las niñas no podían hablar de esos temas, **era porque antes se pensaba que nosotros no debíamos saber o conocer algunos temas**, porque éramos muy chiquitos, entonces no eran conversaciones de niños; no eran conversaciones de niños, pero los niños sí estuvieron involucrados en muchos abusos durante el conflicto.

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Adriana Vargas: yo siento es silenciado en el aula, más que todo porque yo siento que el aula es un lugar muy importante para que para que se puedan, digamos hablar de todos estos temas, no solamente como decía la profe en la clase de Ciencias sociales, en la clase de ética, sino en general.

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Adriana Vargas. “Eso tiene como un, como una razón de series como protección como tener cuidado y todo eso por la **historia que hemos tenido de callar para para cuidarnos, para protegernos como niños**, entonces siento que la familia también y no la familia tanto como en el rol aparte de la escuela, sino como comunidad educativa, porque la familia hace parte de la escuela también.” **(silencio para protegernos)**

Significado: El silencio como forma de protección a los niños.

Mi.Exp1.D.JM.GF.43a.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Julia Porras. “Bueno, yo pienso que desde lo conversado **hay parte de familia que también por protección silencian por evitar**, optan por callar; como lo mencionaba también la escuela desde el desconocimiento de cómo abordar los temas, de cómo ponerlos allí con los niños y las niñas, considero que tiene mucho que ver con lo que mencionaba la profe con respecto a la concepción que se tiene de los niños y niñas, porque **hay muchos adultos que piensan que porque el niño y niña no sabe, entonces mejor no le hablemos, mejor no mencionemos porque ellos no saben, es una manera también de callarlo de Silenciarlo.**

Significado: Silencio como manera de evitar, de protección.

Mi.Exp1.D.JL.GF.38a.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Jenny. “Eso sí es muchas veces el miedo que los maestros puedan tener precisamente al considerar trabajar estas memorias como una opción de revictimizar o de volver a caer en la victimización, victimizar a los niños, niñas y familias que en el marco del conflicto han sido violentados.”

Significado: Memoria/revictimizar ¿?

Pi.Exp1.D.JM.GM.Xa.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Javier Zapata. “Adriana nos comenta precisamente que tal vez una de esas formas de silenciamiento precisamente se encuentra en el currículo y es interesante pensarlo; muchas veces la imposición de un currículo y el afán por estar siempre mirando la de una manera de lo estatal, de **la estructura del sistema educativo, pueda también ser una forma de silenciamiento.**”

Significado: El currículo como forma de silenciar.

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Pm.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Adriana Vargas. “...**ese modelo educativo que se ha impuesto que obliga a los profesores a que corran a cumplir con los estándares de competencias y a cumplir con un temario y no se dé la posibilidad de tener en cuenta al estudiante, sus intereses, a la comunidad y el contexto,** aunque la Ley General de Educación nos dice que tenemos autonomía para hacer nuestros PEI, a la hora del té, cuando ya uno mira cómo se implementa la política de Calidad Educativa, por ejemplo, todos los controles, plataformas, mecanismos que implementan es supuestamente para ser mejor y eficiente el servicio educativo; pero lo que ve uno es todo lo contrario, no se optimizan los recursos, sino que encuentran la manera para qué no se inviertan como debe ser...”

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Adriana Vargas. “...nos evalúan y hay que cumplir con unos criterios de evaluación y como dicen los programas especiales como los de PTA, ese es el deber ser y es lo que hay que seguir, entonces es muy difícil pelear contra todo eso, uno lo hace y encuentra los argumentos para decir uno lo hace de esta manera y es legítimo, pero para eso hay que tener acceso a mayores niveles de formación profesional, maestría, doctorado, que le permita construir argumentos para defender una propuesta pedagógica alternativa.” **(Pelear con las exigencias del currículo vs la posibilidad de generar procesos alternativos como la construcción de la memoria)**

