

HUELLAS DE MAESTRAS Y MAESTROS: PREGUNTAS, PROBLEMATIZACIONES Y
DESEOS QUE MOVILIZAN SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

CINDY NATALIA BUENO OSTOS

LUISA FERNANDA FORERO VERGARA

LEYDI JOHANA RAMÍREZ SÁNCHEZ

PROYECTO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: LICENCIADO(A) EN
EDUCACIÓN INFANTIL

TUTORA:

MARÍA DEL PILAR UNDA BERNAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C

2019

HUELLAS DE MAESTRAS Y MAESTROS: PREGUNTAS, PROBLEMATIZACIONES Y
DESEOS QUE MOVILIZAN SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

CINDY NATALIA BUENO OSTOS

LUISA FERNANDA FORERO VERGARA

LEYDI JOHANA RAMÍREZ SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ D.C

2019

AGRADECIMIENTOS

Consideramos que este trabajo ha aportado en nosotras diferentes saberes, sensaciones y emociones que van más allá de la meta académica, debido a que cada uno de los viajes realizados por nuestra ciudad han dejado una huella imborrable en nuestra construcción como maestras, por lo tanto, para nosotras es fundamental dar gracias a todas las personas que hicieron parte de la construcción de este logro.

Por ello agradecemos a los maestros quienes con su sabiduría contribuyeron a la construcción de este sueño expedicionario.

A la maestra Esneda por manifestar lo gratificante que resulta entregar corazón y vida a la comunidad.

Al maestro Alfredo por incentivarnos e invitarnos a pensar sobre la resignificación de los saberes campesinos.

A la maestra Elena por mostrarnos la importancia que hay en el reconocimiento de los saberes ancestrales y el arraigo cultural.

A la maestra Paola por compartirnos el valor que tiene la reconstrucción de la memoria individual y colectiva.

A la maestra Ruth por enseñarnos que los niños y niñas son la fuente principal de nuestro aprendizaje y como el arte se puede involucrar con diversas posibilidades en la escuela.

A nuestra tutora, maestra y amiga María Del Pilar Unda por su acompañamiento, confianza, entrega y compromiso y por ser una guía constante de apoyo y motivación para el desarrollo de este sueño colectivo.

Leydi, Luisa y Natalia.

AGRADECIMIENTOS

Inicialmente quiero agradecer a Dios por brindarme bienestar físico y espiritual para sacar mis proyectos adelante.

A mis padres quienes con su tesón y amor me han incentivado a cumplir todas mis metas.

A mi esposo por su paciencia, compañía y apoyo a lo largo de todo este proceso.

A mi hijo por ser mi inspiración, por llenarme de fuerza y aliento con sus locuras y sonrisas.

A Leydi y Luisa, por ser las mejores compañeras y amigas que pude encontrar en mi alma mater, con su esfuerzo, comprensión y compromiso logramos sacar adelante esto que hoy culminamos.

Natalia Bueno Ostos.

AGRADECIMIENTOS

*Principalmente quiero agradecer a Dios por haberme
dado la oportunidad y la fortaleza de consolidar este sueño.*

*A mi familia por su apoyo incondicional, por creer
en mis sueños y animarme a cumplirlos.*

A mi padre por siempre estar junto a mí.

*A mi hermana por ser la mejor compañía, por escucharme
y ayudarme en los momentos de dificultad.*

*A mi madre por sus muestras de cariño, por brindarme
sus consejos y enseñarme que la vida es maravillosa.*

*A mis amigas quiero agradecer por construir
juntas este camino lleno de aprendizaje,
por brindarme su compañía.*

*Deseo de todo corazón que la vida nos siga permitiendo estar juntas
ante la distancia, que nos lleve a los lugares donde más nos necesiten
y podamos aportar de la manera más bonita a las niñas y niños.*

Luisa Fernanda Forero Vergara.

AGRADECIMIENTOS

Solamente puedo recordar cuando era apenas una niña y soñaba con llegar a ser maestra y hoy por hoy ver reflejado que gracias a cada uno de ustedes se hizo posible este sueño.

a Dios por ser mi fortaleza en cada uno de los momentos de adversidad que se presentaron a lo largo de este camino

A mi familia por compartir cada logro y enseñanza que he atravesado en la vida.

A mi madre por ser la mujer que me llena de tranquilidad y seguridad para emprender mis sueños.

A mi padre que con su manera de ser me expresa lo importante que es iniciar este camino profesional.

A mis hermanas por brindarme las palabras de aliento y los abrazos que me fortalecen.


A mis hermanos por cada sonrisa que me llenaban de ánimo para seguir adelante.

A mis hermosas sobrinas Mafe e Isa por la dulzura de sus ocurrencias que me llenan de vitalidad para no olvidar la niña interior que llevo dentro.

A mis compañeras, amigas y colegas, solo me resta decirles que las admiro profundamente por ser las mujeres tan valientes que son, gracias por soñar y construir en colectivo.

A la infancia por llenarme de amor a mi profesión, porque son ustedes los que me motivan a ser cada día mejor y reinventarme día a día.


Leydi Johana Ramírez Sánchez.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realizando la Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 8	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Huellas de maestras y maestros: preguntas, problematizaciones y deseos que movilizan sus prácticas pedagógicas.
Autor(es)	Bueno Ostos, Cindy Natalia; Forero Vergara, Luisa Fernanda; Ramírez Sánchez, Leydi Johana.
Director	Unda Bernal, María del Pilar.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019, p.206
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	MAESTRO, SABER, PRÁCTICA, PREGUNTAS, ESCUELA, TERRITORIO.

2. Descripción
<p>La presente investigación buscó identificar las preguntas, deseos o problematizaciones que impulsan a los maestros a la construcción de sus propias prácticas pedagógicas. Resulta de nuestra participación en la <i>Expedición por la Memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela</i> y de la oportunidad que tuvimos de identificar diversidad de prácticas y reconocer que existen maestros que se atreven a pensarse a sí mismos y a construir sus propuestas, por medio de sus propios posicionamientos como sujetos de saber, de deseo y de política. Tomamos como enfoque la investigación narrativa y trabajamos en la construcción de narrativas sobre las historias de vida y las prácticas de cuatro maestras y un maestro que realizan sus experiencias pedagógicas en diferentes territorios de Bogotá, específicamente en las localidades de Bosa, Santa Fe, Usaquén, Rafael Uribe Uribe y Sumapaz. A partir de una lectura detallada y sistemática de los textos resultantes, adelantamos un proceso de tematización e identificación de los diversos factores que impulsan sus prácticas pedagógicas, así como de las dificultades que enfrentan y las incidencias que tienen sus propuestas en los territorios. Las narrativas nos permitieron también reconocer las miradas, experiencias, sentires y concepciones de estas maestras y del maestro frente a la escuela y sus prácticas pedagógicas.</p>

3. Fuentes
<p>El presente trabajo de grado se fundamenta en fuentes bibliográficas como libros, artículos académicos, tesis, ponencias, y audios:</p> <p>Álvarez, A. (1991). El maestro: historia de un oficio. <i>Revista Colombiana De Educación</i>, (Núm. 22-23). Recuperado de https://doi.org/10.17227/01203916.5196</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 8	

Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (1). Consultado el 20 de Junio de 2018 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. doi: 10.13140/RG.2.1.2200.3929

Calveiro, P. (2006). Los usos políticos de la memoria. En M. López (Ed.) *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*. (pp. 359 - 382) Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Centro Nacional de Memoria Histórica (2009). *Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica*. Colombia: Foto Letras S.A

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En Larrosa, Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación Barcelona: Laertes. (pp. 11- 59).


De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones trilce.

Enredes'97: visiones y versiones. (1998). *Nodos y Nudos*, 1(5), 41-46. Recuperado de: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/36560.pdf>

Expedición Pedagógica [Universidad Pedagógica Nacional]. (2018, Junio 28). *Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela* [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/DVjlAcGQ6Gk>

Federici, C., Mockus, A., Charum, J., Granés, J., Castro, M. C., Guerrero, B. y Hernández, C. A. (1984). Límites del cientificismo en educación. *Revista Colombiana De Educación*, (14). <https://doi.org/10.17227/01203916.5111>

Galeano, J. (2018). La expedición: un viaje de maestras(os) a pie por los territorios, sus escuelas y por las memorias de sus habitantes. En Expedición Pedagógica Nacional. (Ed.), *Expedición Pedagógica Nacional: Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela* (pp. 41-56). Bogotá, Colombia:

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad. Actualidad. Futuro.</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 8	

Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaría de Educación.

González, Y., Pallares, S. y Carvajal, E. (2017). Prácticas políticas “otras”: una apuesta para decolonizar la memoria. *Nodos y Nudos*, 42, 13-23

Madrigal, A. y Sánchez, Y. (2014). Las memorias del conflicto armado y la violencia en Colombia: Ciudad Bolívar como referente de mantenimiento de memoria colectiva significativa en Bogotá. *Ciudad Paz-Ando*, 5(2), 71-86. <https://doi.org/10.14483/2422278X.5356>

Martínez, A. (1987) El Movimiento Pedagógico: un movimiento por el saber y la cultura. En: *Educación y Cultura*, Congreso Pedagógico Nacional, Memorias, Bogotá: Fecode.

Martínez, A. (1994). La travesía de los maestros: de la escuela a la vida contemporánea. *Educación y modernidad: una escuela para la democracia*, 143-170.

Martínez, M. (2012). Redes experiencias y movimientos pedagógicos. *Revista de Ciencia y tecnología* (18), 5-11

Martínez, A. (2005). La escuela pública del socorro de los pobres a la policía de los niños. En O. Zuluaga (Ed.), *Foucault la pedagogía y la educación: pensar de otro modo* (pp. 129-162). Bogotá, Colombia: Magisterio.


Martínez, A. y Álvarez, A. (2018) El viaje y la memoria. Consideraciones en torno a la Expedición Pedagógica: el riesgo de pensarnos de nuevo. En Expedición Pedagógica Nacional. (Ed.), *Expedición Pedagógica Nacional Preparando el equipaje segunda edición* (pp. 99-118). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía mayor de Bogotá; Secretaría de Educación.

Martínez, A. y Unda, M. (1998). De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas. *Nodos Y Nudos*, 1(5). <https://doi.org/10.17227/01224328.980>

Martínez, A., & Unda, M. (1997). Redes Pedagógicas: Otro modo de ser conjuntos. *Nodos Y Nudos*, 1(3). <https://doi.org/10.17227/01224328.1207>

Martínez, A., Unda, M. y Mejía, M. (2002). El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En H. Suárez, *Veinte años del Movimiento Pedagógico* (pp. 61-128). Bogotá, Colombia: Magisterio – Tercer Milenio.

Mendoza, A., Cerpa, A., Perea, A., Delgado, D., Martínez, E. y Quevedo, E. (2018). Sumapaz: la escuela como propuesta de paz en defensa de la vida. En *Movimiento Expedición Pedagógica Nacional* (Ed.), *Camino para la paz desde las escuelas. Expedición Pedagógica Bogotá* (pp. 18-49). Bogotá, Colombia: Movimiento Expedición Pedagógica Nacional; Planeta Paz

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realidad. Análisis. Acción.</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 8	

Ministerio de Educación Nacional. (1963). *Decreto número 1710 de 1963*. Recuperado de https://www.google.com/url?q=https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103714_archivo_pdf.pdf&sa=D&source=hangouts&ust=1553292145982000&usg=AFQjCNFIU-LhhigjsR4nUlgW0UaBxrrNLQ

Movimiento Expedición Pedagógica Nacional (2018). Recurso digital de georreferenciación: Expedición Pedagógica por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela en Bogotá 2017-2018. Repositorio institucional Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/10573>

Movimiento Expedición Pedagógica (2018). Expedición por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela. En Expedición Pedagógica Nacional (Ed.), *Expedición Pedagógica Nacional: Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela* (pp. 17-39). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía mayor de Bogotá; Secretaría de Educación.

Osorio, J. (2016) La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13 (26), 179-191. doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.07>

Peñuela, D., y Rodríguez, V. (2006). *Movimiento Pedagógico: otras formas de resistencia educativa*. Folios, (23), 3-14.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Argentina: Taller de gráficas y servicios.


Ramírez, L., Mahecha, L., Forero, L., y Bueno, C. (2018). Ser maestro no vale la pena, vale la vida. *Nodos y nudos*, 6, (45), 102-111.

Rincón, L. (2018). El relato como texto polifónico de la Expedición Pedagógica Nacional. En Expedición Pedagógica Nacional (Ed.), *Expedición Pedagógica Nacional. Preparando el equipaje, segunda edición* (pp. 73-80). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía mayor de Bogotá; Secretaría de Educación.

Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40

Rodríguez, A. (2002). El Movimiento Pedagógico: Un encuentro de los maestros con la pedagogía. En Suárez, H. *Veinte años del Movimiento Pedagógico, Entre mitos y realidades* (pp. 15-60). Bogotá, Colombia: Magisterio, Corporación Tercer Milenio.

Rojas de Ferro, M. (1982). Análisis de una experiencia: La Misión Pedagógica Alemana. *Revista Colombiana De Educación*, (10). Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01203916.5080>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 8	

Saldarriaga, O. (2006) Del oficio de maestro. ¿De intelectual subordinado a experto subordinador? *Educación y Ciudad*. (11), 53-70.

Santamaría, M. (2016) *Presencia y aportes de los maestros al Movimiento Pedagógico Nacional* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte 27(1), 387 - 416.

Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nudos y Nodos*. 2(17), 16 - 31.

Unda, M. (2018). Desaprender la violencia desde la memoria de las escuelas sobre el conflicto armado. En Expedición Pedagógica Nacional (Ed.), *Expedición Pedagógica Nacional: Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela* (pp. 57-70). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía mayor de Bogotá; Secretaría de Educación.

Unda, M. (2011). *Segunda mitad del siglo XIX en Colombia: entre el conservatismo confesional y el laicismo radical* (Tesis doctoral). En M.P. Unda, *Hombres de letras - maestros en el espacio público y cultural latinoamericano de finales del siglo XIX y comienzos del XX. El caso de Colombia* (pp. 44-54). Universidad De Artes y Ciencias Sociales, Chile

Unda, M., y Guardiola, A. (2008). Una década de la Expedición Pedagógica en Colombia. *Revista Novedades Educativas* (209) recuperado de: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Unda%20Bernal.%20Expedici%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica%202008.doc>


Unda, M. y Gutiérrez, A. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nudos y nudos*, 4 (35), 7-26.

Unda, M., Martínez, A. y Medina. M. (2003). La Expedición Pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación (pp.1-8)

Unda, M., Orozco, J. y Rodríguez, A. (2001). Expedición Pedagógica Nacional: una experiencia de movilización social y construcción colectiva de conocimiento pedagógico. *Nudos Y Nudos*, 2 (10), Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01224328.1156>.

Vasco, E (1995). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá, Colombia: Magisterio

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia La historicidad de la pedagogía: La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá, Colombia: Universidad de Antioquia

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realizando lo imposible</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 8	

4. Contenidos

La presentación del trabajo de investigación comprende cinco capítulos: el primero se centra en la historia del maestro en Colombia y en la manera como se han configurado sus roles en diferentes momentos; el segundo, está dedicado a las luchas de los maestros frente a las políticas que pretendían instrumentalizar su quehacer y a las discusiones que se dieron en torno a estas, con el surgimiento del Movimiento Pedagógico, como un acontecimiento histórico, social y político que reconoce al maestro como un sujeto político, trabajador de la cultura, que posee un saber propio, la pedagogía; en éste también se aborda la crisis y desdibujamiento de la presencia sindical en el M.P. y se reconocen otras expresiones - no gremiales - del mismo, como lo son las Redes y la Expedición Pedagógica Nacional. A partir de lo anterior, se expone nuestra participación en los nuevos viajes en la “Expedición por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela”.


Así mismo en este apartado se retoman los planteamientos sobre la decolonialidad del saber de Aníbal Quijano, con énfasis en su crítica a la manera como se ha reproducido el conocimiento eurocéntrico en América Latina, como soporte para trabajar la investigación sobre otros supuestos. Desde esta perspectiva epistémica, nuestro trabajo retoma la investigación narrativa y se propone reconocer en las voces de los maestros, las preguntas, problematizaciones o deseos que orientan sus prácticas pedagógicas, a partir de sus propios relatos.

En el tercer capítulo se presenta la ruta metodológica: nuestra pregunta investigativa, los propósitos, el proceder metodológico con sus fases que incluye la selección de experiencias y maestros con los cuales trabajaríamos, la realización de entrevistas semiestructuradas para la construcción de sus narrativas y el procedimiento seguido para la lectura de las historias contadas por las cuatro maestras y el maestro.

En el capítulo cuarto se pueden ver los aportes de todo este viaje que nos ha permitido pensarnos a nosotras mismas, un breve relato que muestra la mezcla de sentimientos que fueron emergiendo en cada uno de los viajes, además las narraciones de los cinco maestros. Finalmente, el quinto capítulo conformado por los hallazgos, análisis y nuestra lectura de las vivencias y registros obtenidos en relación a nuestra pregunta investigativa.

5. Metodología

La presente investigación abordó el enfoque biográfico narrativo que posibilitó el acercamiento a la experiencia pedagógica de las maestras y el maestro de las localidades visitadas, mediante la realización de entrevistas semiestructuradas, con el interés de priorizar las voces y los sentires de éstos.


 <small>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</small> <small>Realizando la Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 8	

La ruta metodológica se dividió en cuatro fases: 1.) Rastreo y selección de experiencias; 2.) Conversaciones con maestras y maestro; 3.) Tematización de las entrevistas y 4.) Lectura y/o Análisis.

6. Conclusiones

La presente investigación posibilitó encontrar las siguientes conclusiones:

1. Realizar viajes por algunas localidades de Bogotá nos permitió conocer directamente desde la voz del maestro, la diversidad y riqueza que existe en nuestra ciudad, desde sus diversos sentires, construcciones, reformulaciones, pensamientos y posturas ético- políticas frente a su trabajo en cada territorio al que pertenece y lleva a cabo su labor.
2. En esta investigación hallamos que las prácticas pedagógicas de estos cinco maestros están atravesadas por diversos cuestionamientos, deseos y problematizaciones como el dolor, abandono y soledad en la que viven los niños y niñas de Granjas de San Pablo impulsó
3. el sueño de construir el jardín infantil Mafalda.
4. Ante la falta de espacios para contribuir en la expresión y creación de los niños y niñas de Usaquén, surge una propuesta artística como una posibilidad de cambio que potencie la expresión corporal y crítica de los estudiantes
5. A partir de la sensibilidad y el dolor que ha causado la guerra y el conflicto armado en nuestro país, surge una propuesta que les brinda a los niños y niñas del colegio Reyes Echandía la posibilidad de construir y reconstruir otras versiones de lo que ha sucedido, reivindicando el lugar de la memoria “histórica”.
6. El territorio sumapaceño bogotano se caracteriza por su riqueza ambiental e hídrica, las problemáticas ambientales ponen en tensión los contenidos curriculares del territorio nutriendo significativamente el sentido de la formación a partir de los saberes campesinos con el propósito de contribuir a su preservación y su defensa.
7. En el centro de Bogotá confluyen diversas personas e historias, en donde los niños y niñas desconocen las raíces de sus antepasados, por tanto surge una propuesta pedagógica que se enfoca en la recuperación de los saberes y el reconocimiento de la diversidad.
8. Pudimos resaltar las emergencias en el quehacer del maestro por medio de sus interrogantes que les posibilita múltiples alternativas de construcción pedagógica.
9. La paz en las aulas no se reduce a una práctica transmisionista en el sentido de la “cátedra de paz” sino que se construyen diversas propuestas que se enfrentan a la incertidumbre, a la ausencia de fórmulas ya dispuestas, a las disposiciones impartidas y responden de manera creadora e imaginativa, a la urgencia que tiene el país por construir nuevos caminos llenos de solidaridad y empatía.
10. Vemos como el apoyo y participación de las familias logra incidir en la construcción y desarrollo de las propuestas pedagógicas de las maestras y el maestro.
11. Como educadoras infantiles reconocemos el compromiso social frente a la construcción de un país justo y equitativo, por ello asumimos nuestra profesión con responsabilidad y convicción para brindarles a los niños y niñas propuestas diversas que les permitan desarrollar su vida

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>— Realidad y Actualidad —</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 8	

con plenitud y libertad.

El intercambio pedagógico les brinda la oportunidad a los maestros de compartir ideas, inquietudes, problematizaciones y experiencias; conformando Redes que cualifican su saber en el aula, lo que les permite trascender la insularidad en la que se ven inmersos por la rigurosidad de las dinámicas escolares.

Elaborado por:	Bueno Ostos Cindy Natalia, Forero Vergara Luisa Fernanda, Ramírez Sánchez Leydi Johana.
Revisado por:	Unda Bernal María del Pilar.

Fecha de elaboración del Resumen:	11	10	2019
--	----	----	------

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	17
CONSTRUYENDO CAMINOS	19
CAPITULO 1	20
SER MAESTRO NO VALE LA PENA, VALE LA VIDA	20
CAPITULO 2	30
MOVIMIENTO PEDAGÓGICO, UNA APUESTA POR EL MAESTRO Y LA EDUCACIÓN	30
2.1 Redes y Expedición Pedagógica, nuevas formas para tejer sueños colectivos	38
2.2 Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela	45
2.2.1 Nuestro sueño expedicionario	48
2.2.2 La memoria como acto emancipador.....	55
2.2.3 Es tiempo de re-construir nuestro saber	61
2.2.4 Las voces de la experiencia: narrativas de maestros	65
CAPITULO 3	70
NUESTRA PROPUESTA INVESTIGATIVA	70
PROPÓSITO GENERAL.....	70
PROPÓSITOS ESPECÍFICOS	70
RUTA METODOLÓGICA	71
CAPITULO 4	74
INQUIETUDES, PROBLEMATIZACIONES Y DESEOS QUE MOVILIZAN LAS PRÁCTICAS DE LAS MAESTRAS/OS	74
Torbellino de sentimientos	75
<i>Contra viento y marea: La utopía del jardín</i>	77
Explosión de colores.....	85
<i>El arte, un ingrediente para la vida</i>	86
Pasos hacia el pasado y el futuro	100
<i>Recordar para vivir, sanar y construir</i>	101
Un mundo diverso, posibilidades infinitas	112
<i>Mis raíces, mi identidad</i>	114
La tierra, nuestra herencia	123
<i>Sembrando vida y esperanzas</i>	125
CAPITULO 5	130

HALLAZGOS	130
Inquietudes, problematizaciones y deseos de los maestros, que impulsan la construcción de sus prácticas	130
Razones que motivaron a las maestras/os a emprender esta profesión	135
Diferentes modos de construir paz desde las prácticas pedagógicas.....	140
Las memorias de los maestros en el conflicto y las lecturas de su territorio.....	148
Memorias	152
Problemáticas, retos y hazañas de los maestros	155
Redes: ruptura con el aislamiento de los maestros	161
Dualidad entre escuela y comunidad.....	163
APRECIACIONES FINALES	168
Referencias	173
Anexos	179

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo surge al visibilizar y reconocer al maestro como un sujeto de saber, que por medio de su práctica pedagógica problematiza las realidades de su contexto; reconocemos que en la escuela existen sujetos que viven, sueñan y luchan por el cambio, transformándola en un escenario que vela por la equidad y la paz que anhela el país. Es por esto que hemos querido explorar cuáles son las preguntas, inquietudes o problematizaciones que orientan las prácticas pedagógicas, desde las voces de los mismos maestros, actores de la educación que aportan en la construcción de paz desde las aulas. La presente investigación posibilitó la aproximación a cinco experiencias pedagógicas de maestros ubicados en diferentes territorios bogotanos, como lo son las localidades de Bosa, Santa Fe, Usaquén, Rafael Uribe Uribe y Sumapaz, quienes nos permitieron conocer sus modos de pensarse como maestros, los interrogantes que se plantean en relación con sus prácticas, las formas cómo construyen sus propuestas y los sueños que los impulsan a seguir trabajando por los niños, jóvenes y adultos del país.

Luego de tener la posibilidad de apreciar la riqueza cultural de los territorios por medio de la Expedición Pedagógica Nacional (EPN), decidimos emprender una aventura por las calles de Bogotá, recorriendo algunas instituciones en las que trabajan maestros que con entereza y amor se dedican a problematizar las condiciones económicas, sociales y políticas en las que se encuentran inmersos. Para nosotras, explorar las preguntas que se plantean los maestros en relación a sus prácticas pedagógicas a través de sus narrativas, significó conocer de primera mano las condiciones de vida y las perspectivas de cinco maestros sobre las diferentes maneras de hacer escuela.

La presente investigación está organizada en seis capítulos: el primero se centra en una aproximación a la historia del maestro en Colombia y a la manera como se ha configurado su rol en la sociedad. El segundo, está dedicado a las luchas de los maestros frente a las políticas que pretendían instrumentalizar su quehacer y a las discusiones en torno a estas, que dieron vida al Movimiento Pedagógico (M.P.), como un acontecimiento histórico, social y político que reconoce al maestro como un sujeto político, trabajador de la cultura, que posee un saber propio, la pedagogía; también se hace alusión a la crisis que atravesó el M.P. y a sus expresiones no gremiales, como las Redes y la Expedición Pedagógica Nacional. A partir de lo anterior, se expone nuestra participación en los nuevos viajes realizados en la “Expedición por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela”.

En el tercer capítulo se retoman los planteamientos de Aníbal Quijano sobre la decolonialidad del saber, haciendo una crítica a la manera como se ha reproducido el conocimiento eurocéntrico en América Latina a lo largo del tiempo, invitándonos a reivindicar nuestros saberes y formas de investigar. Desde esta perspectiva epistémica nuestro trabajo se fundamenta en la investigación narrativa, porque busca reconocer en las voces de los maestros las preguntas que orientan sus prácticas pedagógicas.

En el cuarto, se encuentra la ruta metodológica, allí se presenta la pregunta investigativa, los propósitos y las fases desarrolladas que dan cuenta del trabajo realizado con las entrevistas semiestructuradas y cómo se hizo la lectura de la información obtenida de las cinco experiencias pedagógicas que participaron en la investigación.

En el capítulo quinto encontramos los aportes de todo este viaje que nos ha permitido pensarnos a nosotras mismas, un breve relato que muestra la mezcla de sentimientos que fueron emergiendo en cada uno de los viajes, además las narraciones de los cinco maestros. Finalmente, el sexto capítulo conformado por los hallazgos, análisis y nuestra lectura de las vivencias y registros obtenidos en relación a nuestra pregunta investigativa.

CONSTRUYENDO CAMINOS

Nuestro sueño colectivo de convertirnos en maestras ha estado permeado por la formación académica, social y política que nos ha brindado la Universidad Pedagógica Nacional, en las que hemos tenido la fortuna de encontrarnos con grandes maestros que en las clases nos han brindado una amplia visión de las Infancias, su historia, desarrollos, retos y roles, un sin fin de conocimientos y posibilidades para crecer, aprender y ser, que nos han constituido como maestras en Educación Infantil que trabajan y viven con el propósito de mejorar y contribuir en las realidades educativas.

En este proceso conocimos trabajos investigativos y académicos sobre la historia del maestro en Colombia, los cuales nos cautivaron porque reflejan la voz de un sujeto con una identidad pedagógica que sueña con la transformación de un país, por décadas acompañado de una penumbra de horror, sangre e impunidad que se ha alimentado por la guerra y la desilusión. Por esta razón, nos preguntamos por aquellos interrogantes que impulsan las prácticas de algunos de los maestros que se han atrevido a inventarse y consideramos fundamental escuchar y dar a conocerlos desde las voces de los actores principales de la escuela, para así mostrar los múltiples modos de entender la escuela, la diversidad de prácticas, experiencias, sentires, pensares y realidades que viven en su cotidianidad.

En este sentido, los encuentros realizados con los 5 maestros revelan desde sus narrativas la riqueza de saberes, problematizaciones e interrogantes que se plantean en relación con sus prácticas, las formas cómo construyen sus propuestas y los sueños que los impulsan a seguir trabajando por los niños, jóvenes y adultos del país.

CAPITULO 1

SER MAESTRO NO VALE LA PENA, VALE LA VIDA ¹

El maestro que habita la escuela y sueña con la transformación de la sociedad, trabaja junto con sus estudiantes y la comunidad, va más allá de la rigidez que implica la institución, la piensa, la construye y la vive, se enfrenta cotidianamente a las realidades que atraviesan sus estudiantes, a esas dificultades agrídulces que involucran una mezcla de sentimientos de dolor, impotencia, miedo y frustración. Todo esto, a su vez, lo lleva a emprender un viaje para transitar caminos que, en medio de las dificultades, le permite contemplar la belleza de lo humano, pues en esta labor se toca el alma y el corazón de cada uno de los seres con los que comparte, sembrando esperanza en cada uno de ellos, para después recoger aprendizajes, triunfos, fracasos, alegrías y experiencias, comprendiendo los alcances y las limitaciones de la escuela y de sus propias acciones y tratando de combatir las consecuencias de una sociedad injusta, que produce tanta pobreza, violencia y polarización.

Consideramos que existen diversas formas de pensarse y de ser maestro, pero se han hecho generalizaciones que resaltan su labor desde las carencias y limitaciones, lo asocian simplemente con la función de un “docente” que recibe un salario a cambio de instruir, un sujeto que desconoce las particularidades de su contexto y a su vez olvida las diversas posibilidades de realizar su práctica, se niega a trabajar en colectivo porque se piensa desde la individualidad, encasilla su práctica en una sola verdad bajo el supuesto de que el “docente” tiene el saber absoluto. Estas nociones claramente desconocen el papel intelectual, social y cultural del maestro.

A diferencia de ello, nuestro trabajo pretende reconocer a el maestro que siente, vive y transforma los espacios, siempre presto a tender la mano a quien lo necesite, tiene una mirada amplia de la vida que le permite imaginar y crear mundos posibles, en donde los sujetos a quienes forma pasan a ser protagonistas de sus propias historias, pues ser maestro es una decisión de vida que involucra, reconoce y trasciende las penas y alegrías. Por estas razones, ser maestro no vale la pena, vale la vida.

El maestro no siempre ha sido pensado del mismo modo. A lo largo de su historia se ha configurado como un sujeto indispensable para la sociedad que realiza determinadas tareas en función de cada

¹ Este apartado fue documento base para el artículo ser maestro no vale la pena, vale la vida publicado en la Revista Nodos y Nudos N°45 (2019)

época; desde su surgimiento hasta la actualidad ha desempeñado diferentes roles, tales como el de apóstol, el de funcionario o el de pedagogo. De acuerdo con los planteamientos de A. Martínez Boom (1994) el maestro ha estado sometido en distintos momentos a lo que él denomina “ataduras”: los alumnos, la escuela, el método, el Estado y el currículo; es claro que estas ataduras no aparecen de forma lineal, surgen en la configuración histórica del maestro, de su manera de ser y la relación constante y ambivalente de saber-poder.

El surgimiento del maestro en el siglo XVIII, según este autor, obedece a la problemática de la pobreza y el ocio, la cual lleva a que el Estado, la Iglesia y algunos sectores sociales, se preocupen por las condiciones en que viven los jóvenes y niños porque afectan la moral, el orden civil y la economía de la sociedad colombiana. Con el fin de apartarlos del mundo de la ignorancia y la miseria, surge entonces el maestro como una herramienta para normalizar y regular a las poblaciones marginales en la Colombia de ese siglo, encerrándolos en una institución denominada “escuela”. Así, el maestro se convierte en médico o en cura, para responder a las demandas de la Iglesia y el Estado, cuya tarea se enfoca principalmente en controlar los pensamientos y comportamientos. Martínez Boom identifica entonces a *los alumnos* como la primera atadura del maestro, se busca que estos sean manipulables y homogéneos, disminuyendo así las condiciones de ocio y marginalidad que vive la sociedad:

Lo que aparece es la pobreza como el elemento dinamizador del surgimiento de la escuela. Más concretamente la pobreza, de manera azarosa, reorganiza, dispara y saca a flote la nueva problemática de la población en tanto fenómeno social que era necesario someter a régimen o hacerla gobernable mediante un conjunto de pautas de crianza e instrucción con las cuales se pudiera gobernar el alma y controlar el cuerpo. (Martínez, 2005, p. 135)

Así, surge la segunda atadura en la historia del maestro: *la escuela*. Las primeras manifestaciones de lo que se concebiría como escuela, responden a la necesidad de reunir en un solo lugar a los niños y jóvenes que vagan en las calles, dotándolos de comportamientos y valores tanto religiosos como cívicos que ayudarían a disminuir las condiciones de miseria con la enseñanza de un oficio que aportaría a la economía, haciendo de ellos seres útiles para la sociedad.

