

**Sistematización de experiencia “Tejiendo la esperanza: entre tejidos, afectos y reflexiones”.**

**Ivan David Correa Álvarez**

**Universidad Pedagógica Nacional – Fundación CINDE**

**Bogotá**

**2024**

**Sistematización de experiencia “Tejiendo la esperanza: entre tejidos, afectos y reflexiones”.**

**Ivan David Correa Álvarez**

**Asesor:**

**Carlos Enrique Cogollo Romero**

**Trabajo de grado para optar por el título de**

**Magister en desarrollo educativo y social**

**Universidad Pedagógica Nacional – Fundación CINDE**

**Bogotá**

**2024**

## **Dedicatoria**

Esta va... por las veces que nos han dicho que no es posible.

Por las palabras dichas y por las que pesan como piedras y se atorán en la garganta, por aquellos encuentros y desencuentros de los últimos tiempos. Por cada persona que apaña la vida.

A la mariposa viajera, que desde el inicio de esta aventura ha acompañado este largo proceso, gracias por tanto amor. A la montaña y su gente que me enseñó que pese al frío siempre hay abrazos cálidos y una taza de café para acompañar la palabra.

## Resumen

Mediante este trabajo se explora la implementación del proyecto "Tejiendo la esperanza" en el Colegio Nueva Esperanza en la localidad de Usme, Bogotá, durante los años 2021 y 2022 como respuesta a los desafíos de convivencia en un entorno periférico marcado por la violencia y la informalidad. Para el desarrollo de este proyecto se usó el tejido como herramienta pedagógica con la cual se buscó abordar memorias individuales y reconstruir lazos escolares fracturados. Dicho proyecto se enmarca en la estrategia Justicia Escolar Restaurativa (JER), que consistió en una ruta pedagógica integral para transformar las relaciones escolares, promoviendo la paz, la reconciliación y la verdad.

La investigación reflexiona la relación entre la Sistematización de Experiencias (SE) con la práctica pedagógica, involucrando al docente para generar aprendizajes críticos a partir de las experiencias vividas. En ese sentido, se sigue una ruta similar a la del tejido, con pasos como iniciar, explicitar sospechas, organizar información, analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso. Se reconstruye temporalmente la experiencia, analizando los cambios en la subjetividad del docente y los estudiantes, así como su relación con las familias y la institución educativa, explorando el sentido de comunidad.

Por último el empoderamiento de los estudiantes mediante la expresión emocional, la conexión con las memorias familiares y el desarrollo de habilidades socioemocionales mejoró a través del avance en el tejido, anclado a la escucha afectiva y el diálogo entorno a la construcción de memoria.

*Palabras claves:* Tejido, memoria, sistematización de experiencia, justicia escolar restaurativa.

## Abstract

This research explores the implementation of the "Tejiendo esperanza" project at Nueva Esperanza School in the locality of Usme, Bogotá, during 2021 and 2022, as a response to the challenges of coexistence in a peripheral environment marked by violence and informality. The project utilized weaving as a pedagogical tool to address individual memories and reconstruct fractured school ties. This initiative is part of the Restorative School Justice (RSJ) strategy, which consisted of a comprehensive pedagogical pathway aimed at transforming school relationships by promoting peace, reconciliation, and truth.

The research reflects on the relationship between the Systematization of Experiences (SE) and pedagogical practice, involving teachers to generate critical learning from lived experiences. In this sense, a process akin to weaving is followed, with steps such as initiating, making suspicions explicit, organizing information, analyzing, synthesizing, and critically interpreting the process. The experience is temporally reconstructed, analyzing changes in the subjectivity of teachers and students, as well as their relationships with families and the educational institution, exploring the sense of community.

It concludes that the empowerment of students through emotional expression, connection with family memories, and the development of socio-emotional skills improved through the progress in weaving, anchored in affective listening and dialogue around memory construction.

**Keywords:** Fabric, memory, systematization of experience, restorative school justice.

## Contenido

Introducción.....	7
Hilar la esperanza en la loma de Usme: un lugar para la reflexión .....	8
Planteamiento específico de la sistematización .....	17
Propósito general.....	18
Propósitos centrados:.....	19
Lugar teórico de enunciación.....	19
Tejido .....	20
Pedagogías de las memorias .....	24
Escuela como territorio de paz.....	27
Metodología.....	29
Ruta metodológica .....	31
Fase 1. Elegir el hilo: recuperación y delimitación del proceso de sistematización.....	32
Metodológico: .....	32
Pedagógico: .....	32
Sentido de lo comunitario.....	33
Fase 2. Andar en círculos no es perderse: reconstrucción de la experiencia .....	35
Fase 3. Diseñar el patrón: análisis de la experiencia .....	35
Fase 4. Desenredar los nudos: Preguntarse de manera profunda .....	35
Fase 5. Unir el útero con el mundo: elaboración del documento final .....	36
4.4. Dispositivos de configuración de información:.....	36
Tejidos, afectos y reflexiones sobre la experiencia tejiendo la esperanza.....	38
Los saberes .....	57
Anexos.....	67

## Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. Línea del tiempo del proceso de sistematización .....	34
Ilustración 2. Reunión de acompañamiento por parte del programa JER al equipo de trabajo .....	39
Ilustración 3. ¿Qué es la memoria? Taller inicial .....	41
Ilustración 4. Respuesta sobre dimensión social del tejido .....	45
Ilustración 5. Respuestas de estudiantes al tejido en sus vidas. ....	46
Ilustración 6. Respuestas al valor para las memorias del tejido.....	47
Ilustración 7. Nube de palabras sobre familiares que tejen.....	48
Ilustración 8. Respuesta a la labor del docente en la experiencia .....	53
Ilustración 9. Tejido realizado en la experiencia .....	55
Ilustración 10. Mensaje de último taller .....	56
Ilustración 11. Proceso de enseñanza de tejido.....	58

## **Introducción**

Este trabajo surge a partir de una serie de acciones, discusiones y reflexiones durante los últimos dos años, a partir del retorno a la presencialidad en el marco de la pandemia, es decir entre los años 2021-2023 en la ciudad de Bogotá. Durante este periodo, los proyectos de Justicia Escolar Restaurativa, en adelante JER, se multiplicaron en la ciudad analizando procesos de memoria sobre los jóvenes y el estallido social; el distanciamiento; las pérdidas familiares y las formas de afrontamiento desde la educación.

En principio, la investigación tuvo un fin práctico: revisar la propia práctica docente y poner en común los obstáculos percibidos con los estudiantes, sus principales protagonistas, reconstruyendo las estrategias construidas en un proyecto que me ha conmovido los últimos años. Sin embargo, esta reflexión no solo describe qué pasó y cómo, sino contribuye a pensar las pedagogías de las memorias en la escuela. Entonces, optamos

por realizar una Sistematización de Experiencias (Jara, 2008) junto a algunos jóvenes en un proceso colectivo de descubrimiento del oficio de investigar desde el aula.

El trabajo está dividido en cuatro entramados: en principio, contar el lugar desde el cual escribo como docente, el contexto en el que surge esta experiencia, es decir, el Colegio Nueva Esperanza, ubicado en Usme, al oriente de la ciudad de Bogotá. En segunda instancia, la relación que la práctica ha configurado con las pedagogías de las memorias y el lugar en el que se enuncia la experiencia “Tejiendo la esperanza”. Luego, se ubica la reconstrucción del proceso investigativo, de manera narrativa. Finalmente, se recupera el análisis de la relación del tejido como un mecanismo de autorreflexión para la experiencia, la subjetividad docente y la misma sistematización de experiencias.

### **Hilar la esperanza en la loma de Usme: un lugar para la reflexión**

Cuando me enteré que podría ejercer como docente en un colegio en Usme, me causó curiosidad que se llamara *Nueva Esperanza*, renovando mi fe en la educación. Un colegio ubicado en la periferia, doble jornada escolar, procesos de aceleración educativa en primaria y dos sedes interconectadas por una calle hacen del colegio un espacio particular. Tiene por vecino el Parque Entre Nubes, por lo que aún tiene mucho verdor a su alrededor.

Los niños y adolescentes que atiende provienen de familias que han migrado al borde suroriental de la ciudad, en la unidad de planeamiento zonal (UPZ) La Flora, la más pequeña de la localidad, ocupando barrios sin legalización que rodean la institución educativa. Los estudiantes mayores cuidan a sus hermanos menores, en familias de única jefatura, femenina o masculina, debido a que sus padres habitan la informalidad.

En este contexto, abundan las posibilidades de la violencia directa: consumo de sustancias psicoactivas, pandillas, riñas y robos, lo que genera en los estudiantes un sentido de resolución de conflictos sustentado en la violencia como mecanismo. En este lugar, al que yo había llegado en el 2019 a cumplir mi sueño de transformar el país a través de la educación, fui aprendiendo a transformarme como docente a través del tejido.

En el año 2021, tras el retorno a clases del receso de julio, se realizó una invitación abierta a todos los docentes que tuviesen propuestas para trabajar sobre convivencia, paz o memoria en el aula. Al mencionar memoria, recordé mi interés en el proceso formativo por los procesos de memoria histórica del país, por las prácticas pedagógicas alrededor de la violencia política, así que pensé que quizá podría existir un espacio allí para una práctica alrededor de la memoria en el aula. En la reunión convocada por la rectora, se presentaron dos proyectos: el proyecto de “Los coloridos abrazan la paz” desarrollado por la orientadora y una educadora de primaria, y la iniciativa que yo presenté en ese momento, un semillero de memoria vinculado a la práctica del tejido.

La decisión dependía de la aprobación del Consejo Directivo. En cuanto llegó el momento de definir su viabilidad, dos estudiantes de grado décimo indican su aprobación de la propuesta con entusiasmo, afirmando la sospecha que yo tenía acerca de la potencialidad de procesos de reconstrucción de memoria en el Colegio. Después, se sumaron estudiantes de grado 703, de la jornada tarde, en la cual yo ejercía mi labor docente.

Desde el inicio, tanto ellos como yo, nos ubicábamos en un lugar de borde: la ubicación geográfica del Colegio, la exclusión que tenían por el lugar social que ocupaban, la configuración de sus barrios y sus familias situaban a estos estudiantes en la

marginalidad. Cuando inicié la reflexión para el proceso de sistematización, me ubiqué en esa liminalidad como epistemología de la investigación, desde la reflexividad en la que se tiene como centralidad el sujeto como productor de realidades (Sandoval, 2016).

El borde epistémico (Torres Carrillo, 2011) fue una guía para las reflexiones que también había discutido con mis estudiantes acerca de las pedagogías de las memorias, centradas en el conflicto armado. Entendía que, tras el Acuerdo Final firmado en 2016, era fundamental dialogar en las escuelas sobre el pasado reciente y lo ocurrido en el marco del conflicto armado interno. Sin embargo, sentía que en ese relato quedaban al margen las memorias de otras víctimas, como las familias de mis estudiantes, que sufrían aún las causas subyacentes al conflicto armado: la miseria y la pobreza.

Por lo anterior, el borde guio la construcción de este proceso de sistematización, ubicando este conocimiento en un paradigma interpretativo crítico, que no se agota en comprender la práctica sino intervenir en la misma para modificarla, a través de un posicionamiento ético en el que se razona desde el umbral (Torres Carrillo, 2011). El umbral en el que me ubicaba recuperaba mi formación comunitaria del pregrado con mi asignación curricular en el colegio como docente de sociales. Tenía un pie en los contenidos (historia de Colombia) y un pie en la práctica comunitaria (fortalecer los lazos afectivos en la escuela); el colegio estaba en el borde suroriental de la ciudad; mis estudiantes en el borde social; y la práctica en el borde epistémico de las pedagogías de las memorias.

Leyendo a Valiente (2020) pensé que mi formación como educador comunitario nunca pudo vincularse con el ejercicio del tejido que lograba realizar en mis horas libres para pensar. El tejido en nuestro país se manifiesta como una práctica destinada a preservar

la memoria histórica y a denunciar las injusticias, siendo especialmente visible gracias al intercambio entre las iniciativas textiles de mujeres centroamericanas que fueron víctimas del conflicto armado y las guerras civiles, y las experiencias de mujeres tejedoras de las regiones costeras del Caribe y el Pacífico en Colombia.

Aunque estos intercambios han tenido lugar en diferentes momentos, su notabilidad se intensifica a partir del año 2005, coincidiendo con la necesidad de las organizaciones de víctimas de incidir en los procesos de transición derivados de la Ley de Justicia y Paz. Asimismo, estas dinámicas se han desarrollado en el contexto de programas de acompañamiento y de intervención psicosocial liderados por organizaciones de cooperación internacional.

Un ejemplo de ello se refleja en la labor de grupos como "Mujeres Tejiendo Sueños y Sabores de Mampuján" en Bolívar y las mujeres de "Artesanías Choibá" en el Chocó. En estos casos, las narrativas textiles conllevan una carga emocional, social y cultural significativa. Esto posibilita la reconstrucción de los lazos sociales y las tradiciones comunitarias que la guerra y la violencia política han fracturado, al tiempo que brindan recursos para el cuidado y la sanación colectiva.

Por otro lado, la iniciativa "Sumando Ausencias" fue una instalación colectiva llevada a cabo en la Plaza de Bolívar de Bogotá con el propósito de rendir homenaje a las víctimas del conflicto armado en Colombia. Durante un período de seis días, participantes se dedicaron a coser un total de 1,900 retazos de tela, en los cuales se habían registrado, con cenizas, los nombres de las 1,900 víctimas del conflicto.