XX.Exp1.D.E.GF.Xa.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Elsa. “Nosotros habíamos hecho unos estudios en Colombia, en Chile, Perú y Argentina como mirando las políticas, haciendo un análisis de políticas educativas, entonces le preguntó a la ministra del momento, le dijo: ¿ministra, acaso su país no está en guerra? No está en una guerra permanente. Entonces la ministra dijo no, nosotros no estamos en guerra, esos son unos subversivos que están por ahí, que se levantan.” **(la historia oficial del gobierno de turno elimina la posibilidad de construir un relato acerca del conflicto al negarlo)**

XX.Exp1.D.E.GF.Xa.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Elsa: “Dijo pues yo voy a usar una palabra de una colega colombiana que ella dice que las políticas de Colombia no son para Suiza si no tienen que ser para Suaza, entonces es eso, esa política de ella era perfecta, pero para Suiza, pero llévela para suaza a ver si funciona, porque allá hay violencia y pobreza, allá hay de todo, además conjuga Suiza y Suaza; esta señora se puso furiosa, furiosa y nunca más nos volvieron a recibir a los que trabajamos en la Unesco mientras ella fue ministra en Colombia. **(políticas educativas no diseñadas para la realidad colombiana)**

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Ana Carolina “... en el caso del departamento del Tolima es muy deficiente, se hacen cosas como por ejemplo el foro educativo nacional, que es un espacio creado en la Constitución precisamente y en la Ley General para hacer espacios de encuentro y socialización del sector educativo, y eso se vuelve es un lobby para el gobierno de turno demostrar que quiere hacer y cómo va a manipular toda la política educativa en el país y justificar que se hizo, pero no se tienen en cuenta, pues las cosas que realmente ocurren en las escuelas, en lo rural, en urbano, eso no es realmente desarrollado por ellos. **(espacios institucionales que no funcionan)**

Mi.Exp1.D.JL.GF.38a.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Jenny “... hay ciertas zonas donde yo no puedo llegar con este tema, me toca con mucha delicadeza la verdad. ¿Qué se justifica? Que me van a sacar de allá a plomo, pues a plomo no, pero si amenazada porque si ha sucedido, no directamente, pero ha sucedido.” **(escuelas donde no se puede hablar del tema, porque representa un peligro)**

XX.Exp1.D.E.GF.Xa.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Elsa: “...el gran problema de Colombia es que nosotros hemos firmado una paz en medio de la

guerra...” “... pero nuestra gran complicación en nuestro país es que estamos trabajando estos temas en medio de la guerra, entonces eso complejiza mucho cualquier tipo de intervención, cualquier tipo de trabajo que uno haga, entonces, la vida humana está por encima de todo, en la vida de los maestros, porque los maestros también han sido afectados por la guerra, y también han matado muchos maestros, han pasado cosas muy terribles.”

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Adriana Vargas: “...existen esas zonas rojas... acá en aguazul hay dos puntos también, que son un poco difíciles y uno de esos de esos puntos de zona roja es donde vivía el chico del caso que les comento que tengo en el en el colegio en seguimiento.” **(las posibilidades y los espacios físicos inciden en el veto para poder hablar sobre memoria)**

Categoría 3.2 La metáfora y el símbolo

Ag.Exp0.D.AR.GF.Xa.09.21.Pm G.F. “Reconociéndonos 2” Informante Adriana Vargas: no sé o de las personas que todavía no conciben a los niños, a las niñas y a los jóvenes como sujetos que son, que son como lo digo como sujetos que piensan que opinan, que tienen opinión propia, cierto. **(los niños no son concebidos por lo padres cómo sujetos políticos y críticos)**