A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX la sociedad se enfoca en el progreso de la nación y la conformación de la República con el ideal de formar ciudadanos que tengan una cultura nacional, la escuela, entonces, se instaura como el escenario clave para *civilizar* a la población, es

por eso que aparece la visión de un maestro republicano, que pretende dejar atrás la perspectiva religiosa acercándose a la formación civil y moral de los sujetos, su rol gira en torno a los buenos comportamientos y virtudes que fomentan el amor por la patria y los valores cívicos, por lo tanto, el maestro adquiere un papel fundamental en el Estado.

En ese momento el maestro empieza a cumplir un papel protagónico en el proyecto de conformación del ciudadano. Papel que es entregado por el estado, por ello es quien le inspecciona, le controla y vigila directamente el ejercicio de sus funciones. Aquí no era el magisterio de la iglesia, era el magisterio de lo civil, de lo público. (Martínez, 1994, p. 152)

Encontramos así un cambio esencial en la labor del maestro, pues se le otorga la responsabilidad de instruir al pueblo en sus derechos y deberes con el fin de cambiar las dinámicas de mendicidad e ignorancia en las que se encontraban inmersos, pues se consideraba que la escuela tenía la posibilidad de formar los valores republicanos necesarios para la humanidad, “la humanidad era el cuerpo, la ignorancia la enfermedad y la escuela su medicina (...) debía ser curada y aliviada de raíz con el remedio de la instrucción” (Álvarez, 1995, p 57). Esta acción daría paso a “la libertad” de los ciudadanos, a través de la cual se adquieren las virtudes con las que serían capaces de conformar, defender y ser útiles a la patria.

Ahora bien, se trata de unas condiciones sociales y económicas precarias, surgen entonces las escuelas de primeras letras, encargadas de enseñar religión, aritmética, escritura y lectura, a través del *método* de enseñanza mutua impulsado por Joseph Lancaster, el cual pretendía alfabetizar a todo el pueblo mediante la ayuda de monitores (alumnos que se destacaban por su buen comportamiento y capacidad de memorización), quienes ayudaban a los maestros a reproducir y homogenizar el conocimiento al resto de la clase, fortaleciendo el proceso de instrucción y disciplina para la República.

El Método es considerado entonces como la herramienta fundamental para la labor del maestro, pues posibilitaba que se replicara la enseñanza de manera uniforme y efectiva. Álvarez se refiere a la obediencia que supone el método, esta es la “tercera atadura” identificada por Martínez Boom:

Eso era el método: alumnos y maestros lo componían y lo hacían posible a través de unos códigos que utilizaban para cumplir con lo previsto. Ese sistema de señales y signos controlaban las acciones de aquellos sujetos que estaban allí para ser conducidos. Ser

escolar era conocer y obedecer estos símbolos, era manejar e interpretar ese lenguaje codificado; de tal manera, que se garantiza el funcionamiento perfecto de la máquina de enseñar. El método supuso obediencia. (Álvarez, 1995, p. 105)

El maestro debía implementar este método, con procedimientos y técnicas detalladas que le permitirían condicionar los comportamientos y actitudes de los alumnos, de modo que la memorización y el entendimiento ilustrado fueran lo principal en la enseñanza.

En consecuencia, el maestro debía ser un hombre fiel a sus ideales, recto y honorable, destacado por su excelente presentación y comportamiento, mayor de 18 años y sin ningún tipo de enfermedad, un ser íntegro, pues su vida pública y privada eran el ejemplo para todos los ciudadanos, esta profesión era “solamente apta para quienes estuvieran dispuestos a sacrificar su vida en servicio de los demás: un apóstol. A él y al cura - mentores de la moral - se les había confiado el sagrado propósito de velar por el bien” de los ciudadanos (Álvarez, 1995, p. 63), fue a través de los maestros de buena voluntad que se estaba cimentando el sueño de la República.

En 1821 se crean las Escuelas Normales, con el propósito de formar a los maestros en el Método, para así garantizar una educación homogénea que posibilitara “normalizar” e igualar a la población, por lo tanto, estas escuelas respondían a la problemática de la evidente falta de maestros ilustrados en el método, con lo cual la labor del maestro cobra cierto reconocimiento profesional. Al respecto Martínez (1994) citando a Herrera y Low (1990) menciona que:

El término escuela normal... tiene su origen en la norma, es decir en la intención de normalizar (igualar, homogeneizar, ordenar, metodizar, reglar, regularizar y pautar) a los maestros que después irán a formar... de esta manera se creía garantizar una formación igual para todos. (Martínez, 1994, p. 150)

Por lo tanto, para garantizar la unificación de la formación de los maestros en las Escuelas Normales, el método se convierte en la única herramienta de mostrar la uniformidad de la enseñanza, encerrándola en procesos mecánicos, memorísticos y útiles para ejercer la vida republicana. En este sentido el maestro se convierte en un sujeto que debe ser controlado y vigilado, por sistemas de control ejercidos por los curas, los vecinos y las juntas de vigilancia, curadora o de instrucción que más adelante darían origen al rol de inspector, es así como personas externas a la

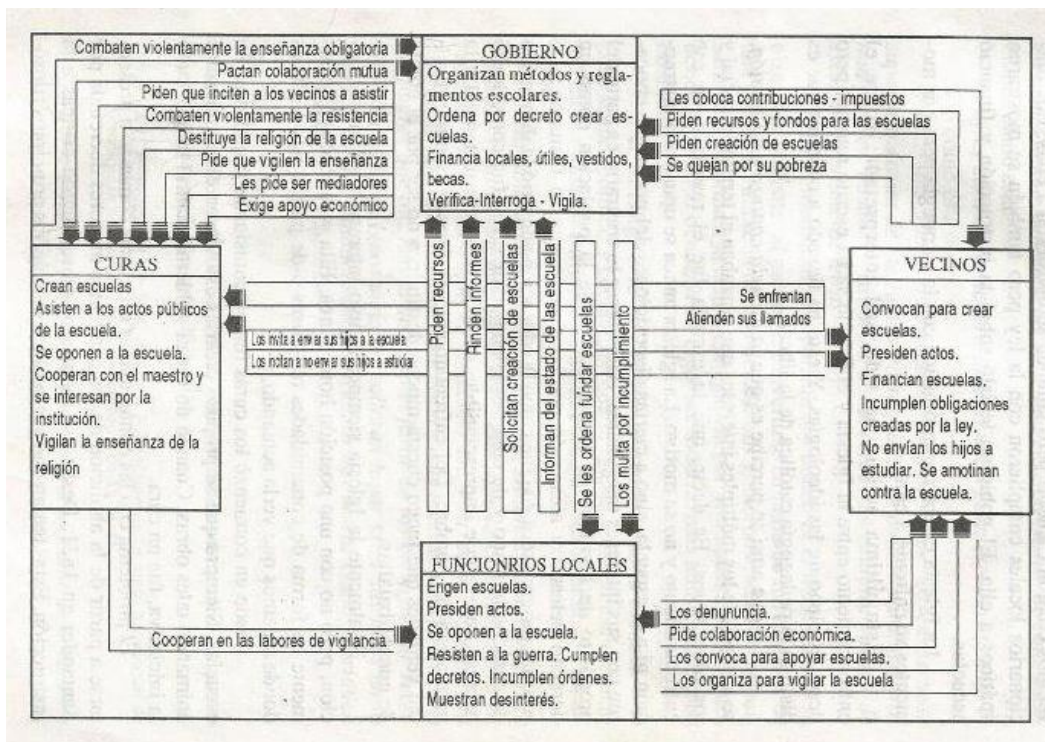
escuela se encargan de condicionar el quehacer del maestro, dando lugar a su cuarta atadura: *el Estado*. En esta perspectiva, el maestro existe para ser observado, como lo refiere Álvarez (1995):

Existía como objeto de observación, nació para ser visto; una máquina de visibilidades, lo colocó en la historia para que llevara a cabo un encargo creado por los saberes de la época; un histórico destino lo gestó y le dio por morada la escuela, un lugar estratégico para observarlo. La escuela fue el cuadro a través del cual se hizo visible el maestro. (p.p 68-69)

Más adelante, a mediados de 1870, aumentan las exigencias para el maestro, ya no basta con la buena voluntad y la implementación masiva del método; es necesario que adquieran conocimientos y habilidades que garanticen la formación de los ciudadanos, por esto, quien desee obtener el título de *Maestro de Escuela Superior* debe estudiar y aprobar una serie de asignaturas obligatorias como la aritmética, la gramática, la historia patria, la pedagogía, entre otras, esta última considerada para algunos como la menos relevante en la formación de los maestros.

El siguiente esquema propuesto por el maestro Alejandro Álvarez en su libro "*Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*" (1995) permite identificar las relaciones de poder que hacen posible la escuela, cómo se ponen en juego intereses del gobierno, los curas, los funcionarios locales y los vecinos, respecto a los maestros y la escuela; por ejemplo, los curas se preocupan por la enseñanza de la religión, el gobierno ordena por decreto crear escuelas, los funcionarios locales las fundaron y los vecinos las financiaron.

LAS RELACIONES DE FUERZA QUE HICIERON POSIBLE LA ESCUELA



Tomado de:

“Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela” (1995, p.139)

Es claro que estos mecanismos de control limitan la labor del maestro, regulando su vida tanto en el aula como fuera de ella, pues “el cura, los vecinos, los inspectores son quienes observaban con mirada escrutadora su comportamiento. Hay que velar para que toda su vida sea un testimonio, de manera que sobre su cuerpo quede esculpida la sociedad que promete el siglo XIX” (Álvarez, 1991, p. 12), tratando de moldear a un sujeto que se adapte a la escuela idealizada de ese siglo.

Más adelante, durante la segunda mitad del siglo XIX, tienen lugar duras confrontaciones entre el liberalismo radical y los sectores más conservadores, en el centro de las cuales se encuentra la disputa por la escuela. La concepción modernista de la educación de los liberales difundía la libre enseñanza, basada en valores seculares, base de la reforma instrucionista de educación popular, primaria y normalista comprendida entre los años 1870 – 1880, por medio de la cual el Estado adquiere la responsabilidad de garantizar una educación pública, gratuita y secular para todos los ciudadanos. A su vez la ley 2 del Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria amparada bajo la misma reforma le da “autonomía a los maestros para desarrollar programas y métodos

pedagógicos modernos” (Unda, 2011, p.47), dándoles libertad para planear y realizar las clases a su propio criterio.

Los sectores más conservadores aliados con la iglesia se oponen a la reforma; los clérigos animan desde el púlpito a los padres de familia a enfrentar y cuestionar las escuelas públicas, incitando a la comunidad a abandonarlas debido a que se alejan de las creencias y enseñanzas propias de la iglesia, mientras el liberalismo radical insiste en combatir los ideales que los conservadores mantuvieron por décadas y en dejar atrás la enseñanza memorística, mecánica y homogénea que se había instaurado, para implementar un enfoque pedagógico que:

Busca posibilitar el reconocimiento de las disposiciones naturales del individuo y la posibilidad de desarrollar sus propios talentos. Para ello pone el énfasis en la sensación y los sentimientos, en la observación de las cosas y de la naturaleza, en estrecha conexión con las corrientes ilustradas de la pedagogía europea, especialmente de Pestalozzi, proscribiendo los castigos corporales y toda clase de preferencias. (Unda, 2011, p.48)

Estos enfrentamientos sobre la organización y el manejo de la educación se trasladan a escenarios de confluencia como las iglesias, las calles, los parques, la prensa, y genera la denominada “Guerra de las Escuelas”. La religión en la escuela pasa a un segundo plano, serían los mismos padres de familia quienes, desde la perspectiva de los liberales, debían decidir sobre la enseñanza de la religión y el lugar donde serían educados sus hijos. En contraposición, los conservadores consideran la educación religiosa indispensable para mantener sus ideales de sociedad, sus hijos debían asistir solamente a las escuelas católicas creadas por ellos, con el fin de preservar el orden y la homogeneidad.

Las confrontaciones terminaron en la “Guerra de los Mil Días”, cuando los conservadores se instauran nuevamente en el poder, dando lugar al período llamado “Regeneración”. La educación sufre un cambio notable, otra vez la enseñanza se centra en la educación religiosa y se entroniza una visión de instrumentalización de los saberes, del conocimiento y del pensamiento, direccionando la educación a fines económicos, a través de la enseñanza de las artes, la agricultura, los oficios y la formación para el trabajo.

Por años la enseñanza se orienta a responder a las demandas del mercado laboral, problemática que se refleja en la precaria formación pedagógica de los maestros durante la primera mitad del siglo

XX. Más adelante, entre los años 1965 y 1978, la llegada de la Misión Pedagógica Alemana (MPA) es acogida en el país por el Estado, pues existe el firme convencimiento de que la formación de los maestros es la principal herramienta para el “mejoramiento cualitativo” de la educación:

Dotar al maestro de un instrumento que le permita desarrollar el programa del curso indicándole la metodología para su enseñanza y sugiriéndole actividades prácticas complementarias, con el fin de alcanzar la deseada mejora cualitativa del proceso enseñanza-aprendizaje. (Rojas, 1982)

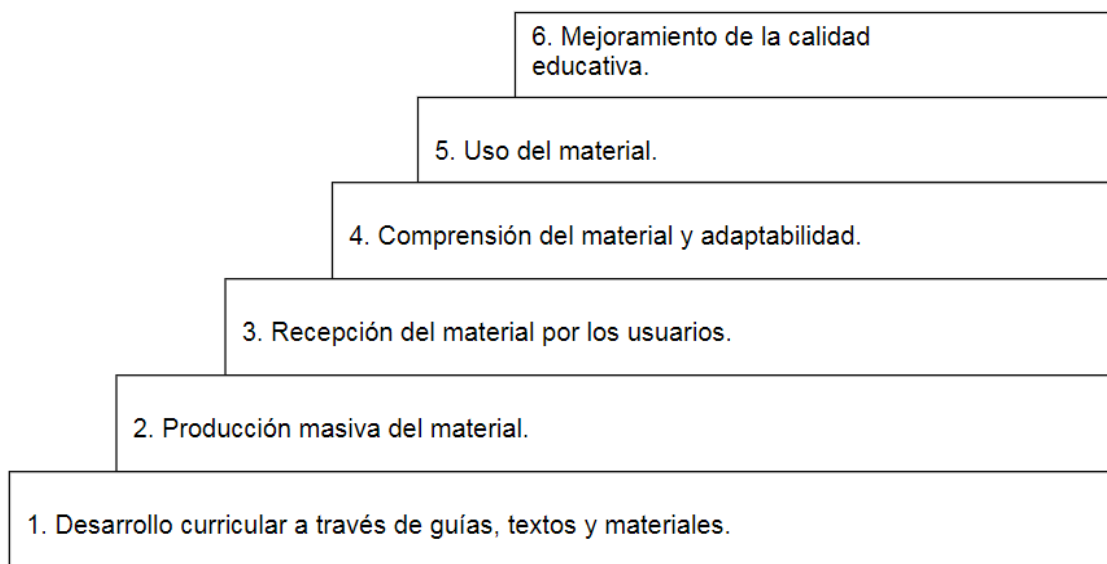
Con este fin, se ofrecen capacitaciones en estrategias metodológicas y didácticas, que le niegan al maestro toda posibilidad de creación, pues se le define la manera cómo debe enseñar, mediante planes de estudio, guías y planeaciones que conformaron lo que hoy en día se denomina *currículo*, generando así un sistema de control y dirección de la práctica del maestro, limitando su quehacer en la ejecución de planes de enseñanza que comprenden en objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación. Se trata de la quinta atadura citada por Martínez: *el currículo*.

La ruta de trabajo planteada por la Misión Pedagógica Alemana promueve la igualdad entre lo urbano y lo rural, los contenidos básicos y la duración de la escolaridad obligatoria. Su asesoría al Ministerio de Educación Nacional en los programas a implementar en el sistema educativo, responde a la reforma del decreto 1710 de julio de 1963:

Es necesario unificar para situar la escuela primaria en un plano de igualdad, tanto en el medio urbano como en el rural; que dichos planes y programas deben ser actualizados y reestructurados de acuerdo con el progreso de las ciencias, las necesidades del desarrollo económico y social del país y con los avances de la pedagogía. (MEN, 1963)

En el documento “*Análisis de una experiencia: la Misión Pedagógica Alemana*” (Rojas, 1982), se puede ver la ruta prevista por la Misión Pedagógica Alemana:

DIAGRAMA 3



La elaboración de material didáctico es central al plan establecido, con éste se pretende la reproducción masiva de la propuesta, sin embargo, el plan no se puede culminar exitosamente, deteniéndose en el nivel 3 llamado *Recepción del material por los usuarios*, que consiste en que los maestros reciben “paquetes de materiales de auto-instrucción que administrarán a los niños con técnicas especiales para manejar el diagnóstico de su estado psicológico y académico inicial y prescribir los objetivos y los medios adecuados: a cada quien” (Serna, 1979, citado por Martínez Boom, 1994. p. 158), convirtiéndose en el referente sobre qué y cómo se debe enseñar.

Ahora bien, *el currículo* en tanto “quinta atadura” no solamente se refiere al plan de estudios, sino también a una nueva concepción del proceso educativo donde la enseñanza se limita a la instrucción. Como lo expresa A. Rodríguez (2002) “la educación se asemeja a una empresa de rendimiento en donde el proceso de formación del individuo social es despojado de su carácter cultural y colocado a un nivel de metas operacionales predeterminadas y cuantificadas” (p.31), olvidando así la singularidad y la historia que constituye a cada sujeto, negándole la posibilidad de explorar y reconocer su entorno, limitándolo a responder de manera eficaz a las demandas del mercado laboral, formando así obreros con poco pensamiento crítico frente a su arraigo cultural, social e histórico.

La tecnología educativa se presenta así como la estrategia para “optimizar” el sistema educativo, a través de guías para los maestros y guías didácticas para los estudiantes, elaboradas por el Ministerio de Educación Nacional en compañía de la Misión Pedagógica Alemana (1965- 1976), con éstas se pretende implementar nuevos medios y recursos instructivos para transmitir la información de manera “objetiva”, bajo el supuesto, como lo menciona Rodríguez (2002) de que “la enseñanza era asumida como un asunto técnico, como tal, podía desempeñarse con el simple dominio de unas herramientas didácticas y el uso de unas ayudas metodológicas” (p.31), convirtiendo así al maestro en un simple administrador del currículo y en relación con sus estudiantes, como un facilitador del aprendizaje.

Hasta este punto, hemos evidenciado algunas de las transformaciones del maestro en ciertos momentos de nuestra historia que lo configuran como un ser pensado por políticas decididas en otros lugares, donde no es clara su participación. Más adelante y precisamente como resultado de la pretensión de convertir al maestro en un simple instrumento al servicio de las políticas que intentan subsumir e invisibilizar su profesión, surge el Movimiento Pedagógico como un acontecimiento histórico que permite la reflexión y el debate social y político sobre el saber y el quehacer de los maestros colombianos.

Dedicamos el siguiente capítulo a este gran acontecimiento en el mundo de la educación, a resaltar las resistencias y replanteamientos que genera el debate político, reivindicando el lugar del maestro como trabajador de la cultura. En este trabajamos la Expedición Pedagógica Nacional como una de las expresiones del Movimiento Pedagógico, que se ha propuesto reconocer la diversidad y riqueza pedagógica del país.

CAPITULO 2

MOVIMIENTO PEDAGÓGICO, UNA APUESTA POR EL MAESTRO Y LA EDUCACIÓN

*“Es un movimiento de lucha por y un movimiento de lucha contra.
De lucha por el saber y de lucha para saberse en su autonomía
que libere al maestro de las ataduras que lo han convertido
en sujeto de controles y dependencia”
(Martínez, 1987, p.74)*

El Movimiento Pedagógico ha contribuido a posicionar al maestro como *sujeto político y trabajador de la cultura*, reivindicando su saber y su lugar en la sociedad, lo cual se convirtió en todo un acontecimiento en el campo de la educación con amplia recepción en otros países de América Latina. Consideramos necesario hacer una aproximación a su génesis, a su trayectoria y a sus distintas expresiones que aportan miradas distintas sobre el maestro, dado nuestro interés investigativo por las preguntas que movilizan a los maestros en la construcción de sus propuestas pedagógicas.

Cuando nos preguntamos por los orígenes del M.P., podemos identificar que es resultado de la confluencia de múltiples factores. En primer lugar, resaltamos la contundencia de las luchas de la organización sindical gremial conocida como Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE), fundada el 24 de marzo de 1959. Después de numerosos paros, huelgas, movilizaciones y bloqueos de sitios estratégicos orientados a la defensa de la dignidad del docente y de sus condiciones salariales, en 1966 los maestros del departamento del Magdalena decidieron emprender una marcha a pie desde Santa Marta hasta la ciudad de Bogotá, denominada la *Marcha del Hambre*. Uno de sus resultados fue la conquista del Estatuto Docente, que se promulgaría después con el Decreto 2277 de 1979.

Abel Rodríguez, presidente de Fecode y uno de los dirigentes más reconocidos del M.P. permite entender mejor la importancia de este hecho: “la conquista del Estatuto Docente puede anotarse como una condición necesaria para el encuentro de los maestros con la pedagogía que propició el Movimiento Pedagógico” (Rodríguez, 2002, p.p. 26-27). De un lado, el Estatuto permitió un avance considerable en las garantías de una estabilidad laboral y en la profesionalización para el gremio

docente. De otro lado, como lo señala este autor, aun cuando esta lucha estuvo permeada por la represión y persecución de los maestros por parte del Estado, investigadores, académicos, organizaciones sociales e intelectuales de la educación se acercaron para entender y respaldar su posición frente a las políticas educativas por la fuerza, capacidad de cohesión y credibilidad del sindicato.

Un segundo factor desencadenante del M.P. que también tiene que ver con Fecode, fue el ajuste que se realizó en la estructura sindical en los años 70, porque esta se dotó de nuevos aires de revolución y transformación social, como lo plantea Rodríguez (2002):

los maestros pudimos superar esa cultura de sumisión y obediencia que el régimen dominante nos había inculcado históricamente [...] Nos rebelamos contra sus concepciones autoritarias y formas de organización centralistas, así como contra sus métodos de trabajo en las organizaciones sociales. Entre otras posiciones, criticábamos su indiferencia frente a las prácticas pedagógicas tradicionales y la separación que hacían entre lo reivindicativo y lo político. (p.p. 21-22)

Gracias a la llegada de la nueva generación de líderes apasionados y con nuevos ideales a la dirección del sindicato, se dio un nuevo sentido al magisterio; el debate por el lugar de la pedagogía al interior del sindicato dio a conocer las grandes diferencias que existieron entre sus miembros, en la definición de los asuntos que consideraban importantes para orientar sus luchas. Como resultado de la excesiva radicalización y politización, se produjeron en Fecode una serie de discordias entre los antiguos y los nuevos dirigentes, los primeros apoyaban a la izquierda autoritaria y los segundos a la nueva izquierda democrática, fundamental para la constitución del Movimiento Pedagógico.

En tercer lugar, queremos resaltar como un factor decisivo en la emergencia del M.P. la participación de los maestros que venían pensando sus propias prácticas, interrogándolas y produciendo rupturas con la orientación de las políticas educativas.

La investigación *Presencia y aportes de los maestros al Movimiento Pedagógico Nacional*, realizada por Mariela Santamaría (2016) documenta la existencia de diferentes grupos de maestros que trabajaron conjuntamente por una “nueva orientación del sindicato” antes de que la propuesta del Movimiento Pedagógico tomará fuerza en el XI Congreso Nacional de Fecode en 1982, realizado en la ciudad de Bucaramanga, el cual reunió a más de 200.000 maestros y maestras de

instituciones públicas con sindicatos seccionales en todos los departamentos del país, quienes se preguntaban por su lugar en la escuela y la sociedad, y cómo desde la pedagogía podían ejercer una acción política y cultural para convertirlo en un movimiento social y de resistencia.

Eran maestros y maestras que se atrevían a pensarse a sí mismos desde la reflexión de sus prácticas pedagógicas y las particularidades de sus escuelas, alejándose de quienes pretendían reducirlos al cumplimiento de planes y currículos definidos sin tener en cuenta su voz. “Unos, desde sus cuestionamientos a una escuela en crisis y a la misma formación de maestros, otros desde las innovaciones que impulsaban en la institución educativa o desde su perspectiva de educación popular” (Santamaría, 2016, p.88), todos ellos llevaron al sindicato la idea de un Movimiento Pedagógico, desde sus críticas a la organización sindical centrada en reivindicaciones gremiales, sus reclamos por un sindicato más cercano a las preguntas por sus prácticas en las escuelas y sus iniciativas pedagógicas.

Por todo lo anterior, Santamaría concluye: “es necesario reconocer un mayor protagonismo de los maestros en el M.P., no solo como “antecedentes” o en la “génesis” del Movimiento, sino en la iniciativa, en la decisión de llevarlo a cabo, en la vida del mismo” (p.119).

Aun cuando otros autores identifican más elementos en la génesis del M.P., para efectos de este trabajo, resaltamos en cuarto lugar la Reforma Curricular de 1978 que, bajo el decreto 1419, “modificó sustancialmente la estructura del sistema educativo, los planes de enseñanza, la organización del sector y la prestación de los servicios educativos estatales” (Rodríguez, 2002, p.25). Sustentada en la idea de “calidad educativa” que tiene sus orígenes en el programa de mejoramiento cualitativo, generó un amplio debate frente a los supuestos de la tecnología educativa, en el que participaron maestros, investigadores y organizaciones sociales.

El M.P. adelanta una crítica contundente a la tecnología educativa que ha conducido a “instrumentalizar al maestro y convertirlo en un simple operario subordinado a propósitos, planes y programas que no consultan sus saberes, sus prácticas ni sus propuestas, ni toman en cuenta las condiciones en las que estas se realizan” (Unda y Gutiérrez, 2015, p.8). Así, se desconocen sus saberes, prácticas, intereses, posturas éticas y políticas, que le permiten ejercer su labor de forma autónoma.

Dos conceptos centrales al movimiento pedagógico: el distanciamiento frente a las políticas que instrumentalizan al maestro y el reconocimiento de la pedagogía como campo de saber

Entre los grupos de maestros universitarios que realizaban proyectos de investigación sobre los temas que confluyeron en el M.P., se encuentra el grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica conformado por las Universidades de Antioquia, Valle, Nacional y Pedagógica, y el grupo de la Enseñanza de las ciencias de la Universidad Nacional, coordinado por el profesor Carlo Federici.

El Grupo Federici se destaca por sus fuertes críticas frente a la reducción de la enseñanza a una acción instrumental, con uso exclusivo de las herramientas y los procedimientos que pretenden lograr el cumplimiento de objetivos preestablecidos, que distancian a los maestros del sentido propio de sus prácticas, descalifican su labor y niegan la posibilidad de reflexionar su quehacer, olvidando aspectos indispensables en la educación como son los procesos de comunicación e interacción, ya que “si no se reconoce en el otro una cierta autonomía, si se le concibe como un puro resultado de determinaciones externas, el otro deja de ser otro y se convierte en un objeto” (Federici y cols., 1984).

Con esta reforma curricular se establece el paquete completo de la taylorización, como lo plantea el grupo Federici (1984). Un currículo “a prueba de maestros” que no sólo establecía los contenidos a enseñar, sino el diseño de las actividades y los resultados a obtener en el proceso educativo. Se invisibiliza así la labor social del maestro, reduciéndola al cumplimiento de las determinaciones de agentes externos, encontrando que algunos maestros se doblegaron ante esta situación, produciendo en él y en los estudiantes el olvido de sus historias individuales, aquellas que los definen como sujetos únicos y particulares, sólo con el fin de homogeneizar.

De acuerdo con Peñuela y Rodríguez (2006), entre las batallas de los maestros que no se doblegaron a esas determinaciones se dio “la resistencia a la tecnología educativa, la lucha por visibilizar la pedagogía como suelo de saber para el maestro, y la refundamentación de lo público, puntos en común que posibilitaron la conformación de un solo cauce de movilización” (p.7). Es entonces un sentido social y político que le apuesta a la diferencia, al cambio y a nuevas alternativas para la educación que cobra vida en el Movimiento Pedagógico.

Entre los aportes más valiosos del M.P., se encuentran los estudios realizados por Olga Lucía Zuluaga y su Grupo de investigación Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), pioneros en

generar reflexiones y planteamientos sobre el lugar del maestro como portador de saber, desde sus estudios epistemológicos de la Pedagogía y de la enseñanza en Colombia. Zuluaga (1999) plantea en estos términos su crítica radical al lugar en el que las políticas educativas han pretendido reducir al maestro:

pensado como el que “transmite” los conocimientos a la manera de un intermediario “neutro” que opera con su palabra “metódica” en los procesos de enseñanza-aprendizaje (...) esta concepción transmisionista no es más que un mecanismo de exclusión que expulsa al maestro y su saber de la enseñanza. (p. 14)

Al reconocer la condición de subordinado que la sociedad le da al maestro, Zuluaga se pregunta por el lugar de la práctica pedagógica, razón por la cual decide emprender el trabajo investigativo de historizar la pedagogía dado que “cualquier tipo de discusión sobre la pedagogía (...) que desconozca su historicidad es una discusión estéril” (Zuluaga, 1999, p.48). Encontramos así que la pedagogía, más que una ciencia, se reconoce como saber y disciplina, posee un estatus propio, y distingue la labor del maestro de la de otros intelectuales que tienen un acercamiento con la misma:

definir la Pedagogía como saber y como disciplina la capacita, la potencia para vivir la crisis en que está imbuida, porque le da mayor polivalencia y le permite establecer múltiples interdisciplinidades sin perder mínimos principios de agrupamiento, ni dejar de llevar a cabo, en determinadas regiones, nuevas reconceptualizaciones. (p. 12)

Por tanto, la pedagogía no puede ser reducida al método de enseñanza, es necesario precisar que este término no sólo se refiere a un procedimiento, porque se dota de nociones y concepciones acerca de la formación de los sujetos, al conocimiento, las formas de hacer escuela y de ser maestro: “La Pedagogía no es sólo un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso” (Zuluaga, 1999, p.10).

De acuerdo con la autora, durante el siglo XIX en Colombia se asumió la práctica pedagógica como un aparato de control que impide la acción del maestro, como expresión de los saberes y de las condiciones éticas y estéticas de su práctica pedagógica. En la escuela se entendió al maestro como un transmisor de conceptos, reduciendo sus procesos de conocimiento. A lo largo de su trabajo investigativo propone una mirada distinta de la práctica pedagógica, reconoce en la pedagogía un lugar teórico, que tiene una historicidad. Así la pedagogía pasa a ser el saber del maestro. Zuluaga

(1999), reconoce que la práctica pedagógica está dotada de un sentido propio, por lo cual se entiende que el maestro es portador de un saber propio, el saber pedagógico.

“se rescata la Pedagogía como el discurso que posibilita al maestro ser soporte de un saber específico en el interior de las prácticas que tienen lugar en las prácticas de saber”.
(Zuluaga, 1999, p.14)

A partir de lo anterior, Olga Lucía Zuluaga, propone a las facultades de educación ser conscientes de la responsabilidad vital que tienen en la formación de los maestros, porque es a través de esta que se puede recuperar la práctica pedagógica si deciden convertirse en verdaderas instituciones de saber pedagógico:

Si las facultades de educación como instituciones del saber pedagógico no asumen, desde la interioridad propia de la Pedagogía, tales perspectivas, volveremos a caer en el círculo vicioso de reducir la Pedagogía a los procedimientos, es decir, se abre paso a nuevas teorías de las cuales sólo circulan los procedimientos y de manera muy restringida los conceptos.
(Zuluaga, 1999, p. 19)

En el contexto de la recuperación de la práctica pedagógica es importante mencionar que el maestro es quien “hace posible la enseñanza. Con la recuperación del saber pedagógico, a través de su práctica pedagógica, la pedagogía supera esa concepción del pedagogo como “ayo”, es decir, como vigilante y acompañante de los niños” (Ríos, 2018, p.32). Un sujeto que hace posible el paso al conocimiento desde los múltiples saberes, a partir de un ejercicio de autonomía en el que valida la pluralidad, lee e identifica las formas de realizar la práctica, convirtiéndola en experiencias propias y movilizadoras.