Esta iniciativa colectiva fue dirigida por Doris Salcedo y surgió como respuesta al resultado negativo del plebiscito que se celebró en el contexto del Acuerdo de Paz entre el Gobierno de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), en 2018. La construcción de esta extensa tela funcionó como un proceso de sanación colectiva a través del acto simbólico de coser la memoria compartida (Museo de Memoria de Colombia, s.f)

De este modo, las prácticas textiles se han erigido como una vía para lidiar con las memorias dolorosas y aterradoras sin negarlas ni silenciarlas. Constituyen un recurso mediante el cual es posible expresar, recordar y resistir el olvido. Frente a la desestabilización que provoca la guerra, las personas generan nuevas formas de dar sentido a sus experiencias, recurriendo a repertorios simbólicos como el tejido y creando modalidades de acción histórica que no se hallaban predefinidas en el contexto de conflicto.

Por otro lado, las propuestas pedagógicas en la escuela centradas en la memoria han estado vinculadas a la enseñanza de las ciencias sociales y la historia reciente; la incidencia de las políticas de la memoria en la escuela; las nociones de pedagogía de la memoria; la mediación de las artes en el trabajo con memoria en la escuela (García-Vera, 2020). Existen trabajos, metodologías, currículos y reflexiones prolíficas entorno a la transmisión de la memoria histórica, la reflexión sobre el pasado reciente, la experiencia de la violencia sociopolítica, la discusión ética sobre el daño, etc.

Sin embargo, las memorias no asociadas de manera directa al conflicto armado interno no han sido abordadas desde las pedagogías de las memorias en la escuela, dada la historia de la violencia directa que han sufrido más de 9 millones de víctimas en Colombia. Así que, la iniciativa de vincular tejido y memoria desde la premisa de recuperar la

reflexión sobre la violencia estructural (Galtung, 1998) permite una mejor interpretación de la experiencia en esta investigación. Este autor construye un triángulo que explica tres formas de violencia, con el fin de explicar el conflicto para aportar a la resolución del mismo, en perspectiva de paz, planteando que “la reconstrucción irá dirigida a afrontar los efectos de la violencia directa, la reconciliación irá dirigida a la violencia cultural y la resolución a la estructural” (p. 10).

En ese orden de ideas, la pedagogía de las memorias bajo la cual se desarrolla la experiencia tiene como propósito reflexionar sobre las múltiples violencias a las que están expuestos los estudiantes, a partir de las memorias que construyen sobre sus propias vidas y la reflexión que se propició con el tejido, entendido como:

una metáfora de que uno siempre tiene la capacidad de remendar y reparar. Es como un vínculo entre el material y lo que yo estoy sintiendo, porque al repararlo, entonces, es como si me reparara a mí misma y al tejer es como si fuera procesando emociones, como si me estuviera tejiendo a mí. (Bello Tocancipá & Aranguren Romero, 2019, p.196)

Es decir, el proceso textil, que implica el inicio con un nudo y el final con otro nudo, puede equipararse con el proceso de resiliencia, que es fundamental para mejorar la convivencia en la escuela. En este contexto, el nudo simboliza el punto de partida para sanar y tejer, así como el momento de comprensión y cierre. El *destejer* se refiere a tomar conciencia de uno mismo y de la situación, explorando todas las partes del ser. El *tejer* representa la reconexión y el aprendizaje, permitiendo el amor propio y la curación. La paciencia desempeña un papel crucial en el proceso, ya que es esencial para permitir la

comprensión, la autenticidad y la unión, lo que fortalece las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Asimismo, el tejido es abordado como acción afectiva de la memoria, pues “tejer no es un pasatiempo, es sobre todo un proceso de pensamiento, una herramienta para desarrollar habilidades no solo manuales sino intelectuales” (Angulo & Martínez, 2015, p.23.), lo que lo hace provechoso para los procesos cognitivos en el aula. También puede interpretarse como vinculación entre pares, puesto que “posibilita la circulación de afectos, la creación de vínculos de confianza y redes de apoyo, y crea dinámicas de sí mismo y del otro” (Bello; Aranguren, 2020 p. 202).

De allí que se tome como punto de partida el tejido como práctica y no como objeto finalizado. En otras palabras, el tejido no fue únicamente una estrategia didáctica para alcanzar el propósito de reconstruir las memorias, sino un mecanismo afectivo para que los estudiantes involucrados, el docente y en general, la comunidad educativa, puedan transformar las relaciones que se tejen en la escuela a partir de las transformaciones individuales, tal como lo planteaba la Ruta JER.

La propuesta de una ruta pedagógica en Justicia Escolar Restaurativa (JER) se fundamenta en la necesidad de transformar las relaciones en el ámbito escolar a través de enfoques pedagógicos basados en las memorias, la verdad, la reconciliación y la restauración. Esta ruta integral incluye procesos de formación y acompañamiento para impulsar el desarrollo sostenible de experiencias lideradas por las comunidades educativas en Bogotá. Se buscaba potenciar habilidades socioemocionales y ciudadanas, como el pensamiento crítico, la participación, la comunicación, la sensibilidad emocional, la creatividad y la innovación.

La iniciativa se conectaba con la propuesta de la Ruta JER puesto que permitía iniciar un proceso formativo de tipo semillero, lo cual empoderaba a los estudiantes que participaran de la iniciativa. Igualmente, posibilitaba incluir el tejido como parte del ejercicio de reflexión. Finalmente, beneficiaba al colegio puesto que se incidía hacia una cultura de paz y reconciliación desde la escuela a través de herramientas metodológicas y pedagógicas co-creadas con nuestros estudiantes.

Ante la necesidad de fortalecer la comunidad institucional para hacer frente a situaciones de violencia directa presentadas en el colegio, se establecieron diálogos con algunos estudiantes, padres de familia y docentes con el fin de comprender la Justicia Escolar Restaurativa y su pertinencia en el contexto escolar que compartimos. El tejido se convirtió en la excusa para hablar y escuchar sobre lo que pasaba dentro y fuera del colegio, construyendo relacionamientos de confianza entre los estudiantes, sus familias y los docentes.

Esperaba, como docente, generar en los estudiantes un compromiso por fortalecer el tejido social y conectar con el pasado a partir de actividades como la elaboración de mochilas. Para ello, se promovieron ejercicios de comunicación generacional con sus abuelas, tías y/o madres, que tenían saberes asociados al tejido. También talleres sobre las concepciones de la memoria, la importancia de la escucha, la relación de la identidad con la memoria y las posibilidades de transformación cultural que existen desde la escuela.

La JER proponía un enfoque integral que involucrara a docentes, estudiantes y comunidades, promoviendo capacidades socioemocionales y ciudadanas. Además, generar vínculos significativos entre diferentes actores. La implementación de la JER en las escuelas demostró diversos logros, como el aumento de la participación docente, la

formación de estudiantes como gestores de paz, la construcción de alianzas intersectoriales y el abordaje de situaciones complejas de convivencia.

Por ejemplo, en la localidad de Usme, se pueden evidenciar las apuestas que realizaron en el Colegio Ciudad Chengdu, en el que han reducido a partir de la prevención, las potenciales situaciones de Violencias Basadas en Género con mesas de conciliación de resolución pacífica de conflictos. En la Institución Educativa Distrital (IED) El Uval, se consolidó el Comité de Convivencia Escolar fortaleciendo las capacidades de las y los líderes estudiantiles en mediación escolar de manera cotidiana.

En el Colegio Gabriel García Márquez, por su parte, se iniciaron prácticas de mediación restaurativa, en la proyección didáctica de un Botiquín de mediación, con acciones de visibilización del comité de Justicia Escolar Restaurativa y materiales pedagógicos que fortalecen la reflexión en la cultura de escucha.

Por su parte, el Colegio Los Comuneros ha sido pionero en ejercicios de identificación y apropiación de elementos del conflicto armado, avanzando en el fortalecimiento del reconocimiento del otro y sus emociones como sentido de aprendizaje. Desde el 2017, el Colegio Luis Eduardo Mora Osejo ha realizado el diseño de manera colaborativa de la Cátedra de Paz y ha establecido un foro institucional como espacio de reflexión.

En el Colegio Nuevo San Andrés de los Altos se ha fortalecido el vínculo socioemocional a partir de la lectura de historias de vida y reconocimiento del otro, en una perspectiva histórica. Todas estas experiencias realizadas en el marco de la Ruta JER posicionan a Usme como la localidad con mayor número de propuestas de acción sobre la transformación de la convivencia, la cultura de paz y la justicia escolar restaurativa, con 47

iniciativas que evidencian los cambios en la convivencia y el avance respecto a la implementación de escenarios distintos en la escuela (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2023).

Sin embargo, la implementación de este tipo de proyectos involucra desafíos, como la resistencia de algunos compañeros docentes al cambio y la dificultad de incorporar prácticas restaurativas en el aula. También la necesidad de superar imaginarios políticos divergentes sobre la restauración y la reconciliación. A pesar de la claridad conceptual en torno al manejo no violento de conflictos, aflora la necesidad de un mayor acompañamiento para su aplicabilidad cotidiana, dado que persisten prácticas culturales violentas en el entorno escolar.

Por lo anterior, aunque nos ubicamos en la línea de Pedagogías de las memorias dentro de la Ruta JER, la reflexión en torno a qué tipo de pedagogía construimos en la experiencia, así como los límites y alcance de esta, nos situó en una línea particular de enunciación, la de la polifonía de las memorias, entendido como la posibilidad de que varias voces, individuales, se entrecrucen en una intersubjetividad que permita construir un relato colectivo. Así pues, hilando las perspectivas epistémicas, teóricas y didácticas para la experiencia, se sostuvo por casi 18 meses una iniciativa que me permitió reflexionar como docente acerca de las memorias, el tejido y mi propia subjetividad en el ejercicio de la convivencia en la escuela.

### **Planteamiento específico de la sistematización**

La sistematización de experiencias aplicada a la educación formal es relevante puesto que facilita la renovación de la práctica docente a través de la reflexión crítica del educador, como protagonista, y de los estudiantes como sujetos de acción. De manera que

recuperar la experiencia genera nuevo conocimiento, debido a que evalúa la práctica y plantea opciones de mejora a partir de la interpretación crítica de lo vivido (Aguilar *et al.*, 2023). Por ello, es una metodología fundamentalmente cualitativa, que contempla el análisis y la reflexión como parte de la experiencia educativa.

Es significativo ahondar en ello, dado que, como indica Rivera (2023), la labor docente tiende a caer en ejercicios poco innovadores, con actividades sin sentido reflexivo, lo que redundaría en falta de motivación y dificultad para considerarnos educadores-investigadores. Este fenómeno encasilla al docente como transmisor de conocimientos, en lugar de productor de saberes. Por lo que la investigación docente mejora las prácticas sin potenciar los saberes propios del docente. Ante esta crisis de la investigación formativa en docentes, la sistematización de experiencias reviste importancia no sólo como metodología de investigación, sino como andamiaje epistémico de construcción y validación de conocimiento (Jara, 2008), ya que anula las distinciones objeto-sujeto; teoría-práctica; investigador-individuo.

Bajo esta enunciación se desarrolló la sistematización, teniendo en cuenta mi propia subjetividad de docente-investigador, la de mis estudiantes en el proceso reflexivo y la perspectiva biográfica de la narración como ejercicio para las memorias.

**Propósito general:**

Comprender la experiencia de la pedagogía de la memoria desarrollada con el grado 703 de la IED Nueva Esperanza en la RUTA JER desde un enfoque de escuela como territorio de paz.

**Propósitos centrados:**

- Reconocer la práctica desarrollada con el grado 703 de la IED Nueva Esperanza en la RUTA JER.
- Interpretar, desde un enfoque de pedagogías de la memoria, los sentidos construidos en las subjetividades de los participantes.
- Analizar mi lugar como educador como aporte crítico al canon teórico de las pedagogías de la memoria.

**Lugar teórico de enunciación**

Teniendo como eje de sistematización la experiencia construida alrededor del tejido con estudiantes de grado 703 en un proceso articulado a la Ruta JER, fue importante dialogar no sólo con los participantes del proceso sino con el andamiaje teórico que permite construir conocimiento críticamente, ya que es una finalidad de la Sistematización de Experiencias. Hallé relevante, en principio, establecer diálogos con la teoría sobre el tejido en Colombia, asociado usualmente a la tradición indígena, por una parte, así como metáfora de colaboración en investigaciones de procesos sociales.

También abordé reflexiones ya anotadas sobre las pedagogías de las memorias, debido a que estimo que puede ampliarse la discusión sobre otras memorias en la escuela, no asociadas directamente al conflicto armado interno, sino a las violencias estructurales que siguen presentes tras la firma del Acuerdo Final. Es necesario abordar dichas memorias para la construcción de una sociedad en paz, de acuerdo con la perspectiva de Galtung (1998) de una paz positiva, en la que se busque la resolución de los conflictos estructurales.

Finalmente, de acuerdo con la teoría de resolución de conflictos que adelanto en el párrafo anterior, reflexiono sobre la categoría de una escuela para la paz, reconociendo el trayecto de experiencias realizadas en el país en una reflexión acerca de mi papel como educador-investigador para la construcción de la paz en la escuela.

## **Tejido**

En Colombia, las investigaciones sobre el tejido como práctica y su vínculo con las memorias han tomado dos caminos: por un lado, múltiples investigaciones se han enfocado en la tradición indígena del tejido y la importancia de la memoria como una pervivencia cultural. De otro, la metáfora del tejido se ha usado en investigaciones pedagógicas para dar cuenta de los diálogos, del proceso en espiral y en marcha de la producción de conocimiento y de la acción colaborativa con fines pedagógicos. En medio, se sitúan algunas investigaciones que permiten dar cuenta del tejido como acción viva, reflexiva sobre las memorias, es decir, no únicamente a nivel simbólico o dentro de la tradición de un grupo étnico en particular, sino como una práctica pedagógica de producción de conocimiento, para mi interés, de memorias.