Li.Exp0.D.AC.GF.Xa.09.21.Pm.Exv.Mp G.F. “Reconociéndonos 2” Informante Docente Ana Carolina: porque ya grande entiendo que era que estaba **en medio del conflicto y no sabía eso, lo que sabía era que me daba miedo** que le pasara algo, porque yo lo acompañaba en algunas de esas ocasiones y sabía que tenía que atravesar ríos, quebradas, caminar largas horas, de noche, de día, solo, en carreteras despejadas sin gente, entonces todo eso no lo tenía muy en cuenta y me daban nervios ver que estaba solo por allá con un termo lleno de vacunas y con lo que él cargaba para hacer las atenciones. **(Conflicto-Miedo)**

Mi.Exp1.D.JL.GF.38a.10.21.Exv.Mp G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Informante Jenny: “Mas cercano, recordaba cuando estudiaba en horas de la tarde y **de un momento a otro nos hacía ir muy rápido para las casas**, nos despachaban temprano y nos íbamos, resulta que no se si avisaban, les hablo de cuando estaba en octavo y en cuestión de una hora, media hora se metía la guerrilla al pueblo a hacer sus destrozos, entonces de pronto había manera de que avisaran a las instituciones, intentaban como hacer un daño colateral mínimo, digo yo, es como lo que recordaba.”

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”
 Informante Docente Adriana Vargas Suárez: **“Teníamos que esperar y entonces mi mamá siempre era muy angustiada y siempre nos transmitía como la preocupación. Es como el sentimiento o la emoción de temor y de miedo de que le pudiera pasar algo.”**

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Pm.Mp G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”
 Informante Docente Adriana Vargas Suárez: “También recuerdo que de esos temas en la escuela nunca se hablaba, acerca de ello o del ejército, lo que les he mencionado siempre **referirse a guerrilleros y paracos era como malo o prohibido como que se debía decir en silencio**, en la escuela y en la casa no se podían nombrar porque era peligroso.”

XX.Exp1.D.E.GF.Xa.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Informante Docente Elsa “mi papá nos contaba que, durante el 9 de abril, cerca de la estación de la sabana, que es la estación de los trenes había comprado esa máquina de escribir, entonces esa máquina de escribir se convirtió como en un símbolo muy importante” “...ahí estaba la máquina de escribir y nosotros aprendimos a escribir en la máquina; la máquina es muy importante, fue muy importante y alrededor de esa máquina pues hay muchos recuerdos...”

XX.Exp1.D.E.GF.Xa.10.21.Pm.Mp G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”
 Informante Docente Elsa Y un día una profesora me dijo, si usted sigue haciendo esas preguntas nos va a tocar hacerle un llamado de atención, de disciplina, ¿porque ese tipo de preguntas no se deben hacer o donde aprendió todo eso? “... Entonces mi papá fue al colegio y se puso furioso con las profesoras, nos hacía pasar muchos osos porque él era políticamente muy fuerte y entonces nosotras las niñas Castañeda, pues como éramos buenas estudiantes y muy juiciosas, nos perdonaron y no nos botaron del Colegio, pero nos prohibieron nunca más volver a preguntar.”
(Silencio-olvido)

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Mp.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1”
 Informante Docente Adriana Vargas: “Entonces son temas también muy álgidos, que también hay que tener cuidado y todo eso, pero que son temas que se deben saber porque por eso era que no podíamos ver de esos temas porque éramos chiquitos, entonces por eso se silenciaba todo eso, pero de alguna manera estábamos también involucrados ahí.” **(Prohibido hablar-Niños-Temas Tabú)**

Pi.Exp1.D.JM.GM.Xa.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Javier “ **la escuela como un medio** de vínculo precisamente **para poder reunir todas estas memorias**, estas verdades en ese sentido, entonces yo creo que precisamente la escuela como un lugar donde puedan reunirse instituciones que ya hemos mencionado como la Comisión de la verdad, como el Centro Nacional de Memoria Histórica, como otras entidades permiten también una mirada un poco más profunda, liberadora precisamente de la historia como se puede abordar en la escuela y como se haya abordado.” (**Escuela un espacio para el rescate de la memoria**)