Por lo tanto, cuando se abandonan esas concepciones que desconocen el papel del maestro y lo reducen al manejo del método y, en cambio, se reconoce como un sujeto político e intelectual, se encamina la profesión por el sendero de la investigación y la reconstrucción de un trabajo conceptual que se ve inmerso en la historicidad de la pedagogía:

Del sentido tan vago que asigna la educación a la Pedagogía. Nombrándola de manera indeterminada como "lo pedagógico" y refiriéndola de manera exclusiva al método, entendido como meras operaciones, se distancia la noción de práctica pedagógica, al

retomar la Pedagogía en su historicidad y dotar lo pedagógico de un nuevo sentido: lo pedagógico como saber y como práctica, lo pedagógico como lo que permite a los maestros entrar en relación con el conocimiento; lo pedagógico como acontecimiento social susceptible de ser descrito en su especificidad histórica. (Zuluaga, 1999, p.17)

La práctica en la formación inicial del maestro, toma un enfoque distinto cuando se sitúa desde la pedagogía, la intencionalidad se transforma aportándole no solo desde los conocimientos sino también desde su ser como un sujeto cultural y social. Para Zuluaga (1999), en la noción de práctica pedagógica convergen tres categorías: el saber, el sujeto, y la institución, relaciones en las que se distingue una práctica que no hegemoniza, que analiza y cuestiona los conceptos, modelos, teorías y métodos con el fin de visibilizar y reflexionar sobre las diversas formas que existen para enseñar.

Más adelante, Saldarriaga (2006) afirma que la pedagogía puede hoy dejar de ser subalterna si se piensa como saber y no se limita a la ciencia, ni a la técnica, por tanto los maestros al problematizar y desarticular la división social entre los expertos y ellos, entran en una lucha por el saber, que abandona la condición de aislamiento que les habían delegado la "escuela de las ciencias", para finalmente reconocerse como sujetos intelectuales que se piensan, fortalecen y nutren su práctica pedagógica desde la experiencia con la cultura y el territorio.

Con el Movimiento se generaron nuevos planteamientos sobre la configuración de maestro como un ser social, político y cultural que se encuentra en constante reflexión, problematiza el lugar de la escuela, la práctica pedagógica y el saber pedagógico. Martínez, Unda y Mejía (2002) expresan que:

El Movimiento Pedagógico presenta otra naturaleza, un tipo de lucha más cercano a la conquista de una subjetividad en lo pedagógico, lo político y social, es decir, los interrogantes se desplazan a la pregunta por *quiénes somos*: quiénes somos en la cultura, quiénes somos como maestros, que nos diferencia de otros sujetos (...) abre un espacio social y político al saber y al quehacer de los maestros. (p.76)

De esta manera el M.P. es una movilización intelectual de los maestros que pone de presente su liderazgo político y cultural centrado en la pedagogía, como sujetos que no solo se encargan de apropiarse el conocimiento, sino que buscan un equilibrio entre el saber, la reflexión y la acción, con el fin de luchar contra la subordinación y convertirse en actores críticos y transformadores de las condiciones sociales.

Reinvención del Movimiento Pedagógico

Ahora bien, llega un momento, no suficientemente determinado (hacia finales de los años 80, según algunos, o comienzos de los 90, para otros) en el que se produce un cambio en la dinámica del M.P. Según Rodríguez (2002) entra en un proceso de enconchamiento, con grandes dificultades en los CEID nacional y regionales, encargados de reunir investigadores y dirigentes sindicales en la reflexión sobre los problemas de la educación y la enseñanza, que en este momento se encasillan para estar a disposición del funcionamiento burocrático del Sindicato. Mejía (2002), citado por Santamaría (2016) indica que, después del congreso de 1995, la postura político – pedagógica que había caracterizado al Movimiento entra en un “ocaso” retirándose del debate pedagógico.

Otros autores, entre los que se encuentran Martínez, Unda y Mejía (2002), se preguntan si el Movimiento Pedagógico dejó de existir o si más bien es necesario interrogarse acerca de si la existencia del M.P. en la actualidad tiene que regirse por las mismas concepciones y formas organizativas de los 80. Sostienen que, pese a la crisis que envolvió al sindicato, desde los años 90 hasta nuestros días, se reconocen otras expresiones que le dan vida al Movimiento Pedagógico, que no se encuentran direccionadas por el sindicato y que se expresan de múltiples maneras, como los colectivos de maestros, las Redes y la Expedición Pedagógica Nacional, entre otros:

Hoy su vitalidad <la del Movimiento Pedagógico actual> no proviene de la acción sindical, como ocurrió en la década de los años 80. Continúa existiendo y tiene vida a través de múltiples y diversas manifestaciones impulsadas por grupos y organizaciones de maestros que de manera autónoma y creadora procuran plasmar en su práctica y reflexión los objetivos que se trazó el Movimiento Pedagógico como movimiento cultural y educativo (p.62)

Rodríguez (2002), menciona con nostalgia que: “dolorosamente tenemos que registrar que el movimiento pedagógico tal como se concibió y desarrolló en sus primeros años no existe” (p.58) pero a la vez afirma que, sin embargo, pese al desvanecimiento de la organización gremial que atravesaba el Movimiento, este sigue teniendo diversas manifestaciones que lo vitalizan, como los trabajos de las universidades, los grupos de innovación, los proyectos nacionales de ONG y el campo intelectual constituido por maestras y maestros que fortalecen el espíritu del Movimiento.

Abordar la génesis, las grandes tensiones y los aportes del Movimiento Pedagógico nos permitió pensar en hacer un ejercicio de reconocer el legado de cientos de maestros que trabajan incansablemente por recuperar y visibilizar espacios y prácticas con un sentido participativo, ético y político, para continuar contribuyendo a la dignificación del maestro.

Por ello, esta aproximación conceptual cumple un papel fundamental para la definición de nuestra propuesta investigativa, porque nos brinda elementos claves que sustentan al maestro como portador de saber, de ahí la necesidad y el interés por indagar qué es aquello que tensiona e impulsa a los maestros a la construcción de sus propias propuestas y prácticas, distanciándose de aquellas políticas y orientaciones del sistema que aún hoy pretenden controlarlo y subordinarlo donde se evidencia las diferentes dinámicas, perspectivas y saberes que construyen en el día a día.

Coincidimos con quienes afirman que el Movimiento Pedagógico no ha desaparecido, no llegó a un ocaso, ni se ha enconchado. Lo que sí se ha presentado es una crisis en el sindicato, que aún hoy continúa debatiéndose entre las luchas por las reivindicaciones gremiales y aquellas que lo sitúan en una perspectiva pedagógica y cultural más amplia. Pero existe una expresión no gremial del M.P., que lo vitaliza, como lo son, entre otras, las Redes y la Expedición Pedagógica Nacional, que abordaremos en el siguiente apartado.

2.1 Redes y Expedición Pedagógica, nuevas formas para tejer sueños colectivos

“Así, en nuestros países se crea un concierto en que la voz del maestro se escucha cada vez más y en esta polifonía se sienten, se perciben y se instruyen formas de saber no reconocidas por lo institucional y que sin embargo están movilizándolo desde el deseo del maestro, el universo escolar”

(Unda, Martínez y Medina, 2003, p.6)

Como veíamos en el apartado anterior, los maestros jugaron un papel decisivo en la génesis misma del Movimiento Pedagógico, con sus reflexiones y preguntas acerca de sus prácticas, con sus atrevimientos y ensayos, con sus críticas y propuestas frente a la organización sindical. Tal vez es esto lo que da fuerza inusitada a los planteamientos conceptuales de los investigadores durante el M.P. de los años 80, marcado por una fuerte presencia y liderazgo

sindical. Se entendió al maestro como “portador” de un saber propio, diferenciado de otros conocimientos. La pedagogía, como saber permite situar al maestro en otro lugar, no subordinado, en la sociedad, ya no como instrumento sino como “intelectual” y “trabajador de la cultura”.

Ahora bien, ante las redefiniciones producidas por la crisis de la presencia del sindicato en el M.P., entre finales de los 80 y comienzos de los 90, los maestros continúan encontrándose en distintas partes del país, en sus lugares, conformando grupos de estudio, colectivos, redes, proyectos de investigación e innovación.

Es necesario precisar que en los años 80 ya existían grupos, anillos y colectivos de maestros que trabajaban en colectivo y crearon propuestas pedagógicas, entre las cuales se encuentran el Grupo de Ubaté, La Expedición Pedagógica de Caldas y Guaviare, el Grupo Pedagógico de Aipe, Martínez y Unda, 1998), colectivos que logran reflexionar sobre los modos de enseñanza, prácticas, relaciones de poder y conocimiento que se desarrollan en la escuela, acciones conjuntas que les permiten evidenciar su capacidad crítica y creadora.

Los años 90 fueron escenario de numerosas redes de maestros, como la Red de Innovaciones. Surgen modos de trabajo en colectivo que empiezan a denominarse Red, como una forma novedosa de unir voces, experiencias y saberes que dan un lugar importante a la autonomía y al encuentro, redes, entendidas “como otro modo de ser conjuntos, sin que se eliminen, restrinjan o aplacen las realizaciones individuales”, al decir de Martínez y Unda (1997, p.6). Como puede verse, esta noción se aleja de una estructura limitada, se convierte para los maestros en un nuevo campo de formación crítica, de reflexión, análisis y contrastes, porque se entiende que sus participantes son “personas que buscan potenciar su capacidad de acción, reconociendo y valorando la diversidad y la autonomía, diagramas de fuerzas que nos conectan con otros modos menos jerarquizados, no ordenados” (Martínez y Unda, 1997, p.5).

Desde esta perspectiva, algunas redes de maestros se distancian de las nociones más convencionales que entienden la Red como mecanismo para el control y eficacia, homogénea y estructurada. Aunque estas prácticas de trabajo no han desaparecido en su totalidad, se expone una noción más plural, amplia y diversa, formas organizativas que convocan a la creación.

Pensar en redes pedagógicas conlleva entonces a imaginarlas como un tejido. Autores como Martínez y Unda (1998) plantean que éstas son “formas de organización (...) no verticales, no lineales, no burocráticas, no jerárquicas, no institucionales” (p.13), quienes se reúnen lo hacen de manera voluntaria, los encuentros se dinamizan por la voz de la experiencia de cada uno de los participantes, cualquier lugar se dispone para la creación, la investigación y elaboración de nuevas propuestas. Estos encuentros permiten establecer lazos afectivos, realizar acciones colectivas, expresar inquietudes y generar movilizaciones a nivel cognitivo, social y cultural.

Surge el distanciamiento frente a la innovación asumida desde la institucionalidad, una forma cargada de parámetros que encasillan las prácticas de los maestros y les niega la posibilidad de explorar e interactuar con las particularidades de su entorno; se resaltan más aquellas prácticas y experiencias en la cuales los maestros deciden involucrarse de manera permanente y activa en su quehacer, realizando cambios de tipo didáctico y metodológico con una incidencia a nivel social.

Surge entonces el concepto de “innovación como crítica, aparece como mecanismo de resistencia del maestro al manejo, programación y diseño desde el modelo curricular, con lo cual intenta desacomodarse de las definiciones que circunscriben su práctica a un proceso de planeación realizado por otros” (Martínez y Unda, 1998, p.9). Son los maestros quienes desde sus acciones manifiestan nuevas formas y modos de ser, enseñar y relacionarse.

Por su parte, algunas universidades, adelantaron durante este período proyectos de conformación de redes, como una estrategia para la formación de maestros en ejercicio, como la U. Nacional y la U. de Manizales. Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional,

desde mediados de la década de 1990, a través del proyecto *Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio* (RED CEE), planteó una ruptura radical con los modelos ligados al concepto de “capacitación”, dominantes en América Latina. Propuso, en cambio, la creación de escenarios de formación en el encuentro y el intercambio, en el reconocimiento y la valoración de los saberes y de las prácticas de las maestras y los maestros. (Unda y Gutiérrez, 2015, p.9)

Las redes sostuvieron una trayectoria propia desde el dinamismo que brinda el intercambio de saberes pedagógicos, de experiencias y de interlocución entre pares: “resultan de maestras y maestros que ven en el encuentro con otros un modo muy vital de enfrentar las preguntas, las

dificultades y los desafíos que se plantean en relación con sus prácticas y con pensarse a sí mismos teniendo en cuenta sus trayectos, sus saberes, sus deseos” (Unda y Gutiérrez, 2015, p. 9). De esta manera se rompe con el individualismo al que habían sido relegados los maestros, invitándolos a pensarse de manera colectiva, por una apuesta social que reivindica el lugar de la escuela, los estudiantes, el contexto y la construcción de conocimiento, crean formas de resistencia que ponen en evidencia su saber, convicción y deseo de transformación, así como su apuesta ética y política.

Los encuentros realizados en los años 90 entre las redes que existían en las distintas regiones del país² sorprendían cada vez más a los participantes (maestros, investigadores y profesores universitarios) por la variedad y riqueza de las prácticas expuestas, así como por la diversidad de culturas y de condiciones de vida con las cuales se conectan. Este fue uno de los antecedentes que contribuyó a pensar y poner en marcha la propuesta de Expedición Pedagógica, que llevó a los maestros a realizar viajes de los maestros “por escuelas de ciudades, pueblos y veredas” con el fin de reconocer la diversidad y riqueza pedagógica existente,

emergen como una 'necesidad', 'un deseo' sentido de los mismos educadores de construir y contar con un espacio de libertad. Un "lugar propio" que les permitiera encontrarse, reflexionar sobre su quehacer y construir en conjunto otras formas de ser y actuar como profesionales de la educación y como formadores. (Martínez, 2012, p.5-6)

A finales de 1999, se inicia entonces la Expedición Pedagógica Nacional, un sueño colectivo de maestros por construir y visibilizar las prácticas pedagógicas que se dan en los diferentes lugares del país. La Universidad Pedagógica Nacional juega un papel decisivo, a partir del trabajo que adelantaba con las otras redes, pues “elabora la propuesta, la incluye en su Plan de Desarrollo Institucional y conviene ponerlo en marcha con el Ministerio de Educación, con recursos provenientes de un fondo que éste tenía con el ICETEX destinado a un proyecto denominado Apoyo a redes e investigación pedagógica” (Unda y Guardiola, 2008, p.1).

² Se concertó un encuentro en el que se reunieron más de 250 maestros de todo el país, vinculados de distintas formas a redes pedagógicas para el intercambio de experiencias, saberes, prácticas pedagógicas sentires y sueños. Ver en (1998). Enredes'97: visiones y versiones. *Nodos y Nudos*, 1(5), 41-46. Recuperado de <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/36560.pdf>

La propuesta de la Expedición se pensó como una movilización social de los maestros por la educación. Para ello, se realizaron encuentros regionales y seminarios nacionales, se definieron rutas y se llevaron a cabo viajes por:

poblaciones de las montañas, de Antioquia y el Eje Cafetero, de los llanos, de Boyacá y Casanare, de la Costa Pacífica y del Caribe colombiano, del Suroccidente, del Valle, Nariño y Cauca, de la zona andina, de Cundinamarca y Bogotá, de Santander y del Magdalena Medio. (Unda y Guardiola, 2008, p. p1-2)

Un aspecto crucial de la Expedición Pedagógica son los “viajes”, término que puede entenderse de distintas maneras, pero en el marco de esta Expedición tiene un sentido específico, en la perspectiva de construir otra mirada sobre la escuela, de reconocer la riqueza y pluralidad de propuestas de maestros que bajo condiciones sociales, políticas y económicas muy diferentes se atreven al ensayo, a la experimentación y a la invención en relación consigo mismos y con sus propias prácticas.

De esta manera se propone el viaje con una intención diferente a la del turismo, se trata de “andar, ver, oler, escuchar, es decir, percibir, lo que las generaciones pasadas han dejado inscrito en el territorio” (Galeano, 2018, p.47) y así disfrutar de cada elemento que emerge del mismo; diálogos, climas, paisajes, lo que le permite al expedicionario tener una visión amplia y respetuosa con mucho interés y entusiasmo por reconocer el valor de cada una de las memorias y huellas que se cruzan en su andar, en estos viajes los expedicionarios pueden ser actores de nuevas realidades que se convierten en una lista de referentes para la transformación educativa de su contexto.

El viaje genera movilizaciones a nivel emocional y cognitivo a través de los distintos recorridos por el territorio; los expedicionarios tienen la oportunidad de abrir puertas al conocimiento y a la experiencia de otros maestros, el viaje implica un acercamiento al espacio físico, a transitar por lugares desconocidos,

Viajar es salirse, ir a otro lugar, y esto implica ser capaz de ver aquello que no somos, aquellos rincones que no han sido vistos, reconocidos ni descritos, o que incluso han sido discriminados, condensados o señalados como problemas. Aquello que es llamado problema podría ser visto o redescubierto como riqueza, creación o invención. Viajar es descubrir cómo hemos sido creados y mirar de otra manera las cosas. (Martínez y Álvarez, 2018, p.114)

En esta experiencia los maestros tienen en cuenta el conjunto de esperanzas, desilusiones, aspectos positivos, retos y confrontaciones a los que se ven llamados a asumir cada día en sus territorios. Lo inédito, lo sorprendente, esas cosas inimaginables son las que ocurren cuando se goza de lo desconocido, cuando se está presto a aprender y descubrir la riqueza del diálogo y de los encuentros, esa capacidad de no querer una verdad y respuesta absoluta a un asunto inquietante, por esta razón “el viaje no es experimento controlado por el viajero, es aventura que arroja a quien lo hace, nuevas e inesperadas formas de conocer el territorio” (Galeano, 2018, p.49). Nuevas formas de sentir y de creer, formas en las que la esperanza por el cambio se hace más latente, sacando el mayor provecho de los gestos, las palabras, los tropiezos y las alegrías, es cuando realmente los viajeros comprenden que más allá de escuchar historias, relatos y experiencias se trata de una apertura a la transformación, de manera que el viaje se convierte en un compromiso social.

Los viajes en el marco de la movilización “dejan ver la fuerza que tiene el intercambio entre maestros, las emociones que despiertan, lo sorprendente que resulta el reconocimiento de otros maestros, los efectos que tiene todo ello en la valoración y la afirmación de sí mismos” (Unda y Gutiérrez, 2015, p.11). Los viajeros, a medida que conocen y aprenden de las propuestas de sus pares, logran hacer una reflexión constante para mejorar y poner en práctica todo lo aprendido; en estos encuentros e intercambios es necesario disponer el cuerpo y la mente para dejarse sorprender, permear y afectar de las particularidades del contexto y de la diversidad de prácticas que se relacionan estrechamente con las características del territorio.

En el rastreo y la lectura que hace la expedición sobre las escuelas se encuentra que la “mirada expedicionaria” se caracteriza por identificar, definir y reconocer la diversidad pedagógica existente en cada territorio, alejándose de las miradas diagnósticas y unificadoras a las que estuvieron expuestos los maestros, a partir de las cuales se resaltaban las limitaciones y “carencias”. En lugar de ello, la EPN hace visible las múltiples iniciativas que los maestros y pobladores tejen en medio de distintos conflictos, gracias a los encuentros con su entorno, su historia y su comunidad. Es así como los maestros se deciden a transformar esa mirada sesgada que se tenía de su profesión, en la que se le consideraba como un simple administrador del currículo, que solo ofrecía metodologías insípidas y descontextualizadas para sus estudiantes “no se trata de que el maestro se salga del sistema, sino que en la escuela y en los bordes de la misma, sea capaz de ir construyendo formas propias y singulares que le permitan salirse de la homogenización, del lugar común” (Martínez, Unda y Mejía, 2002, p.89).

Empoderarse de esta mirada es tener la fuerza para darle un sentido único y especial a cada una de las experiencias, para que cumplan con su carácter de intercambio de saberes y de prácticas, en donde no se tomen las dificultades como una limitación sino como la excusa para proponer alternativas en pro de la comunidad. La Expedición es una forma de mirar distinto, de estar atento y dispuesto a sorprenderse y aprender de lo insólito, lo inédito, es una posibilidad para reafirmar el valor de la diversidad alejándose de las lógicas de uniformidad, “no se trata de mirar la experiencia, sino de experimentar una mirada (...) la experiencia no está afuera, sino en la mirada como voluntad de construcción e invención de lo nuevo” (Martínez y Álvarez, 2018, p.116).

Algunas de las preguntas que orientaron la mirada de los maestros para la realización de los viajes fueron:

¿En qué consisten nuestras prácticas pedagógicas? ¿En qué condiciones se realizan? ¿De qué maneras hacemos escuela? ¿Cuáles son nuestras maneras de ser maestros? ¿Qué saberes circulan en nuestras escuelas? ¿Cómo nos estamos formando? ¿Estamos haciendo investigación pedagógica? ¿Cómo se relacionan las investigaciones con nuestras prácticas? ¿Cómo estamos conformando comunidades de saber? (Unda, Martínez y Medina, 2003, p.2)

El maestro se reencuentra consigo mismo y con los otros, reconoce lo fundamental que es realizar, mantener y fortalecer el tejido social que se va construyendo en el aula, trasciende las instituciones educativas para conectar el contexto, las problemáticas, la historia, los intereses de los estudiantes y la comunidad en sus prácticas pedagógicas. Por medio de la Expedición el maestro se reconoce “como sujeto de saber, de deseo y de política que, en el encuentro con sus pares, intenta replantear las prácticas de poder, las relaciones con el conocimiento y las interacciones sociales” (Unda, Orozco y Rodríguez, 2001, p.24), busca por medio de un trabajo colaborativo, crítico y reflexivo disminuir las injusticias y desigualdades que ha impuesto el capitalismo en la sociedad.

Con estas iniciativas los maestros y maestras crean nuevas alternativas para pensar una educación no hegemónica, no homogénea, produciendo modificaciones en sus metodologías de enseñanza, en la didáctica y en la forma como conciben y construyen el escenario educativo, poniendo en conexión lo diverso, lo subjetivo y objetivo de los sujetos que muestran sus múltiples formas de acción e invención.

En el marco de la Expedición encontramos maestros que, además de poseer conocimientos muy valiosos, buscan posicionarse como gestores de cambio, proponiendo acciones y luchas transformadoras para contribuir a las problemáticas en las que están inmersos, que los lleva a reflexionar constantemente su práctica pedagógica; no le temen a la derrota o al fracaso, sino que se atreven a proponer alternativas que les permiten reconstruir su labor como actores sociales que viven y existen en el territorio.

La Expedición reconoce en cada una de las experiencias y de los territorios “las conexiones entre las prácticas pedagógicas de los maestros, la vida de las poblaciones, y las condiciones históricas y culturales de los territorios en los cuales trabajan” lo cual ha sido conceptualizado en la Expedición como “geopedagogía” (Unda y Gutiérrez, 2015, p.9). En la actualidad la EPN sigue trabajando por el reconocimiento del lugar del maestro, su saber y propuestas como lo veremos en el siguiente apartado.

2.2 Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela

Después de 16 años de viajes, en un momento crucial de nuestra historia política y social, la firma de los acuerdos de paz entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), la Expedición tomó la decisión de hacer nuevos viajes por las instituciones educativas de las regiones de Colombia, ahora con el propósito de exaltar las iniciativas de convivencia y paz de los maestros y de las comunidades, como un modo de contribuir a la construcción de la paz en Colombia, de indagar y reflexionar sobre la escuela y el conflicto social y armado que se desarrolla, con variadas intensidades y características, en los territorios (Movimiento Expedicionario, 2018).

En la perspectiva del posacuerdo, la Expedición identifica nuevos cuestionamientos sobre la realidad educativa y social que vive el país y sobre el papel de las maestras y de los maestros en la construcción de relaciones sociales no violentas y propuestas de paz. Por esta razón, la Expedición considera importante acercarse a las particularidades de las memorias y de las historias locales e individuales, en relación con el conflicto y a las relaciones de las escuelas con sus territorios.

En los Seminarios Nacionales del 2015 y 2016, se estructura la propuesta “Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela” la cual se encuentra publicada en la Revista Nodos y Nudos N°40 y en el libro “Aproximaciones a las memorias del conflicto armado

desde la escuela” Expedición Pedagógica (2018). En la propuesta se encuentran algunas de las preguntas que se trazan como movimiento expedicionario: ¿por qué hacer memoria del conflicto armado desde la escuela?, ¿qué situación del conflicto armado se ha expresado en su territorio y como se ha intervenido?, preguntas que sirvieron para precisar los propósitos y asuntos relevantes, como lo son: impulsar una movilización social por la paz, reconocer las iniciativas de paz desde la escuela, aportar a la construcción de las políticas públicas y contribuir al fortalecimiento del M.P.

En esta perspectiva, la Expedición plantea la necesidad de “reconstruir la memoria sobre el conflicto armado desde las escuelas, a partir de los conocimientos, de las vivencias, las afectaciones, los modos de enfrentarla en cada lugar” (Unda, 2018, p.61). El propósito de estos nuevos viajes consiste en reconocer el valor que tienen los vínculos entre algunas instituciones escolares y el territorio, tejiendo relaciones y nuevos aprendizajes que posibiliten pensarse de otro modo y configurar nuevas visiones de país. Son maestros que desarrollan un sin número de “actividades pedagógicas y educativas en medio del exacerbado conflicto armado sobreponiéndose a él y levantando iniciativas de paz para sobrevivir a las dinámicas territoriales de la confrontación bélica” (Movimiento Expedición Pedagógica, 2018, p.18).

Esta Expedición parte de reconocer la existencia de los diversos conflictos sociales y armados, como el narcotráfico, la violencia sexual, el desplazamiento forzado, el reclutamiento, la desaparición y muerte de cientos de colombianos, que dejan como secuela un país injusto, inequitativo e intolerante, realidad que inquieta a muchos maestros y líderes que deciden contribuir a la cultura de paz para mejorar las condiciones sociales de sus habitantes.

A partir de la mirada expedicionaria y las reflexiones que se generan durante esta experiencia, se rescata el lugar que tienen las memorias sobre la escuela y el conflicto armado en Colombia, porque contribuyen a la configuración y fortalecimiento de alternativas pedagógicas que permiten poner en evidencia la configuración de país. De manera que la memoria se convierte en “un campo de tensión donde se construyen y refuerzan o retan y transforman jerarquías, desigualdades y exclusiones sociales” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2009, p.34).

Las memorias del conflicto armado se convierten en una oportunidad de reconocernos y pensarnos de otros modos, para entender desde los relatos, testimonios y documentos los sucesos que marcaron nuestro pasado; así, la historia se construye a partir de la lectura, la narración, la escucha

y el recuerdo de aquellos que han vivido una situación particular, convirtiéndose en una herramienta para comprender nuestro presente y generar acciones que permitan transformar nuestro futuro.

En la medida en que compartimos nuestras experiencias individuales con otros, consolidamos redes que nos permiten reconocernos, comprender nuestro pasado y entender las formas como nos hemos configurado, situaciones que pudimos vivenciar en nuestra participación en la Expedición, la cual relataremos a continuación.

2.2.1 Nuestro sueño expedicionario

Nos encontrábamos en cuarto semestre de nuestra formación académica, cuando escuchamos hablar por primera vez sobre el Movimiento Pedagógico Nacional, en ese instante no dimensionamos cómo este tema iba a transformar nuestra visión profesional y personal, conocerlo fue un elemento clave que nos inspiró a emprender nuestro trabajo de grado en torno al rol del maestro, investigar acerca de su historia, sus formas de organización y resistencia. Este acontecimiento histórico, nos ha permitido hacernos parte de una historia, reconstruir nuestro pasado y reconocer la manera cómo nuestra profesión se ha configurado en la sociedad; era inevitable no visualizarnos y plasmar en cada uno de nuestros textos el deseo que nos invadía por ser parte de una de las nuevas expresiones del M.P. como lo es la Expedición Pedagógica Nacional y caminar junto a tantos maestros que trabajan mancomunadamente por este sueño colectivo de la educación.

Tener el gusto de conocer en persona a algunos de los maestros que fundaron e hicieron parte del movimiento social, cultural y académico que se dio en los años 80, fue indiscutiblemente uno de los mayores honores que hemos tenido. El deseo de pertenecer a la Expedición Pedagógica cobra vida en el 2017 cuando tuvimos la posibilidad de ser parte de “la Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz, desde la escuela en Bogotá”, compartimos con maestros que se atrevieron a pensar diferente, a cuestionar aspectos de su profesión y a su vez a proponer alternativas desde su práctica pedagógica.

No solo tuvimos la oportunidad de conocer y compartir con maestros que participaron en la conformación del Movimiento Pedagógico en los años 80, sino también con maestros con gran trayectoria, maestros que hasta ahora están iniciando en este camino de la educación, maestros en formación de diferentes programas de la UPN y de otras universidades, quienes con gran generosidad nos compartieron ideas movilizadoras y significativas como “aprendemos más con el viento en contra que con el viento a nuestro favor”. Ellos nos han permitido reconocer y reafirmar que las construcciones individuales y colectivas cuando están llenas de obstáculos, tensiones y confrontaciones se convierten en aprendizajes que atesoramos con gran cariño para no perder nuestro horizonte, ni alejarnos del camino de la esperanza y la transformación, que por cierto no es el más fácil pero sí el más gratificante para nuestra profesión.

Iniciamos nuestra experiencia de Expedición Pedagógica en Usaquén, localidad que, a finales del 2016 tuvo la iniciativa de realizar una Expedición con el propósito de reconocer y visibilizar las

prácticas de las escuelas localizadas en este territorio. Tuvimos entonces la oportunidad de participar en sus tres fases: preparación de los viajeros (3 jornadas en 2016 y 3 en el 2017), realización de los viajes (22 colegios de la localidad, de marzo a noviembre de 2017, incluidos 3 encuentros de socialización de hallazgos) y seminarios de producción de saber (primer semestre 2018).

La “Expedición Pedagógica por la convivencia”, como se la llamó inicialmente en la localidad de Usaquén - antes de que se concretaran y pusieran en marcha los viajes por la memoria y las iniciativas de paz en todas las localidades de Bogotá, gracias al apoyo decidido de la SED, en convenio con la UPN -, contó con la participación de maestras y maestros de algunos colegios públicos y privados del sector, que durante el proceso de formación para ser expedicionarios, elaboraron mapas del territorio e identificaron en los mismos los puntos de conflicto que lo afectan, tales como el microtráfico, las peleas dentro y fuera del colegio, la lejanía de las familias al entorno educativo, las fronteras invisibles entre bandas criminales, entre otros. Unidos por el deseo de contrarrestar estas problemáticas, los expedicionarios evidenciaron que sus prácticas pedagógicas podían generar transformación en la vida de los niños, niñas, jóvenes y familias, quienes se involucran de manera activa a sus propuestas. Estas iniciativas están a favor de la vida digna, las necesidades de la comunidad, la lucha por los derechos y a generar conciencia social en un país que ha sido permeado por la violencia.

Esta propuesta se cruza más adelante con los nuevos viajes que la Expedición Pedagógica venía impulsando en el ámbito nacional en relación con el conflicto armado, como un compromiso de los maestros con el proceso de paz.

Nuestra vivencia de la Expedición se amplió entonces al vincularnos a un proceso que involucró todas las localidades del Distrito, mediante la organización de grupos de trabajo que convocaron maestros y maestras en cada territorio (constituido por una, dos o tres localidades, según su tamaño y cercanía) para producir conjuntamente aproximaciones y conocimientos sobre los mismos, sus características geográficas y sociales, las condiciones educativas, y las dificultades, retos y aciertos que se presentan en cada uno de ellos. Los encuentros permitieron el intercambio y múltiples reflexiones colectivas sobre la diversidad pedagógica, cultural, social e histórica que tiene Bogotá.

A través de los espacios de construcción colectiva se manifestó el amor y el compromiso de quienes participamos en la Expedición, el intercambio de saberes, el constante debate frente a temas y

preguntas como ¿por qué hacer memoria del conflicto armado desde la escuela?, ¿cómo se ha concebido la paz en la escuela?, ¿qué situaciones del conflicto armado se han expresado en el territorio y cómo se ha intervenido?, interrogantes que nos mostraron un camino hacia la educación, lleno de posibilidades y retos, altibajos e incertidumbres, un camino que convoca e inquieta, muchas veces ante panoramas desoladores, realidades en las que trabajan cientos de maestros que no se resignan sino más bien proponen construcciones desde su sentir, creatividad y convicción, reflejando así distintas maneras de evocar su visión frente a las particularidades de los territorios.

En cada una de las reuniones en las que participamos el uso de los mapas tuvo un lugar protagónico, es una herramienta que posibilitó a los anfitriones y expedicionarios identificar diferentes características económicas, sociales, culturales y físicas del territorio, para elaborar planes de trabajo, conexiones, preguntas, tensiones, propósitos y rutas, logrando una identificación detallada de las experiencias. La cartografía nos posibilitó hacer un recorrido desde la memoria, trayendo de nuevo las experiencias vividas; fue maravilloso estar reunidos en un espacio en donde pudimos plasmar con distintas tonalidades los caminos que existen para llegar a las escuelas, aquello que hace de los territorios algo único y especial.

En los diferentes talleres y seminarios de formación, tuvimos la oportunidad de conversar sobre la sistematización como un método para documentar las experiencias, porque en el diario vivir del maestro existen prácticas que bien merecen ser escritas, que responden a las realidades particulares de los contextos; resulta interesante tener registro sobre diferentes propuestas con el ánimo de enriquecer y aportar a otros trabajos investigativos que se realizan en distintas partes del país. Como maestras en formación consideramos necesario concientizar y motivar a los maestros a escribir sobre sus experiencias para mostrar el invaluable valor de la construcción de conocimiento.