En el primer eje, correspondiente a la relación dentro de la memoria cultural de las comunidades indígenas a partir del tejido, podemos encontrar que Sánchez (2017) realiza una investigación con mujeres tejedoras de la comunidad indígena muisca de Bosa, en Bogotá, a partir de la producción de objetos tejidos, en una auto-reflexión de sí mismas. La investigadora aborda el proceso de tejido como un orden del pensamiento de la memoria muisca, en la relación arte-pedagogía como un proceso de producción de conocimiento y autoconocimiento.

Por lo anterior, en la investigación se privilegia el enfoque narrativo para dar cuenta de los sentidos de las subjetividades inmersas en el proceso, en una transformación de su autopercepción. Es decir, son los cambios que las mismas participantes observan las que modifican su relación con la memoria de su comunidad indígena. Igualmente, recurre a entrevistas semiestructuradas con el fin de dar cuenta a profundidad de aspectos espirituales, afectivos y sociales. Finalmente, la autora reflexiona sobre la percepción del tejido a nivel social como una relación territorial con la memoria; a nivel emocional como una transformación positiva de afectos; en la dimensión espiritual como un trabajo sobre el alma a partir de la auto reflexión.

También Mora y Ortiz (2023) reflexionan sobre el tejido, la memoria oral y las infancias en una propuesta investigativa escolar con niños y niñas de 4 y 5 grado de primaria desde un enfoque de investigación acción participativa (IAP), lo cual involucra a la comunidad en el diseño de la propuesta, su desarrollo y evaluación. Utilizan técnicas participativas diversas, que van desde la observación participante, talleres, técnicas visuales, ejercicios etnográficos y conversaciones con mayores y mayores, entre otras.

Sin embargo, en esta investigación se mantiene una distancia entre quien investiga y los sujetos de la investigación, aunque relaciona la potencialidad del tejido a nivel cognitivo en la escuela. También da cuenta de la relevancia de la significación para las subjetividades del proceso de tejido, en relación con su propia memoria o la de la comunidad. De la misma manera, resalta la posibilidad de que los docentes se formen en estas prácticas, que se extienden a nivel familiar.

Por tanto, las investigaciones sobre el tejido anclado a la transmisión de la memoria de comunidades indígenas se encuentran en espacios sociales distintos a la escuela,

particularmente femeninos, o se sitúan dentro de la escuela, pero realizados por investigadores externos, la relación sujeto-objeto permanece. No encontré investigaciones que reflexionen desde el lugar de la docencia acerca de la potencialidad del tejido en el aula.

Ahora bien, respecto al segundo bloque que corresponde a investigaciones sobre memorias que utilizan la metáfora de tejido como metodología de intervención o de sistematización de sus prácticas, existen investigaciones asociadas al arte o a la educación. Garcés (2021), desarrolla una metáfora del tejido en su trabajo de artes circenses para la memoria. Esto es, que a partir de *puntadas* (simbólicas) reconstruye su propia vida y el transitar por espacios de memoria a partir de herramientas pedagógicas y artísticas. Aquí, el tejer se realiza de manera simbólica para reconfigurar un proceso experimental. Desarrolla su propia narración, que se entrecruza con las voces de su colectivo, realizando un *tejido* de narrativas que dan cuenta de los sentidos del circo para su trayectoria vital.

Gauta (2019), realiza un análisis de las disputas por la memoria desde la educación en Colombia a partir de la elaboración de mochilas como método de diálogo e indagación. En este sentido, tejer se convierte en una potencia metodológica, puesto que privilegia el lenguaje oral para los capítulos de su investigación: *nodos* como espacios de encuentro en torno a las memorias; los *nudos* como la reflexión que implica un cambio en la dirección metodológica; el *entrettejido* como las iniciativas que se entrecruzan en la construcción de memorias en el país. Sin embargo, nuevamente se recurre al tejido como símbolo, dado que la investigación es de carácter documental, no está relacionada directamente con la acción de tejer.

En consecuencia, esta línea de investigación del tejido como vehículo simbólico es relevante para pensar otras formas de comprender la metodología de la investigación, mas cercanas a nuestras prácticas culturales. Sin embargo, es insuficiente puesto que la reflexión se realiza únicamente a nivel teórico. Esta investigación está guiada por la acción de tejer, es este proceso el que guía la reflexión. Por tanto, encuentro pertinente resaltar dos trabajos de investigación en los cuales la prioridad es el proceso textil, es decir, es el tejido mismo el instrumento reflexivo sobre la práctica, y se vincula con estrategias de memorias y narraciones sobre la trayectoria de aprendizaje.

Gómez y Bonilla (2021) realizan un trabajo de investigación-creación, mediante el cual reflexionan sobre sus propias memorias partiendo de la exploración textil artística que ellas mismas realizan en preguntas que se hacen sobre sí, sus madres, y la trayectoria vital de cada una. A través de una *no-metodología*, abordan ejercicios de escrituras expandidas que les permiten reflexionar. En esta investigación, el tejido es central como palabra que acciona y reflexiona sobre sí misma. El enfoque decolonial por el que apuestan las autoras les permite encontrar un tejido que se va haciendo sin rumbo al tiempo que les permite decir su palabra sobre la teoría, las artes y su propia vida.

Morales (2021) construye una propuesta pedagógica de un Taller de Tejido Escolar, en la IED Mochuelo Alto, parte de la zona rural de la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá. Es la experiencia más cercana a la desarrollada en el Colegio Nueva Esperanza, ya que el tejido es una propuesta metodológica que posibilita el diálogo, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de niños y la vinculación afectiva dentro de la escuela, a partir de tejer en el aula. La autora problematiza la forma en la que la escuela valora las vivencias de las infancias, así como sobre su propia labor como educadora.

En ese sentido, el tejido en el aula es fundamental en nuestra experiencia. El tejido es vínculo afectivo, técnica, lenguaje simbólico y metodología de aprendizaje sobre las memorias. Es una excusa para dialogar entre pares, simultáneamente, es un diálogo con el material. La importancia de investigar el tejido en la práctica, las asociaciones que genera en entornos escolares, las posibilidades en procesos educativos motivan esta investigación para apuntar opciones que puedan ser replicables en otros contextos.

### **Pedagogías de las memorias**

La Universidad Pedagógica Nacional (2020) desarrolla un análisis del estado de las pedagogías de la memoria en el país, dentro de las modalidades que propone, realiza una vinculación de experiencias artísticas afines a procesos pedagógicos de memoria en la escuela. Las propuestas pedagógicas examinadas se derivan de procesos investigativos, abarcando propuestas teóricas de reflexión y de diseño curricular implementadas en entornos escolares. Estas utilizan lenguajes artísticos como cine, pintura, teatro, danza, música y literatura, para representar la experiencia de la guerra. El enfoque de arte para la memoria no solo se centra en la transmisión sino en la creación, otorgando representación a la memoria.

Algunas iniciativas se centran en el uso de la imagen fija (pintura) o en movimiento (cine) para contribuir a la memoria y enseñanza de la historia reciente. Es destacable la importancia de las relaciones entre las imágenes artísticas y los espectadores, particularmente los estudiantes, como una estrategia de construcción cognitiva basada en lo emotivo y lo racional.

Otras propuestas se basan en estrategias didácticas utilizando audiovisuales, reconociendo que la memoria está en constante tensión entre diversos intereses políticos.

En este contexto, hablar de "memorias" en plural, reconoce que existen diversas versiones y perspectivas del pasado, lo cual es relevante para la visión de memoria histórica como experiencia de poner en común los relatos individuales.

El proyecto *Escuela, conflicto armado y posconflicto* aborda procesos de memoria, paz y convivencia en el contexto escolar, destacando el papel del cine, la pintura, la literatura, la fotografía y los museos en la reconstrucción de la memoria. Experiencias de otros países, como Alemania, Chile, Argentina y Sudáfrica, también se exploran en este trabajo de investigación como referencias importantes en la educación para la paz.

Además, se presenta el caso del Colegio del Cuerpo en Colombia, que utiliza artes escénicas como danza, teatro y música para la reconstrucción de la memoria en poblaciones afectadas por el conflicto. También se menciona el trabajo de talleres con estudiantes de noveno grado que utiliza diferentes formas creativas para expresar narrativas y relatos sobre el conflicto y la violencia en Colombia, fomentando la reflexión crítica y la representación de realidades sociales. La hipótesis desarrollada se fundamenta en la idea de que el arte y el lenguaje estético sirven como canales para expresar las voces, sentimientos y experiencias vividas por niños, niñas y jóvenes, permitiendo así construir un significado cohesivo a partir de fragmentos vitales de los individuos y los grupos sociales.

Para nuestra experiencia, partimos de la categoría de polifonía de memorias, la cual teje los fragmentos vitales de los estudiantes con los del educador, los del pasado reciente, y el contexto general en el que crecen. La pedagogía de las memorias es una práctica de democratización de la palabra con fines de transformación (Ortega, 2010) que tiene una dimensión ética ineludible: proyectar sobre las experiencias del pasado las capacidades de apropiación y comprensión para posibilitar el futuro.

En ese sentido, nuestra experiencia se erige a través del tejido en la búsqueda de las memorias propias y familiares de los estudiantes con el fin de que puedan afianzar su sentido de pertenencia a la comunidad (el colegio, el barrio) a partir de su historia compartida (la violencia estructural) para dilucidar posibilidades de futuro (continuar el colegio) en un sentido que permita resolver conflictos en el sentido de Galtung (1998), es decir, en la transformación de las situaciones estructurales de injusticia que mantienen como víctimas a quienes han sufrido la desigualdad.

La teoría del triángulo de la violencia, desarrollada por el sociólogo y pacifista noruego Johan Galtung (año), ofrece una perspectiva profunda para comprender las dinámicas subyacentes a los conflictos y la violencia en diferentes contextos. Este enfoque trasciende la noción convencional de violencia como actos físicos directos, explorando las dimensiones estructurales, culturales y directas de la violencia. Galtung (1998) propone que la violencia puede manifestarse en tres formas interrelacionadas, conformando así el "triángulo de la violencia".

Las tres formas de violencia en el triángulo de Galtung son: violencia directa, violencia estructural y violencia cultural. La violencia directa se refiere a los actos físicos o verbales inmediatos que causan daño a individuos. La violencia estructural implica las inequidades y estructuras sociales que perpetúan la injusticia y desigualdad, mientras que la violencia cultural aborda los sistemas de valores, creencias y actitudes que legitiman y normalizan la violencia en una sociedad. Por tanto, reflexionar sobre las memorias construidas permiten desnaturalizar la violencia de manera crítica, dejándose afectar por el sufrimiento y abriendo espacio para la comprensión de la alteridad.

Desde una perspectiva pedagógica de la memoria, la teoría del triángulo de la violencia permite producir memorias que desafían la historia oficial, explicando las causas

subyacentes del conflicto y la permanencia de estas que impiden la construcción de una sociedad en paz. Lo anterior ubica el sentido transformador de la pedagogía de las memorias que guio nuestro proceso, puesto que debatir las causas estructurales de la violencia le compete a la sociedad y no únicamente a la escuela. Los diálogos que se propician en la experiencia escolar afectan sus familias en cuanto reconocen lo que han sufrido sus familias.

En el ámbito pedagógico, la aplicación de esta teoría se centró en fomentar la reflexión crítica sobre los eventos del pasado, explorando no solo los actos directos de violencia, sino también las estructuras sociales y las narrativas culturales que han contribuido a la perpetuación del conflicto. La enseñanza basada en el triángulo de la violencia propicia un entendimiento más profundo de las relaciones de poder, las desigualdades y las representaciones culturales que han moldeado la memoria colectiva.

### **Escuela como territorio de paz**

El concepto de "escuela como territorio de paz" ha ganado relevancia en las últimas décadas como respuesta a la necesidad de construir espacios educativos seguros e inclusivos que fomenten la convivencia pacífica y la resolución de conflictos de forma no violenta. En general, se han construido tres perspectivas teóricas: la pedagogía de la paz, la educación para la paz y la resiliencia en la escuela.

La primera de ellas, sugerida a partir de la idea de Paulo Freire de una educación crítica y transformadora en la búsqueda de una sociedad más justa y pacífica indica que, la escuela, desde esta perspectiva, se convierte en un espacio para la reflexión crítica, el diálogo y la acción social (Freire, 1970). Es una perspectiva valiosa de humanización de la escuela a partir del reconocimiento del otro, de la diferencia, para la construcción de proyectos

comunes. Sin embargo, se ha criticado su falta de operacionalización en contextos educativos específicos, puesto que se encuentra con dificultades en el sentido práctico.

En segunda instancia, se encuentra la perspectiva de educación para la paz, cuyo enfoque se centra en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para la prevención y resolución no violenta de conflictos (UNESCO, 2017). Estrategias como la mediación, el diálogo intercultural y la resolución creativa de problemas son parte de las estrategias que se implementan de manera efectiva dentro de las aulas como proceso formativo (Molina, 2004).

Finalmente, se encuentra la perspectiva de resiliencia escolar (Ungar, 2011), dentro de la cual se fomenta la capacidad de la escuela para adaptarse a situaciones de crisis y promover el bienestar de sus estudiantes. La creación de un clima escolar positivo, estrategias de prevención y atención a la violencia, y la participación de la comunidad educativa son elementos esenciales. No obstante, la resiliencia escolar no es una solución mágica a los problemas estructurales que generan violencia en el contexto educativo, por lo que suele verse como un espacio didáctico, pero no transformador.

Para el tejido que hemos adelantado en la experiencia descrita en esta investigación, es valioso comprender que la perspectiva de la educación para la paz es fundamental en el ejercicio, puesto que comprende que la paz no radica en la ausencia del conflicto, sino en la solución dialógica de los mismos.