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Mp.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Adriana Vargas. “Eso tiene como un, como una razón de series como protección como tener cuidado y todo eso por la historia que hemos tenido de callar para para cuidarnos, **para protegernos como niños**, entonces siento que la familia también y no la familia tanto como en el rol aparte de la escuela, sino como comunidad educativa, porque la familia hace parte de la escuela también.” (**silencio para protegernos**)

XX.Exp1.D.E.GF.Xa.10.21.Pm.Mp.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Informante Docente Elsa: “Benjamín lo que decía, nos relataba por allá en uno de sus escritos, que los soldados llegaban de la guerra silenciados, sí, porque **había sido tan fuerte su experiencia con la guerra, que no podían volverlo palabra**, entonces lo volvían dibujos, lo volvían canción, todo lo que hemos hablado de las artes...”

Mi.Exp1.D.JL.GF.38a.10.21.Exv.Mp G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Jenny. “Eso sí es muchas veces el miedo que los maestros puedan tener precisamente al considerar trabajar estas memorias como una opción de revictimizar o de volver a caer en la victimización, victimizar a los niños, niñas y familias que en el marco del conflicto han sido violentados.”

Pi.Exp1.D.JM.GM.Xa.10.21.Pm.Exv G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Javier Zapata. “Adriana nos comenta precisamente que tal vez una de esas formas de silenciamiento precisamente se encuentra en el currículo y es interesante pensarlo; muchas veces la imposición de un currículo y el afán por estar siempre mirando la de una manera de lo estatal, de la estructura del sistema educativo, pueda también ser una forma de silenciamiento.”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Exv.Mp G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”

Docente Ana: “...mi papá nunca lo entrevistaron y él tampoco tenía el interés de hacer eso porque pues está uno más tranquilo y uno dice, **muchas de las gentes que aparecen en los registros de víctimas, desafortunadamente no fueron tan víctimas como otros que sí lo fueron y están callados porque piensan que están más seguros de esa manera que apareciendo en los registros del Estado.**” (ser víctima en silencio)

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Mp.Exv G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”

Docente Adriana: “...Entonces, ese es una de tantas experiencias que tengo con el conflicto, también el tema del sonido de los helicópteros, aunque eso ya lo he reconciliado porque el tema escuchar en helicóptero también era para mí, algo que me causaba mucho temor, **porque cuando había helicópteros era porque algo había pasado o porque algo iba a pasar.** No es como ahora que, por ejemplo, mi sobrinito escucha helicópteros, sale feliz a mirar el eco, pero a mí no me pasaba esto.”

Mi.Exp1.D.JM.GF.43a.10.21.Pm.Exv G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”

Docente Julia: “...el Cauca es permeado por la guerrilla por la violencia, como lo han mencionado y yo recuerdo que yo quería ser guerrillera, un día estábamos en la finca, se veía la panamericana, la avenida principal, la avenida pues Panamericana y pasaba un tanque de los militares y resulta que cuando pasó yo empecé a gritar, mami, eso es lo que quiero, eso es lo que yo quiero ser mi mamá, me pregunta qué y yo guerrillera mami guerrillera, yo tenía como 8 años, porque yo lo recuerdo y recuerdo la angustia mi mamá de callarme la boca, de que cómo se me ocurre ir a gritar en el cauca que yo quiero ser guerrillera, yo no sé yo porque quería ser guerrillera sinceramente, no sé por qué pero luego empiezo a ver como yo creo que era más **como la parte del poder**, yo empiezo a ver que mi vida fue líder y lidera grupos y después comienzo cosas, pues en este momento soy directora de una escuela, **creo yo que era más como por el sentir ese poder, pero no de afectar a los demás.**”