Durante este camino expedicionario, nos preguntamos por el lugar del maestro rural bogotano, la maestra Pilar Unda consiguió que pudiéramos participar en el territorio de Sumapaz y conocer de primera mano las particularidades del territorio, los saberes y las construcciones que se daban alrededor de este interrogante.

Emprender el viaje a Sumapaz, una de las zonas rurales de Bogotá fue una experiencia inolvidable, ver los primeros destellos del sol al amanecer y sentir que el aire cada vez se hacía más limpio y puro al avanzar por la carretera nos llenaba de emoción, nuestra piel empezó a erizarse al llegar al páramo; conversar con los estudiantes de las escuelas del Raizal y Nazareth nos permitió reconocer

que el trabajo entre la comunidad y la escuela es fundamental, porque los une la defensa de su territorio y el amor a los frailejones que vitalizan sus dinámicas culturales y sociales.

Muchas anécdotas, risas, llantos y sueños acompañaron los encuentros, recordar lo que un día hicimos y lo que actualmente hacemos en nuestra institución fueron elementos inspiradores en el momento de crear nuevas propuestas, como se puede apreciar en la siguiente canción creada por maestros y estudiantes en formación pertenecientes al territorio número 10, Sumapaz, en uno de los encuentros de la Expedición:

¿A quién engañas historia,
qué es lo que no estás contando?
Juan de la Cruz ya nos dijo:
que si queremos justicia
debemos en paz lograrlo,
que la equidad es posible,
con reservas campesinas
cuidando siempre del AGUA,
nuestra preciada riqueza
futuro de nuestros Campos.

Por eso hoy te decimos,
señora historia pasada:
no creemos en la guerra,
pues tenemos la esperanza,
de ir por otros caminos
sin desandar ya lo arado.
la educación es un medio
pa' superar el pasado.”

Grupo Expedicionario Sumapaz (2018)

En este proceso llegó el momento de emprender nuevas aventuras, de ir a otros territorios con la ilusión de conocer y aprender de maestros que trabajan en pro de su comunidad, enfrentando a diario un sin número de retos, esta idea nos invadía de emoción; conocer territorios como Usaquén y Sumapaz fue todo un privilegio, por esta razón nos encargamos de disfrutar de cada uno de los

detalles de los viajes, el trayecto, sus paisajes, el clima y los diálogos fueron una oportunidad única para reconocer en la historia, experiencia y saber de los niños, niñas, maestros y familias las múltiples formas de comprender la pedagogía en territorios llenos de historias de dolor, tristeza, alegría y esperanza, en los que logramos conversaciones y encuentros que nos hicieron visibilizar las infinitas formas de entender y habitar las escuelas.

En el encuentro realizado el 13 de marzo del 2018 en el Colegio Camilo Torres, con la participación de expedicionarios de todos los territorios de Bogotá, apreciamos la riqueza que existe en propuestas y prácticas de construcción de paz en las escuelas, un espacio que propició el intercambio de experiencias, avances, preguntas y retos; cada grupo de trabajo mostró con orgullo la forma en que se pueden lograr propuestas con perspectivas muy diversas desde el arte, la literatura, la oralidad, el género, entre otras, como expresión del deseo de los maestros, estudiantes y la comunidad por sembrar nuevas esperanzas, regar las semillas de las que esperamos algún día darán maravillosos frutos.

Conocimos maestros que se caracterizaron por su actitud propositiva y voz esperanzadora, pudimos apreciar la manera como ellos con su trabajo pedagógico logran enfrentar parámetros institucionales que bajo ejercicios de poder intentan limitar su accionar, tensiones que les permiten fortalecer sus propuestas alcanzando a tener un impacto social en escenarios locales e incluso nacionales. Sus propuestas están cargadas de diferentes posturas y perspectivas que son muestra de la esencia y particularidad de cada maestro.

Más adelante, el 9 de junio de 2018, la Secretaría de Educación del Distrito, la Universidad Pedagógica Nacional y la Expedición Pedagógica realizaron un seminario que reunía expedicionarios y anfitriones de la “Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela en Bogotá”; fue un encuentro de múltiples emociones, sentires y expectativas frente al proceso realizado, se abordó colectivamente la producción de saber mediante un ejercicio de cartografía que fue recogido en el documento llamado “Recurso de georreferenciación de la Expedición Pedagógica en Bogotá, 2018³ que da cuenta de cada una de las rutas realizadas por los expedicionarios. En este encuentro expusimos la experiencia vivida en el conversatorio central, llevando nuestra voz como estudiantes universitarias; fue un honor para nosotras como maestras en formación poder expresar la emoción, el crecimiento personal y profesional que nos brindó la

³ Véase en: <http://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/handle/001/787>

Expedición, reconociendo el lugar de las maestras y maestros colombianos. En este seminario también se emitió por primera vez el video de la Expedición Pedagógica⁴ que recoge algunas experiencias, fruto de la perseverancia, el trabajo colectivo y la convicción que lograron al trazar diferentes rutas en los territorios bogotanos.

La expedición se convirtió en un escenario que logró reunir a muchos maestros de distintas generaciones quienes expresaron sus múltiples visiones frente a la educación, generando un ambiente nutrido, enriquecido, lleno de posibilidades para cuestionar, admirar y replantear la forma en que llevan a cabo sus prácticas pedagógicas, allí logramos ver el papel que tiene la creatividad, autonomía, liderazgo, compromiso y convicción en el momento de generar una propuesta, sin duda un espacio que permitió conservar y reconocer el legado cultural de cada uno de sus territorios.

Se hace latente la necesidad de utilizar el diálogo y el encuentro con los otros como una estrategia de formación, es la oportunidad de conocer por medio de relatos otras formas de pensar la práctica, sin ninguna pretensión de juzgar, clasificar ni de agrupar en experiencias buenas o malas sino, en cambio, de encontrar la riqueza que posee cada una de ellas, es una maravillosa posibilidad de contrastar las formas de entender la educación, de aprender y desaprender por medio de experiencias que convoquen e inviten a soñar y trabajar por hacer mundos posibles; es emocionante ver cómo los sueños cobran vida en un espacio como la escuela, un escenario que se viste de colores gracias a la diversidad que la compone.

Para nosotras ha sido una fortuna emprender este camino tan amplio y enriquecido que reconoce la labor de los maestros colombianos desde sus propuestas; ser parte de la Expedición nos ha permitido conocer cómo a pesar del conflicto y el momento coyuntural del posacuerdo, el maestro vive y transforma las escuelas, aportándole a la sociedad desde el aula, por medio del saber y el ser, contribuyendo a la paz, la convivencia, la reconciliación y la memoria; cada experiencia nos invita a transitar por lugares desconocidos, a enfrentar con entereza los retos que trae consigo la educación.

Esta experiencia ha tenido fuerte impacto en nuestras vidas, se convirtió en un nuevo espacio de formación en el que nos confrontamos, cuestionamos, aprendimos, desaprendimos, experimentamos una mezcla de emociones y sentires, logramos identificar el poder que tiene la palabra porque fue la posibilidad de encontrarnos con nosotros mismos y con los demás, para debatir y conversar sobre

⁴ Véase en: <https://youtu.be/DVjIAcGQ6Gk>

diferentes temas que finalmente revelan la multiplicidad de saberes que construyen los maestros colombianos.

Confluir en los diferentes escenarios de participación y encuentro colectivo de la Expedición, permitió construir y deconstruir nuevos tejidos de saber, comunidad y fraternidad, en el que se refleja el alma del Movimiento Pedagógico que por décadas ha acompañado la labor del maestro colombiano, y ha permitido que nos posicionemos como productores de saber y trabajadores de la cultura, con capacidad de incidir en las realidades sociales y educativas.

Esta experiencia nos aportó ideas claves para definir nuestro interés investigativo, la idea que cobra vida en este proyecto: reconocer cuáles son las preguntas que se hacen los maestros cuando se atreven a construir sus propias prácticas pedagógicas, los interrogantes que los impulsan a inventarse, distanciándose de las políticas que intentan su homogenización y su instrumentalización.

En este punto es importante dar lugar a una de las preguntas que nos ha acompañado en la construcción de este proyecto ¿por qué la paz y la convivencia es un asunto de los maestros?, interrogante que puntualizamos en nuestra formación como educadoras infantiles, porque evidenciamos la urgencia que tenemos por construir espacios para reconocer y escuchar las narrativas de las historias de los niños y niñas, valorarlos como sujetos particulares para superar las barreras y diferencias de poder que se han instaurado en las aulas, esto es precisamente lo que nos convoca y motiva para no evadir temas que hacen parte de la realidad de nuestro país.

En este sentido vemos cómo a diario los maestros que trabajan en zonas de conflicto son azotados por el miedo, la tensión, la zozobra y la incertidumbre; muchas veces se ven obligados a alejarse de aquellos lugares en los que más se requiere de su presencia y acompañamiento porque lamentablemente son propensos a sufrir las consecuencias del conflicto, un asunto que no es ajeno a los maestros, porque son quienes habitan las escuelas para invitar a los niños y niñas a soñar, reinventar, imaginar y crear otras posibilidades, porque la escuela es indudablemente un símbolo de vida y alegría.

Desde nuestra participación como estudiantes expedicionarias identificamos la importancia de cada una de las memorias de los sujetos que hacen parte de la escuela, ya que su presencia es fundamental en la creación de las propuestas pedagógicas que realizan las maestras y el maestro de

esta investigación, por esta razón consideramos necesario ampliar nuestra aproximación conceptual sobre Memoria, que se expone en el siguiente apartado.

2.2.2 La memoria como acto emancipador

“La memoria es múltiple como lo son las vivencias mismas. Por ello, parece más adecuado hablar de las memorias, en plural, que de una memoria única (...) en realidad, la memoria no es un acto que arranca del pasado sino que se dispara desde el presente, lanzándose hacia el pasado”
(Pilar Calveiro, 2006, p. 378)

Para comprender por qué hablamos de memorias y no de una única memoria es importante reconocer su conformación en la historia. La memoria histórica en las sociedades configuradas bajo la democracia moderna es pensada desde la exclusión y la jerarquización, debido a que

“los gritos de igualdad, libertad y solidaridad que animaron las revoluciones democráticas de finales del siglo XVIII y comienzos del XIX en Latinoamérica, Francia y Estados Unidos se aplicaban a todas sus poblaciones (...) en inclusiones y exclusiones políticas. En la mayoría de las constituciones que se elaboraron en estos países, solo los varones, blancos, letrados, con propiedad, casados, dispuestos a portar las armas en defensa de patria y familia y con capacidad de pagar impuestos, fueron declarados ciudadanos con derechos plenos” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2009, p.38)

Desde allí se visualiza cómo las voces de los demás actores son silenciadas, las mujeres, la infancia, los indígenas y las negritudes se volvieron dependientes del ciudadano de “derechos plenos”, acallando sus percepciones, relatos, historias y memorias, realizando una discriminación social, cultural y política en la memoria nacional.

La memoria no puede ser entendida como única, pues está compuesta por experiencias del sujeto en su individualidad y se relaciona en el encuentro permanente con su contexto social, es así como no se puede separar una de la otra, debido a que

Las memorias son simultáneamente individuales y sociales, ya que en la medida en que las palabras y la comunidad de discurso son colectivas, la experiencia también lo es. Las

vivencias individuales no se transforman en experiencias con sentido sin la presencia de discursos culturales, y éstos son siempre colectivos. A su vez, la experiencia y la memoria individuales no existen en sí, sino que se manifiestan y se tornan colectivas en el acto de compartir. (Jelin, 2002, citada por Madrigal y Sánchez, 2014, p.73)

Por tanto, no podemos encasillar la historia nacional en una verdad única que se nos ofrece desde el Estado, las instituciones, la memoria polarizada, la cultura dominante en general, es por ello fundamental reconocer que en los últimos tiempos la sociedad contemporánea se ha preocupado por reconocer las memorias de los sujetos y las comunidades, que rescaten esa otra parte de la historia invisibilizada y acallada por los “poderosos”.

Las narrativas del pasado configuran un campo de disputa por el poder histórico, cultural y social de un país, en ese afán por el control de la historia y de la memoria, los hechos y situaciones que ocurren durante la guerra se modifican por diferentes actores que intentan validar sus acciones bajo sus propios intereses, es así cómo se producen polarizaciones que exaltan las acciones de unos grupos e invalidan las de otros, reduciendo las posibilidades de escuchar otras voces.

En el caso de Colombia la historia que se ha legitimado como verdad, ha tenido como principal característica recoger solamente las voces de los “héroes”, sus actos se han justificado en la defensa del pueblo, estas versiones como lo expresa el Centro Nacional de Memoria Histórica (2009) “se apegan a discursos que resaltan atributos, progresos y acciones positivas, pero ignoran, silencian y evaden los episodios vergonzosos de la historia pasada contribuyendo con ello a validarlos y a repetirlos” (p.36), en este sentido los sujetos a nivel personal y colectivo aprueban y seleccionan aquellos recuerdos que serán transmitidos y pasarán a la historia nacional.

Cuando un país es marcado por la guerra y el conflicto armado, en la memoria de sus habitantes quedan guardados los hechos y las situaciones que les generaron un gran impacto emocional y psicológico, estos se comparten con los seres más allegados o con aquellos que vivieron situaciones similares; los une la empatía, la solidaridad y el dolor, pero también el empoderamiento y las ganas de resistir y defender sus territorios;

Las víctimas del conflicto armado son, en muchos casos, comunidades ignoradas por el Estado y la sociedad, que han logrado sobrevivir con sus propios recursos, medios y estrategias. Son conocidas, expuestas a la sociedad en función de la violencia, la muerte y

sólo son visibles y adquieren significado para quienes se disputan el poder, en razón de su potencial como comunidad de apoyo o como territorios estratégicos. Se podría decir, entonces, que los desplazados son aquellos para quienes no ha existido ciudadanía. (Bello, 2006, citado por Madrigal y Sánchez, 2014, p.76)

El conflicto es un asunto que nos compete a todos de manera directa o indirecta, es un legado que por años ha permeado la realidad de la población colombiana; son las mismas poblaciones que han vivido el despojo y el desarraigo quienes permiten develar cuánto sufrimiento, dolor y frustración han sentido, cómo se vieron obligadas a cambiar drásticamente el rumbo de sus vidas por situaciones violentas como el abuso sexual, el reclutamiento, la muerte, la desaparición, el desplazamiento, entre otras. En ocasiones la mayoría de los sujetos se inclinan a pensar que la posibilidad para sobrevivir y seguir adelante en sus proyectos de vida se encuentra en idealizar “las actividades militares y de los combatientes como héroes, la interiorización de valores en torno a la guerra” (Coalición, 2003 citado por Movimiento Expedición Pedagógica, 2018, p.31), encerrándose en un círculo vicioso, que lo único que logra es alimentar la violencia.

Las huellas de la guerra en una sociedad quedan registradas en la piel y en la memoria de sus habitantes, en las formas como ellos enfrentan los azares de la vida. En ocasiones el silencio es muestra del miedo que infundaron los fusiles, las muertes y desapariciones como consecuencias de la irracionalidad de quienes sin temor ocasionan tantas barbaries. Son muchos los relatos y las voces que se omitieron quedando en el olvido y hoy se retoman para la reconstrucción de una nueva versión de la historia.

Aunque existen otras posibilidades, tristemente aún se contempla la de empuñar un arma y acabar con cientos de vidas como la única opción para resolver conflictos por intereses económicos o políticos, lo cual genera una fractura muy grande en la esperanza de cambio. Aunque la intención de algunos sea construir otras soluciones, siempre buscando el bien común, en otros predomina el seguir pensando y actuando individualmente con total indiferencia e intolerancia. Esta realidad violenta que hemos vivido por años solo tendrá un giro considerable si se unen las voces de aliento y esperanza de quienes quieren y trabajan por vivir en un país diverso, en paz y unión, un país que no le tema a la derrota ni al silencio, con personas que tienen la capacidad de entender y pensar en los demás.

Son múltiples las secuelas que deja el conflicto armado, las personas más afectadas han sido despojadas de sus tierras, obligados a desplazarse a otros sitios del país; lugares como las escuelas, los parques, las iglesias, entre otros, se convierten en puntos de enfrentamiento entre los bandos del ejército y la guerrilla, en ocasiones para infundir miedo en la población se han cometido masacres que acaban con la vida y los sueños de inocentes. La escuela ha sido uno de los espacios mayormente afectados, pues como lo menciona Ospina (2015) citado por Osorio (2016)

Al igual que decenas de poblados, las escuelas también se fueron quedando desoladas. El conflicto armado, al mismo tiempo que a las familias, desintegró numerosos centros educativos, espacios que debieron ser cerrados o funcionar de manera limitada y un tanto informal, por “sustracción de materia” y porque muchas de sus instalaciones, no pocas veces, fueron tomadas como cuarteles, depósitos y centros de operación de los grupos armados. (p.186)

La escuela ha sido un escenario de disputas de orden ideológico y político, es evidente que ésta ha sido atravesada por el conflicto de diversas maneras. Encontramos, por ejemplo, que la “exclusión política dejó su huella en la elaboración de relatos sobre la historia nacional que se oficializaron en textos escolares, museos, monumentos y fechas conmemorativas” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2009, p.39), lo cual ha llevado a que la sociedad se condicione a reconocer sólo lo que los “poderosos” consideran pertinente recordar en la historia nacional. Pero, aún en medio de todo ello, encontramos maestros que se resisten a esta única verdad, la problematizan y generan otras prácticas, dinámicas de encuentro que posibilitan construir alternativas de vida para sus territorios, algunos trabajan en la relación historia-memoria, recuperando las voces por medio de la oralidad y la escritura de los actores que han vivido el conflicto porque esto permite producir y reproducir las memorias.

En este sentido, los maestros y maestras tienen a cuestas una maleta muy pesada llena de responsabilidades, retos, preocupaciones, alegrías y tristezas, una maleta que los acompaña a lo largo de su carrera, pero son los maestros inquietos y comprometidos quienes asumen con total seguridad la tarea de la enseñanza, son ellos quienes dejan atrás el miedo, las limitaciones y se atreven a pensar diferente, a proponer experiencias que involucren temas cotidianos de sus estudiantes, fortaleciendo en ellos su capacidad crítica y argumentativa frente a los acontecimientos históricos que han permeado nuestro país. Aunque todos interpretamos y vivimos de diferentes formas los hechos, es necesario propiciar escenarios de diálogo en donde la historicidad del país

tenga un lugar protagónico, para poder comprender las causas y la magnitud de una cadena de acontecimientos violentos que hasta el día de hoy siguen siendo una huella imborrable y que por ningún motivo podemos desconocer.

Hacer uso de la memoria para comprender nuestro presente es una forma de liberarnos de las cadenas, de las generalidades que no dejan ver la diversidad y el pluralismo de nuestro país, esas que por años se han encargado de mostrar visiones totalitarias y homogéneas, creando imágenes cargadas de rencor, injusticia, desigualdad y odio, en la que muchas veces se recuerdan diferentes hechos de violencia invisibilizando a quienes han vivido el conflicto, las causas y su trasfondo, negando la posibilidad de dar un paso hacia adelante para construir una nueva historia.

En este orden de ideas se puede realizar una perspectiva sobre la gran responsabilidad que tienen los maestros y las instituciones de replantear los conceptos y temas que se llevan al aula, siempre con el fin de crear cuestionamientos y vínculos fuertes sobre la vida, la existencia, las problemáticas de los estudiantes y su entorno, poniéndolos en situaciones de conflicto, permitiéndoles explorar para descubrir la forma más adecuada de solucionarlas de manera individual y colectiva.

Trabajar entonces la memoria desde las escuelas, como lo plantea Osorio (2016), se convierte en un proceso arduo y progresivo porque pensar en la escuela como escenario de paz implica comprender que “no se trata de reproducir saberes ni de curricularizar conceptos y reflexiones sobre el conflicto, sino de permitir a las comunidades educativas, no solo a los estudiantes, reflexionar sobre los daños culturales del conflicto” (p.188).

La escuela es un escenario en el que confluyen diferentes tensiones que retan e inquietan a toda la comunidad educativa, porque constantemente surgen nuevas y complejas preguntas para el quehacer de los maestros, entre ellas la necesidad de realizar un ejercicio consciente del recordar como un acontecimiento político, debido a que “la memoria no es para recordar la violencia, sino para traer a la experiencia cotidiana aquello que nos conmueve en términos pedagógicos y políticos” (Osorio, 2016, p.189).

La memoria no solo se relaciona con los actos de dolor y sufrimiento generados por la violencia, es también emancipadora en la medida que le permite a los sujetos un encuentro con sí mismos y con otros, reivindicando su condición de ser humano que fue vulnerado por las acciones criminales que emprendieron en su contra, así “la memoria como campo de trabajo pedagógico convergen en un

esfuerzo para la visibilización de las intermediaciones, fracturas y continuidades de la historia colectiva y personal” (Castro, 2018, p.80). De esta manera la escuela se convierte en un espacio para reconocer y escuchar las voces que han sido silenciadas por años.

Adicionalmente, entendiendo la escuela como territorio vemos que está atravesada por un sinfín de relaciones y saberes en un contexto particular, la cual es habitada por diversos sujetos, que la piensan, la construyen y la viven, de este modo, “no reconocemos la escuela como única y homogénea, si no nombramos, las escuelas, en el reconocimiento de una pluralidad territorializada” (Galeano, 2018, p.41), lo que nos permite comprender que la territorialidad está compuesta por una memoria colectiva que recoge y narra la historicidad del entorno educativo, las luchas que allí se han dado, que para la historia oficial no tienen relevancia, pero para cada uno de los protagonistas de este territorio sí, es así como en las escuelas se ejerce un poder político en las “formas de hacer pedagogía como resistencia, que han impulsado no sólo maestros y maestras, sino líderes y lideresas comunitarias, organizaciones barriales, luchadores y luchadoras populares, las cuales, de una u otra forma, transforman sus territorios y fortalecen los procesos comunitarios” (Galeano, 2018, p. 46).

Es importante que los estudiantes reconstruyan, apropien y comuniquen su historia, por medio de las propuestas pedagógicas que entrelazan las voces de ellos, de la comunidad y de los maestros; esa voz que ha sido silenciada y olvidada por los informes oficiales. Es innegable el lugar que tiene la memoria en la construcción del sujeto y de la comunidad, en tanto se comprenda que “no es un asunto anecdótico, irrelevante ni intrascendente, más bien es una red de sentidos que interpela la experiencia del sujeto con su cuerpo, su comunidad y la posibilidad de pensarse fuera de los mecanismos que instrumentaliza la historia” (González, Pallares y Carvajal, 2017, p.19) lo que da paso a pensar en una multiplicidad de memorias tanto individuales como colectivas.

Las narrativas se convierten en una fuente de poder que permite transformar la manera como se entienden los acontecimientos, son relatos que muchas veces dejan ver una notable diferencia económica, política y social entre poblaciones de un mismo país, diversas experiencias que definen una visión del mundo. Escuchar relatos que reconstruyen la historia del país es una posibilidad de aprender y deconstruir conocimientos, asumiendo una capacidad crítica para comprender el legado social.

En las comunidades los relatos que se comparten en su mayoría son transmitidos a las nuevas generaciones por medio de la oralidad; en estos se expresan sentimientos de dolor, ira, impotencia,

tristeza, angustia, pero también alegrías, triunfos y esperanzas, en este sentido se escuchan nuevas versiones de la historia, con las voces de las comunidades y de quienes han vivido el conflicto, de manera que el relato se convierte en un elemento fundamental para la cultura, por esta razón “la elaboración de relatos históricos, hasta ahora lugar de supresión de las diferencias y disensos políticos, puede justamente convertirse, mediante estos procesos de diálogo y de disputa, en un escenario de reconocimiento y de posicionamiento de las identidades social y culturalmente devaluadas” (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2009, p.40).

Las memorias son las que configuran la historia diversa de los sujetos, estas llegan al aula y enriquecen el proceso de cada uno de los niños y las niñas desde las propuestas pedagógicas de los maestros de esta investigación, por lo tanto, consideramos importante resaltar y rescatar el saber que se construye en las aulas bogotanas.

Hoy reconocemos diferentes enfoques en la producción de conocimiento, hay unos que se caracterizan por los rasgos de la investigación científica positivista marcados por la objetividad, la neutralidad y la verdad, sin embargo, en la búsqueda de producción de conocimiento existen otras propuestas que comprenden el valor de lo diverso, por esta razón es fundamental reconocer y dar lugar a la perspectiva decolonial que nos aleja de la mirada eurocéntrica desde algunos aportes de Aníbal Quijano, rescatando el saber indudable que enriquece las aulas, lo que nos lleva a acercarnos a las narrativas como enfoque de investigación que tiene en cuenta los saberes y experiencias de los maestros como lo veremos a continuación.

2.2.3 Es tiempo de re-construir nuestro saber

*“Es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico
donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada.
Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos”.*
(Quijano, 2000, p.242)

Cuando pensamos en América Latina recordamos aquella historia que ha sido reproducida por años en las aulas de clase sobre el mal llamado “descubrimiento de América”, en la que se muestra este acontecimiento como el inicio de nuestra historia, con una única versión contada por los conquistadores, quienes se enorgullecen de haber salvado la población, cuando lo que con ellos ocurre es que “generaron una nueva perspectiva temporal de la historia y re-ubicaron a los pueblos

colonizados, y a sus respectivas historias y culturas, en el pasado de una trayectoria histórica cuya culminación era Europa” (Quijano, 2000, p.210). Es así como se ha reproducido una sola historia, una sola cultura, una sola manera de entender, ver y estar en el mundo, razón por la cual durante años, queriéndolo o no, nuestra identidad se ha visto permeada por aquella historia fragmentada.

En esta perspectiva se establece un nuevo patrón de poder, posicionando por primera vez la idea de raza entendiéndola como una “supuesta diferente estructura biológica que ubica a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía” (Quijano, 2000, p.202). De este modo, los colonizados catalogados principalmente por el color de su piel, instaurando una clasificación social de la población, en la que los dominantes se llamaron a sí mismos blancos, en consecuencia, los conquistadores explotaban las razas inferiores obligándolas a trabajar sin ningún tipo de remuneración, como razón principal de la economía. La distribución racial del trabajo permitió un mayor control sobre las personas dominadas, generando en la sociedad una degradación irreversible, estableciendo una jerarquía que hasta el día de hoy nos divide en clases sociales.

Aspectos como la cultura, la historia y el conocimiento estaban mediados por los intereses eurocéntricos, pues buscaban instaurarse y dominar a las poblaciones, colonizándolas de manera que su poder hegemónico fuera global, controlando subjetividades y territorios.

Las razones por las que no conservamos nuestras raíces según Quijano en su libro “*colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*” (2000), se deben a que los colonizadores emprendieron acciones en contra de la población que habitaba estas tierras; la primera de ellas es la *expropiación* de las poblaciones, porque la conquista de estos territorios permitió distribuir y trabajar la tierra para el beneficio de los dominadores, sin importar el genocidio de los indios en las primeras décadas de la colonización, el cual “no fue causado principalmente por la violencia de la conquista, ni por las enfermedades que los conquistadores portaban, sino porque tales indios fueron usados como mano de obra desechable, forzados a trabajar hasta morir” (Quijano, 2000, p.207).

La segunda de las razones, dice Quijano, es la *represión*, que se presentó de manera violenta coartando su mundo simbólico y afectando de manera física su ser, su sentir y su pensar, lo que significó un despojo de su identidad histórica, negándoles sus saberes y dejándolos en la penumbra del olvido, pues su historia quedó en manos de los opresores: “como parte del nuevo patrón de

poder mundial, Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento.” (Quijano, 2000, p.209).

La tercera de estas fue la obligación de *aprender y reproducir* la cultura que se instaura bajo los órdenes e ideales de los colonizadores, pues creían ser los únicos portadores de conocimiento que los hacía superiores al resto de la humanidad, atribuyéndole a esta última una categoría de inferioridad, por tanto “concluyeron que eran naturalmente superiores a todos los demás, puesto que habían conquistado a todos y les habían impuesto su dominio” (Quijano, 2000, p.221), catalogándolos como seres irracionales que podían ser dominados y explotados llevándolos por el camino de lo moderno, lo racional y lo científico.

Es evidente entonces el carácter eurocéntrico de la colonialidad, que ha llevado por siglos al predominio de un saber y unas formas de producirlo porque “en América Latina la perspectiva eurocéntrica fue adoptada por los grupos dominantes como propia y los llevó a imponer el modelo europeo de formación del Estado-nación para estructuras de poder organizadas alrededor de relaciones coloniales” (Quijano, 2000, p.238). Por esta razón el conocimiento sigue siendo controlado, en su producción y formas de investigar, encerrándose bajo la visión que el eurocentrismo ha posicionado.

Es así como, en un principio América acogió la corriente positivista creada en Europa, con el fin de crear un orden político y social que permitiera alcanzar sus estrategias ideológicas para mantener la universalidad del conocimiento, sometiendo a los individuos con relatos que transmiten valores, formas de comportamiento, pautas y culturas socialmente aceptadas, idealizadas por las élites del poder. Puesto que había permitido apaciguar el caos y el desorden generado por las revoluciones, la corriente ideológica eurocéntrica se perpetuó por décadas en la historia y en la existencia cotidiana de los sujetos, se apoyó en la clasificación racial y laboral de la población para consolidar las bases del capitalismo.

Para Quijano (2000) la crisis que experimenta actualmente el sistema capitalista sólo se podría superar mediante un cambio en el patrón de poder colonial, por ello la emergencia de nuevos movimientos sociales, ambientales y ciudadanos de América Latina representan alternativas de cambio, estos movimientos son portadores de caminos de decolonialidad del poder y del saber, representan un giro en la historia con sentido emancipador.

Por lo anterior, resulta fundamental recoger los aportes Boaventura de Sousa (2010) quien se refiere a la “ecología de saberes” para criticar los procesos de dominación del conocimiento eurocentrista porque este desconoce, ignora e invisibiliza otros conocimientos como los provenientes de las culturas ancestrales, indígenas, campesinas, entre otras, de manera que “la ecología de saberes expande el carácter testimonial de los saberes para abrazar también las relaciones entre el conocimiento científico y no científico” (p.54).

Estos planteamientos nos invitan a cuestionar la forma como ha sido constituido históricamente el conocimiento desde las lógicas del poder, nos plantea el desafío de reflexionar sobre lo impuesto y revelar el saber propio, para construir nuevas alternativas no jerárquicas, ni alienadas, más libres, comunitarias, plurales y diversas.

Existen maestros que a través de su saber, experiencia, compromiso y amor proponen prácticas que fortalecen y enriquecen la vida de los seres con los que comparten, son maestros que tienen un sinnúmero de historias y relatos por contar, que le otorgan otro sentido a su profesión, sin embargo “las voces y palabras de los maestros y profesores son silenciadas, distorsionadas o negadas por el lenguaje técnico y burocrático y, en el mismo movimiento, sus interpretaciones pedagógicas son inhibidas, deslegitimadas o desechadas por superfluas o poco valiosas” (Suárez y cols., 2004, p.24), en ocasiones es el mismo sistema educativo el que no les brinda el reconocimiento y el valor que merecen todas las propuestas que adelantan los maestros, porque su interés se centra en la globalización estandarizada que infesta la escuela, llevando al maestro a diligenciar formatos y registros que limitan su escritura y lo condicionan para dar cuenta de los requerimientos oficiales como informes, planeaciones y registros académicos o administrativos. Lo anterior dificulta que el maestro documente de manera autónoma sus experiencias, se coarta la posibilidad de plasmar el color y sentir de cada una de sus prácticas pedagógicas.

Por esta razón en nuestra propuesta investigativa toman sentido y fuerza las narrativas como enfoque de investigación, porque, como veremos en el siguiente apartado, éstas nos permiten aproximarnos a las subjetividades de los individuos, como una forma de construir conocimiento, alejadas de la pretensión de llegar a una verdad absoluta, posibilitando múltiples maneras de comprender la realidad.

2.2.4 Las voces de la experiencia: narrativas de maestros

“Se trata de poner a prueba otros modos de escuchar y de escucharnos, de escribir y de escribiéndonos, sin anticipar caminos seguros a prueba de desgracias escolares, sino abriendo paso a un sendero sinuoso, colmado de desafíos, de preguntas, que pongan en posición de pensar qué les pasa a los docentes con lo que sucede en la escuela”
(Suárez, Ochoa, y Dávila, 2004, p.29)

El estudio de las narrativas nos permiten acceder al conocimiento desde un enfoque distinto al positivista, porque no tiene intención de establecer reglas generales, leyes universales ni mantener una verdad absoluta, por el contrario, implica poner lo vivido en palabras, resignificar la experiencia, renombrar y recrear situaciones, dotándolas de un sentido propio, porque están cargadas de ideas, emociones y sueños que nos permiten acercarnos a la subjetividad del ser, es decir, “que el dato no es preexistente, por ello no se habla de recolección de información, sino de construcción de datos, esto es, de un proceso de creación, de gestación; cuyo escenario es precisamente lo relacional y las diversas posibilidades del lenguaje” (Arias y Alvarado, 2015, p. 175).