Dado lo anterior se abarcan todas las dimensiones del ser humano, no solo la del aprendizaje, sino con un énfasis particular en la dimensión afectiva, de allí que hablemos de territorios de paz. Entendiendo el territorio como un producto social que se construye a través

de las relaciones sociales y las prácticas humanas, es decir, como un proceso de interacción y transformación mutua (Santos, 1990) y la educación para la paz como una herramienta de reconocimiento y visibilización a partir de la memoria, como el primer paso para el diálogo participativo y la reflexión desde la individualidad hacia la colectividad, con el objetivo de encontrar soluciones para la no repetición (Ortega *et al*, 2015).

En ese sentido, la perspectiva de educar para la paz en el territorio de la escuela pasa por analizar y reflexionar sobre las propias historias; generar diálogos con el proceso histórico para finalmente encontrar transformaciones colectivas. Entonces el rol del educador pasa por un auto reconocimiento desde la mirada crítica de la historia y la propia memoria, así como el impulso de espacios de escucha e intercambio para la generación de cercanías y entendimientos en la escuela (Alto comisionado para la paz, 2018).

### **Metodología:**

La metodología corresponde a Sistematización de experiencias (SE), con la intención de recuperar, reflexionar y hacer análisis de la experiencia y práctica pedagógica realizada en el Colegio Nueva Esperanza, en Usme. Entiendo la sistematización como la práctica investigativa que ordena y reconstruye un proceso, a partir de la explicitación de las intenciones, metodologías y contexto permite reflexionar sobre la práctica para obtener aprendizaje crítico sobre un tema o contexto. En este caso, permite ordenar cómo la experiencia “Tejiendo la esperanza” ha construido conocimientos, cuáles, de qué manera y cómo hemos construido sentidos sobre las pedagogías de las memorias, la escuela y el tejido en el proceso.

Se tienen mis propias narraciones para la recuperación de la memoria desde la mirada pedagógica. La SE produce conocimientos y aprendizajes de manera crítica a partir de las experiencias vividas, que en su comprensión permiten adelantar una discusión teórica y conceptual enriquecida en la práctica. Para ello, se toman los 5 tiempos que debería tener un proceso de sistematización, siguiendo a Jara (2018):

1. Punto de partida
2. Las preguntas iniciales
3. Recuperación del proceso vivido
4. Reflexión de fondo
5. Puntos de llegada

Para ello, construí una ruta similar, pero con la metáfora del tejido, que es fundamental en este proceso pedagógico. Así, se sigue la ruta de iniciar, explicitar las sospechas, organizar la información, analizar, sintetizar e interpretar críticamente el proceso y finalmente, formular conclusiones y comunicar los aprendizajes.

Para analizar los datos de la sistematización de experiencias (SE), se utilizó el proceso de codificación manual de diversos tipos de formatos, incluyendo el texto oral, visual, escrito y performativo. Cifuentes (2011) sostiene que la escritura en la sistematización de experiencias (SE) es tanto producto como proceso y aprendizaje, permitiendo distanciarse, reflexionar y proponer sobre lo vivido.

Este ejercicio formativo y de negociación materializa las experiencias para comprender, vivir y asumir el cuidado con la documentación de lo vivido, trascendiendo más allá de la experiencia misma. Así, el análisis de los distintos formatos a partir de la codificación manual me permitió revisar las reiteraciones, los puntos comunes y las significaciones que se le otorgan a partir de la palabra a la escuela, el tejido y al docente en

el proceso de recuperación de la experiencia, en contexto con las apuestas distritales y la realidad circundante al Colegio.

### **Ruta metodológica**

En el año 2021 retome la maestría, al tiempo que se retornaba al Colegio tras el Covid-19. Tenía preguntas sobre lo afectivo, puesto que la prioridad en la escuela es el relacionamiento de los estudiantes con los otros; sobre el reencuentro, ya que habían estado más de seis meses en rutinas individuales y aisladas; dudas que se mezclaron con la pregunta que me había acompañado desde que me gradué del pregrado: cómo hacer memorias desde las aulas. Desarrollando de manera paralela la maestría y la experiencia en el colegio, sentí que lo que hacíamos, a nivel micro, en esos pasillos en lo más alto de Usme, podría aproximarme a la respuesta. Recordé que es posible hacer investigación de lo cotidiano, y que las experiencias vivenciales nutren las pedagogías porque hablan desde el hacer, así que me decidí a investigar mi propia práctica.

Con esto en mente, diseñé un proceso de sistematización de nuestra experiencia, teniendo en cuenta que este análisis puede contribuir a la mejora de la calidad educativa en términos de su poder transformador de las realidades personales de los estudiantes. Ha sido valioso para mí revisar mi propia práctica desde una mirada crítica en la cual el diálogo de saberes con los estudiantes me situó en una posición de docente-investigador involucrado.

Dada la centralidad del tejido, construí una ruta de sistematización que equiparaba la metáfora de la práctica textil con la de la investigación, en cinco fases: 1) Elegir el hilo: recuperación y delimitación del proceso de sistematización, 2) Andar en círculos no es perderse: reconstrucción de la experiencia, 3) Diseñar el patrón: caracterización del proceso

y análisis de la experiencia, 4) Desenredar los nudos: Levantamiento de preguntas y 5) Unir el útero con el mundo: Elaboración del documento final.

### **Fase 1. Elegir el hilo: recuperación y delimitación del proceso de sistematización**

Para la primera fase se delimitaron los alcances de la experiencia a sistematizar. Allí abordé las concepciones de sistematización, mis intereses y los supuestos del proceso, teniendo en cuenta las implicaciones de los productos de la experiencia, esto es relevante puesto que conforman los marcos que atravesaron toda la práctica investigativa, en tres ejes:

#### **Metodológico:**

Parto de la idea de que el tejido no es sólo una práctica asociada a ciertas culturas, o una herramienta didáctica particular sino un modo particular de aprender, a través del vínculo que se establece al realizar de manera colectiva esta práctica, así como una manera de reflexionar, comprendiendo que la acción de tejer en el aula se realiza de manera individual y grupal, en un pensar propio y un reflexionar colectivo. En ese sentido, me sitúo desde el postulado que nuestra práctica metodológica es profundamente participativa, en el marco de un proceso colectivo con un horizonte de acción transformadora. Asimismo, que es la práctica del tejido la que permite reflexionar sobre la memoria propia y lo común en relación con los y las demás.

#### **Pedagógico:**

El aprendizaje que he tenido desde la ruta JER, me ha posibilitado partir de un supuesto pedagógico: reflexionar sobre las memorias facilita el desarrollar sensibilidad frente al dolor del otro, reconocer que todas las voces tienen importancia, relacionarme de

manera distinta, desde una perspectiva de escucha con mis estudiantes de manera recíproca y fomentar entre ellos mismos esa relación. Lo anterior significa, desde mi perspectiva como educador, que el enfoque pedagógico de las memorias posibilita una mejora de los procesos de convivencia y permite el avance en la comprensión emocional, sostener lazos de confianza y proyectar espacios de escucha en el aula. Así, las pedagogías de las memorias desde las que me sitúo permiten entender la necesidad de la construcción de subjetividades en paz más allá del conflicto armado, en la solución pacífica de los conflictos cotidianos que pasa por la escucha, la empatía y la comprensión de las emociones que intervienen en el conflicto.

### **Sentido de lo comunitario:**

Se entiende la construcción de lo comunitario como una comunidad emocional y crítica, en este caso, el grupo que, a partir de la deliberación y la reflexión, identificaron prácticas relacionadas con las memorias a partir de su propia experiencia, en la noción de la comunidad como vínculo y proyecto. Entendida en tanto vínculo a partir del reconocimiento de los otros, de la escucha activa y la resolución de conflictos y como proyecto en el sentido de la transformación de la conflictividad en prácticas de paz, trascendiendo los muros de la escuela hacia la familia y la ciudad.

A partir de entonces, construí los propósitos con las preguntas, reflexioné sobre los sujetos de la práctica, el contexto, mis intencionalidades, los referentes que he encontrado y el tiempo para el proceso. Esto significó tanto la búsqueda del material documental disponible de la experiencia para su reconstrucción: fotografías de las sesiones, dibujos que elaboramos, textos que hacen parte de los talleres y entrevistas a algunos participantes, entre otros, como los diálogos que son posibles establecer con la teoría pedagógica. De esta

manera, proyecté un plan de acción para el año de investigación, que se puede evidenciar a continuación:

Ilustración 1. Línea del tiempo del proceso de sistematización



Fuente: Elaboración propia a partir de cronograma inicial

## **Fase 2. Andar en círculos no es perderse: reconstrucción de la experiencia**

En esta fase consolidé los propósitos y las estrategias a tejer de acuerdo con la información documental de la primera fase, reconstruyendo los inicios de la iniciativa, la relación con la ruta JER establecida, los sujetos involucrados en la misma, la proyección de las narraciones y la primera versión del relato de la experiencia construido desde mi reflexión.

## **Fase 3. Diseñar el patrón: análisis de la experiencia**

Esta fase implicó la producción de conocimiento a partir de la experiencia, en un proceso de desanudar los elementos que constituyeron la práctica: las relaciones, los actores, los sentidos en la experiencia, porque a partir de allí surgen las lecciones y los aprendizajes de esta. En este proceso fueron fundamentales dos fuentes, mi relato como educador y los archivos que se crearon en medio del proceso, complementados por las voces de los participantes que enriquecen las percepciones, sentires y saberes que se construyeron durante este proceso, en un diálogo colaborativo que se evidencia no al hablar todos al tiempo, sino al incluir las distintas voces en este ejercicio investigativo.

Para esto, se realizó una codificación manual en Excel asignando casillas para cada instrumento y su relación con las categorías propuestas, registrando la voz de los estudiantes y la propia, propiciando un diálogo de saberes. Luego se analizaron las recurrencias y los sentidos construidos a través del lenguaje sobre la experiencia.

## **Fase 4. Desenredar los nudos: Preguntarse de manera profunda**

En esta fase pude iniciar la reflexión sobre los aprendizajes de la experiencia a partir de inquietudes que permiten producir conocimiento, en ese orden de ideas las preguntas que

se encuentran a continuación han sido producto de los interrogantes planteados en los propósitos, desde el principio de esta iniciativa: ¿cómo el tejido puede ser una metodología afectiva en el aula? ¿cuáles son las pedagogías de las memorias que trascienden el conflicto armado? ¿cómo se construyeron las relaciones entre docente-estudiantes en este proceso? ¿cuáles son las transformaciones en mi subjetividad docente tras esta experiencia? Esta fase quiere aportar desde la experiencia al enfoque epistémico del borde, con el propósito de hacer aportes a la discusión crítica de la teoría en clave de conceptos específicos.

### **Fase 5. Unir el útero con el mundo: elaboración del documento final**

Se desarrolló de manera transversal dado que a partir de cada paso de la ruta metodológica se hiló la unión de este conocimiento reflexionado con el contexto y con mi práctica docente sobre el mundo, no como un documento final de resultados sino como una puntada que permite evidenciar el entramado de posibilidades en el aula. Es, en todo caso, una conexión desde la materialidad de mi práctica con la teoría crítica y de vuelta.

#### **4.4. Dispositivos de configuración de información:**

Se realizaron 4 dispositivos distintos: la construcción de mi propio relato, con un relato inicial y una exploración a partir de allí de mi propia voz; la reconstrucción de la experiencia a partir de una línea del tiempo; un taller sobre las características del tejido para los participantes; unas entrevistas a jóvenes que fueron parte de la experiencia. Cada una de ellas permitió aportar una visión enriquecedora al relato de lo que fue la experiencia y su importancia para todos nosotros.

Las entrevistas son relevantes en la sistematización de experiencias (SE) debido a su enfoque en el diálogo y el relato, donde los participantes se convierten en informantes

clave. Estas entrevistas cualitativas tienen como objetivo proporcionar una visión amplia de diversos escenarios, situaciones o personas. Dentro del proceso de SE, las entrevistas a profundidad permiten una reflexión profunda sobre la experiencia práctica, ya que los participantes no solo aportan sus conocimientos, sino que también validan las estrategias para comprender las dinámicas sociales en el ámbito pedagógico. Según Taylor y Bogdan (2008), estas entrevistas permiten comprender a las personas lo suficientemente bien como para fomentar la expresión libre.

Por lo tanto, son una herramienta para profundizar en las realidades vividas en sus contextos, proporcionando una narración precisa de acontecimientos pasados y presentes. A través de este proceso, he podido recuperar la memoria y reflexionar sobre lo que significó para la subjetividad de los estudiantes la experiencia que compartimos, esto significa lo que les impactó, en qué aspectos de su vida fue significativo y qué aprendizajes construyeron viendo hacia atrás en su propia experiencia.

El taller fue relevante puesto que facilitó la reconstrucción del sentido social de un tema específico, donde la perspectiva de los estudiantes se revela a través del diálogo y el ejercicio, tal como se busca en el proceso de sistematización de experiencias (SE), donde es crucial reconocer la perspectiva y reflexión propia de los involucrados sobre su práctica. La co-construcción de teoría en estos grupos hace que todos los participantes internalicen nuevos contenidos generados en la dinámica reflexiva, como ocurre en la discusión profunda característica de la SE, brindando la oportunidad de reinterpretar los procesos de comprensión donde se dialogan y resignifican las experiencias.

Para ello, reflexionamos en el taller sobre las perspectivas que construyeron luego del proceso sobre el tejido, los sujetos en ese aprendizaje y las emociones asociadas al tejer, para evaluar la potencialidad metodológica y epistémica del mismo.