Mi.Exp1.D.JM.GF.43a.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Orador

1 Julia María: “Lo del paro de este 2021 y donde otro tipo de violencia fue mucho más visible que es la violencia a la falta de alimentación, por ejemplo, la falta de oportunidades que tienen los jóvenes aquí en la ciudad de Cali, a la falta de acceso a salud y a servicios básicos que deberíamos

tener todos, y que eso converge en una situación donde está allá donde ya los jóvenes dicen no más...” **(La violencia como expresión del hambre y falta de oportunidades de los jóvenes)**

Mi.Exp1.D.JM.GF.43a.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Orador 1 Julia María: “Iseo hace todo un movimiento social en la ciudad. Hay un monumento que creo que lo conocen todo, que es el puño levantado, que dice Resiste pero al ladito de ese han hecho éste que es la olla comunitaria. A mí me gustó mucho...”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Mp.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Orador 9 Ana Carolina: “Espero ya con la que quedó ahí en el papel, pues ese trabajo, ese tema, lo trabajamos en octavo, cuando vemos la historia de la nación del origen de la nación colombiana y de bipartidismo en Colombia, y pues en las cartillas de post primaria se propone esta obra de Débora Arango, y hay una gran significancia para los muchachos porque aparece ella en el billete de 2000 y bueno.”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Mp.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Orador 9: **“Propuestas que hacen los estudiantes de dibujo**, algunos me decían, profe, y tiene que ser sobre la guerra, yo quiero... Entonces muchos yo dibujaron el bogotazo, otros dibujaron el dos **militares dándose bala**, otros hicieron que la **palomita** de la paz y así, más o menos ahí en la foto que yo envié en el correo se alcanzan de pronto, si no amplifica.

Categoría 3.3 Objetos, artefactos y materialidades

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Mp G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Informante Docente Ana Carolina: Entonces le da como más relevancia de eso, yo lo hago así y **trato como de si relacionar temas generales de historia universal es sobre lo que está pasando en el mundo**, **la parte ambiental relacionar lo que más se puede**, aprovechar lo que más se pueda, la clase, el tiempo con los muchachos es súper clave aprovecharlo al máximo, **no solo en transmitir información, sino en que ellos aprendan cosas** y pues en eso **la motivación con lo de la cerámica es súper clave, porque todos quieren hacer cerámica**

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Mp.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Ana Carolina: “cuando estuvimos en un taller con Educapaz, haciéndoles aportes a la Comisión Pedagógica de la Comisión de la verdad, hablábamos de **la pedagogía de la verdad**; se

hizo un mosaico metodológico que tenía como referente, por ejemplo, el ejercicio de la construcción de **museos escolares de memoria**, ha sido muy reconocido a una profe que vive en Samaniego, es un museo muy bonito y tiene una instalación que estaba como un abierta en un colegio, pues urbano, allá en Nariño”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Mp G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2”
Orador 9: Ana Carolina “ Es que me llama muchísimo la atención, es lo que nos está mostrando la profe, luz Dary, pues porque mi familia vive en pitalito y resulta que cuando empezamos a hacer el proyecto de cerámica con la profe Paula, yo **les decía a ellos que esa motivación venía desde la infancia**, porque cuando iba a Pitalito en una parte de mi familia tenía un **taller de cerámica y se pintaban las chivitas**, eso allá es muy común.”

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Mp.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 2” Orador 9 Ana Carolina: “ Con lo que nosotros pretendemos hacer acá con el taller de cerámica en frente a lo... pero aunque nosotros lo enfoques más hacia la recuperación de la memoria de los pueblos originarios, ya que acá no se ha hecho mucha investigación en el territorio y hay mucho material, se podría decir que hay un yacimiento arqueológico.”