Tomamos las narrativas como enfoque de investigación, dado que nos interesa comprender e interpretar los hechos, las situaciones y las experiencias desde la subjetividad de sus protagonistas. El conocimiento narrativo no intenta desplazar a otros, se presenta como una nueva forma de abordar y conocer la realidad, con la posibilidad de dar lugar a esos otros saberes que circulan en la sociedad. De este modo, el conocimiento producido se aleja del carácter tecnocrático porque no pretende verificar ni generalizar los conocimientos. De acuerdo con Connelly y Clandinin (1995):

El valor central de la investigación narrativa deriva de la cualidad de sus “temas”. La narrativa y la vida van juntas y, por tanto, el atractivo principal de la narrativa como método es su capacidad de reproducir las experiencias de la vida tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido. (p. 43)

Cuando los maestros relatan sus historias y las sistematizan nos muestran parte del saber que construyen a través de sus prácticas pedagógicas que se convierten en experiencias, gracias a las constantes reflexiones que revelan las dificultades y los logros que han obtenido en este camino de la educación, reavivando la voz de quienes cotidianamente viven y construyen la escuela. Por lo

tanto, la escritura se convierte en una huella que nos narra la vida escolar, se usa como “una vía para la reformulación, aplicación y transformación de la propia práctica. Una estrategia de trabajo pedagógico e indagación cultural que incursiona en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni mencionado” (Suárez y cols., 2004, p.26).

En esta perspectiva, las narrativas se convierten en una herramienta fundamental para la realización de este estudio, dado que se propone explorar cuáles son las preguntas, tensiones o deseos que llevan a los maestros a elaborar y a experimentar sus propias propuestas pedagógicas, alejándose de las imposiciones que pretenden colocarlo en un lugar de subordinación, ya sea desde las políticas educativas, las normatividades del sistema o las culturas escolares. Las narrativas se convierten en una herramienta que permite reflexionar, recordar, indagar, construir y reconstruir lo que sucede en la escuela, situándolo en un tiempo y contexto determinado, con sujetos particulares, haciendo de la experiencia algo único y merecedor de ser compartido con otros maestros para el debate pedagógico, dado que

La experiencia trasciende la práctica en tanto acción rutinaria, se ve como posibilidad para la afirmación y transformación del trabajo del maestro porque deviene del ejercicio de reflexividad que se logra al objetivar la práctica para interpretarla, contrastarla con sus pares, deconstruirla y cualificarla; y en ese proceso, el sujeto también se constituye de otra manera. (Martínez, 2012, p.6)

Bolívar (2012) destaca cuatro elementos importantes en la investigación narrativa: el *narrador* quien comparte sus experiencias de vida, el *investigador* que comprende e interpela los relatos, el *texto* que recoge todo el proceso de investigación y por último, los *lectores* quienes conocerán la versión publicada de la investigación. La especificidad de la investigación narrativa, según este autor, es un nuevo modo de relación entre el investigador, el tema y el sujeto de investigación, permitiendo que los sujetos cuenten sus propias historias, en lugar de crearlas para el investigador, se dotan de un sentido propio reconociendo los saberes que emergen durante el proceso investigativo.

La voz del maestro recoge, interactúa y valora las diversas perspectivas que confluyen en los escenarios educativos, pues los verdaderos autores de estas experiencias que conforman la escuela son los estudiantes, los padres de familia, los directivos, el contexto, la comunidad y el maestro, ellos entretienen saberes que van constituyendo sus memorias pedagógicas, las cuales van más allá

de la rigidez institucional que pretende la homogeneidad de los procesos. De acuerdo con Suárez y cols. (2004), es así como la construcción de estas memorias pedagógicas nos permite:

desnudar una experiencia pedagógica relatándola en toda su intimidad, contando a otros aquello que parece formar parte de los 'secretos profesionales' que se comparten exclusivamente con los cercanos, con los 'como uno'. Convoca a tomarse el permiso de despedazar, destejer, entretejer y volver a tejer la madeja de una experiencia en sus aspectos más formales; pero también en sus anécdotas, misterios e intrigas, en las ocurrencias más disparatadas, absurdas u obvias. Invita a ponerse en compañía para relatar alguna de las 'obras pedagógicas' que, en su historia profesional, recorrieron o están recorriendo como docentes protagonistas, actores y autores de la memoria pedagógica de la escuela. (p.29)

Consideramos fundamental que nuestras aproximaciones a la escuela rompan con esa escritura tecnocrática que silencia la voz de la experiencia, enceguece y paraliza la escritura del maestro, convierte los múltiples relatos en casillas grises que decoloran la voz de la experiencia, del saber y del sentir de la memoria pedagógica.

En la escuela converge un mundo diverso, lleno de subjetividades, intereses, sueños, emociones, saberes, tensiones, etc., en algunas predomina la tendencia a la uniformidad y en otras invitan a los sujetos a pensar y actuar de manera distinta, debido a que se transforma constantemente gracias a los que la habitan, la construyen y la viven, por esta razón es esencial que en este tiempo contemporáneo se deshagan esas ataduras positivistas, que condicionan la labor del maestro, que solo desean acallar los saberes que se construyen en el ámbito educativo, situación que los lleva a una amnesia que fragmenta, categoriza e invisibiliza sus prácticas pedagógicas, es tiempo de “revalorizar el papel de los maestros y profesores en la innovación de la enseñanza, posicionarlos en el campo pedagógico como activos productores de saberes y dejar atrás las modalidades de capacitación ideadas desde el supuesto del déficit de cualificación” (Suárez, 2011, p.402).

El accionar de los maestros no es neutro. Escribir y documentar sobre las prácticas pedagógicas permite plasmar y rescatar la voz de aquellos que se atreven a proponer y experimentar prácticas alternativas en las escuelas, propuestas que en ocasiones se logran por medio de un trabajo colaborativo. De esta manera “el relato posibilita potenciar en los actores de la experiencia la oportunidad de reconocer nuevos campos del saber, promover el respeto a la diversidad y legitimar el pluralismo” (Rincón, 2018, p.79). Son formas en que se comprende que las experiencias de otros

maestros sirven como un ejemplo de todo lo que se puede lograr a través de la diversidad cultural, económica y social de cada uno de los territorios.

Este trabajo toma las narrativas como una forma de investigar y explorar sobre aquello que lleva al maestro a construir sus propias prácticas, que lo reconoce como un sujeto que constantemente cualifica su quehacer y que tiene la capacidad de producir experiencia en los términos planteados por Larrosa:

la experiencia emerge cuando se produce la acción reflexiva de la práctica (...) así, nombrar la experiencia exige renombrar la práctica, dotarla de sentido, darle posibilidad de existir como ruptura y como acontecimiento, porque nombrar es dotar de poder, dar vida, dejar de existir para reconstruirse de otra manera. (Larrosa, 1995, citado por Martínez, 2012, p.7)

Este ejercicio de reflexividad le permite al maestro contrastar y transformar sus acciones, posicionándolo como sujeto de saber pedagógico que refleja las características particulares de su práctica, a través del trabajo colectivo reconoce otras realidades ampliando su mirada sobre los procesos educativos y pedagógicos.

En síntesis, consideramos que para nuestro trabajo investigativo es crucial reconocer las narrativas como enfoque de investigación porque “no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (Bolívar, 2002, p.4), lo que nos permite identificar nuevas formas de construir conocimiento a partir de una aproximación a la subjetividad que le imprime cada maestro a sus propuestas pedagógicas.

CAPITULO 3

NUESTRA PROPUESTA INVESTIGATIVA

A través de nuestra experiencia en la *Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela*, realizada en todas las localidades de Bogotá, nos sorprendimos con la diversidad y riqueza de las múltiples propuestas y prácticas de los maestros, las cuales muestran las diferentes dinámicas, perspectivas y saberes que construyen para la formación de sus estudiantes, enfrentando adversidades y resaltando las condiciones de sus territorios.

Con el fin de explorar qué es aquello que impulsa a los maestros a construir dichas prácticas, propuestas que permiten fortalecer lazos en las comunidades, establecer vínculos de comunicación y aprendizajes, alejándose de las políticas impuestas y de las lógicas de sumisión del maestro y de la reproducción cultural, decidimos formular nuestra pregunta investigativa: ¿cuáles son las inquietudes, problematizaciones y deseos que llevan a los maestros a construir sus prácticas pedagógicas? Para ello elegimos trabajar en profundidad con cinco maestros sobre sus narrativas acerca de sus prácticas pedagógicas.

PROPÓSITO GENERAL

Realizar una aproximación a las narrativas sobre las prácticas pedagógicas de cinco maestros, con el fin de explorar cuáles son las inquietudes, problematizaciones y deseos que los impulsan a construir sus propuestas.

PROPÓSITOS ESPECÍFICOS

- Identificar cinco prácticas pedagógicas de los maestros que participaron en la Expedición por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz, desde la escuela, en Bogotá.
- Construir las narrativas de maestras/os sobre sus historias de vida de tal manera que éstas permitan un acercamiento al propósito general de esta investigación
- Realizar una lectura sistemática de las narrativas, en torno a la pregunta que los ha impulsado en la construcción de sus prácticas.

RUTA METODOLÓGICA

FASE 1: Rastreo y selección de experiencias

Participar como estudiantes expedicionarias en la “*Expedición por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela*”, nos permitió reconocer numerosas iniciativas que se adelantan en todas las localidades de Bogotá y con mayor detenimiento, las de los maestros de Usaquén y Sumapaz, dado que participamos en estas rutas. Con el fin de hacer un rastreo más detenido, nos remitimos al recurso digital de georreferenciación, que incluyó los resultados de los viajes de los equipos de todas las localidades. Allí encontramos una descripción general de cada práctica, que nos permitió definir criterios para seleccionar las 5 experiencias que hacen parte de la presente investigación: ubicación en diferentes territorios de manera que permitan reconocer contextos diversos; que estuvieran pensadas y elaboradas para niños menores de 10 años, teniendo en cuenta nuestra formación como educadoras infantiles; el énfasis en la construcción de memoria, ya que consideramos que cumple un papel fundamental en la consolidación de un país más justo y equitativo en el que se reconozcan las voces de quienes han sufrido la barbarie y las secuelas de la violencia.

FASE 2: Conversaciones con maestras y maestros (realización de entrevistas)

Como expedicionarias, como estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional y como futuras maestras, compartimos la idea fundamental de la Expedición frente al reconocimiento del rol del maestro como eje fundamental para la construcción de un país equitativo, justo y con mejores condiciones de vida, creemos que la educación es la esperanza viva que puede contribuir a la transformación social.

Por lo anterior decidimos emprender un viaje para el encuentro con las cinco maestras/os seleccionadas, cuyas prácticas se realizan en las localidades de Bogotá, Rafael Uribe Uribe, Usaquén, Santa fe, Bosa y Sumapaz en busca de las preguntas, inquietudes, problematizaciones o deseos que los impulsan a la construcción de sus prácticas pedagógicas.

En el encuentro con cada uno de los maestros tomamos un tiempo para las charlas y el reconocimiento del territorio, para así poder identificar los factores relacionados con la práctica de estos maestros. Cuando el ambiente ya estaba dispuesto, empezábamos nuestra entrevista (Anexo

6), diseñada de manera semiestructurada y alejada de una encuesta, lo que nos permitió una conversación amena y agradable que permitirían una aproximación a nuestras preguntas, desde las voces de las mismas maestras y un maestro. En todos los casos, con autorización de las maestras/o, se hizo la grabación de las conversaciones.

FASE 3: Tematización de las entrevistas

Con el material obtenido de los encuentros con las maestras y el maestro de las instituciones educativas que visitamos, nos dedicamos a la transcripción de las narrativas con todo el detalle.

Al tener transcritas las conversaciones con los maestros, nos dimos a la tarea de presentar y darle un título a cada relato con el propósito de elaborar una redacción armónica de las narraciones, posteriormente se realizó una nueva lectura de las narrativas organizadas, para identificar y tematizar los fragmentos que fueron utilizados para el análisis de esta investigación, con este ejercicio se diseñó una tabla llamada “Tematización de las Narrativas” (Anexo 7), compuesta por los temas resultantes los cuales fueron: a) inquietudes, problematizaciones y deseos que impulsan a los maestros en la construcción de sus prácticas; (b) qué los motivó a ser maestros; (c) perspectivas o enfoques de sus propuestas; (d) conflicto y/o territorio; (e) problemáticas; (f) redes; (g) escuela y comunidad.

A partir del tema a) inquietudes, problematizaciones y deseos que impulsan a los maestros en la construcción de sus prácticas surgen temas como: el vínculo con las comunidades y las problemáticas propias del territorio; la no naturalización de las consecuencias que se presentan en niños y niñas que han vivido en condiciones de marginalidad; la sensibilidad frente a la guerra y la vulneración de los derechos; la tensión y confrontación de la práctica frente a la diversidad; el dolor frente a las limitaciones y carencias en la comunicación y expresión en niños (as) y finalmente la relación de la escuela con la comunidad.

FASE 4: Lectura y/o Análisis

Para la construcción de los hallazgos se compararon los temas de la tabla en busca de hacer posibles vinculaciones e identificar las tensiones entre las construcciones de los maestros, las herramientas conceptuales trabajadas para este estudio y nuestras percepciones como investigadoras, permitiendo tejer de forma transversal la narrativa y los aportes a la comprensión de la pregunta de investigación,

fue clave para el análisis entrecruzar las secciones de los relatos porque se refieren a varios temas, ideas y conceptos, que nos permitieron elaborar las apreciaciones finales de este estudio.

CAPITULO 4

INQUIETUDES, PROBLEMATIZACIONES Y DESEOS QUE MOVILIZAN LAS PRÁCTICAS DE LAS MAESTRAS/OS

Esta travesía inicia en la localidad de Usaqué, al contactarnos con la maestra Ruth Albarracín, expedicionaria y anfitriona, ella llamó nuestra atención desde un comienzo, por el enfoque artístico en sus propuestas, además sus intervenciones en los seminarios eran muy interesantes y queríamos conocer su trayectoria pedagógica.

En el caso de la maestra Elena Ruiz fue clave conocer el video de la Expedición Pedagógica 2018, en el que pudimos apreciar el trabajo que realiza con los niños y niñas más pequeños de la localidad de Santa fe, mediante el reconocimiento y afirmación de su ancestralidad y de sus raíces. Con Mireya Leudo Arenas, coordinadora de la Expedición en el territorio Santa Fe - Candelaria, conseguimos su contacto.

En la localidad de Bosa se encuentra una de las experiencias que más nos llamó la atención por el trabajo sobre memoria histórica de la maestra Diana Paola Fique. Por medio de una conversación telefónica, acordamos el encuentro con ella.

Dado que fuimos viajeras expedicionarias en la localidad de Sumapaz, consideramos importante reconocer la propuesta curricular del profesor Alfredo Díaz que se lleva a cabo en la escuela Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela (I.E.D) en relación con los saberes de los campesinos bogotanos y las dinámicas del territorio.

A continuación, presentamos un pequeño relato de nuestra experiencia en los diferentes viajes y la información que teníamos sobre la práctica antes de realizar el encuentro, para dar paso a las voces de los maestros.

Torbellino de sentimientos

La primera experiencia es de la madre comunitaria Esneda Cano, quien ha dedicado gran parte de su vida a crear proyectos para la comunidad, especialmente para la infancia, beneficiando a los habitantes de la localidad de Rafael Uribe Uribe.

Fueron dos meses tras la búsqueda de la maestra Esneda Cano, dos meses en los que le preguntamos a cada uno de los coordinadores de la Expedición si la conocían, si de casualidad sabían la ubicación del jardín, porque solamente contábamos con la información del documento de georreferenciación, no recibíamos ninguna luz en el camino, fueron meses de tensión, porque deseábamos con todas las fuerzas de nuestro corazón poder encontrarla, hablar con aquella mujer visionaria que inspira a soñar y trabajar por la infancia.

Sin perder la esperanza de encontrarla, buscando en internet notamos que existía un jardín llamado “**Mafalda**”, no había descripciones del lugar, solo la dirección, sin más espera, decidimos emprender el camino hacia la localidad de Rafael Uribe Uribe, al sur de la ciudad, nuestra cita era a las nueve de la mañana en la estación de la 40 Sur, para iniciar nuestra aventura preguntamos ansiosas por la ruta más cercana para llegar al barrio Granjas de San Pablo.

Durante el camino estábamos un poco nerviosas, diferentes olores y sonidos ambientaron el recorrido, inquietas y apresuradas por llegar pronto miramos de lado a lado las calles, en busca de una imagen gigante de Mafalda, estábamos atentas a cada parada, sentíamos miedo e inseguridad porque era la primera vez que íbamos a este lugar, además, muchas inquietudes nos invadían en ese momento ¿la maestra tendrá tiempo para conversar?, ¿podremos ingresar al jardín?, ¿la maestra aún trabajaría allí?... miles de inquietudes que solo tendrían respuesta al llegar a este maravilloso lugar.

Cuando nos bajamos del alimentador, nos sentíamos un poco desorientadas, así que preguntamos en la tienda por el jardín y nos dijeron << *sí, allí arribita está* >>, más adelante una señora muy amable nos dijo << *ya casi llegan, es ahí no más, no tienen pierde, cualquiera aquí les dice en donde es* >> fue evidente la popularidad del jardín en el barrio, caminamos unas cuantas cuadras más y a lo lejos alcanzamos a ver una imagen, ¿es una Mafalda? dijo una de nosotras, esa imagen nos indicaba la meta, al acercarnos más y más encontramos a la legendaria Mafalda, sentíamos que ya habíamos pasado lo más difícil, ubicar el jardín, pero esa ilusión se apagó rápidamente.

El jardín tenía un letrero que decía “Jardín Mafalda”, sin pensarlo dos veces golpeamos la puerta, el celador salió y una de nosotras le dijo <<buenos días, somos estudiantes de la UPN y estamos buscando a la maestra Esneda Cano>>, él nos miró con extrañeza y nos dio una noticia devastadora <<yo no conozco a esa profesora, aquí no hay nadie con ese nombre, pero espéreme un momentico y yo pregunto>>, después de 10 minutos larguísimos, el celador salió a decirnos <<todos los que trabajamos aquí somos nuevos, pero vayan a esa casa y pregunten por la profesora, seguro allá les dan razón>>, la esperanza volvía a vibrar en nuestros cuerpos, agradecemos y nuevamente entusiasmadas corrimos llenas de alegría, cruzamos la calle y golpeamos la puerta.

Amablemente nos abre un muchacho joven, que al ver nuestros rostros de angustia preguntando insistentemente por la maestra Esneda, nos dice muy orgulloso <<ella es mi abuela, sigan con gusto las atenderá>>, al ingresar, su nieto grita desde las escaleras <<abuelita te vienen a buscar unas estudiantes de la Pedagógica>>, cuando llegamos a su habitación, su rostro expresaba una hermosa sonrisa, estaba feliz de vernos, de conversar y compartir un día de historias, simplemente bastó con expresarle nuestro interés y sin tanta formalidad, se puso cómoda y dispuesta para recordar los momentos más significativos y valiosos de su vida.

Fue un honor conocer a la Maestra Esneda Cano, una mujer que con bondad y generosidad hizo un relato entre risas y lágrimas de sus ochenta años de vida, compartió con espontaneidad una larga lista de anécdotas, tristes, alegres y difíciles que le enseñaron a ser una mujer fuerte, valiente y perseverante, un poco “botanatas” dice ella, experiencias que le enseñaron que el trabajo en comunidad es el más gratificante y valioso de la vida.

Con entusiasmo nos relata la forma en la que contra viento y marea se fue construyendo la utopía del jardín Mafalda, en un contexto marcado por la violencia y la precariedad, un proyecto que surge al ver que los niños y niñas se encontraban abandonados en sus casas cuando sus madres se iban a trabajar. Este se convierte en una muestra del trabajo comunitario que con esfuerzo, seguridad, amor y solidaridad supera un sin número de dificultades.

Una mujer con ansias de continuar al servicio de la comunidad, el amor y la entrega que decidió brindarles a los habitantes de su localidad la llevan hoy a ser la profe más querida del barrio, su

sueño sigue vivo y lo seguirá siendo por mucho tiempo, porque como ella dice “*soy feliz porque nadie vivió por mí, yo viví mi propia vida*”.

Contra viento y marea: La utopía del jardín

Mi nombre es Esneda Cano, son 80 años de los que hay que hablar (risas), yo siempre trabajé, no soy pensionada, me dan el bonito de 120 mensuales, es el bono de los abuelos, esta casa me la ayudó a comprar el padre Peter, me prestaron dinero y la pague de a treinta mil mensuales, cuando nos la vendieron hace ya 40 años, valió millón doscientos, ¡imagínense me ganaba 18 pesitos mensuales!, entonces yo siempre he trabajado con comunidades, en olla comunitaria, en el jardín comunitario, sacando agua de los pozos, enseñándole a la gente cómo se hace un aljibe, como siempre yo enseñando, ayudándole a la gente en los barrios, yo siempre les digo << *cuando estén mal de plata reúnanse los vecinos y entre todos hacen un sancocho y se lo comen y le dan a los hijos, no se pongan a aguantar hambre*>> eso es lo que uno aprende con la vida, yo lo aprendí desde muy pequeña porque me crie en una casa cural.

Yo vengo de Sevilla Valle de la época del 48, cuando mataron a Jorge Eliécer Gaitán, sacaron a mi familia, a nosotros nos sacaron del pueblo, de la finca donde vivía mi papá con sus 7 hijos y mi mamá duramos no sé cuánto tiempo (se queda en silencio un momento), yo por fechas no puedo decir mucho, porque como nunca estude, nunca me senté en un pupitre de pequeña, en esa época como que no se usaba y menos en la situación de nosotros que éramos los indios patirrajados que vienen a joder, aquí en Bogotá son muy clasistas a pesar de que hay tanta pobreza, lo miran a uno como una basura, no lo dejan entrar, ni sentarse en los asientos de ellos, ni comer en la loza que comían los patrones, yo servía era para limpiar los baños del colegio, para recoger la basura, para quitar la esperma de la iglesia con un pedazo de lata, porque en ese tiempo ni espátula, ni nada.

Nosotros duramos mucho tiempo en esas, por eso yo soy tan flaca, ¡aguantamos hambre mija! por allá dentro del monte, durmiendo entre costales debajo de las matas de café, tomando aguüita en donde encontráramos río, comiendo sólo frutas; mi papá cargaba un anzuelo con maíz y le tiraba a las gallinas para hacernos un sancocho en la orilla del río y poder comer algo, sin sal y sin nada, mi papá iba herido, se le pudrió la pierna, ahí donde le habían dado el tiro, y mi mamá se volvió loca (silencio) ahí llegamos a Pereira, ¡imagínense lo que caminamos!, yo no sé qué distancia hay de Sevilla a Pereira, usted encontraba los muertos y eso era terrible, y sí es cierto lo de Gabriel García Márquez, lo de Macondo, dónde mataron a todos los bananeros, eso estaba recién pasadito y cuando

uno empieza a entender en mi pueblo, en mi casa, se comentaba eso y uno lo escuchaba...(silencio profundo)

Tremenda la vaina, es que empiezo a llorar y entonces... <<claro que tranquilas no tengo lágrimas, a mí me toca echarme lágrimas artificiales...>>

Al llegar a Pereira, el cura nos ayudó, hablo con mi papá, en esa época los niños no podían escuchar lo que hablaban los adultos, mi papá llegó y nos dijo <<caminen pal' parque, camine los llevó>>, y nos llevó y nos sentó en una banca del parque de Pereira, y ¡era hermoso! los mangos tapaban las sillas, los mangos maduros se caían, ¡eso era mucha belleza!, uno comía todo los mangos que quisiera, (desconcertada) y no terrible mi mamá le rezaba a todo lo que brillaba, no cargaba ni una cruz ni nada, para ella todo era sagrado.

El cura nos llevó para una casa donde las paredes eran de cemento gris, era muy frío, ahí vivimos un tiempito, después nos llevaron a una finca donde sacaban oro y se daban sólo ajos, ¡pero eran unos ajos grandotes!, la gente pasaba una quebrada y al frente quedaba una loma que martillaban para sacar oro, sin máquinas ni nada.

Pero mi mamá como estaba tan mal la dejaron amarrada en una cama para que los médicos la atendieran, el padre dijo <<a ella no la pudieron salvar>>, y se murió ahí, yo me imagino que de un paro cardíaco y al poquito tiempo murió mi papá (triste). Entonces el padre nos mandó a una señora para allá para la finca, y a mí me parece que el padre de Fontibón era familiar del padre de Pereira, entonces él lo llamó, yo ya tenía 13 años en el 52, y entonces hablaron, y le dijo <<que ya había una que podía trabajar>>, a mis hermanas las más grandes ya las había colocado a trabajar y los más pequeños que éramos, mi hermano Víctor, Cecilia y yo, nos separaron.

(Silencio) Me mandaron para acá, ni siquiera me despedí de mis hermanos, ni nada, me dijeron <<la voy a mandar a no sé dónde, le van a dar trabajo, la van ayudar>>, la verdad no sé qué me diría, llegué acá y esa señora, la mamá del padre, ni siquiera me miraba, ni me saludaba; el padre nunca me dirigió la palabra, sólo mucho después cuando me fui a sacar la cédula, me hicieron un examen para saber si ya tenía edad para sacarla, un señor me miro las cordales y me examinó la piel, el largo de los brazos y las piernas, y yo como soy una tabla completa nada por delante, nada por detrás (risas), entonces ahí me dieron la cédula, eso fue para unas elecciones, en las primeras

que yo vote, era para que Fontibón fuera barrio y no municipio, y se tiraron el pueblo, ahorita hay una mano de ladrones y eso es más comercial, y yo colabore para eso... ¡si ven cómo es la política!

Pilas, pilas, porque tienen que aprender política, la política es sagrada, si la gente la estudiara no habría tanta ignorancia y ustedes saben que ellos son empleados nuestros ¡para que nos roben, para que nos exploten y no decimos nada!, por la ignorancia del pueblo, estamos totalmente analfabetos de política, ellos hacen lo que se les da la gana, vea como nos tienen, y yo digo << ¡ay Dios mío! se va a hacer el milagrito, yo solo deseo que todo el mundo le vaya bien>>.

Entonces llegué aquí a Bogotá y con ese frío y yo con ropita de tierra caliente, los brazos y las piernas se me pelaban del frío que hacía, andaba descalza, en esa parroquia me ayudó la Ita Carmen, ella era la nana que le cría los hijos de la patrona, una señora bajita, gordita del campo, pero muy querida, muy noble, muy linda conmigo, ella sí me acogió y me ayudó, me daba cositas a escondidas, ella de su sueldito compraba ropita y me daba, me compro zapatos, me enseñó a lavar los baños, yo no conocía un baño, porque nosotros sólo teníamos letrinas allá en el campo, ella me enseñó a hacer de todo.

Yo me crie ayudando a la gente, lo aprendí de pronto por lo que yo sufrí tanto, y pensaba que si a mí me ayudaban pues yo tenía que ayudar a los demás, entonces yo no compro nada, cuando tengo la oportunidad de conseguir una plática con esa ayuda a la gente, viene una mamá y me dice <<vea es que no tengo zapaticos pal' niño, no puede ir a jugar fútbol>> entonces yo no le cuento a nadie y se los doy (sonríe).

Tiempo después me fui para el jardín de la niña María a cocinarle a los niños, allá me fue muy bien porque me dieron trabajo y a mi hija mayor, la directora era Consuelito, ella tan querida, yo era la muchacha de la cocina, el padre Peter nos ayudó mucho, pero a pesar de que Consuelito era tan buena la gente se puso a reclamarle al padre por la seguridad social y prestaciones, entonces el padre les dijo que era un servicio con las ayudas de las personas. En esa época los barrios eran muy pobres, y cerraron el jardín y yo dije << *juepucha otra vez sin trabajo* >>, yo seguía con la cafetería que atendía mi marido y mis hijas, pero bueno tocaba mirar que hacer para rebuscarla...

Estábamos viviendo en el barrio, entonces resulta que aquí al frente había una casa de dos pisos pero arrendada, allá vivía una señora con una niña de 4 meses...Yo nunca me enteré que ahí había una niña sino después de que se murió (suspiro) resulta que la mamá trabajaba de noche y dejó a la

niña de 4 meses acostadita durmiendo y se fue a trabajar porque no se demoraba y resulta que hubo un problema y la cogió la policía, estuvo presa 4 o 5 días, ella avisó que la niña estaba sola pero no le creyeron, eso fue una tragedia. En esa época, no respetaban a los policías los colgaban, les quitaban la cabeza, había mucha delincuencia, ¡virgen santísima! una vez tuvimos 4 velorios acá en esta esquina. ¡Uy terrible! eso acá era muy feo, era horrible, mucha droga, mucha marihuana, bazuco, entonces, resulta que cuando la señora llegó a su casa, la niña se había muerto, ahí encerrada solita, nadie la atendió, nadie le abrió la puerta, nadie se dio cuenta. Después de esa desgracia yo hablé con la mamá y le dije << ¿qué pasó miya?, ¿pero usted porque no nos avisó?, ¿usted porque no nos la dejó? >> y dijo <<no, porque yo no los conocía y me daba pena>> pero bueno ya pa' que.

Mijitas no fue solo eso, después una señora nos dijo <<miren por la ventana de esa casa y verán lo que se encuentran >> y por una rejita miramos y habían ¡dos niños amarrados a la pata de la cama, con la bacinilla y la olla de la comidita!, los niños solitos, pero es que como no habían jardines, no había quién los cuidara, y las mamás siempre tenemos que trabajar, yo también dejé a mis niños solos, encerrados en una pieza con todo, con reverbero de gasolina, yo pensaba en vez de juzgar busquemos la solución, y dije <<¡vamos hacer todos un jardín!>>.

Bueno, entonces les cuento algo, yo estuve presa, fuimos siete personas de aquí del barrio que nos cogieron presos, porque nos dijeron que éramos guerrilleros, y ¡no!, nosotros solo estábamos haciendo el jardín, pero entre nosotros había gente del M-19; ¡eso fue terrible!, casi me matan, me torturaron y me hicieron de todo, uno queda muy mal, no acepta, no perdona... Es que miré y verá que la historia es muy complicada, había un comité “Pro-comunidad”, ahí si estaba la gente maluca, pero yo no sabía, en ningún momento yo supe de eso (suspiro) caí porque soy inquieta, porque cuando uno se mete y opina se arriesga y uno tiene que asumir, fue una experiencia que de pronto no hubiera tenido, pero me sirvió mucho.

Después de que salí de la cárcel, ¡ya era libre!, yo dure un año sin hablar con nadie, sin hacer reuniones, sólo trabajando, me volví seria, pero pensaba mucho en los niños y en ese año pensaba ¿qué hago?, ¿qué es bueno?, pasa lo de la niña, pasan lo de otros niños y pasan muchas cosas con los niños y eso fue como una prueba para hacer algo, entonces vamos a hacer un jardín para los niños, voy a proponérselo a la comunidad para que miremos qué hacer y yo hablo con Benposta y con el padre Peter. Me levanté un domingo por la mañana, fui a misa y después fui y golpee a dónde Santiago Anzola y Nelly que yo sí sabía que ellos no tenían nada que ver con el comité, entonces

yo les propuse que hiciéramos el jardín y ellos de una me dijeron <<hágale chinita, hagámosle a ver>>, y ¡sí señora! empecé con lo del jardín, ¿qué teníamos que hacer primero?, ¡conseguir un lote!, entonces nos lo pusimos de tarea. Yo fui y hablé con el padre Garavito, en la misa él decía <<se necesita un lote para que hagan un jardín, hay madres que trabajan todo el día, miren qué es pa' que los niños no los dejen encerrados>>.

Mi propuesta era hacer un parque y un jardín infantil porque había harto espacio, el proyecto lo pensé mentalmente porque no soy buena para escribir, pensaba que nos podíamos reunir veinte mujeres, madres cabezas de familia, no se decía madres cabeza de familia, se decía madres separadas, madres con niños, solas, porque la cabeza se la puso el Bienestar Familiar y Bienestar Social para llamar la atención, pero la cabeza siempre la lleva la mujer, yo decía << Díez que estén trabajando en una empresa, que tenga un trabajo fijo, con lo que ellas ganan que les colaboren a estas diez que les van a cuidar los niños; porque lindamente se reunían veinticinco a cincuenta niños, entonces, diez mujeres cuidando niños y las otras diez trabajando para que se apoyan entre sí.