Finalmente, mi propia voz en un proceso auto etnográfico de escritura me permite situarme dentro del ejercicio en una posición docente involucrado, en perspectiva de mis propios aprendizajes en clave de educador y de aprendiente. Desde una visión de reflexividad, se podría indicar que el sujeto que investiga, es decir, mi yo docente, al formar parte de los contextos de la etnografía junto con los otros sujetos, deviene también sujeto de la investigación:

borrando las distancias entre personal y social, uno mismo y los otros, reevaluando la dialéctica entre la subjetividad y la cultura. El texto auto etnográfico emerge de la experiencia corporalizada del investigador, que continuamente reconoce e interpreta los residuos que la cultura inscribe en su subjetividad”. (Chamorro y Rifa, 2023)

Así, leerme a mí mismo, reflexionar sobre mi propia memoria a la luz de las perspectivas teóricas permite enriquecer la práctica, y situarme como aprendiente también del mismo proceso.

### **Tejidos, afectos y reflexiones sobre la experiencia tejiendo la esperanza.**

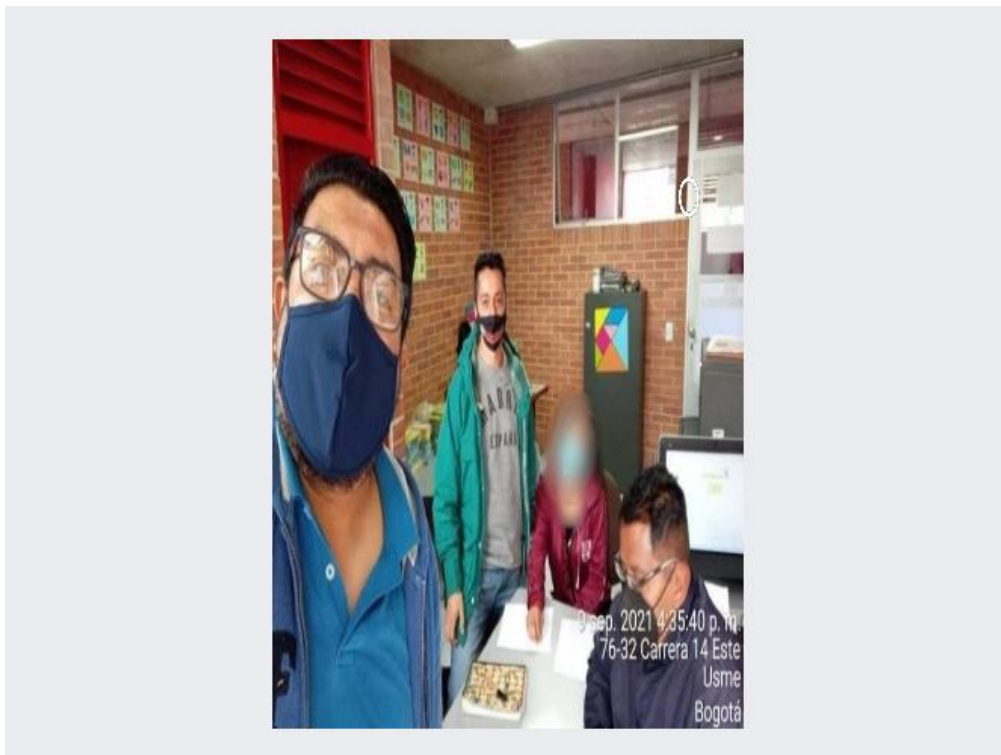
En el ámbito educativo, la esperanza cobra una relevancia fundamental, pues se erige como un pilar esencial para el desarrollo personal y social de los estudiantes, hace parte del proceso de aprendizaje, motivación y búsqueda de un futuro mejor. Permite a los estudiantes enfrentar desafíos, perseverar ante obstáculos y creer en sí mismos. Tejer una “Nueva Esperanza”, como se denominó esta experiencia, tenía como objetivo precisamente estimular la esperanza en los estudiantes a través del tejido. Realizar un ejercicio de

acercamiento afectivo en la práctica manual de tejer, conectando con sus emociones, con sus memorias y con su entorno.

Partía de la sospecha de que la violencia estructural se manifiesta en violencia simbólica acerca de las imágenes que los estudiantes se hacen de sí mismos, del futuro posible. La experiencia "Nueva Esperanza" no solo se enfocó en el desarrollo de habilidades manuales, sino que también abordó la raíz del problema: la violencia estructural. Bajo la mirada de Johan Galtung (1998) se analizaron las condiciones que propician la violencia física como mecanismo para resolver conflictos. Se reconoció que la falta de acceso a oportunidades y la cultura de la agresión son elementos que perpetúan este círculo vicioso.

*Ilustración 2. Reunión de acompañamiento por parte del programa JER al equipo de trabajo.*

Fuente: Elaboración propia



Para el año 2015, según la encuesta SIMPADE de la Secretaría Distrital de Educación, el nivel de conflictividad en el Colegio Nueva Esperanza era muy alto, en un año, 83 agresiones o riñas se presentaron en el mismo, hubo consumo de sustancias, casos de vandalismo, extorsión, porte de armas y matoneo (Amaya Buitrago, J. F., Clavijo Reyes, L. J., & Serrano Junco, C. L., 2017). Estas situaciones parten de condiciones de violencia estructural (Galtung, 1998) que devienen en prácticas físicas de violencia para resolver los conflictos.

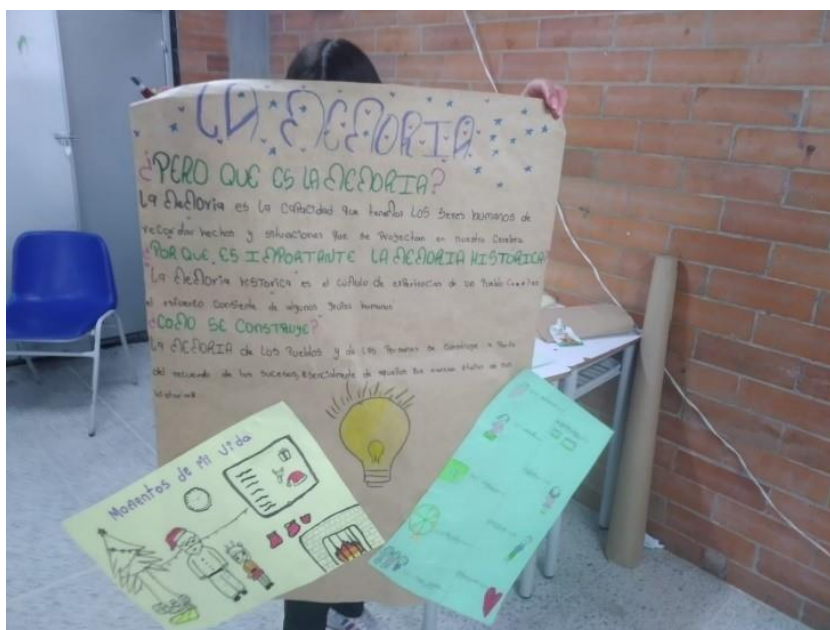
Con todo, una cultura de la agresión se sostiene tanto en la violencia física como en la falta de acceso a oportunidades. En este contexto, ¿qué sería una Nueva Esperanza para los estudiantes? ¿cómo se teje, en términos materiales y simbólicos? Con estas preguntas llegué a la institución porque veía en los pasillos o en los descansos del horario escolar, estudiantes con mucho potencial que podían hacer parte de procesos de acompañamiento pedagógico y explorar sus capacidades a partir de reconocer su propia historia, puesto que no encuentran tampoco vinculación laboral efectiva o educativa tras culminar su proceso en secundaria (Mendieta y Arciniegas, 2022).

Nadie imaginaba que la pandemia iba a modificar las prácticas de encuentro que permite la escuela. Hasta 2019, la Institución contaba con Centros de Interés que propiciaban el uso del tiempo libre por los estudiantes en contra jornada en formación artística, científica y musical. Con la llegada del covid-19 y el distanciamiento social, muchos estudiantes fracturaron sus relaciones de cercanía, sus grupos de apoyo emocional y su relación con el colegio.

Es en ese contexto que ingreso a la institución, y que sumo a las preguntas de la Nueva Esperanza, la dimensión de la cercanía emocional, puesto que era evidente las consecuencias del proceso de aislamiento para la socialización en el colegio. ¿Había “Nuevas esperanzas” tras un año de enfermedad, angustia y muerte? ¿cómo esa violencia que yo había percibido como estructural también se manifestaba en lo que habían vivido en ese momento? Y, sobre todo, ¿cómo construía relaciones de confianza y cercanía con mis estudiantes a partir del diálogo? La ruta JER fue la respuesta.

Desde luego, un proceso que apostaba por el mejoramiento de la convivencia desde una visión restaurativa hizo sintonía con mis preguntas. Quizá lo que requerían los estudiantes era diálogo y empatía para generar esas mismas capacidades frente a sus pares. Así, me propuse indagar sobre las pedagogías de las memorias como un faro del proceso a desarrollar. Las pedagogías de las memorias han cobrado relevancia en el contexto educativo colombiano como una herramienta fundamental para abordar los complejos procesos de memoria, historia y conflicto que han marcado al país.

*Ilustración 3. ¿Qué es la memoria? Taller inicial*



Fuente: Elaboración propia (2021)

Estas pedagogías reconocen la memoria como una construcción social dinámica y plural, y buscan generar espacios de diálogo, reconocimiento y transformación social.

¿Podría hacerse memoria de lo que vivían mis estudiantes así no fuesen víctimas directas del conflicto armado? Todos los colombianos, independientemente de su rol en el conflicto, han vivido las consecuencias de la violencia. Hacer memoria permitió reconocer y validar las experiencias de mis estudiantes, incluso si no fueron víctimas directas, puesto que comprender el contexto histórico en el que han vivido y cómo este ha impactado sus vidas, promueve la perspectiva de polifonía de voces en un contexto democrático.

Creamos un espacio donde los estudiantes pudieran expresar sus pensamientos, sentimientos y preguntas sobre los conflictos, a partir de sus propias historias. La respuesta fue sorprendente: a pesar de las limitaciones de la virtualidad, las estudiantes se emocionaron con la idea y se sumaron a la iniciativa. La experiencia "Tejiendo la Esperanza" nació de la memoria propia y del valor otorgado a la casualidad de ingresar a una institución educativa con un nombre que, en sí mismo, era un llamado a la acción frente a la violencia.

El proyecto fue presentado a la convocatoria de la Ruta JER para obtener los materiales necesarios en el ejercicio del tejido. Elegí el tejido porque creo que es un saber emergente en la escuela que permite conectar con la memoria porque se va haciendo, en la comprensión de que ambos saberes mejoran la capacidad de escucha y empatía.

El tejido, en su esencia, es un acto de creación que entrelaza hilos para dar forma a un objeto tangible. De manera similar, la memoria entrelaza recuerdos, experiencias y emociones para construir nuestra narrativa personal y colectiva. El proceso de tejer implica

una conexión profunda con el pasado y el presente. Al seleccionar los hilos, manipularlos y darles forma, el tejedor no solo crea un objeto, sino que también construye su identidad.

Cada puntada refleja la historia personal, las habilidades adquiridas y la forma de entender el mundo de los estudiantes. Puede convertirse en un espacio de sanación y transformación. El acto repetitivo de entrelazar hilos puede ser terapéutico, permitiendo procesar emociones difíciles, aliviar el estrés y encontrar un sentido de paz interior. Finalmente, la escuela, como espacio de aprendizaje y formación, se erige como el escenario donde estos elementos convergen para generar procesos de transformación social.

Es posible rastrear esa relación escuela, memoria y tejido en la reflexión que realizaron algunos estudiantes que participaron de la experiencia. En cuanto a lo que estiman como tejido, a saber:

- La mayoría de los estudiantes (10 de 15) definieron el tejido como una actividad manual que implica la creación de objetos con lana o hilo.
- Algunos estudiantes (3 de 15) mencionaron el tejido como una forma de elaborar prendas de vestir o accesorios.
- Dos estudiantes (2 de 15) relacionaron el tejido con la realización de figuras o patrones.

Perciben el tejido como una actividad que se realiza con las manos y que tiene un producto, lo cual es favorable en el entorno educativo, puesto que les permite relacionarse con su progreso de manera tangible, percibir los errores, corregirlos en el proceso, identificando que la práctica les beneficia, puesto que la mayoría de los estudiantes (11 de 15) tienen una percepción positiva del tejido, considerándolo como una actividad relajante, entretenida, beneficiosa para el desarrollo personal y una oportunidad para expresar

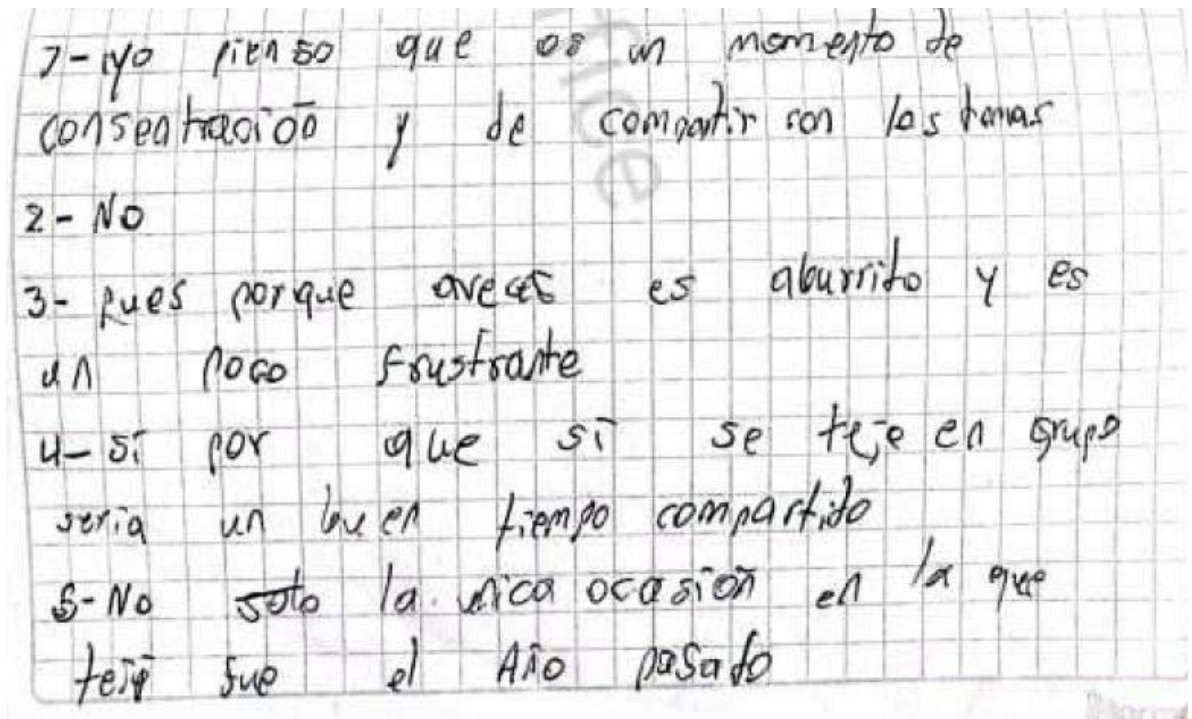
creatividad. Algunos estudiantes (2 de 15) reconocen la complejidad del tejido y la necesidad de práctica para dominarlo. Un estudiante (1 de 15) no expresa una opinión clara sobre el tejido.