Categoría 3.4 Espacios y naturaleza

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Mp.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Ana Carolina: “cuando estuvimos en un taller con Educapaz, haciéndoles aportes a la Comisión Pedagógica de la Comisión de la verdad, hablábamos de la pedagogía de la verdad; se hizo un mosaico metodológico que tenía como referente, por ejemplo, el ejercicio de la construcción de **museos escolares de memoria**, ha sido muy reconocido a una profe que vive en Samaniego, es un museo muy bonito y tiene una instalación que estaba como un abierta en un colegio, pues urbano, allá en Nariño”

Pi.Exp1.D.JM.GM.Xa.10.21.Pm.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Javier “ **la escuela como un medio** de vínculo precisamente **para poder reunir todas estas memorias**, estas verdades en ese sentido, entonces yo creo que precisamente la escuela como un lugar donde puedan reunirse instituciones que ya hemos mencionado como la Comisión de la verdad, como el Centro Nacional de Memoria Histórica, como otras entidades permiten también

una mirada un poco más profunda, liberadora precisamente de la historia como se puede abordar en la escuela y como se haya abordado.” **(Escuela un espacio para el rescate de la memoria)**

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Mp.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Ana Carolina “... en el caso del departamento del Tolima es muy deficiente, se hacen cosas como por ejemplo el foro educativo nacional, que es un espacio creado en la Constitución precisamente y en la Ley General para hacer **espacios de encuentro y socialización del sector educativo**, y eso se vuelve es un lobby para el gobierno de turno demostrar que quiere hacer y cómo va a manipular toda la política educativa en el país y justificar que se hizo, pero no se tienen en cuenta, pues las cosas que realmente ocurren en las escuelas, en lo rural, en urbano, eso no es realmente desarrollado por ellos. **(espacios institucionales que no funcionan)**

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Mp.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Ana Carolina “...el año pasado del Congreso pedagógico nacional que hace 25 años que no se hace, que es desde ahí que el magisterio también se ha pensado, esas posibilidades y de la lucha, defender el ejercicio de la libertad de cátedra, porque esos son los espacios que tenemos y que se han podido sostener a lo largo de la historia.” **(FECODE, espacios para el fortalecimiento de políticas educativas que fomente la construcción de la memoria histórica)**

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Mp.Exv G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Adriana Vargas: “...existen esas **zonas rojas**... acá en aguazul hay dos puntos también, que son un poco difíciles y uno de esos de esos puntos de zona roja es donde vivía el chico del caso que les comento que tengo en el en el colegio en seguimiento.” **(las posibilidades y los espacios físicos inciden en el veto para poder hablar sobre memoria)**

Li.Exp1.D.AC.GF.Xa.10.21.Pm.Mp.Mcom G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Ana Carolina “...el año pasado del Congreso pedagógico nacional que hace 25 años que no se hace, que es desde ahí que el magisterio también se ha pensado, esas **posibilidades y de la lucha, defender el ejercicio de la libertad de cátedra**, porque esos son los espacios que tenemos y que se han podido sostener a lo largo de la historia.” **(FECODE, espacios para el fortalecimiento de políticas educativas que fomente la construcción de la memoria histórica)**

Mi.Exp1.D.JL.GF.38a.10.21.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Jenny “...Comunidad estoy de acuerdo con la profe de la Comunidad, incluso la escuchaba y me ayudó a pensar muchas otras cosas. **La Comunidad**, diría yo primero...”

Ag.Exp1.D.AR.GF.Xa.10.21.Mp.Exv.Pm G.F. “Pedagogías de la Memoria Docentes 1” Docente Adriana Vargas “...pero yo creo que es muy importante que sea hablado con **los niños, con las familias, con los profes, con los directivos de la institución** aunque el rector de Del colegio donde yo trabajo es una persona muy abierta a todo esto, él es licenciado en Ciencias Sociales y es que es muy interesado por el tema que tenga que ver con la historia y con todo eso. Yo pienso que esa posibilidad que dan los directivos es muy importante para que se abran todos los espacios porque a veces se en alguna clase, mencionaba, y es que a veces los directivos cierran mucho las puertas para que esto sea hablado, digamos que estos espacios se posibiliten en la escuela. Entonces es muy importante ese tema también.