Y cuando ellos me dijeron << la apoyamos>>, yo les dije << vayan a la reunión, es para que vean que sí tengo apoyo>> porque empezó la gente ¡usted está loca! ¡con qué vamos a hacer un jardín! y no volvían a la reunión (toma un respiro) ¡y no, hasta donde me diera el agua, lo hago porque lo hago! (Sonríe) Yo creo que el mundo está hecho de las utopías, las propuestas que uno hace y la gente no cree, porque cada uno tiene un don, por eso las huellas son distintas, uno viene con algo que hacer en la vida, la naturaleza y Dios no se equivocaron con nada, analicen cómo está hecho un pajarito, ¡tan hermoso como le pintan las plumas de colores, también un niño cuando nace, sus uñitas, todo tan bien puesto, le provoca a una comérselos a besos! (risas).

Yo lo consigo porque Dios ayuda a los que quieren los niños, el que hace sonreír un niño tiene doble vida porque Jesús lo dice <<quién ayuda a un niño se gana el cielo, que dejen que los niños vengan a mí>>... Doña Lola y Don Julio, ellos sí me colaboraban, me daban comida, huesitos, y la gente empezó a regalar cosas para el jardín, entonces el padre Garavito me ayudó con la familia Palacios, nos dieron el permiso para que hiciéramos el jardín, para que pusiéramos la piedra, hicimos una celebración grandísima con asado, pero como no falta quien le dé envidia y quien se oponga, vinieron los de la junta de acción comunal de allá y como yo tenía fama de guerrillera se pusieron a decir <<nosotros no queremos nada de sus guerrilleros, lo podemos hacer solos>> ¿y sabe que es lo mejor mijitas? ¡Que lo hicieron y eso es lo que importa! (feliz), ahoritica está funcionando lo más de bien, ¡hasta faltan cupos!, lo maneja Bienestar Social, el mío también lo

manejan ellos y no me importa, eso no está a nombre mío, eso le pertenece a la comunidad, porque el líder nunca tiene que quedarse con lo que hace, el líder no es para que se vuelva rico trabajando por los pobres.

Entonces no se pudo en ese lote, seguí buscando por todos lados pero no encontré nada, el padre me dijo <<Esneda va a venir el señor Claudio desde Suiza y usted mañana tiene el día libre, vaya y le cuenta su propuesta, cuénteles toda esa miseria que nos ha contado aquí a nosotros y le muestra todo>>, y bendito y alabado sea el Señor le contamos que lo único que nos faltaba era el lote porque ya había un grupo de trabajo, él me dijo <<consíganse el lote y miramos a ver qué hacemos>> yo le conté, le mostré, le dije todo y a los dos meses me dijo <<¡Esneda llegaron cinco millones para ustedes y su proyecto!>> eso sí me advirtió que tenía que conseguir el lote en menos de dos meses porque si no me tocaba devolver la plata, y todas las mujeres buscando el lote, porque solo había plata para construir, no para comprar la tierra.

Yo un día dije <<¡pues lo hacemos en el mío, qué hijuepuchas!>>, no iba a dejar que se pierdan cinco millones de pesos, ¡eso en esa época eran mucha plata!, ese día llegué a la casa y yo súper de buenas me soñé el número del chance y yo bien pobre y todo, ¡lo hice!, con lo que me gané me alcanzó para decirle a mi familia que nos teníamos que arrimar en donde Don Hernando porque yo iba a hacer el jardín en nuestro lote, les tocó decir que sí, porque yo tenía la voz de mando y era la que conseguía las cosas.

Me fui para donde los Jesuitas y le dije a Doña Gladys <<necesito un salón de 35 metros cuadrados, de las casas prefabricadas>>, me dijo <<qué bueno>> y menos mal me alcanzó la plata para comprar el salón, ahorita eso es el primer piso del jardín, eso nadie lo podía creer, ¡y sí señor! arrume a mi familia, éramos unos encima de otros porque no había espacio y éramos muchos.

Empezamos con el salón prefabricado a vivir ahí, Eliezer un día nos llevó palitos y se puso a hacer la cerca y pintó los palitos con colores, los Murcia vinieron y echaron pala y pica todo eso para aplanar, ¡mejor dicho! (sonríe), entre todos arreglaron, hicieron... pues yo digo hicieron porque yo era la que mandaba, yo les decía qué hacer (risas).

Cuando yo dije que lo hiciéramos en mi lote todo el mundo se fue, quedé yo sola con mis hijos que eran los únicos que me apoyaban, todo el mundo renunció, cuando se enteraron que llegó la plata

todos contentos dijeron << *mejor ya no hagamos el jardín sino un centro de acopio para enseñarle a los jóvenes yo no sé qué vaina*>> (suspiro) me puse brava y dije << *¡no señores! yo lo que quiero es un jardín*>>, entonces claro, todo el mundo se fue, pensaban que yo me iba a robar esa plata, pero esa gente ignorante cuando no conoce los sentimientos de una persona sincera, reacciona así .

Yo me fui para Benposta y les conté que nadie me apoyaba en el barrio, yo les pregunté << *¿si ellos me querían ayudar?, que siguiéramos con el proyecto, porque a mí sola me queda muy difícil*>> y de una me dijeron que me apoyaban, entonces mandaron fotos a la fundación “tierra de hombres” en Suiza, porque ellos tenían que comprobar que todo era cierto.

Siempre me he rodeado de gente que le gusta ayudar, por ejemplo a mí me enseñó a leer un policía cuando yo estaba trabajando cargando agua en una burra para vender, la esposa me dijo << *oiga mijita usted porque no me hace el favor de servir para una práctica de alfabetización de mi esposo, él le enseña a leer y usted va y cuenta su testimonio*>>, yo lo hice sin ningún interés , pero qué más interés, sí me enseñó a leer y por eso es que puedo leer esas bellezas de libros, los periódicos y todo, la lectura es maravillosa lo saca uno de la ignorancia.

No he pasado la vida en vano, ¡la vida no me la han vivido, yo la he vivido!, entonces cuando salió lo del jardín aquí casualmente vino la señora Consuelito, seguramente alguien le contó sobre el proyecto del jardín, entonces me dijo << *yo le tengo el arquitecto, mire él no le roba ni un peso, es un señor muy honesto*>>. Lo llevamos a Benposta y le cayó bien a todo el mundo, le hicieron el contrato, y el arquitecto me preguntó << *dígame qué es lo que usted quiere señora*>> y le conteste << *yo quiero un lugar en donde pueda atender hartos niños*>> y él me dijo << *pero sumercé esto es un lugar muy pequeño y no le caben tantos niños y la ley dice que son cuatro metros por niño*>>, yo me quedé mirándolo y le dije << *¡no me importa, a mí hágame ese espacio, yo veré qué hago, yo miro que me invento, así sea en la calle!*>>.

Llegó el arquitecto y nos pusimos a hacer eso, las mujeres cocinaban en la pieza en donde yo vivía ¡imagínese! en la misma pieza en la que arrume a mis hijos, ¡claro, tampoco era mucho almuerzo! y trabajábamos sin sueldo porque no había de donde, empezamos con veinticuatro niños en un salón múltiple. Yo duré 30 años con el jardín, (suspiro) eso fue ya este año que no se consiguió más plata, y lo tomo Bienestar Social, nos sacaron a todas las que empezamos, mejor dicho, a las fundadoras.

Entonces esa es la propuesta, es un proyecto que yo hice y vea cómo funciona. Lo que yo llamo triunfo para mí y para mi comunidad es el jardín, el trabajo social que hacemos.

Explosión de colores

La segunda experiencia es de Ruth Albarracín, Licenciada en Preescolar con más de 30 años de experiencia construyendo propuestas para los niños y niñas, actualmente trabaja en la I.E.D. Agustín Fernández y adelanta su doctorado internacional en educación con énfasis en tejido social familia, paz y complejidad con la universidad central de Nicaragua.

En este momento de nuestras vidas nos encontrábamos viviendo nuestro sueño expedicionario, estábamos muy emocionadas y a la expectativa, debido a que nos veríamos con la maestra Ruth, ella nos acompañó en nuestro proceso con Expedición Pedagógica, siendo la coordinadora del equipo de la localidad de Suba, en cada uno de los encuentros reflejaba esa esencia tan linda y particular que la identifica como maestra, por tal razón, sentíamos una inmensa curiosidad por conocer su experiencia, por eso decidimos pedirle que fuera parte de este sueño que estamos construyendo de manera colectiva.

Así que sin más demora formalizamos un encuentro con la maestra Ruth que se llevaría a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional. Al entrar en la cafetería, la maestra nos recibió con un fuerte abrazo, esos que te hacen sentir en casa y te acarician el alma, sin más preámbulos para poder apaciguar un poco el frío de la tarde nos tomamos un “tinto pedagógico”, en el que se empieza a tejer y hacer visible cómo el intercambio de saberes y experiencias es fundamental para la vitalidad del maestro, experimentamos un sinfín de emociones, risas, tristezas e inconformidades que nos invitan a reflexionar sobre nuestra formación y el papel que estamos llamados a cumplir en la sociedad, sin darnos cuenta estábamos tejiendo una relación de Red que fortalece nuestra visión pedagógica y expande las posibilidades de ser y estar en el mundo.

Después de nuestra enriquecida conversación, nos sentíamos muy emocionadas porque la maestra nos invitó a su aula de clase, a conocer a los niños y niñas que en este momento son los protagonistas de su experiencia, el encuentro se llevaría a cabo el lunes 27 de mayo en la Institución Educativa Distrital Agustín Fernández a las seis de la mañana. La espera parecía interminable, realmente queríamos conocer el aula en la que se construyen cosas maravillosas.

Llegó el día, el viaje inició muy temprano, cada una de nosotras se desplazaba de lugares muy lejanos, la madrugada de Bogotá era fría y con él con el trancón habitual, tuvimos contratiempos que no impidieron que llegáramos a tiempo, nos sentíamos ansiosas y sin más espera saludamos al

guarda de seguridad y una de nosotras le dijo << *somos estudiantes de la UPN y tenemos una cita con la maestra Ruth*>>, él nos mira un poco desconcertado y nos dice << *un momento, voy a averiguar al respecto, nadie me informó de su llegada*>>, en ese momento, nos asustamos un poco, hasta llegamos a pensar que habíamos ido a la sede equivocada, después de unos minutos, aparece en el fondo del patio la maestra Ruth, con esa hermosa sonrisa diciendo << *hola, ya llegaron mis chicas, por favor déjalas pasar*>> y nos recibió con un inmenso abrazo.

Nos mostró un poco las instalaciones del colegio mientras caminábamos hacia el lugar donde sucede la magia, << *llegamos al aula de clases*>> nos dijo, sentimos un cosquilleo por el cuerpo, al entrar los niños y niñas se encontraban descalzos jugando con una variedad de títeres, nos recibieron calurosamente y nos invitaron a compartir un día común en su espacio de creación, estuvimos rodeadas de cuentos, risas, historias, bombas de jabón, pinturas, preguntas, tambores y música, porque la maestra cree firmemente que el arte debe estar presente en sus vidas, por esto en su salón se intercambiaron libremente las pinturas, sin ninguna guía, ni un paso a paso, solamente se resaltaron las particularidades, la imaginación y la esencia de cada uno de los estudiantes.

Un escenario diverso en el que logramos compartir saberes y anécdotas, la maestra mostró con orgullo el compromiso a su profesión, allí pudimos ver que involucrar el sentir y el arte en la vida de los niños y niñas es una forma maravillosa para el aprendizaje, nos invitó a soñar y actuar por el bien de las infancias de nuestro país y reafirmar la urgencia de construir espacios en las escuelas para la exploración, la diversión y el conocimiento.

El arte, un ingrediente para la vida

Mi nombre es Rut Albarracín, estude en esta Universidad Licenciatura en Educación Preescolar, termine en el año 85, una formación bonita porque fue la escuela pública la que me formó con sus grandes fortalezas y también con sus debilidades. En la época en que fui formada, las maestras salíamos para montar nuestro jardín infantil, esa era la modalidad y cuando salí, empezó un programa muy loco que lo hicieron varios académicos de acá, como Alejandro Álvarez, Pilar Unda, que era por seminarios y yo me quería devolver pero ya había terminado, entonces lo que hacía siempre era validar el proceso de formación de mi universidad, pero también validarlo por fuera, en museos como el Museo Nacional que tiene una cátedra de infancia, el museo de arte moderno, hacían las charlas sobre la ronda infantil, buscaba mis espacios de formación alternos a la estructura del sistema.

Luego monté el jardín con mis compañeras, tuve una experiencia en Chía de tres años con un jardín privado, que era para lo que habíamos sido formadas, pero ahí desarrollé una propuesta curricular muy interesante y (sonríe) yo siempre había planteado que el maestro debería tener una experiencia rural, que lo rural era muy clave.

Bueno entonces montamos el jardín y yo me presenté al distrito, yo no tenía ni idea, porque en eso si fallaba mucho la universidad, como nos mostró todo lo privado, yo nunca conocí políticas del Ministerio, ni las cosas que un maestro podía hacer... soy la única maestra en mi familia, entonces todas las carreras son como muy elitistas, eso era terrible, ¿que yo fuera maestra?, entonces mi mamá de verme que no hacíamos nada con lo del privado, me dijo <<están vendiendo los formularios para ser maestra el distrito>>, ella me metió en eso y yo me presenté.

Fue muy chistoso porque nos preguntaron de todo pero nunca sobre preescolar, nos preguntaron sobre escuela nueva, me acuerdo que todas nos mirábamos y nos reíamos, no teníamos nada de formación en ese tema, pase raspando el examen pero donde me fue muy bien fue en la entrevista, por eso de que yo planteaba un rural y en ese momento el concurso era para Colombia, me presenté y pasé; cuando vi el resultado decía vacante oportunidad en Guainía, pase papeles y me fui a trabajar allá, deje tirado lo del preescolar con mis compañeras.

Entonces de una llegué a puerto Inírida a un sitio donde no conocía a nadie y fue hermoso, porque allá aprendí varios de los conceptos que tengo claros, uno es el principio de Morán sobre el todo y las partes... o sea los niños no son sin sus adultos, sin sus padres, ni la comunidad, entonces lo que están diciendo es cierto, no podemos hablar sólo del niño, sino que tiene que ser el complemento de padres, comunidad y maestros, porque ese es el todo, bueno y más adelante les seguiré diciendo los otros conceptos, ese es uno fuerte.

Como les decía llegué a trabajar a un sitio hermoso en un preescolar “Nicolasio” que era con comunidad indígena, allí estaba el hijo del médico, el hijo de la aseadora y los indígenas, yo llegué a un curso donde los niños indígenas no hablaban y empecé a trabajar con una pedagogía como del proceso que plantean los niños, mi ruta del saber han sido los niños, segundo concepto creo yo, con ellos he aprendido una pedagogía, todo lo que me enseñó la academia pueda que tenga elementos, (sonríe) pero el elemento fuerte es cuando tú aula es un laboratorio, es un sitio para observar y para crear, y los niños son la pista de aprendizaje. Yo no soy artista formada, yo hice un semestre en la

escuela de artes y otro en la Sabana a distancia, y todo lo que he hecho de arte como un proceso experiencial artístico ha sido porque yo les doy el ambiente, los materiales y ellos me han dado el saber con lo que ellos construyen, ¡es muy bonito! (sonríe) porque no hay una pedagogía escrita, la más bien se contextualiza con el territorio, los saberes, la memoria y los acuerdos, con los actores que uno está, pueden ser chiquitos o grandes, puede ser hasta el cucarrón que se te atraviesa en el aula, todo eso te produce a ti un caminar y un asombro para construir.

Yo trabajé allá cuatro años, cuando llegué no conocía el pueblo, los niños me lo enseñaron, salíamos a mirar el puerto, la plaza de mercado, la casa del uno, del otro y los niños fueron mis amigos, hacíamos caminatas hasta los domingos, me llevé otra maestra de aquí de la Pedagógica y ya éramos dos, el proceso fue muy bonito.

Trabajé un año y me llamaron a trabajar a la DIE-CEP⁵ lo que es hoy en día es el IDEP, yo trabajé allá como coordinadora de capacitación, iba a los ríos y trabajaba con los maestros de los caseríos, eso fue una experiencia muy linda, el maestro más olvidado y el que está en las condiciones más indignas de todo el país, es el maestro rural, son los que trabajan a las orillas de los ríos o en los caseríos en los pueblos, y yo llegaba donde ellos y los encontraba y decía <<¿dónde están los maestros?>> y seguíamos caminando los campos, <<ellos estaban construyendo currículo con la comunidad, ¿que estaban haciendo? investigación de máscaras, ¿qué pasaba? que todo ese saber cómo estaban por allá lo cogían otros y publicaban libros a nombres de otros>> (indignada), el saber del maestro ha sido expropiado y ha sido utilizado por aquellos que tienen la suerte de tener buen canal de comunicación, desde el ministerio mismo vi esas cosas, fue una experiencia muy fuerte, por eso también defiendo y valoro al maestro y por eso el proyecto Expedición Pedagógica, cuando lo encontré me dio un sentido de defender esa escuela que no se visibiliza, y esas prácticas tan bellas que muchos maestros no sistematizan y que de pronto quedan en el olvido, ¡la escuela sí ha tejido vida e historia!

Yo conocí la realidad de mi país en torno a la pedagogía, la entendí más allá con esos maestros que fui conociendo, los maestros del Guainía en la época en que yo estuve hacían de enfermeros, policías; entonces eran maestros que cargaban su maleta y su equipaje, porque el río se secaba, entonces les tocaba trastear en la canoa el mercado, su ropa, maestros Chocuanos, de Quetame, de Pasca, ¡mejor dicho!

⁵ Dirección para la Investigación Educativa – Centro Experimental Piloto

Luego allá conocí el amor, me casé con mi esposito y cuando teníamos el bebé él me dijo <<*no, este no es un clima bueno, ni un ambiente sano, ¡nos vamos!*>> entonces mi esposo estaba en Casanare y yo me iba donde él, pero me salió el nombramiento en Bogotá, entonces me quedé, eso fue... yo entré a trabajar en el 91 en Bogotá, ya llevo muchos añitos como maestra treinta y pico.

Llegué a trabajar en el Tunal y luego fui trasladada a la Nueva Colombia, entramos a hacer la especialización en lenguaje y pedagogía por proyectos de la Universidad Distrital, con el grupo de Blanca Bojacá, Elvira Rodrigo, un grupo de investigación de mujeres que han hecho también historia pedagógica fuerte, ellas fueron muy juiciosas que le entregaron su vida a la pedagogía y montaron la especialización de pedagogía por proyectos. Ahí conocí la línea de Joseph, conocí a Mauricio Pérez, y muchas personas importantes que han escrito sobre lectura y escritura y seguí con mi proceso.

La Secretaria hace unos años empezó a apoyar a los maestros, en apoyo estudio, en la localidad se fue lo del presupuesto participativo para la formación de maestros y yo había hecho parte de esos equipos, nunca pensé que pelear por la formación del maestro, en pocos años yo me beneficiara con el doctorado. estoy haciendo y terminando ya mi tesis doctoral con la universidad central de Nicaragua, doctorado internacional en educación con énfasis en tejido social familia, paz y complejidad, es un doctorado que me ayudó a entender todo mi caminar y es para la vida, bueno eso es como mi proceso en formación, (sonríe) pero yo válido no sólo esa estructura, ¡soy maestra de Red!, yo gesté la red *“Tejiendo sueños y realidades”* en Suba hace veintipico de años, hablando en las cafeterías sobre pedagogía, armamos Redes, que era la Red de ciencias, la Red de arte, la red de preescolar, la red de sociales. A partir de eso nos convocamos y llegó Red CEE de la UPN, ahí conocí a Pilar Unda, yo entré a la Red de artes y desde ahí empecé a caminar con la Red CEE, me llevó a la Expedición Pedagógica y al Iberoamericano del cual venimos haciendo como un proceso que son espacios de formación y son fuerza para el proceso de un maestro caminando.

A mí me motivó ser maestra (sonríe) el encanto de los niños, el hablar con ellos, había una empatía bonita y no lo hice yo... Me dijo mi tía <<*Oiga Ruth, usted tiene mucha capacidad para los niños, estudié preescolar*>> Y yo le respondí << *¿eso qué es?*>>, yo nunca había pensado en eso y así fue como me encamine, yo estudié en el colegio la Asunción y en el José Martín Castro Martínez, eran como colegios de “caché”, le puse atención a mi tía y me presenté acá, pasé y me gustó. (Suspira) Ser maestro es entregar el alma con pasión y vida, eso es, vivir la vida con amor, con

entrega, con muchos aprendizajes y en especial con caminar por algo que plantea Mari Carmen Díaz, “una escuela con menos cerros y con más corazones”, para mí es eso.

Yo hace muchos años decidí que el maestro debe tener su proyecto pedagógico, no puedo desligar mi proyecto de aula de mi proyecto de maestra, y no hablo del que me pide el PEI, ni el de la ley, ¡nada! (respira profundo), ¡es mi proyecto porque mi caminar pedagógico tiene una impronta, tiene una forma que va atada a mi ser y a la historia en los sitios donde yo me voy construyendo con los niños!, entonces yo lo llame **“Expresión y creación por un mundo posible”**, lo monté en la Nueva Colombia, es una escuela en Corinto Suba, abajo, fue entregada por el M-19 a la comunidad, fue muy lindo porque yo llegué a trabajar a una escuela que tenía muchas fortalezas, el rector a las siete de la mañana citaba a los papás, allá vi unos elementos muy bonitos, llegué a trabajar a primaria porque ya no había cupo en preescolar y trabaje por proyectos.

Algo que me marcó fue que al hablar con los de tercero, es que yo les dije <<buena, preséntense>> y una niña le tocaba presentarse y se escondió debajo de la mesa, y eso me golpeó mucho yo dije <<¿dónde está la creación o la expresión de un niño natural?>>, eso me marcó para poder plantear mi proyecto “Expresión y creación por un mundo posible”, el rector vio ese año mi trabajo y me dijo <<Ruth presente un proyecto para que no tenga aula >>, entonces yo planteé el proyecto con tres ejes, en esa época que eran proyectos de aula como un eje central, invitados de honor que planteaba un pintor, un escritor y un músico, y co-expresión corporal, arreglamos el salón en el centro y se pintó el cuerpo humano de una estudiante, trabajé con Johan Miro, porque ¡yo lo amo! y creo que es símbolo de la pureza y el arte de la infancia, eso fue en noviembre, los papás me dijeron <<¿y usted cómo quiere el salón?>>, entonces yo se los pinté; cuando llegué, en enero, los papás me habían puesto el salón como yo lo había pedido: con tubos, con espejos, con grabadora, con VHS, con todo lo que yo había pedido, yo miraba y decía <<¡juemachica que compromiso!>> (sonríe), eso me dio fuerza para continuar, todos los niños de la escuela, de preescolar y de primaria pasaban a mi salón, hacíamos cosas muy lindas, eran sus momentos, ellos entraban, se descalzaban, hacíamos relajación y todo esto, creo que está sistematizado un poco en la Expedición y la revista Nodos y Nudos número 9, en esa revista está el primer escrito que yo hice en torno al proyecto (sonríe).

A bueno, también fue sistematizado en un vídeo por la Universidad Distrital, otro por la Pedagógica con una memoria extensa y con la Universidad Javeriana, incluso me citaron a un conversatorio con Carulla y con el colegio de Francisco de Aguilar, que es el colegio Libertad y me

quedé aterrada en ese momento, cuando planteo desde mi experiencia que el juego con el niño es local y global, uno no puede olvidar que el territorio es un contexto de saberes, de aprendizaje, eso no lo tenía claro y lo aprendí en la vida, todo el proceso es global-local, el territorio tiene que estar aterrizando a los niños en un contexto de formación de lo que acontece en el mundo y de lo que acontece en su territorio, los niños lo cogen, los niños lo saben y más con el televisor, el computador y todos los medios que están manejando, un niño vuela más que nosotros, esa es otra de las cosas que fui validando en el proyecto.

Yo era maestra de apoyo y planteé el proyecto, después de ser maestra de preescolar me volví maestra por resolución de apoyo, si los maestros no se arriesgaban a montar sus proyectos entonces yo los hacía, negociábamos en la asamblea, pero si la maestra tenía su proyecto, mi misión era apoyarlo, fue una experiencia bonita.

En la especialización que hicimos en la Pedagogía, hicimos la tesis sobre la articulación del preescolar a tercero en procesos de lectura, escritura y oralidad, fue muy bonito porque validamos como un niño desde preescolar salía del colegio y se metía al cuartico solito, porque la mamá era analfabeta y trabaja todo el día, no leyó en primero, no leyó en segundo, pero en tercero se disparó o sea que eso valida que los niños no son cabezas para rellenar, sino que son diversos, ¡son ritmos propios! (se queda en silencio), estamos en una formación en que la evaluación ¿qué?, esa estandarización que nos ponen desconoce el proceso.

¿Qué más les cuento de ahí?... Esa escuela era muy linda y tenía una casona, o sea, eran fincas, ahí funcionó la escolita porque la donaron, la comunidad la compró, bueno, y allá estaba la casona y tenía toda la historia del M-19, entonces ¿qué pasa en esa escuela?, es muy importante para mí la formación en ese territorio, primero porque tenía una apuesta política de defensa de la paz, empezamos a trabajar con fundaciones que nos ayudaron a reconstruir la historia de la escuela que no sabían muchos maestros que llegaban, y en esa historia se encontraba que la escuela fue entregada por el M-19, en la que tenía organizados a los niños, los maestros y todo y la secretaria dijo <<no, nosotros no les podemos dejar ni la rectora que tienen, ni a los maestros>>, entonces fue cuando llegó un rector negociador, ¡muy pilo!

Uno podía citar a los papás un sábado y esa escuela era ¡llena de papás!, entonces fue cuando todo el proceso pedagógico del PEI permitió montar un carnaval con todos los cursos, el colegio nos dio cuatrocientos mil pesos, y el carnaval costó unos cuatro millones, por ejemplo los niños de

preescolar con unas maestras súper pilas, montaron el proyecto, en esa época estaba de moda Jurassic Park y los dinosaurios, los niños le dieron el nombre al proyecto *“El parque de Jurassic Park”* citaron a los papás el sábado, eso era cuando la escuela era más comunidad ¿no?, bueno y los papás dijeron <<*pues tenemos que hacer un dinosaurio gigante para organizar la comparsa también*>>, empezaron los talleres cada 8 días, yo les apoyaba y empezaron los papás <<*bueno y traemos alambre*>> entonces todos trajeron alambres y fueron a armar la estructura y la estructura no tenía un esqueleto, un papá dijo <<*yo tengo varilla*>> y otro dijo <<*yo tengo soldadura*>>, y así se armó un esqueleto, cuando los grandes vieron el esqueleto y que no teníamos con qué cubrirlo cogieron la malla del humedal (risas) y con eso lo forramos, después lo pintamos, esos son ejemplos de lo que fue una pedagogía de aprendizajes de comunidades aprendientes.

El humedal fue un contexto de aprendizaje (sonríe), pasar con mis chiquitos a mirar las libélulas pegadas al borde del humedal Juan Amarillo, preguntarnos ¿cómo crece el huevo? y nosotros ahí encantadas con una compañera loca de 3º, que es mi compañera de la Red con la que seguimos caminando apasionadas, ahí fue cuando empecé a conocer a muchos pedagogos científicos ¡divinos!, que te ponían la ciencia en otra mirada, hicimos una formación con ella, nos convertimos en vigías para el humedal, ¡yo soy protectora del humedal Juan Amarillo!, tuve una formación con Tomás Estévez que es un científico colombiano muy lindo, el que hizo toda la ruta del Jardín Botánico y la del Parque Chingaza, yo me encontré con Suba, un territorio con muchas riquezas de formación.

Hicimos un carnaval, cada curso planteaba su tema consensuado con los niños, salimos por el barrio, dimos vueltas y parecía un carnaval de los carnavales buenos (sonríe), fue muy lindo, la comunidad y los niños salieron, los profesores nos disfrazamos, se dieron muchas cosas y ese fue un proceso de formación en carnavales, pasó el tiempo y vinieron las políticas en el noventa y pico y acabaron los maestros de apoyo, que eran hartos. La tecnología pesaba más, entonces me entregaron como maestra, la comunidad me decía <<*no se vaya, le entregamos un curso, no se vaya*>> y yo dije <<*no, yo quiero esto*>> y me fui, ahí aprendí muchas cosas... éramos mi compañera Patricia de la Red, Isabel y yo (silencio) las que salimos de ese colegio, nos unimos tanto en historias de afectos como maestras que seguimos caminando y reconstruimos esa historia, bueno esa historia me marcó mucho.

En Usaquén llegué a trabajar a Cerro Norte, donde se escuchan los Pascuales, los Tarazonas, las Matanzas, todo eso, yo trabajé ahí y viví lo que es el allanamiento; esa escuela y ese dolor de vida

me llevó a darle más sentido pedagógico de un proceso de paz a la escuela, y ahí surgen las dos experiencias, yo llego a trabajar a transición, a romper las estructura del uso del cuaderno, había un abandono en la primera infancia, por eso conseguíamos materiales y juguetes de mis hijos, de lo que me regalaban o lo que yo compraba y empecé hacer mi proceso con los niños (suspiro profundo) fue muy duro ser maestra grande y volver al aula ¿no? y llegar a una estructura de un colegio maltratado por la fusión, una política que dijo todos tienen que ser un colegio y los unieron, entonces mi colegio Agustín Fernández, cuando yo llegué tenía cuatro mil alumnos, tres sedes y tres jornadas, ¿se imaginan? cuando esa escuela era autónoma, tenía su secretaria, su director y de pronto todo se lo come el centro y ellos quedan allá como a la deriva, eso generó mucho dolor en los maestros porque prácticamente te invisibilizaron y te desaparecieron.

Yo llegué a una de las fusiones, el grupo era de maestras jóvenes que crecieron en esa escuela pero estaban en una estructura ya organizada, yo llegué muy pila porque venía de la Secretaría de Educación, en la escuelita yo les decía <<hagamos esto o lo otro>> y nada les parecía y dos años después dije <<Ruth métase en un salón y no friegue más>>, y esa noche llegué a mi casa y me escribió alguien de la comunidad una mujer muy linda me dijo << Ruth nos alegra que una maestra como usted haya llegado aquí al cerro, cuente con nosotros>>, y dije (suspira) <<la fuerza está por fuera>> y empecé a trabajar.

Empecé a ir a la feria del maíz, es un espacio que hacen en cerro norte para reivindicar el alivio y la soberanía alimentaria y lo hacen en la calle frente a mi escuela un domingo, ya llevan 11 ferias del maíz y ¡es muy lindo!, me invitaron y preparé el twist de la gallinita para la feria del maíz, cuando yo llego a bailar el twist, empiezo a mirar ¡ay juemadre, qué vergüenza, eso no es para la feria!, porque el twist es una cosa gringa, es un baile y aquí se está trabajando identidad, soberanía, territorio, otras cosas, eso me invitó a reflexionar, además otra cosa que vi es que yo tenía 25 niños y me fueron 10 y yo dije <<¿dónde está la escuela?>>, la escuela no estaba ahí, la única maestra loca que empezó fui yo, entonces dije el otro año <<vamos a prepararnos>>, fue cuando empecé a montar lo de comparsas, sumado a que un historiador que me había conocido me llamó un domingo y me dijo <<profe, yo quiero que usted haga un proyecto conmigo, me dieron un proyecto de convivencia para mejorar la ciudadanía para el trabajo de las escuelas, vamos a trabajar con comparceros>> y le dije <<no, pero yo no sé de eso>> y me dijo << yo sé que usted lo saca pa' lante>> y me metió ahí.

Yo empecé a trabajar con comparceros de colegios durísimos, era la única en preescolar, empecé a aprender mucho y me encarreté, uno tenía que presentar un proyecto de convivencia por colegio y yo presenté el , abrí mi camino y el maestro Rocero nos compartió un libro sobre las ferias y fiestas de Bogotá, tenía todo un trabajo ancestral y eso coincidió con todo ese cambio que me dio la vida, mirar lo ancestral, el cuidado de la tierra, todo eso y empezamos a montar la primera comparsa que en lengua muisca traducía *“Alegrar a los otros”* y con los niños aprendimos mucho, por ejemplo yo les decía <<¿qué personaje quieres ser tú?>>, una nena divina me decía <<yo quiero ser un dragoncillo>>, investigamos y sí, había dragoncillos muiscas que son los protectores del agua, todo lo que uno puede hacer por proyectos ¡es bonito!. Yo no tenía ni idea qué era un humedal y en la Nueva Colombia, en tercero, el papá de un niño trabajaba en un humedal, por eso dijo <<investiguemos humedales>> y yo <<jum>>, el papá nos mandaba todas esas cartillas que empezaron a sacar y aprendí de humedales, otro proyecto fue que los niños propusieron todas las historias de Goku, al investigar descubrimos que viene de la china, del mono, compre algunos cuentos, ¡esa ha sido mi pedagogía!