Los estudiantes destacan diversos beneficios del tejido, incluyendo: desestrés y relajación (6 de 15); desarrollo de habilidades manuales y cognitivas (3 de 15); oportunidad para expresar creatividad (4 de 15); elaboración de prendas o accesorios (3 de 15); momento de concentración y compartir con otros (2 de 15); ejercicio para el desarrollo del cerebro (1 de 15); tranquilidad, unión y aprendizaje (1 de 15).

Para la mayoría de mis estudiantes, el tejido representa una actividad creativa y transformadora que les permite expresar su individualidad, desarrollar habilidades y encontrar un espacio de relajación y bienestar. El proceso de tejer, con su manipulación de materiales y la creación de objetos tangibles, se convierte en una metáfora del proceso de aprendizaje y crecimiento personal. El tejido no solo se percibe como una actividad artística, sino también como una herramienta para el desarrollo personal y social. Reconocen los beneficios del tejido para mejorar la destreza manual, la concentración, la creatividad y la capacidad de expresión. Además, algunos estudiantes mencionan la dimensión social del tejido, destacando su potencial para fortalecer lazos familiares y fomentar la interacción con otros.

Al respecto, la mayoría de mis estudiantes (10 de 15) expresan una opinión positiva sobre la posibilidad del tejido para mejorar la convivencia escolar. Reconocen que esta actividad puede fomentar la interacción social, la comunicación y el respeto mutuo entre los estudiantes.

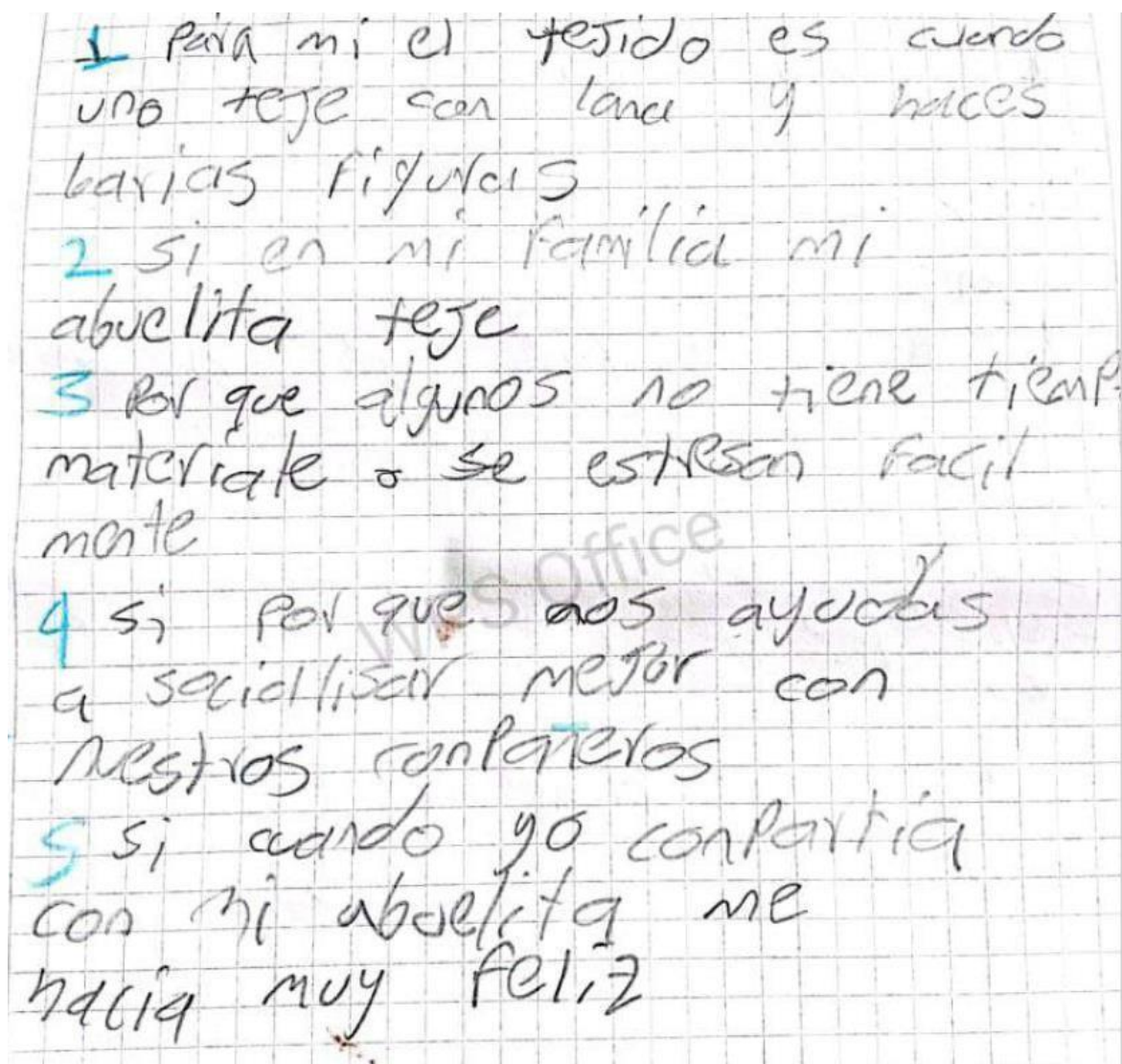
Ilustración 4. Respuesta sobre dimensión social del tejido



Ellas y ellos reconocen que el tejer fomenta el trabajo en equipo y la colaboración (5 de 15); desarrolla la empatía y la comprensión (4 de 15); reduce el estrés y la ansiedad (3 de 15); mejora la comunicación y el diálogo (3 de 15); crea un ambiente positivo y acogedor (2 de 15). Esto significa que, a través de la experimentación, el ensayo y error, los estudiantes desarrollaron habilidades cognitivas esenciales como el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas. Permitió a los estudiantes expresar su individualidad, plasmando sus emociones, ideas y experiencias en sus creaciones.

Al mismo tiempo, el trabajo en equipo y la colaboración que implica el tejido fomentan la construcción de una identidad colectiva, donde mis estudiantes reconocen la importancia de la cooperación y el respeto mutuo.

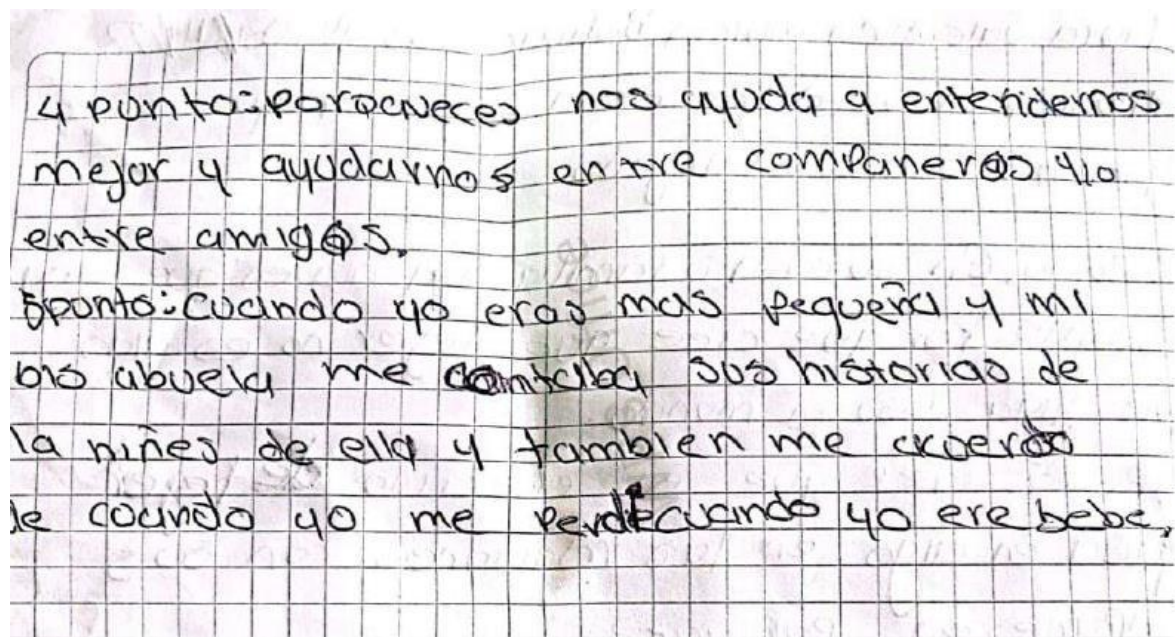
Ilustración 5. Respuestas de estudiantes al tejido en sus vidas.



El proceso repetitivo y meditativo del tejido puede tener un efecto positivo en la salud mental y emocional de mis estudiantes. Al tejer, los estudiantes pueden reducir el estrés, la ansiedad y la depresión, promoviendo un estado de calma y bienestar. El trabajo en equipo y la colaboración que implica el tejido fomentaron el desarrollo de habilidades sociales esenciales como la comunicación, la empatía, la resolución de conflictos y el respeto mutuo. Mis estudiantes aprendieron a trabajar juntos para lograr un objetivo común, valorando las diferentes perspectivas y aportes de cada miembro del equipo.

El tejido, en su dimensión creativa y transformadora, se erige como un puente entre el pasado, el presente y el futuro. Al conectar con las memorias individuales y colectivas a través del tejido, mis estudiantes comprendieron mejor su historia, construyeron una identidad más fuerte y se comprometieron con la construcción de un futuro más justo y equitativo.

*Ilustración 6. Respuestas al valor para las memorias del tejido.*



El tejido se convirtió en una herramienta valiosa para trabajar con la memoria, procesar emociones difíciles, sanar heridas del pasado y construir una narrativa sobre su historia. Al integrar el tejido en las prácticas pedagógicas, se abrieron las puertas a un mundo de posibilidades donde el aprendizaje se convierte en una experiencia transformadora que conectó a mis estudiantes con su pasado, fortaleció su identidad y les empoderó para construir un futuro mejor.

Durante un año, nos sentamos a tejer y a escucharnos, a hablar de las historias de las familias, de cómo habían llegado allí, de cómo vivían, de sus afectos, en medio de la idea

de tejer. Para quienes tuvieron relación previa con el tejido, antes de la clase, la vinculación primordial se dio de la siguiente manera:

*Ilustración 7. Nube de palabras sobre familiares que tejen*



Fuente: Elaboración propia con base en Taller inicial de tejido

Con una relación asociada al tejido profundamente femenina, mis estudiantes logran identificar a sus abuelas, tías y madres como las principales tejedoras de sus hogares, son ellas quienes también les escuchan, aconsejan y también ayudan en la vida cotidiana. Aunque en los últimos años existe un replanteamiento de la relación de las mujeres con el tejido como una práctica de empoderamiento, en diálogo con mis estudiantes, las mujeres de sus familias tejen porque son más pacientes, tienen más tiempo y están al cuidado de los demás. Son ellas quienes les protegen del frío, o hacen regalos con amor a los más pequeños, y en ese sentido, también son las niñas las más interesadas en aprender y en ayudar a sus compañeros a aprender.

En estos espacios, entablamos también diálogos sobre sus vidas, las dificultades en casa y las posibilidades de seguir tejiendo. Manifestaron que la principal dificultad podría ser el dinero para continuar con los materiales, lo que, de nuevo, me lleva a la reflexión de la violencia estructural, situada en cada pequeño espacio que los y las niñas piensan para sí mismos y su futuro. Usme es una de las localidades con mayor índice de pobreza en Bogotá, con un 30.3% de su población viviendo en condiciones de pobreza extrema y un 23.7% en pobreza moderada. Esta situación limita el acceso de los adolescentes, que se corresponde a la edad media de mis estudiantes (12-16 años) a educación de calidad, salud integral, oportunidades de recreación y desarrollo personal.

La tasa de desempleo juvenil en Usme es del 18.2%, superior al promedio distrital. La falta de oportunidades laborales formales impulsa a los adolescentes hacia la informalidad, el trabajo infantil o la participación en actividades ilícitas. La tasa de deserción escolar en Usme para el año 2020 fue del 12.3%, por encima del promedio distrital. Las principales causas de deserción son la pobreza, la necesidad de trabajar para contribuir al sustento familiar y la falta de motivación o interés por el estudio.