Mi pedagogía ha sido de un asombro, de un explorar, de un investigar, de un entender que no lo sabemos todo, pero que los saberes se construyen tanto con uno como con los niños y que los niños son una fuente innata de saber y de ganas de aprender cuando le generamos la pasión por lo que hacen, dicen <<los niños no escriben>> y resulta que en tercero había un proyecto donde ellos dijeron <<queremos investigar, hacer experimentos>>, cuando nos dimos cuenta ya teníamos dos cuadernos llenos de experimentos, viéndolos en vídeo, haciendo la propuesta de fichas, síntesis...Yo empecé a guardar en mi salón todo lo que hacíamos con los maestros y los niños; cuando pasó lo de la fusión llegó el bachillerato a la Nueva Colombia, sexto-séptimo, llegaban las maestras de bachillerato y decían <<en la Colombia no había nada, esas maestras no han hecho nada>> y ellas salían a las reuniones de otros lados y les decían <<pero si en la Nueva Colombia hay un proceso interesante>>, entonces un día algo dijeron y nos contaron, estábamos reunidos todos los maestros y algo pasó, yo me puse tan brava que fui y cogí todo lo que tenía por allá guardado y lo puse en el centro de la mesa de los maestros, les dije <<¡miren, miren todo lo que hemos hecho! , aquí están unas evidencias>> y una maestra empezó a mirar todo y veía que había procesos porque teníamos frizos, investigaciones, ¡de todo! y no era lo de la profe Ruth, era lo del grupo, las maestras dijeron <<qué pena, tenemos que reconocer si hay algo>>, ¿pero qué me muestra esta experiencia?, que la sistematización vuelvo e insisto si tú haces cosas te puedes morir y hasta luego, voló el viento, pero si tú dejas huellas, esas huellas se evidencian.

¡Uy, yo tengo montones de blogs!, si les puedo contar tengo casi 15 blogs, mi blog se llama **“Expresión y creación por un mundo posible”**, y tengo el de carnaval, ahorita lo tengo cerrado, si ustedes lo quieren ver las invito, porque estoy haciendo algo que nadie había escrito (feliz) y es la ¡comparsa con la primera infancia!, a mí me dicen <<*Rut usted es Reggio Emilia*>>, yo no conocía que era Reggio Emilia, esta es una propuesta italiana que la desarrollan aquí colegios de “alto caché”, yo decía <<*No, yo no soy Reggio Emilia, yo soy Colombia, y soy propia pedagogía americana, yo me ubico ahí*>>.

¿Qué es hacer comparsa? es defender los derechos de niños y niñas, enseñarlos a tener voz , hay una cosa que yo he validado y es que el maestro le da como miedo trabajar por proyectos, entonces cogen lo que la editorial le vende, yo me acuerdo que en esa época miraba proyectos, donde se supone que es creación conjunta de los maestros y los niños, y hacen lo que ahí dice, olvidando que son los niños los que enriquecen las clases, porque tú generas participación, tú permites el círculo y la asamblea de aula, los niños piden la palabra...lo más importante en preescolar es la oralidad, ni siquiera la lectura y la escritura, si tú planteas investigar sobre la historia del barrio, los niños llegan a la casa y dicen <<*mamita tenemos que investigar*>>, ellos no creen porque no ven la nota, entonces uno tiene que hacer ejercicios de romper con eso, y lo otro es dejar que hagan el trabajo como lo puedan, como lo quieran, si quieren pintar una raya eso es lo válido, así la evaluación se cae, cada proceso es diferente, cada niño en su proceso, desde que lo hagan con amor es válido (feliz) a mí me sacan diez todos ¿y qué?, pero por eso me dan palo porque me dicen <<¿qué es eso? Profesora>>. ¿Cuál es mi criterio? si una niña te dice <<*es que no tengo colores para colorear*>>, pues ¿tú cómo puedes evaluar esa niña que no llega con un trabajo con colores?, lo otro es que el maestro se estatiza y dice <<*vamos a usar el color rojo, azul*>> y yo ahora les enseño los colores chillones, el color ácido, uno tiene que estar de la mano con la literatura, jugando, leer fuentes, tienes que dotar al niño de buena literatura, yo lo he hecho porque he generado proyectos.

Yo crecí en el centro, con el hippie, con el gamín, yo crecí leyendo en la Biblioteca Nacional, en silencio, un olor a libros, leía con mis hermanos alrededor de Sutatenza, la hora del cuento a las cinco de la tarde, con mi abuelita y todos sentados escuchando el cuento, el Calibán, la novela, mi papá fue militar, estuvo en la guerra de Corea, a los veteranos les hicieron un montón de promesas y no les cumplieron, crecí con un papá que me dio la enseñanza sobre los derechos, él me decía <<*es necesario pelearlos y guerrearlos*>> y con una mamá muy poética le gustaba el canto y la danza, entonces crecí en un palacio de música porque ellos vendían discos, era un contexto de cultura muy bello, eso es lo que busco para mis niños y todo eso fue lo que a mí me dio otras

miradas, un niño que tiene todo eso acá, es un niño al que le das regalos para la vida y planteo que no es el arte, es la vida misma la que te genera construir un currículo.

El arte es una evidencia de un proceso y es una propuesta, es una creación, es la vida, ¿qué me ha llevado a validar eso? que el currículo no es estático y uno se encuentra con historias muy difíciles, entonces ¡es duro! (suspiro profundo) la vida se te atraviesa todo el tiempo y ahí está Hugo Assmann donde dice <<“la vida quiere seguir siendo la vida y se auto organiza y debe ser un placer la vida”>>por eso uno puede trabajar con las maravillas que propone el Lineamiento Pedagógico, este no te impone un cuaderno, el lineamiento lo pusieron para que las maestras sacaran sus cuadernos del aula, y no se entendió esa política, pero hay una tensión donde en primero les dicen que sí, que tienen que salir de preescolar leyendo y escribiendo pero para mí el cuaderno es esto, es el piso, es el cuerpo.

Una vez trabajamos con Willy el artista, entonces hicimos una cartilla ¿qué es el arte? les pregunté <<¿qué es el arte para ti?>> Juan David de cuatro años me dijo <<el arte es todo>>, y le dije <<que respuesta tan sabia>>, ellos tienen la mirada integral y nosotros la rompemos ¿no?, yo tuve la fortuna de estar con sus hermanos, entonces ellos pintan sus derechos, y su hermana María me puso <<el derecho a comer pollo>> y yo <<¿porque mi amor?>>, ella me pintó una mesa redonda y las sillas alrededor, pintó cada platicó con pollo y cada niño con su pollo o sea son ocho en la casa, yo decía <<juemadre, no comen pollo>> y para ella eso era importante, a mí la vida me ha enseñado mucho.

¿Cómo podemos darle a los niños ambientes de aprendizaje bonitos donde ellos sean felices, donde la escuela aborde eso que está afuera?...eso es mi proceso de aprendizaje, soy guerrera, primero, defendiendo los derechos de niñas y niños, dos, planteo una pedagogía que permita la participación y la creación que construya conocimiento, tres, validar los niños como una ruta de saberes, los niños nos alimentan y nos permiten hacer lo que ha hecho el conocimiento mundial, todos aprenden, todos lo podemos hacer, cuatro, validar que es la comunidad; comunidades aprendientes.

La propuesta de mesa para la paz, se da porque en ese cerro había mucho dolor y se hizo el pacto de paz, afortunadamente me gané un premio, la Secretaría de Educación llevó 80 maestros a Cuba al encuentro de pedagogías y ahí estaba Tirofijo, Timochenco y pues yo le pedí una carta a él, le pedí que la firmara y le dije <<yo voy para el colegio, los niños te mandan decir que quieren la paz>>, él la firmó y llevé la tarjeta, hablando con los niños quisimos hacer un acuerdo , y lo firmaron,

pintaron las mesas, hicimos cartas para la paz, porque un mensaje para la sociedad, lo puse en el blog y Maguaré me sistematizó con una periodista, me entrevistaron y vieron lo que yo había escrito e hicieron eso que está en la página web del Ministerio de Cultura para niños, yo he sido muy juiciosa montando todos mis vídeos.

Yo hago la propuesta y el diseño con los niños, en la comparsa ellos pintaron sus faldas, sus vestuarios y salimos a la séptima que era un sueño que yo tenía (sonríe) porque yo crecí en la séptima viendo eso, yo saqué mis niños un domingo en la comparsa, detrás de nosotros iba el historiador, los papás y una maestra, después eso ya se vuelve un hábito porque me volvían a decir <<buena profe, van a seguir con el proyecto>>, yo hacía la propuesta y eso es lo que estoy sistematizando para la tesis doctoral, está todo el soporte teórico de comparsa y la forma como desde el 2012 hasta hoy, el proyecto se ha enriquecido.

Algo que estoy trabajando es el aprendizaje con el tambor y la música ancestral, creo que por ahí hay un camino muy bonito para la primera infancia, eso es comparsa y eso es mesa de paz, tenemos que romper la violencia, en este momento el niño baila y canta el reggaetón como si fuera para él, cantan cosas que ni entienden o de pronto por la televisión y por lo que ven en casa, por eso pienso que hay que hacer propuestas que reivindiquen las prácticas del buen vivir, el homenaje a la pacha mama, hacemos ritualitos, se trae el círculo, ofrendamos al fueguito, prendo el incienso con ellos, traemos maticas, tocamos el tambor.

Bueno hay dos cosas frente a cómo he vivido el conflicto, cuando trabajé en el Guainía yo viajaba por el río, un día en la lancha llamada también voladora, iba con mi jefe y el motorista, nos paró la guerrilla en nombre de las fuerzas revolucionarias y nos dicen << nos prestan la voladora para llevar un enfermo, bájense, entréguenla y váyanse>>, yo aprendí a conocer la realidad de tal escuela y de los niños que estaban allí, trabajaban muy juiciosos con sus maestros, ellos almorzaban y salían a raspar coca, ese era el trabajo de niños pequeños y grandes, vi todo su ambiente en este proceso.

En el momento histórico en el que la paz no se ha dado porque mi país siempre ha estado en medio del conflicto, el maestro debe contextualizar la realidad, leyendo a un William Ospina para saber sobre la historia; estando en la Guainía, en la guerra con el M-19... ¿uno como no trabaja eso? (se queda en silencio un momento). Yo llego a un territorio en donde las historias de los niños son dolorosas, <<profe anoche allanaron mi casa, le dieron un tiro a mi papá o mataron a mi

hermano>> esas historias son las que escuchaba todos los días, por eso digo que la escuela tiene que ser un oxígeno de vida y de amor para recontextualizar y dialogar, para sanar todos los corazones.

Cuando estuve en la escuela Gerardo Paredes en Suba, escuchamos unos pitos y yo toda emocionada le dije a los niños <<*vamos a mirar*>>, (suspira) y la sorpresa que me di fue que eran unos chicos llevando a un compañero muerto por todo el barrio Rincón y yo con mi chiquitos mirando eso, además en el colegio Gloria Lara, me fui con los chinitos a buscar espacios para jugar a la pelota, entonces algún niño se le fue la pelota cerca una casa y alguien la cogió y se entró, yo salí corriendo a buscarla y a golpear en la puerta de la casa, y eso fue como haber visto una película de las favelas de Brasil, era una época difícil, por eso hay que aprender a jugar y hablar de la realidad, contextualizarla con lo global porque eso es pedagogía, las propuestas de carta para la paz y la comparsa tejedora de sueños son respuestas para generar paz, se ritualiza y exorciza todas esas cosas de dolor y sufrimiento que hay dentro de la niñez.

La estructura escolar no es fácil, las políticas y la jornada única han cerrado los espacios de encuentro, estos ya no son los mismos, no nos reunimos ni siquiera para comer, pero pienso que la Red es el espacio en dónde podemos conocer lo que hacen los otros, por ejemplo yo soy representante de la mesa local de infancia aquí en Usaquén, y les digo que ya tienen que ir otros, por eso invité a otra maestra que supe que había sido maltratada en la institución, gestionamos para que ella presentara su experiencia (suspiro profundo), pero no es fácil que los maestros puedan organizar tiempos y eso es muy triste porque parece que después de que salen de la escuela ya no quieren saber más.

Por ejemplo, a mí hace 2 años me llamó la Secretaría de Educación para invitarme a un foro distrital, y eso fue súper tensionante en mi colegio, porque para llegar a un foro uno debe presentar su experiencia y pasa por los filtros local, distrital y nacional, y digamos que yo me pasé un filtro porque me reconocieron en ese momento como experta, los espacios me dieron mucha seguridad, me fueron formando, porque yo era muy tímida, pero sabía que podía hacerlo. Fue algo que generó mucha tensión en la escuela decían << *¿por qué ella no hizo todo el proceso?* >> así he estado en muchos espacios, otro ejemplo fue el de comparsa en un proyecto del Ministerio de Educación que se llama “*cuerpo sonoro*” un ¡proyecto divino!, me han invitado a presentar y explicarle a los maestros, es un ejercicio muy chévere porque yo voy y escuchó a los otros, y eso le permite a uno preguntarse, sospechar y validar ciertas cosas, por eso es fundamental leer al otro.

Pienso que el ejercicio de Red es muy fuerte, no sólo se trata de estar en el aula con los niños, sino tejer redes con otros maestros (sonríe) porque nos permite generar fuerzas, porque en los momentos de crisis la fuerza se la dan a uno los compañeros y eso es lo que ha mostrado la Expedición, el maestro que va de un lado a otro, lleva su práctica y la transforma, pero también teje nuevas Redes de aliados, ¡son redes de emergencias muy bonitas!

Yo pienso que un maestro debe enseñar con amor (respira profundo) lo que me ha enseñado la vida son dos cosas fuertes, algo que a veces muchas universidades no le enseñan a uno y es que el ego nos construye, pero no es solo uno, se trata de romper eso del “yo” y comprender que soy con los otros, o sea que si tú no estás yo no existo, es una construcción mutua, lo otro es la ternura y el placer, todas estas experiencias me han hecho saber que es con amor y con ternura que uno les llega a los niños, yo no niego que uno a veces grita y se estresa, ¡es que soy humana!, pero hay que bajarle eso al máximo porque los niños son muy maltratados, están llenos de escenas de violencia y ¿en dónde ven ellos la otra opción que les brinde ternura o amor?, ¡pues es en la escuela!, y el placer al reflejar la pasión y la entrega de lo que uno hace, ¿qué sentido de vida tiene ser un maestro malgeniado?, uno tiene que mostrar el amor y las ganas, eso no se puede perder al pasar los años, a mí me duele mucho salir de la escuela pero también tengo que darme mis regalitos y saber que se pueden hacer otras cosas.

Después de todo me faltó escribir, si yo hubiera escrito cada una de las historias de mis chicos habría sido un trabajo maravilloso, pero bueno ¡nada es imposible!, ahora mi meta es terminar el libro sobre la comparsa y mostrar cómo el proceso del arte se puede involucrar en la escuela, los niños siempre deberían tener empapeladas las mesas para tener la libertad de pintar, untar, ¡mejor dicho!, yo no tendría pupitres en los salones, me parece que el pupitre le quita espacio al cuerpo del niño, tendría mesas que se pudieran pintar y buena música, porque la formación musical es crucial para el maestro.

Yo me inscribí a las prácticas de la carta de la Tierra, lo que hacemos es promover el cuidado del medio ambiente, empiezo conmigo, pero también con mi entorno, hay que saber que la escuela nos es un territorio fácil, es un escenario de guerras y de luchas, en donde uno tiene que aprender a jugar y a veces a no mostrarse mucho, para que el maestro también se encuentre consigo mismo para entender que lo que hace es crear.

Pasos hacia el pasado y el futuro

La tercera experiencia es de Diana Paola Fique, Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y Magíster en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana, maestra del Colegio Reyes Echandía de la localidad de Bosa.

Llegó el día de emprender un nuevo camino por las calles de Bosa, el sol apreció rápidamente para acompañarnos en la cálida travesía hacia el colegio Reyes Echandía, donde nos esperaba la profe Paola. No sabíamos con exactitud cómo llegar, sin embargo, nuestros deseos por conocer la historia de la maestra y las experiencias que viven los niños y niñas del territorio nos motivaron a emprender este viaje.

Nuestra cita era a las 8 de la mañana, para llegar debíamos tomar un bus que nos dejaba a mitad de camino, luego seguir avanzando y cruzar el Río Tunjuelo; la zona no se veía muy poblada, había unas cuantas casas y muy pocas tiendas, tras haber llegado a un punto la angustia nos invadió, nos sentíamos pérdidas, las personas a las que preguntábamos no sabían cómo llegar y otros nos decían que aún estábamos lejos...

Pasado algún tiempo llegamos a una avenida doble, cansadas y con algo de sed, el sol estaba extenuante; sin saber dónde estábamos nos comunicamos con la profe, quien nos dio ánimo y nos dijo *<<les falta poco, deben seguir derecho hasta el semáforo, cruzar la calle y seguir derecho, cuando se topen con la pared voltean a mano izquierda y siguen caminando, deben caminar como 20 minutos más pero ya casi llegan, tengan cuidado, la zona no es muy segura y si pueden vayan preguntando en las tiendas >>* esas indicaciones se quedaron grabadas en nuestras mentes, el miedo y la zozobra nos invitaron a caminar un poco más rápido, con el deseo de llegar lo más pronto posible.

Aún era temprano, las calles se empezaron a llenar de niños corriendo con la esperanza de que no cerraran las puertas del colegio, desde la distancia lo pudimos apreciar, dijimos todas, casi en coro ¡llegamos! una sonrisa se reflejó en nuestros rostros, la respiración se tornaba cada vez más tranquila, llamamos a la profe para decirle que ya estábamos allí; una mujer alta, delgada, de cabello corto nos dio la bienvenida *<< mucho gusto mi nombre es Paola Fique >>*.

Ingresar al Colegio y cruzar la puerta fue sentir de nuevo esa magia, esa conexión que se hace entre el corazón y la piel al recordar que hace un tiempo estábamos allí como estudiantes y pensando que pronto estaríamos ahí en un salón de clases siendo maestras, fue una sensación que nos evocó nostalgia, pero a la vez felicidad, los sonidos se intensificaban, las risas, gritos y juegos de los niños y niñas se escuchaban mientras recorríamos los pasillos para subir al segundo piso, donde se encontraba el salón de la maestra y allí conversar sobre el proyecto que ha ido construyendo y reconstruyendo a lo largo de diez años.

La maestra hoy reivindica el lugar de la memoria en la escuela, considera que recordar y narrar nos permite ser más humanos, nos invita a reconfigurarla partiendo de los relatos de la comunidad y la vida personal de los niños, jóvenes y adultos con la que se reconstruye parte de nuestra historia, esa que ha estado permeada por la violencia y que tristemente ha afectado muchas poblaciones, sin embargo, la proyección de esta propuesta busca reivindicar los derechos de la población desde la enseñanza de la historia y la recuperación de la memoria.

Recordar para vivir, sanar y construir

Mi nombre es Diana Paola Figue Ramírez, soy licenciada en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica y magíster en historia de la Javeriana. Yo llegué a ser maestra por casualidad, la motivación fue no ingresar a estudiar en la Nacional y entonces mientras tanto entré a estudiar a la Pedagógica pero ya en el camino, definitivamente me convencí de que la licenciatura y ser maestra era lo mío; pero no les voy a decir que desde la cuna yo quería, ¡no, para nada!, en mi familia muchos han sido maestros, ellos me decían << *mientras pasas a la ingeniería o a geografía vas a estudiar sociales*>>, entonces cuando ya iba como a mitad de carrera empecé a sentirme un poco más a gusto con la disciplina, o sea, con ciencias sociales, no tanto con ser maestra, y ya cuando fuimos empezando las prácticas, ahí sí ya me convencí, entonces así fue como llegué a ser maestra.

Hoy en día creo que es mi realización como persona, creo que era la carrera que iba acorde con quién soy yo como ser humano, es una posibilidad de conocer gente, de ayudar a las personas, un maestro ayuda a otros seres humanos a ser, a construir, el maestro tienen un papel muy importante porque es constructor de sueños de otras personas, ayuda a liberar y cuando me refiero a liberar (toma aire profundamente), es en la línea de Paulo Freire, a permitir que se construyan otras realidades distintas a las que quizás los niños o sus familias están viviendo en el momento.

El maestro tiene muchos papeles, tiene un papel político porque permite hacer que los estudiantes puedan vivir en condiciones de equidad, de igualdad, de goce de derechos, para que construyan una postura crítica frente a sus contextos y también transformen su realidad inmediata y cuando digo realidad inmediata, es su vida, o sea que puedan estudiar la carrera que quieren, cumplir su sueños, pero también a veces estos estudiantes son los primeros que son profesionales en su familia, entonces transforman también las dinámicas familiares, no sólo en términos de acceso a la educación superior, a una mejor remuneración, sino a la manera como ellos se relacionan con sus familiares, como viven, las realidades de sus familias, sus particularidades, situaciones de pobreza, malas relaciones con su familia, o sea, son múltiples los papeles que tiene el maestro, te menciono esos dentro de los muchos que hay.

En la Expedición Pedagógica presentamos la propuesta *“La escuela hace memoria”* que tiene dos líneas, una línea la presentó el profesor Danis de memorias ancestrales y población afrodescendiente; y la que manejamos la profesora Ella Ramírez y yo es la línea que se llama *“Las voces de la memoria”*, que es el trabajo de enseñanza de la historia y recuperación de la memoria del conflicto armado en Colombia. Nosotros hemos trabajado con estudiantes de séptimo, octavo, noveno, décimo y once (silencio) cuando yo te digo de séptimo es porque según el tipo de población si se muestra dispuesto e interesado trabajamos concepto, en este momento yo tengo octavo, entonces los cursos varían, los que pertenecieron al proyecto en octavo y noveno ya van en décimo y once, están vinculados al proyecto digamos que toda la población, impactamos desde séptimo a once, pero si hablamos de cantidades impactamos todo séptimo, todo octavo, todo noveno ¿por qué? porque todos los estudiantes trabajan en el proyecto, décimo y once ya depende de gustos e intereses, ellos ya se involucran a grupos focales de investigación.

Esta propuesta es una iniciativa que surgió hace muchos años para la enseñanza de la Historia, nosotros la diseñamos y la desarrollamos en el marco del Bicentenario de la Independencia de Colombia, estamos hablando del 2010, empezamos con una iniciativa de cómo trabajar la enseñanza de la historia en la escuela y cómo hacer ejercicios de construcción de relatos históricos, es decir, que la escuela no fuera receptora de conocimientos, sino productora también; un conocimiento con un nivel distinto de investigación, es decir, una investigación de orden formativo-escolar, iniciamos trabajando con Historia, sin embargo el proyecto fue transformándose, porque nos vinculamos a unos procesos de cualificación de la Secretaría de Educación con la Universidad Pedagógica, con la Licenciatura en Educación Comunitaria.

Esta licenciatura ofreció un seminario que se llamaba *“Escuela y Conflicto en Colombia”*, y cuando hablamos de escuela y conflicto, no nos refería sólo al conflicto en términos de clima escolar sino también al conflicto armado y las formas de violencia que existen en la sociedad colombiana. Ahí empezamos a ver que era importante trabajar el tema de la memoria del conflicto armado, de la historia reciente del país dejando de lado un poco la historia colonial desde el enfoque subalterno que era nuestra perspectiva y ya empezamos a mirar la historia reciente de Colombia, digamos que esta fue una de las razones que nos llevaron al proyecto y la otra es que tanto la profe Ella como yo, cursamos la maestría en Historia, pero la cursamos no con el objeto de hacernos historiadoras solamente, sino de mejorar las prácticas de enseñanza de la Historia que nosotras veníamos desarrollando, entonces producto de esta maestría quisimos trabajar ya la construcción de la historia desde el ámbito escolar o sea que los chicos se vincularan y se preguntaran por *<<¿Cuál es el trabajo del historiador?, ¿cómo manejan los historiadores las fuentes?, una cercanía un poco más estrecha con el trabajo y el oficio del historiador>>*, o sea, que esos libros que ellos reciben de historia, son relatos producidos por algunos colectivos con diferentes intencionalidades.

En términos de logros la iniciativa ha tenido un reconocimiento institucional, es un proyecto afianzado que tiene presupuesto, tiempos, espacios para desarrollarse, no existe un espacio en el horario como tal, que diga investigación en Historia, ¡no! sino que dentro del marco de las clases de Ciencias Sociales trabajamos el proyecto, pero como ese proyecto requiere una financiación, es decir, un presupuesto para salidas pedagógicas, para poder realizar actividades de socialización como el foro que se realiza cada año, hay un presupuesto asignado, entonces hay un reconocimiento institucional. Hay un reconocimiento también de parte de los estudiantes porque ellos ya saben que existe el proyecto, para ellos el proyecto no se llama *“Las voces de la memoria”* si no *“Tabús clan”*, ellos quieren hacer parte del grupo de sociales.

(Toma una pausa corta) En términos de reconocimiento externo, la Secretaría de Educación reconoce el proyecto porque nosotros durante varias oportunidades hemos participado en los foros educativos locales, somos de las primeras iniciativas que han trabajado memoria, si tú miras hay un boom de memoria y conflicto armado en los colegios, si tú analizas debe ser del último quinquenio, o sea, de los últimos 5 años para acá, que se asocia con los procesos de formación y cualificación que financió la Secretaría de Educación a sus maestros, entonces muchos maestros estudiaron en la Distrital, en la Pedagógica y en estas universidades; una de las líneas era enseñanza de la memoria, trabajo por la memoria y por el conflicto, nosotros empezamos a producir y a trabajar desde antes estas iniciativas por eso es reconocida por la Secretaría de Educación como una de las iniciativas

pioneras que trabaja la memoria, al colegio le dieron un premio distrital de innovación educativa en el 2011.

Otras instituciones reconocen el proyecto, el centro de memoria, paz y reconciliación, qué es el centro de memoria distrital, ellos trabajan con nosotros de manera muy estrecha y ellos también nos patrocinan y financian el proyecto, tanto que si tú visitas ahora el colegio en la parte posterior de estas canchas tú vas a ver el mural que hicieron los niños de séptimo que se llama “Río Tunjuelo, río de memoria”, en la línea de arte plástico del proyecto (sonríe), ¡El centro de memoria nos reconoce! y producto de ese reconocimiento, participamos en un premio que se llamaba “Premio a las iniciativas de paz” y nos lo entregó la Secretaría Distrital de Recreación, Cultura y Deporte, ocuparon el primer lugar, si tú miras el reconocimiento está en términos de identificar que existe un proyecto y que ha tenido unos resultados. Ya en el marco de la comunidad educativa como tal, hay presupuesto, hay espacio, los chicos participan, los profesores conocen, aquí se hace la cátedra de paz.

Ahora si me preguntas de la línea de afrocolombianos y comunidades ancestrales también tiene reconocimiento institucional, tiene presupuesto, existe un grupo que se llama “*Habana wiwa*” que es el grupo conformado por población afrodescendiente y comunidades ancestrales que dinamizan sus derechos, ellos tienen reconocimiento externo, Secretaría de Educación los toma como referente poblacional Afro, ellos tienen apoyo directo en la línea de inclusión.

En términos de logros yo pienso que además del reconocimiento qué te mencionaba, para nosotros es positivo (sonríe) que muchos de los estudiantes que se vinculan al proyecto acceden a la educación superior, independientemente de que estén estudiando carreras de la línea de humanidades, el que ingresen a la educación superior nos permite decir que en algo aporta el proyecto, porque no vamos a decir que el proyecto es el único que ha llevado a los estudiantes a la universidad, ¡no! porque aquí los profes son muy activos, aquí hay otro proyecto de ciencias que se llama “*Metamorfosis*” que trabaja una línea muy parecida de investigación pero en ciencias; y otro logro es que muchos de los estudiantes vinculados al proyecto, estudiaron licenciaturas ¡sí! licenciatura en español, en sociales, en educación física, porque consideran que el componente humanista es importante, ellos quieren ayudar a la sociedad, entonces es bonito (suspira) otros estudiaron trabajo social, entonces como qué en la parte humanista hizo algo el proyecto, ellos tienen y tomaron la decisión de ser maestros, y aquí yo siempre les digo <<tú llegas a ser maestro

no porque no pasaste en la Nacional sino porque de verdad estás comprometido con la carrera, para que no llegue frustrado a ser maestro, porque esto no es fácil>>.

Otro punto son las dificultades... en términos financieros la reducción de presupuesto, o sea tenemos presupuesto, pero es la mitad con el que nosotros empezamos, por qué, porque al colegio también le han reducido presupuesto, esto tiene más que ver con las administraciones del distrito. Otra dificultad son los tiempos porque nosotros como lo hacemos dentro de la clase tenemos que cumplir con el plan, no es que nos digan qué es lo que tenemos que hacer, pero el Ministerio te da unos estándares, unos lineamientos mínimos de competencias que debes desarrollar y trabajar en clase, entonces a veces en el marco del proyecto le dedicas mucho tiempo y quizás quedan de lado componentes de los estándares que no desarrollaste y quedan flojos, entonces ocurre que la intencionalidad de los colegios distritales es ciñéndose a los estándares por eso es una dificultad.

(Toma un respiro) Otra dificultad también es en términos de que ya no alcanzan los profesores porque son muchos estudiantes para atender, o sea, si tú quieres hacer un trabajo de investigación tú dices yo lo hago con un grupo de 40 pero nosotros trabajamos con grupos de 40 y son cuatro grupos por grado, entonces, no trabajas con 40 sino con 160 y ellos quieren que tú les evalúes resultados y los tiempos no te alcanzan y tú dices <<buena, lo hacemos extra clase>>, pero en noveno los chicos tienen servicio social, entonces no cuentas con ellos para planear un taller por la tarde, por eso aquí toca hacerlo todo en la jornada escolar, esa es otra dificultad; otra es que tú a veces te cansas y te desgastas, o sea ya llevas muchos años trabajando y dices <<¡no ya me cansé! voy a tomarme un año sabático>> pero no puedes porque los mismos estudiantes te dicen <<¿profe este año qué hacemos?>> y entonces es una responsabilidad con ellos.

Nosotros no hemos sistematizado toda la experiencia, creo que sistematizamos otra experiencia con lo del conflicto, memoria y escuela que hicimos en la Pedagógica pero la actual, no la hemos sistematizado porque no hay tiempo, claro a uno le dirán <<profe pero por la tarde>>, pero nosotras por la tarde estudiamos inglés o estamos haciendo algo, entonces no nos hemos sentado a sistematizar y eso es importante, sistematizar la información y las producciones de ellos, como los cuentos y relatos que no hemos publicado aún.

Dentro de las múltiples metodologías nosotros trabajamos historia de vida y memoria personal y familiar, los chicos se forman en entender cuál es el proceso que hace un historiador, de buscar fuentes, de consultar fuentes orales, escritas e iconográficas y luego ellos asumen el rol de

investigadores y van a consultar fuentes orales, por ejemplo la mamá, el papá o el abuelo, y les preguntan sobre su infancia, seleccionan con la familia un objeto de memoria y con base en este ellos construyen unos relatos, entonces, implica que aprendan a entrevistar, que yo tengo que pedir permiso para grabar, que tengo que redactar la entrevista, transcribirla, bueno, ellos aprenden esas cosas, y luego empiezan a construir cuentos alrededor de su objeto, tú puedes ver ahí desde juguetes hasta cédulas, los estudiantes tienen cuatro roles: secretario, dinamizador, relojero y capitán de mesa, la intencionalidad es que cada uno asuma una función de liderazgo, de organización o de manejo de equipos.

El Centro Nacional de Memoria Histórica tiene una caja de herramientas, dentro de esta hay una actividad que hicieron con unas víctimas no recuerdo si es del sur de Colombia o del Pacífico, el ejercicio se llama “*Coroteca*” donde presentamos un objeto de memoria que tenía relevancia en el marco del conflicto armado, digamos un hecho victimizante; por ejemplo en Bojayá, el Cristo que quedó después de la explosión en la iglesia, listo, eso es un objeto de memoria y en la coroteca yo quiero llevar el Cristo de Bojayá, y cuento qué me evoca y por qué lo traje, aquí nosotros hicimos una adaptación pedagógica, hicimos una coroteca pero no con hechos victimizantes, tiene otro enfoque, cómo es para niños y niñas ese coroto que traen representa la infancia o juventud del entrevistado, sea el abuelo o la abuelita, por eso tú vas a ver en la ficha qué dice coroto, estudiante, año del coroto y hecho de memoria que evoca, por ejemplo, Ronal Pérez trajo un muñequito que es de los 80 y la mamá le habló de la toma del palacio de justicia en el 85, con esto se articulan las memorias personales y familiares con la memoria histórica, ¡y eso es una explicación pedagógica! porque en estas edades 12, 13 años como están en una transición de lo concreto a lo abstracto, y la historia es tan compleja para comprender el tiempo histórico, una cosa es el tiempo vivido y otra, el percibido y el narrado.