En este panorama, mis estudiantes, con 12, 13 y 14 años vinculan cualquier diálogo con la necesidad material de escalar socialmente, con la dificultad en casa para el sustento y con las situaciones de violencia que hacen parte del diario vivir. A pesar de ello, en el espacio que construimos, mis estudiantes lograron reconocer las características comunes a sus compañeros, la necesidad de ayudarse en la práctica del tejido, de respetar el silencio ajeno, y también la palabra mediante la escucha activa.

Lo anterior, desde una perspectiva pedagógica, permitió generar un entorno seguro y respetuoso donde mis estudiantes se sienten cómodos para compartir sus memorias, tanto positivas como negativas. Esto permitió que las voces de todos sean escuchadas, valoradas y respetadas, sin importar su origen, condición social o creencias. Asimismo, tuvieron la oportunidad de escuchar y comprender las memorias de sus compañeros, enriqueciendo su propia visión del pasado y ampliando su perspectiva sobre el mundo.

Este intercambio de experiencias fomentó la empatía, el respeto por la diversidad y la construcción de una memoria colectiva más inclusiva. Al reflexionar sobre las experiencias vividas, mis estudiantes lograron identificar patrones de injusticia, desigualdad y discriminación, y trabajar juntos para crear entornos más amables en el colegio.

Igualmente, es importante reconocer que hubo estudiantes que no se relacionaron con el tejido, bien sea por su trayectoria familiar o cultural. Tampoco vieron prioridad o posibilidad de gestión emocional, comprensión del otro o empatía. Los silencios, la distancia y otras prácticas de algunos estudiantes, al menos 4, permitieron entender que la experiencia también requiere de voluntad y promueve la autonomía para participar o no de los espacios propuestos. En general, para la mayoría de ellos y ellas, la experiencia significó un momento importante en sus vidas, así como lo fue para mí.

En 2006, un año antes de terminar mi ciclo escolar como estudiante de bachillerato, conocí una gran maestra, con la cual en algunas ocasiones nos cruzábamos en el patio a la hora del descanso para hablar. En nuestro curso deseábamos mucho que ella nos diera clase, pues sentíamos una gran empatía hacia esa docente, pero como ya se habían realizado las asignaciones académicas de los profesores, no fue posible. Sin embargo, al año siguiente nos recibieron con una gran sorpresa, pues ella fue la directora del curso en el que me encontraba, esta noticia nos llenó de mucha alegría y expectativas pues tuvimos más tiempo para compartir con ella.

Una de las cosas que nos llamaba la atención de la profesora, entre muchas otras, es que siempre cargaba consigo una mochila. Recuerdo que, cuando le preguntamos por la mochila, nos dijo que era su compañía, que gracias a ella nunca estaba sola, cosa que nos causó más curiosidad. Fruto de dicha respuesta empezamos a indagar con ella sobre el tejido, hasta que un día nos dijo que si queríamos ella podía enseñarnos a tejer.

Antes de las clases de tejido, nos contó lo que significaba para ella, así como en general para las comunidades indígenas la mochila. Más allá de ser un accesorio, es parte de la historia, el sentir tanto de la comunidad, como de quien la teje, que en su mayoría son mujeres. Para no desalentar nuestro ánimo, nos expresó que, si se hacía de manera respetuosa, lo podíamos hacer también los niños.

Con todo este panorama, quedé motivado frente a esta experiencia, pero por cosas de la vida no aprendí a tejer ese año. No obstante, mis ganas de aprender no quedaron allí, por lo que me di a la búsqueda del material para tejer mi primera mochila, que resultó siendo la lana de un buso que tenía guardado mi abuela desde hacía mucho tiempo. Entonces con la complicidad de mi mamá nos dimos a la tarea de desbaratar el buso para así poder tejer mi mochila.

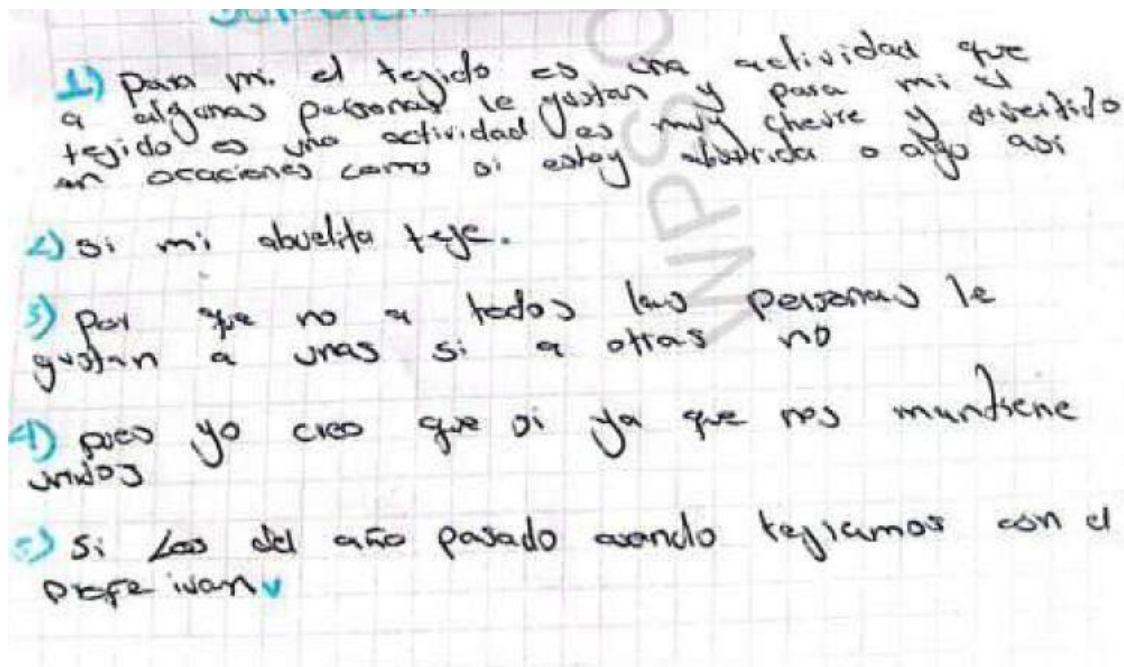
Con el material listo, busqué a mi maestra para iniciar y así es como empecé a tejer una *mochila de arena*, llamada así por el color de la lana, y por el sobrenombre que le puso otro docente que me veía intentar todos los días el tejido. La llamó así haciendo referencia al texto de Borges que se llama *El libro de arena*, el cual tiene inicio, pero parece no tener fin, haciendo una metáfora del tiempo que tardé en terminar la mochila.

Durante el transcurso de esos meses que estuve tejiendo la primera mochila, debí soltar el hilo en varias ocasiones y volver a tejer porque me saltaba algunos puntos, otras veces porque se le iban puntos de más y esto se veía reflejado en la manera en la que iba quedando la mochila. Cuando esto pasaba, la profe me decía: hijo, mira bien qué está pasando en tu vida, mira como estas actuando, porque mira ¿cómo te está quedando la mochila? Pese al tiempo y las mochilas tejidas, hoy en día sigo buscando esa respuesta.

Para ese momento inicial quizás no era consciente de todo lo que esto implicaba, quizás solo estaba pensando en mí y mi actuar, cosa que también es importante, pero en la cual no me podía quedar como docente, solo en mi propia reflexión. Hoy pienso que la multiplicidad de colores, formas y tamaños que se pueden encontrar en una mochila me conecta con la diversidad que encuentro en las aulas de los colegios, como cada persona es un hilo, una historia que, a partir de encuentros y desencuentros, arma este gran tejido que somos como comunidad.

Tras esta experiencia, reafirmé que el tejer es para mí una común- unidad, el tejido es esa posibilidad de ser y ser con otros, de tejer esa red de afectos que tanto nos falta en ocasiones. Para mí, lo fue y lo es mi maestra, quien fue ese punto de inicio para tejer varias de las cosas que soy en este momento.

Ilustración 8. Respuesta a la labor del docente en la experiencia.



La importancia del tejido en mi vida me ha permitido propiciar varios puntos de encuentro y partida para tejer nuevas vivencias. Así mismo el tejido es reflexión activa, pues las diversas formas que tomó la mochila me invitaron a reflexionar sobre mi accionar en el mundo.

El proyecto “Tejiendo esperanza” comenzó con el objetivo de explorar las diversas perspectivas de los estudiantes sobre la violencia que enfrentan en las aulas y también de empoderar a las niñas. Se buscaba mejorar las relaciones entre profesores y estudiantes, así como abordar los aspectos de violencia y desigualdad percibidos en el entorno escolar, en una estrategia de confianza entre estudiantes y educadores: “que no vieran a los profes como una autoridad, sino más allá, una relación distinta en las aulas” (Entrevista, 2023). El tejido se convirtió en una herramienta para lograr estos objetivos, creando un espacio donde todos pudieran compartir sus experiencias y procesos en horizontalidad.

A pesar de los desafíos, como el desinterés inicial y las dificultades para motivar a todos los estudiantes a participar activamente, el proyecto logró un impacto significativo. Se fomentó la igualdad de condiciones en el aula y se promovió el empoderamiento tanto de niños como de niñas, fortaleciendo su autonomía: “siento que sí, con el tejido se ha logrado algo y ha sido eso como que todos estén en las mismas condiciones y que todos vayan compartiendo su proceso en el tejido” (Entrevista, 2023).

Para muchos estudiantes, el tejido se convirtió en una forma de encontrar orden en medio del caos emocional y una oportunidad para desarrollar habilidades de perseverancia y superación, dado que:

el tejido para mí ha significado y demasiado. En la parte emocional me ayudó bastante, ya que es como esa ayudita que a veces uno no sabe qué hacer, o sea, tiene tantas cosas en una sola que uno no logra como ordenar y pues tejiendo no importa. He encontrado como darle orden a las cosas que me tienen ahí. (Entrevista, 2023).

El tejido nos ha permitido evaluar la vida propia, ser sostén emocional para organizar la vida propia, la tolerancia a la frustración, la calma, el error y el fracaso. Este descubrimiento de las habilidades propias, y en ese sentido, de nosotros mismos en el proceso. Lo anterior mejoró la convivencia porque permite el autoconocimiento y la autorregulación de los estudiantes a partir de su reflexión propia.

Descubrieron en esta actividad un espacio seguro donde expresar sus emociones y conectar con sus familias, puesto que la mayoría tenía una tradición familiar que desconocían:

en mi familia tejían, mi tía por parte de papá y mi abuelita por parte de mamá. Eso lo descubrí fue cuando ya estaba tejiendo. Cuando mi mamá y mi hermana, en charlas con ellas, fue cuando ellas me dijeron, como que no mi abuelita tejía o mi tía también tejía. Eso fue como volver a las raíces. (Entrevista, 2023).

*Ilustración 9. Tejido realizado en la experiencia*



Fuente: Elaboración propia (2022)

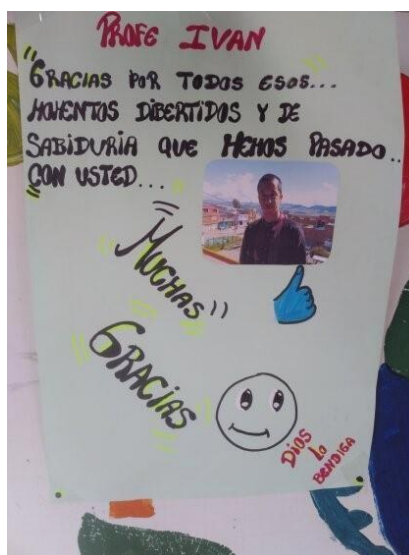
La conexión con esa parte de sus memorias mejora la convivencia familiar, propicia el diálogo, conecta a los adolescentes consigo mismos, con su historia familiar y a partir de ahí, con sus pares, pues consiguieron vincularse de una manera distinta con sus familias:

“siento que yo voy a quedar siempre muy agradecida porque usted me ayudó como a regresar a mi abuelita y a mi tía también, entonces es muy

importante. Para mí ha significado demasiado y saber que este arte es tan lindo y que de alguna forma el aprender y querer seguir aprendiendo, pues lo motiva a uno demasiado” (Entrevista, 2023).

Más allá de aprender una habilidad manual, el tejido se ha convertido en un vínculo emocional que les permitió reconectar con sus raíces y tradiciones familiares. Esta conexión les ha proporcionado un espacio seguro para expresar sus emociones y ha fortalecido los lazos familiares al propiciar el diálogo y la convivencia, en un vínculo distinto conmigo como docente:

*Ilustración 10. Mensaje de último taller*



Fuente: Elaboración propia (2022)

Además, esta experiencia ha generado un sentido de gratitud y motivación hacia el aprendizaje continuo, lo que mejoró la relación de los estudiantes con la escuela, lo que evidencia que la experiencia tuvo un impacto en la comunidad educativa, más allá del propio curso.

## Los saberes

Esta experiencia ha brindado importantes aportes a mi práctica docente, puesto que me permitió abordar de manera integral la problemática de la violencia en las aulas y promover el empoderamiento de mis estudiantes, especialmente de las niñas. Mediante el uso del tejido como herramienta pedagógica, se logró transformar la dinámica del aula, fomentando relaciones más horizontales entre profesores y estudiantes y abordando activamente aspectos de desigualdad y violencia percibidos en el entorno escolar.

A pesar de los desafíos iniciales, como el desinterés y la dificultad para motivar la participación, la experiencia permitió un espacio seguro donde los estudiantes pudieron expresar sus emociones y conectar con sus familias a través de sus memorias familiares. Esta conexión emocional contribuyó a mejorar la convivencia familiar, propiciando el diálogo y fortaleciendo los lazos entre los adolescentes y sus familias. Además, la experiencia permitió a los estudiantes desarrollar habilidades de perseverancia, autoconocimiento y autorregulación, lo que mejoró su capacidad para enfrentar los desafíos y gestionar sus emociones.

En perspectiva, me veo a mí mismo en el colegio, buscando una educadora que admiraba y en la que confiaba, que me conectó con el tejido para reflexionar sobre mi propia vida. En cada uno de mis estudiantes, veo la posibilidad de dialogar y de ser escuchados. Reafirmé mi vocación docente y el enfoque de mi trabajo, centrado en aprender haciendo y reflexionar dialogando, esto significa que las experiencias educativas significativas en las vidas de los estudiantes siguen siendo vitales para la escuela.

*Ilustración 11. Proceso de enseñanza de tejido.*



Fuente: Elaboración propia (2022)

Por ello, tras reconstruir esta experiencia, evaluarla con mis estudiantes, relacionarme con mis propias memorias, puedo tener las siguientes reflexiones, que aportan a la discusión sobre el lugar del docente, las pedagogías de las memorias y la escuela, mediada por el tejido. A continuación, se presentan las conclusiones que corresponden a cada uno de los propósitos que configuran esta investigación.

El primer propósito consistía en “reconocer la práctica desarrollada con el grado 703 de la IED Nueva Esperanza en la RUTA JER”. Para ello, realizamos un taller con algunos participantes, contrastando la información con documentos que se construyeron

para la presentación del proyecto y con un relato inicial. Tuve en cuenta los sentidos que se construyeron en la práctica desarrollada, la relación de los estudiantes en la misma y con la experiencia. Es posible concluir que:

- La experiencia fue un proceso de construcción colaborativa entre estudiantes y el docente para el mejoramiento de la convivencia escolar a través del tejido, esto involucró estudiantes de grado décimo como parte del equipo y de grado 703 con quienes se desarrolló finalmente el proceso formativo.
- Fue significativa para la mayoría de los estudiantes porque les permitió aprender de sí mismos en términos de su regulación emocional, mejorar su tolerancia a la frustración y el fracaso y sus habilidades de trabajo colaborativo. De los estudiantes involucrados (15), más de 9 asumieron que el tejido les permitía desarrollar paciencia para desarrollar el proceso, asimismo, que el proceso de introspección les permitía expresar con comodidad sus emociones en el grupo.
- Es relevante mencionar la importancia del vínculo familiar a partir de la experiencia, pues muchos lograron conectar con sus madres, abuelas o tías gracias a la práctica del tejido en la escuela. Esto incide en la práctica de lo comunitario, es decir, en mejorar la percepción de desarrollo de lo colectivo en términos de la solución de conflictos. Al contar con mejores redes de apoyo, en principio por la enseñanza del tejido, pueden mejorar las relaciones de acompañamiento de la vida escolar.
- Es valioso resaltar como la vinculación de la propia historia con la familiar y con la de otros estudiantes, es decir, compartir los dolores, permite dar

dimensiones distintas al mismo, encontrarse en la vulnerabilidad y permitir un giro afectivo que, como lo menciona Ann Cvetkovich (2003) sea alimentados “por la ternura en paisajes llenos de cicatrices” (p.289). Lo anterior es un cuestionamiento epistémico a la producción y transmisión de conocimientos en la escuela. Tras el Covid-19, es relevante atender la dimensión socioemocional de los estudiantes como parte del proceso de aprendizaje.

- Optar por el proceso de sistematización de experiencias como metodología de investigación resultó esencial en este trabajo, ya que proporcionó una voz colectiva en la elaboración del informe. En resumen, esta metodología genera conocimiento al enfocarse en la interpretación crítica de la experiencia vivida, teniendo siempre un carácter transformador. El objetivo no fue simplemente informar sobre lo ocurrido, sino mejorar y enriquecer las prácticas, construyendo un pasado compartido que facilite una mejor comprensión del presente y, por ende, una acción más efectiva en la escuela. Además, proporcionó un carácter investigativo al proceso educativo, lo que redunda en mi propia relación como docente-investigador, en un análisis crítico de mi propia experiencia.

Para el segundo propósito, “interpretar, desde un enfoque de pedagogías de la memoria, los sentidos construidos en las subjetividades de los participantes” es importante resaltar que hay un profundo sentido de lo comunitario desde lo afectivo. En este orden de ideas, hacer memoria en la escuela no pasa únicamente sobre el reconocimiento de los hechos que están asociados al conflicto armado, sino a la capacidad de fomentar espacios de escucha y

diálogo, de conectar con la historia familiar para evaluar las violencias permanentes que se heredan en generaciones.

Asimismo, compartir o encontrar espacios comunes con pares para ayudarse mutuamente, para escucharse de manera activa en un espacio de comprensión emocional que redunde en espacios seguros para todos. Sin embargo, aún falta mucho camino puesto que el espacio seguro sigue siendo hacia el docente y hace falta explorar dimensiones de lo autónomo para que se sostengan entre ellos mismos. Sin duda, el significado que le han dado a la experiencia en sus propias vidas hace necesaria la continuidad y multiplicación de proyectos que pongan al centro el diálogo y tejan de manera colectiva nuevas formas de relacionarse en la escuela.

Finalmente, en el propósito de analizar el lugar del educador como reflexión que aporta críticamente al canon teórico de las pedagogías de la memoria, me es necesario indicar que el compromiso de los docentes y la integración de estrategias pedagógicas centradas en los Derechos Humanos y la cultura de restauración son fundamentales para construir entornos escolares seguros, inclusivos y pacíficos.

Esta colaboración entre docentes y estudiantes como pares es clave para el éxito de las iniciativas de convivencia, puesto que permite un trabajo mancomunado desde sus propios protagonistas. En mi propia reflexión, asumir mi historia y reconocer que fue gracias a otra maestra que el tejido se convirtió en una práctica en mi vida como mecanismo de reflexión, fue significativo dado que entendí que también quería ser ejemplo para mis estudiantes: una puntada de apoyo en el tejido, una palabra de compañía o un silencio cómplice. Parte del tejido de sus vidas en el cual se sienten acogidos, escuchados y valorados. Con ello, respecto al lugar del educador, el mío, me quedan infinitos

agradecimientos con mis estudiantes porque gracias a ellos volví al tejido, me hice investigador y aprendiente de sus memorias.

## Bibliografía

- Alto Comisionado para la Paz. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? Educación y Pedagogía para la Paz - Material para la práctica.*
- Becerro, V. E., & Dagnino Contini, A. (2023). Sistematización de experiencias: trabajo, organización y educación popular desde y con los jóvenes. *Trenzar. Revista De Educación Popular, Pedagogía Crítica E Investigación Militante* (ISSN 2452-4301), 5(9), 55–71. Recuperado a partir de <https://revistatrenzar.cl/index.php/ojs/article/view/38>
- Bello Tocancipá, A. C., & Aranguren Romero, J. P. (2020). Voces de hilo y aguja: construcciones de sentido y gestión emocional por medio de prácticas textiles en el conflicto armado colombiano. *H-ART. Revista De Historia, teoría y crítica De Arte*, 1(6), 181–204. <https://doi.org/10.25025/hart06.2020.10>
- Chamorro Marabolí, Constanza, & Rifà Valls, Montserrat. (2023). Las múltiples grafías de la investigación feminista en educación: hacia metodologías reflexivas, interseccionales y situadas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 14(26), 00004. Epub 08 de septiembre de 2023. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1217>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Garces, N. C. (2021). *Tejiendo comunidad, trenzando memoria: un laboratorio para la creación artística*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16428>.
- García-Vera, Nylza Offir. (2020). Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte. *Revista Colombiana de Educación*, (79), 135-170. Epub December 19, 2020. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918>

Gauta, B. S. (2019). “*Nodos, nudos y entretejidos de las políticas de la memoria en Colombia*”. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10711>.

Gómez, D. X. & Bonilla, A. (2021). *La colcha, un tejido a cuatro manos*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13601>.

Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and services. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885.

Mendieta Murcia, L. E. & Arciniegas Castillo, M. A. (2022). *Análisis de la gestión directiva y el horizonte institucional de la IED nueva esperanza desde el componente de los egresados teniendo en cuenta su vinculación en el medio laboral, profesional y social*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/30828>.

Molina, J. M. (2004). *Educación para la paz: fundamentos y propuestas*. Madrid: Catarata.

Mora, L. D. & Ortiz, L. V. (2023). *Hilar saberes ancestrales: tejer conocimientos desde la infancia en la institución educativa indígena El Mesón*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18780>.

Morales, L. X. (2021). *Taller de tejido escolar: Nidito de Amor, como propuesta pedagógica y acontecimental en la IED Mochuelo Alto, Ciudad Bolívar*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16321>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Educación para la Ciudadanía Mundial: Hacia una educación para el desarrollo sostenible y la paz*. París: UNESCO.

- Ortegón Malaver, J. C., Cardoso Carvajal, C., & Castro Castiblanco, C. (2023). *Manos laborando mariposas volando: Sistematización de experiencias Colegio Miravalle*. Retrieved from [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia/794](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/794)
- Ortiz Ibañez, L. J. (2019). *Narrando el tejido intercultural del territorio muisca de Bosa*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11349/15968>
- Pérez-Bustos, Tania y Márquez Gutiérrez, Sara. Aprendiendo a bordar: reflexiones desde el campo sobre el oficio de bordar y de investigar. *Horizontes Antropológicos* 21 (2015): 279-308
- Sánchez, S. (2017). *El tejido con pensamiento Mhuysqa y su aporte en la transformación de la subjetividad en mujeres tejedoras de la Casa Mhuysqa Güe Gata Thizhinzuga de Bosa. Una exploración de narrativas*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9534>
- Sennett, Richard. *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2015.
- Palacios Lobo Guerrero, V. (2023). *Tejido resiliente. El acto de tejer como desarrollo de una personalidad resiliente*. Universidad de los Andes.
- Sepúlveda, Á. A. R. (2023). Los saberes docentes como categoría epistémica en la formación de docentes-investigadores. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (39), 3.
- Pardo, J. V. (2023). *El telar de los vínculos: propuesta de acercamiento, diálogo y reflexión para el reconocimiento de los vínculos comunitarios en la Asociación el Consuelo*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18953>

*Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing context and culture in community-based youth work. New York: Springer.*

## Anexos

### **Entrevista: Flor Pinzón estudiante grado decimo, quien fue parte del equipo**

#### **“Tejiendo la esperanza”**

Y bueno, el proyecto empezó a ver si sí tengo buena memoria, bueno el proyecto empezó. Con querer un como conocer las perspectivas de distintos estudiantes sobre cómo ese tipo de violencia, la cual sufren cuando están entre las aulas, y, también de querer empoderar a las niñas.

El general como nuevos conocimientos como de que no vieran a los profes como una autoridad, sino más allá como un distinto tipo de relación en las aulas y también mejorar esos aspectos que odian como ven, de violencia y esas cosas. Si no estoy mal, mirar como sobre llevar como dices problemitas que había entre estudiantes y también conque todos estuvieran en una igualdad de condiciones, ya fuera en las aulas. Y que tuvieran como dicen ese mismo proceso por decirlo así. Siento que ya logró bastante y digamos que poder reconocer a los chicos y chicas, del empoderamiento. Siento que sí, con el tejido se ha logrado algo y ha sido eso como que todos estén en las mismas condiciones y que todos vayan compartiendo su proceso en el tejido.

Y bueno, de los retos más difíciles de afrontar. Uy yo siento que es como que todos estén en ese igual de querer como aprende. Les genere como esa intriga de qué ¿ay porque vamos a hacer esto o por qué deberíamos de hacerlo? Siento que lograr como que todos tengan la

intención de querer aprender. O Tejer y relacionarse consigo mismos y con los demás siempre tienen como sus cosas. También como cómo llegar a empoderar a luz, niños y niñas, pues eso tiene sus cosas complicadas.

Mmmmm, digamos yo aquí siempre estamos con muchas cosas. Ay sí, como eso que sentimos o de cómo nos hacen sentir las cosas que hacemos. Y esas cositas como que nos hacen cerrar a los demás pudo hacernos creer que somos vulnerables o que las demás personas van a pensar que sentimos mucho y cosas así.

El tejido para mí ha significado y demasiado. En la parte emocional me ayudó bastante, ya que es como esa ayudita que a veces uno no sabe qué hacer. O sea, tiene tantas cosas en una sola que uno no logra como ordenar y pues tejiendo no importa. He encontrado como ¿Cómo darle orden en las cosas que me tienen ahí? Eso ha sido muy bonito. En mi familia tejían, mi tía por parte de papá y mi abuelita por parte de mamá. Eso lo descubrí fue cuando ya estaba tejiendo. Cuando mi mamá y mi hermana En charlas con ellas, fue cuando ellas me dijeron, como que no mi abuelita tejía o mi tía también tejía. Eso fue como volver a las raíces.

Y bueno, lo que más me ha gustado el tejido prácticamente es como eso que uno forja cómo esas habilidades que uno las trabaja ahí cuando está tejiendo como esa insistencia de que bueno, si esto no sale bien, pues vuelvo y lo intento hasta que salgan bien y que siempre como ese de cómo querer hacer más. Y no quedarse como con eso solo, sino seguir intentando y probar muchas más cosas. Hay cosas que un a la final se va descubriendo y va descubriendo cuando está tejiendo, eso es muy lindo.

Para mí ha significado demasiado y saber que este arte es tan lindo y que de alguna forma el aprender y querer seguir aprendiendo, pues lo motiva a uno demasiado, pues aun así es algo que lo hace a uno muy feliz. Ahorita me pongo a llorar, pero es verdad, es un arte muy valioso. Profe gracias por haberme enseñado, por ser mi maestro de tejido. Claro que sí. No, pero en serio es algo que siento que yo voy a quedar siempre muy agradecida porque usted me ayudó como regresará a mi abuelita y a mi tía también, entonces es muy importante.