Hay que decir que no le voy a hablar de violencia a un niño de 12 años, porque las profes Ella y yo no legitimamos la violencia en este colegio, ni la normalizamos, así la vivan día a día en sus casas, por eso no empezamos a hablar de hechos victimizantes con niños pequeños, ¡hablamos de cosas bonitas, de sus vidas!; ya en noveno sí empezamos a hablar de las masacres y de todo lo que es la violencia.

Trabajamos ejercicios de autoevaluación, con un ticket en el que tú puedes preguntar lo que quieras desde ¿qué entendiste?, ¿qué te gustó de la clase?, ¿que no te gustó?, ¿qué le cambiarías?, ¿qué

quieres trabajar?, ¿qué temas aún no has entendido sobre la construcción de la memoria? y con base en esto, es que yo digo que toca reforzar en la clase siguiente.

El ejercicio de sistematizar las producciones si es bien complejo, por ejemplo, en un trabajo ya terminado les pregunto ¿nombre del coroto?, <<Pepito>>, ¿quién le puso el nombre? ellos responden <<la mamá, el papa o ellos>>, ¿Pepito quién lo trajo? <<estudiante que lo presentó, Jairo Ríos>> ¿año de uso del coroto? entonces dicen <<este coroto es de 1930, debe ser de la abuela>> ¿en qué década se ubica el coroto? por ejemplo <<en la década 30>>, todo esto para trabajar tiempo histórico, a partir de la pregunta ¿cuáles hechos de la historia nacional ocurrieron en la década del uso del coroto? para eso yo les diseñé una línea del tiempo, y así buscan la masacre de las bananeras, entonces asocian su vida personal con algo que haya pasado en la historia del país, otras preguntas que trabajamos son ¿qué tipo de fuente es el coroto?, ¿qué recuerdos evoca?, ¿ubica el coroto en la línea de tiempo?, de los corotos que sean socializado, ¿cuál te ha gustado y por qué?.

Dentro del marco de la memoria está la memoria colectiva, entonces a ellos se les narra cómo fue la historia del colegio y a partir de ahí representan cómo se imaginan el colegio, cómo creen que fue en sus orígenes, y esto es para que ellos entiendan que la memoria es una construcción de redes, que a partir de varios relatos puedo hacer una construcción colectiva.

Nosotros tratamos de articular la memoria a diferentes lenguajes, como el estético, el visual o el plástico, por ejemplo con el mural o con los dibujos, pero también está lenguaje musical, el lenguaje teatral y el lenguaje literario, ¡y sí se puede!, porque los profes de sociales tendemos a ser muy rigurosos y muy esquemáticos con el relato escrito, con el texto, pero cuando tú vas a un público común, ese público se aburre con un discurso muy elaborado, muy acartonado y con el tiempo nosotros descubrimos que es más fácil sensibilizar a otros con el arte y con los diferentes lenguajes estéticos. El tema de trabajar la memoria decía yo que sirve para pensar críticamente, para sensibilizarnos frente a la realidades de otros, y yo no me puedo sensibilizar frente a la realidad de otro desde un relato externo, sino que tengo que acercarlo a mi vivencia para que yo pueda ponerme en los zapatos del otro, o sea, yo no puedo llegar a escuchar un testimonio de una víctima cuando no he mirado, quizás, no he tenido o no he desarrollado la empatía frente a esa realidad de las víctimas; ¡sí!, y cuando digo empatía no me refiero al pobretar “al pobrecito”, sino a partir de mis vivencias personales, de mis dolores, de las dinámicas familiares yo puedo entender que hay gente que ha tenido sufrimientos quizás parecidos a los míos y que me solidarizó con esas realidades y entiendo

por qué no debe haber más guerra en Colombia, así yo no haya vivido directamente el desplazamiento forzado o cualquier modalidad de la violencia de Colombia.

(Respira profundo) En este el territorio hay varias manifestaciones del conflicto armado, entonces en este colegio tenemos víctimas de desplazamiento forzado, de reclutamiento ilícito de menores, aquí tuvimos algunos estudiantes que ya se retiraron, desmovilizados de grupos armados ilegales, tanto de insurgencia como de los grupos paramilitares, además padres y madres desmovilizados, esto en la actualidad no es tan evidenciado, pero quizás sobre la década del 2000 al 2010 coincide con el auge del paramilitarismo, la localidad estuvo marcada por la territorialización del paramilitarismo, entonces, aquí teníamos presencia de milicias, de los grupos insurgentes, el territorio también vivió el conflicto armado en esa línea. Yo soy profe de esta localidad y vivimos lo que era recibir los panfletos de las AUC, avisando que había toque de queda después de las nueve de la noche, uno se da cuenta que efectivamente sí había presencia de esos grupos armados en el territorio porque como ciudadana vi lo de los paramilitares y cuando era estudiante hice un trabajo sobre mujeres en las FARC y una de mis fuentes fue este territorio.

En las memorias personales algunos estudiantes comienzan a hablar del desplazamiento, en sus relatos cuentan que son víctimas del desplazamiento forzado, entonces uno comienza a mirar la familia, y se da cuenta de que los papás vienen víctimas de desplazamiento forzado; aquí se habla sólo cuando el estudiante quiere narrarlo, si él no lo desea, no lo tomamos, por ejemplo en un año tuvimos un chico desmovilizado, el nunca narró, ni relató, quien lo hizo fue su familia, manifestaron que no quería participar en el proyecto de memoria, porque no querían que su hijo fuera revictimizado, y yo tuve que explicarle que los ejercicios no tenían nada que ver con narrar lo que él había vivido en este grupo insurgente, si no tenía que ver era con la memoria familiar y personal, con lo positivo de la familia, entonces así accedieron, a veces ni siquiera mencionan el conflicto armado directo, es decir del tiempo reciente, sino comienzan a decir <<*es que mis abuelitos llegaron aquí en la década de los 50 o de los 60 desplazados de la región cafetera, de tal lugar o de la región del Tolima*>> comienzan a contar desde la genealogía.

Hay dos cosas que en lo particular como maestra pienso que no se pueden olvidar al enseñar memoria, no sólo en este territorio sino en cualquier otro, uno, es la edad en la que se encuentran los estudiantes, eso es como una premisa de este proyecto, y soy muy respetuosa de mis colegas que lo hacen de otra manera, quizás trabajar una masacre, en lo particular, en mi opinión como profesional con niños de 10 años, es exponerlos a formas de violencia que no son acordes o aptas

para las edades, si yo voy a hablar de la masacre del Salado y comienzo a contar la sevicia de la masacre pues creo que son relatos demasiado violentos para... hay que mirar otras maneras de trabajar el conflicto, no necesariamente el armado o si trabajas el armado, no necesariamente las formas de violencia usadas en la guerra, porque creo que transgrede el derecho a ser niño y a vivir de una manera distinta, una etapa de vida en la que quizás no tengo porque despertar tan pronto la violencia.

La otra cuestión que no se nos puede olvidar, va relacionada específicamente a la localidad, no hay que olvidar que tiene una tradición y un origen ancestral, que tiene un cabildo muisca. También es una localidad que ha ido creciendo con una población que ha migrado de diferentes partes del país, en lo particular este territorio tiene una población afro grandísima y tenemos chicos que están vinculados al Cabildo muisca de Bosa, el territorio ha recibido población migrante particularmente producto del desplazamiento forzado, entonces hay unas particularidades del territorio que lo hacen especial, también que es una localidad que ha ido creciendo con unas formas de urbanismo distintas, entonces una cosa es la localidad fundadora, Bosa centro, otra cosa son las herencias de hacienda, que son todos estos barrios de autoconstrucción y otra son las nuevas personas que han llegado con los proyectos de vivienda de interés prioritario que también tienen que ver con la memoria y el conflicto armado en el que se asocian porque son un ejercicio de restitución de derechos, sí, está a sido una localidad olvidada, a la que no se le han restituido todos los derechos de la población.

Esta localidad, tiene varios colegios creados en el marco de una política pública de inclusión y atención a población vulnerable, son colegios que fueron hechos en administraciones de izquierda y que tienen unos nombres fundantes, que son muy importantes, el Leonardo Posada, el Orlando Higueta, líderes sociales, Delia Zapata Olivella, en este caso, nosotros somos Alfonso Reyes Echandía inaugurados con el Carlos Pizarro León Gómez y fue un acto de memoria, ¡sí, es un acto de reconciliación! el día de la fundación vinieron los familiares tanto del fallecido Alfonso Reyes Echandía como Antonio Navarro que venían en representación del M-19, yo creo que cada colegio a pesar de que está en la localidad debe tener en cuenta su memoria colectiva ¿por qué nos llamamos así?, ¿por qué somos de ese colegio?, ¿en que marcó nos construyeron o nos crearon? y ¿con qué intencionalidad política?, ¡claro! debemos tener en cuenta la memoria del conflicto armado en Colombia pero también hay que tener en cuenta que la memoria tiene unas dimensiones, la memoria colectiva, de la comunidad, del barrio, el territorio en el que estoy en particular y

también la memoria personal de estos estudiantes, que son seres humanos que traen sus historias y sus vivencias.

Cuando trabajas con los más chiquitos, tú te vas a dar cuenta que va de acuerdo a las dimensiones del desarrollo del niño, por ejemplo, si yo estoy en mi fase egocéntrica de primero y segundo de primaria, voy a trabajar en sociales lo más próximo a mí, mi familia, lo máximo será mi barrio, entonces, yo puedo trabajar: ¿conozco mi territorio?, ¿que caracteriza mi barrio?, ¿qué veo en el camino cuando voy para el colegio?, si vas a trabajar el conflicto, ¿cómo resuelvo el conflicto? pero tiene que ver es con las edades del desarrollo, cuando ya paso a una edad más grande, como lo son los chicos de tercero y cuarto de primaria, ellos empiezan a relacionarse de otra manera, entonces yo ya puedo trabajar las diferencias todo en el marco del conflicto, ¿cuáles son las diferencias raciales, de pensamiento, de religión?, ¿qué conflictos veo cuando hablamos de racismo?, ¿qué conflictos veo en el salón?, ya como son más grandecitos comienzan a hablar de la ciudad, entonces, ¿qué conflictos veo en el bus?, en los diferentes escenarios, porque todo eso tiene que ver con conflicto, formas de violencia y paz.

En este colegio hay profes muy pilosos (espera un momento y continua), por ejemplo, aquí las profes de preescolar también trabajan memoria personal, una compañera la trabaja muy bonito, les pone a hacer entrevistas de ¿porque tu papi te puso ese nombre?, ¿tu familia está integrada por quienes?, ellos van contando su memoria familiar. La profe les pide a los papás que les cuenten a los niños de dónde son, qué tradiciones tenían ellos cuando eran niños, a qué jugaban allá en su territorio y de esta manera el niño identifica las características de su familia. Pero si tú lo haces en cuarto de primaria que ya saben de Colombia, puedes manejar lo mismo, pero cambias las dimensiones de análisis, entonces, si estás viendo los departamentos de Colombia, tú puedes ponerlos a que hagan el mapa y se aprendan los departamentos, pero eso no tiene sentido si no hay una aprehensión, entonces, que el chico diga <<es que mi papá es de Boyacá>> y tú le preguntes ¿dónde queda Boyacá?, ¿alguien más es de Boyacá?, o que te diga <<¿yo soy el único que viene del Putumayo?>> ¿por qué no habrá más gente del Putumayo?, ¿qué pasó? y también desde las inquietudes que les surjan a ellos.

Con los más pequeñitos uno debe apoyarse más en las familias, en sus características y orígenes, yo pensaría que si vas a trabajar memoria y territorio en tercero de primaria y están viendo ciudad, tú podrías hacer un recorrido por el barrio, de pronto preguntarles a los papás si ellos crecieron en este barrio o no, cómo era el barrio, si tienen fotos, si ha cambiado, y a partir del territorio tu comienzas

hablar de los conflictos que ven, ellos te empiezan a contar, puedes hacer hasta cartografías sociales, ¿cuál es el lugar más peligroso, el que te da miedo?, ¿cuál es tu sitio favorito del barrio?, ¿por qué te gusta mucho? y si vas a hacer los sitios más divertidos del barrio, entonces ellos te darán las convenciones, por ejemplo, te darán el parque.

Considero que es muy importante trabajar la memoria, porque hace parte del proceso de verdad, justicia y reparación, y una manera de reparar es también hacer que la gente conozca que Colombia de verdad ha vivido un conflicto armado, y que independientemente de que seamos víctimas directas o no del conflicto armado ¡sí nos toca como sociedad!, la memoria nos permite deslegitimar y dejar de normalizar la violencia como el mecanismo que hemos afincado en Colombia para resolver conflictos o controversias, no sólo en el marco de la política nacional, sino en el marco de las relaciones interpersonales en la cotidianidad, cuando yo hablo de memoria, puedo hablar de memoria histórica como tal, pero también es importante recordar y reconocer mi memoria personal, mis conflictos, mis particularidades individuales como persona, porque también me permite reparar, sanar cosas, que como individuo, como familia quizás, no hemos elaborado, no hemos trabajado, entonces en el escenario educativo el trabajar la memoria ¡sirve!, desde lo ético-político, no sólo para tomar una postura crítica durante todo el proceso de formación, una postura crítica frente a lo que pasa en Colombia, sino también para hacer un proceso de resignificación de realidades personales, porque uno tiende a pensar que la memoria es solamente la memoria histórica de Colombia, sí, pero la memoria también implica las individualidades, el ser como persona y sentir como ser humano.

Un mundo diverso, posibilidades infinitas

La cuarta experiencia es de Beatriz Elena Ruiz Castillo, licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital, magíster en Literatura y Cultura de la Universidad Distrital, trabajó con la Secretaría de Integración Social por siete años y hoy es maestra de tercero de primaria en la I.E.D Colegio Policarpa Salavarrieta.

Una tarde en el centro de la ciudad, un escenario emblemático, lleno de colores, música, diversidad y cultura, en el que se puede apreciar un centenar de historias, “centro” porque allí confluyen muchas personas que por diferentes razones habitan y transitan en esas calles, algunas por su lugar de vivienda, de trabajo o de encuentro, esa tarde el tiempo no fue nuestro mayor aliado, muchas cosas se cruzaron y aunque corríamos desesperadamente tratando de ubicar el colegio, no llegaríamos a la hora indicada, intentamos comunicarnos pero no fue posible, por esta razón nos llenamos de angustia e incertidumbre, pensábamos ¡a nadie le gusta la gente incumplida!

Seguimos nuestro camino con un paso apresurado, pensando en las preguntas, la forma de presentarnos, organizando todo para que no se nos escapara ningún detalle, cruzamos dos o tres calles y afortunadamente ubicamos el colegio, nos quedamos un momento observando la llegada de algunos niños y niñas, unos llegaban solos, otros con grupitos de amigos y otros con la compañía de un familiar, pudimos apreciar en los rostros y expresiones de esos pequeños la responsabilidad tan inmensa que tienen las instituciones, porque la mayoría de ellos llegan allí a construir, crear, aprender y soñar, pero sobre todo a ser amados, respetados y escuchados.

Luego de apreciar el panorama, nos acercamos un poco tímidas a la portería a preguntar por la maestra Elena, allí nos dicen que la llamarían para confirmar el motivo de nuestro ingreso, esperábamos ansiosas para aprovechar al máximo nuestro encuentro, entonces llegó una mujer muy joven y sonriente, se acercó y nos preguntó muy emocionada <<¿ustedes son las estudiantes de la Pedagógica?>>, nuestro rostro de alegría se lo confirmó, así que ingresamos a la institución atentas y dispuestas a escuchar y aprender de la experiencia de la maestra y del saber y alegría de los niños y niñas a su cargo.

Le expresamos nuestras disculpas por el tiempo de espera, pero por sorpresa ella estaba igual o más preocupada que nosotras, acababa de salir de una reunión y no había notado la hora, entonces ya estábamos más tranquilas, buscamos un sitio cómodo para empezar la conversación, ingresamos a

la sala de maestros, un lugar fresco, pequeño y cálido, en el que estaban dos maestras conversando sobre sus actividades en el aula, y sin más espera le explicamos nuevamente nuestro interés por conocer su experiencia, pero antes de iniciar con la entrevista nos pregunta con mucha curiosidad <<¿cómo saben de la experiencia, y quien les facilitó mi contacto?>> le explicamos que fue gracias al video que elaboró la Expedición Pedagógica Nacional en el que se esboza su práctica, muy agradecida y grata con el trabajo realizado por la Expedición, decide compartir con nosotras su saber.

En nuestra conversación fue evidente la dedicación y el orgullo de la maestra Elena con su institución y los estudiantes, una mujer con convicción y entereza, que ve como una fortaleza la ubicación del colegio, porque permite la llegada de una población muy diversa, razón por la que decide emprender una loca aventura de involucrar saberes ancestrales, afro y campesinos en su aula, una idea que la llenaba de alegría y dudas, pero una idea que rápidamente se convirtió en su mayor tesoro, nos narró con mucha emoción el camino que tuvo que trazar para construir y defender su proyecto, por que como ella misma lo menciona <<no es fácil salirse del currículo>>.

Nos invitó a comprender que la inclusión va más allá de los problemas de aprendizaje, porque para ella es un ejercicio de respeto mutuo, de identificar y aprovechar las habilidades de los demás, por ello está convencida de que una de las formas más bellas de construir paz en escenarios educativos es enseñarle a los niños y niñas el valor del auto-reconocimiento, para que así se construyan espacios que brillen de colores, que reflejen una explosión de ideas y sentires, en los que los estudiantes puedan compartir con orgullo sus historias, sus raíces.

Después de esa conversación en la que no pudimos disimular la admiración por todo el trabajo realizado, oímos un sonido que nos alertó, ¡la campana!, rápidamente escuchamos las risas y voces de decenas de pequeños alegres por salir a correr y jugar con sus compañeritos, algunos curiosos llegaron a la sala de profesores a observar quienes estaban allí, y nosotras encantadas de volver a sentir esa energía, esa que pronto sería nuestro día a día. La profe aprovechó el descanso para llamar a los niños y que nos contaran su experiencia en el proyecto, llegaron en menos de cinco minutos muy entusiasmados por saber quiénes éramos, entonces los invitamos a contar lo que quisieran de su participación, solo con eso en sus rostros se marcó una sonrisa genuina y tierna, todos querían hablar a la vez, tenían muchas historias por contar, pero sobre todo querían expresar el cariño, amor y respeto que tienen hacia su maestra, todas estábamos sorprendidas con el vínculo tan fuerte que han consolidado y como no estarlo si sus niños no dejaban de repetir frases como

<<la profe es muy buena, nos enseña cosas, nos ayudó a ser amigos y por eso ya somos como una familia>>.

Este como muchos otros, es un territorio con dificultades y altibajos, pero tienen la fortuna de contar con maestras como Elena que se arriesgan por cosas diferentes, luchan constantemente por construir escenarios de paz, equidad y respeto, un ejemplo para los maestros que tienen ideas maravillosas pero que el miedo y la incertidumbre los detiene.

Mis raíces, mi identidad

Mi nombre es Beatriz Elena Ruiz Castillo, soy licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital, hice un año de maestría en Literatura y Cultura en el Instituto Caro y Cuervo después terminé mi maestría en la Universidad Distrital. Yo antes no trabajaba con básica primaria, inicié mi práctica con chicos de décimo y once en el área de filosofía que no tenía nada que ver con mi formación, después trabajé 7 años con la Secretaría de Integración Social en la primera infancia, con niños de maternal hasta jardín; este trabajo me invitó a repensarme porque tenía ahora niños de primaria, fue recibir un proceso lectoescritor que me parece que es un proceso muy complejo, un reto grandísimo.

Desde pequeña a mí siempre me gustó mucho el área de lenguaje, me gustaba leer y en noveno tuve una maestra que me enseñó a hacer análisis morfosintáctico y desde ahí decidí que iba a ser maestra de castellano, porque me enamoré totalmente de esa parte estructural del lenguaje. Ser maestra para mí (suspira profundamente) es un compromiso de vida, de mucho tiempo y disposición, porque, así como hay experiencias positivas, hay algunas difíciles de afrontar y de llevar, por eso es de una entrega total, de mucha vocación y muchísima paciencia.

Yo llegué al colegio Policarpa Salavarrieta en marzo del 2017, siempre he tenido un buen equipo de trabajo, mis compañeros son muy queridos, la institución y la rectora han sido muy abiertos porque he participado en varios proyectos y siempre me han apoyado, tuve la oportunidad con esta experiencia de viajar a Manizales y me ayudaron con el permiso, tuve otra experiencia en donde viajé a Costa Rica con mi esposo y el colegio siempre ha sido muy positivo, tiene una ventaja muy grande y es su ubicación, porque al estar en el centro nosotros tenemos una población muy diferente a otras poblaciones de Bogotá, esta es muy diversa.

En el año 2017 recibí un curso de primero, mi interés inicial en ese momento era el proceso lecto-escritor, qué es lo que le preocupa a uno en primerito, pero empecé a darme cuenta que uno cuando está con los niños tiene que leer más allá del objetivo curricular, leer a los niños y las niñas; empecé a darme cuenta que tenía niños afro, niños de diferentes comunidades indígenas, unas niñas que tenían dificultades con el español y me pregunté ¿cómo hago para integrarlos a todos en un proceso lecto-escritor, si algunos tenían otra lengua materna?, todo ese tipo de cosas confluyen, tenía varios niños que venían de situaciones de desplazamiento que sin ser afro provenían de otras ciudades y otros lugares, entonces empezamos por ahí y a partir de eso salió la primera idea, creo que alcanzó a salir en el video de la Expedición Pedagógica, la creación del libro de los ancestros.

Es un libro en donde los niños cuentan su historia familiar, ese libro me permitió a mí trabajar el proceso lecto-escritor, me empecé a dar cuenta que los niños se integraban e interesaban mucho más a las actividades que hacíamos dentro del aula, porque tenían algo que era más cercano a ellos, por lo general, todos los conocimientos son necesarios pero no son cercanos, es muy diferente cuando te reconocen a ti como sujeto, porque en mi experiencia todos los procesos de aprendizaje tienen que pasar por un reconocimiento del sujeto, si yo no reconozco al sujeto, ni logro respetar y hacerlo sentir que es partícipe en su proceso de aprendizaje, este aprendizaje puede que se dé, pero no va a ser permanente ni trascendente para que lo puedan llevar a su vida cotidiana.

En esta experiencia logré involucrar a los papás en el diálogo de saberes, son ellos quienes vienen a dictar una clase a sus hijos, los niños se sienten mucho más cómodos... un dato importante es que ya llevo 3 años con este grupo, desde primero y ahora van en tercer grado, entonces se puede ir avanzando en el proyecto, inicialmente se direcciona a trabajar la lectoescritura pero trabajamos técnicas indígenas con el círculo de la palabra, lectura y escritura a través del libro de los ancestros, conocimientos matemáticos básicos a partir de diferentes culturas, por ejemplo, la cultura campesina porque tenía muchos niños del campo y en Ciencias Naturales trabajamos el proceso de la planta, hacíamos el conteo retomando los saberes de las culturas sobre el cultivo y el agro, eso es muy importante para los niños en Matemáticas, porque se motivan y se interesan por hacer las cosas, por ejemplo, en el proceso de la planta les decía <<si hoy tiene dos hojitas y mañana tiene cuatro ¿Cuántas hojitas le han crecido?>> entonces sumamos y restamos, nos sirve demasiado para reforzar todos los procesos matemáticos.

En esta comunidad llama mucho la atención que hay muchos niños indígenas, este año estuvo como auge la llegada de tanto niño venezolano (respiro profundo) y el proyecto se hizo más relevante y

más necesario, por qué los niños venezolanos empezaron a sentir que estaban más integrados, hicieron frizos sobre sus lugares de origen, los presentaron y algunos tuvieron la oportunidad de ir en vacaciones a esos lugares, aprovecharon para tomar fotos y hacer trabajos relacionados, traerlos y presentarlos, se apropiaron de los temas, expusieron las labores de sus papás, por eso el proceso es mucho más interesante para ellos, porque se involucran todo el tiempo, no es un conocimiento alejado, sino que ellos son parte de ese proceso. Este año decidimos que ya como los niños tienen unas habilidades un poco más avanzadas para poner en práctica lo que aprendieron, hicieron dos videos con la ayuda de los papás.

El video número uno fue la apropiación del territorio, lo que nosotros hicimos durante los dos primeros años era que los niños se reconocieran y sintieran que no era malo ser quien eran y que podían ser ellos mismos sin ningún problema, hicimos algunos tejidos, integrar todas esas prácticas al aula me han servido mucho con ellos, por eso decidimos este año trabajarlo en dos direcciones, una continua en ese proceso de reconocimiento y socialización, en donde aprendemos que somos diferentes, y todo eso va estructurado, por eso estuvo integrado en una de las prácticas de paz en la escuela en la Expedición Pedagógica, porque buscamos que ellos se apoderen del territorio en el que viven, por eso en el primer video que hicieron en Semana Santa tuvieron que salir a reconocer el territorio, escogieron un lugar y lo expusieron con el grupo, el segundo video para los niños que no eran colombianos fue un poco más limitado, porque ellos escogieron la región de origen de sus papás y tenían que hacer un video presentando su región, algunos se vistieron, otros tuvieron la oportunidad de ir a los lugares (sonríe), uno de ellos fue hasta Boyacá y pudo hacer el video desde allá, entonces presentó la plaza y los diferentes lugares; otros hicieron el traje y las entrevistas con la participación de los papás, se sienten muy involucrados en el proceso porque esto les genera más interés en la escuela.

Muchas veces la escuela se convierte en sólo quejas y a veces se nos olvida resaltar primero lo bueno, y segundo reconocer que eso que ellos traen también es importante en el aula, porque a muchos niños de aquí les enseñamos a sumar, pero aquí hay hijos de vendedores que saben sumar mucho más que otros, necesitamos reconocer esas habilidades y llevarlas al aula. En el tema de las regiones estaban emocionados porque venían a representarlos junto con sus familiares (sonríe), en el caso de Dana ella vino con un Taita de su comunidad, también tuvimos la oportunidad de que vinieran dos papás venezolanos y nos contarán las características de sus departamentos y su territorio, los niños estaban súper emocionados. Un día les hice una evaluación sobre las capitales y tuve una aprobación casi del 90% porque toda esa información se les quedaba, ellos se acordaban

por las exposiciones de sus amigos, más allá de la memotecnia (suspira) fue un aprendizaje más emotivo, relacionado con lo que son como sujetos, esto ha sido básicamente un poco de la historia de la práctica.

Siempre partimos de la base del respeto, yo siempre les digo a los niños que si yo vine y les preparé la clase, lo mínimo que pueden hacer es venir y traer la tarea, es una forma de mostrar respeto y agradecimiento, eso mismo pasa con los papás, ellos son muy comprometidos y juiciosos en las exposiciones, por ejemplo, estamos leyendo el libro del Principito, todos traen un detalle y lo comparten, tienen una convivencia muy tranquila y muy armónica, básicamente problemas convivenciales en el aula no tengo, bueno los normales << *profe ella me miro o me quito algo*>>, pero ellos son capaces de gestionar sus propios conflictos y soluciones.

Los ejercicios le han ayudado a varios niños que tienen problemas de lenguaje, como por ejemplo Juan Pablo, él ya ha perdido totalmente la pena y los compañeros le ayudan constantemente a mejorar en su proceso, entonces más allá del video es importante que los papás se involucren y se interesen, de manera que se rompe una relación de poder entre nosotros, es una forma de construir nuevos aprendizajes juntos, por ejemplo, siempre les repito que yo no sé muchas cosas y eso para ellos es muy importante, que el profesor pueda decirles << *¡yo no sé!*>> (sonríe), porque ellos se dan cuenta que también le enseñan a los profes, por eso siempre les digo que la escuela es un espacio para que construyamos juntos, es fundamental reconocer esos pre saberes que traen desde su familia y por su trayectoria de vida.

Que uno de los niños haya venido con el mayor de su comunidad fue la sensación para todos, porque yo les expliqué que para nosotros los occidentales él es una persona común y corriente, pero que para ellos dentro de su cultura es fundamental, entonces la clase se extendió muchísimo, duramos más de la hora y me tocó pedir permiso a la otra profe porque los niños lo bombardearon de preguntas (sonríe), es poder ver la diversidad de intereses y de vida de los niños que comparten en un aula.

Hablando de dificultades, (suspira profundamente) bueno la mayor dificultad es de tiempo, porque son muy reducidos y uno tiene que tratar de cumplir con todos los contenidos curriculares, o sea los proyectos hacen parte de la práctica, pero no puedes dejar de lado el currículum, es la forma en que uno trata de integrar todo y yo pienso que ahí está el truco, en que las prácticas que tú te propongas

sean alternativas para poderlas transversalizar, para que la práctica no sea ajena a lo que estás haciendo.

(Suspira) Un recuerdo muy bonito de la experiencia fue el ejercicio de tejer, cada uno hacía su propio tejido y ayudaban a los compañeros, por ejemplo, Danna que es una niña indígena no quiso trabajar en la mesa porque para ella había formas más prácticas de hacer el tejido, entonces me muestra que este tipo de cosas son muy importantes, ellos son muy unidos, aunque tengo muchos que se han ido aún sigo comunicándome con los papás. Para el reconocimiento de la cultura indígena fuimos al Museo del Oro, trabajamos mucho las mandalas para canalizar la atención, pero ojo no cualquier mandala, yo les buscaba las que estuvieran acordes con el tema, para que se aprovechará el tiempo cuando algunos terminaban muy rápido.

¿Incidencias del proyecto?, bueno para mí (...) es que uno sale con muchos prejuicios de la universidad, uno piensa que va a cambiar el mundo en un momento, pero uno empieza a entender que tiene que conocer a los niños y al sujeto de aprendizaje, estar abierto para poder decir que también se puede equivocar, pero también aprender, necesita estar en constante actualización, porque uno muchas veces siente que en su área es muy fuerte, pero resulta que las cosas van cambiando rápidamente, y que lo que me sirvió alguna vez con un grupo no me servirá seguramente con otro, (suspira) todos los grupos son muy diversos no todos los niños llegan con las mismas habilidades ni con las mismas necesidades. En relación con los ritmos de aprendizaje hay que tener claro que algunos niños van súper rápido y hay otros que no, entonces ¿cómo hago yo para mediar sus procesos? Esta experiencia les permite el trabajo colectivo, siempre trabajan en duplas, asimismo califico en parejas, entonces reflexionan sobre cómo hacer para que el otro no se atrase porqué la nota se va a ver afectada también, se genera un poco de solidaridad forzada (risas) pero con el tiempo uno se da cuenta que ellos lo hacen naturalmente.

En nuestro proyecto ***“Reconociendo mis raíces aprendo a vivir en paz”*** todo es muy bonito, uno se vincula mucho más con ellos, pero estoy pensando que el otro año los tengo que dejar ¡va a ser muy duro para nosotros! (hace un silencio largo) porque pues ha sido un tiempo largo acompañándolos en sus procesos.

Una característica de nuestro proyecto... yo digo que es una práctica respetuosa, eso a veces falta mucho, porque a pesar de que el niño pueda o no pueda, yo soy muy respetuosa con cada uno de sus procesos, algunas veces a nosotros lastimosamente se nos olvida que los niños están aprendiendo.

Conocer lo que otros maestros hacen en sus escuelas o aulas es muy difícil, porque depende del fin que tengas para socializar la práctica, lastimosamente esta profesión siempre está rodeada por los egos del maestro, entonces a veces él quiere mostrar sus prácticas realmente porque le interesa el reconocimiento más allá de compartir el proceso con otras personas, y hay muchas que son muy buenas y muy interesantes pero que se quedan sólo ahí, porque es complejo mostrarlas en otros escenarios, por ejemplo para mí, si no hubiese sido por la Expedición Pedagógica no habría podido compartir esta experiencia, además existen muchos señalamientos hacia los maestros que hacen cosas diferentes (suspira) porque los otros sienten que se aumenta su responsabilidad. Yo pienso que sería maravilloso que no sólo dentro de las instituciones sino a nivel distrital como lo hace la Expedición y a nivel nacional como lo van a hacer con el encuentro Iberoamericano se pudieran conocer todas las prácticas y saber qué me puede servir, por ejemplo eso nos pasó con una compañera que trabaja en la Escuela Nacional de Comercio, ella se interesó mucho en mi práctica porque decía que teníamos población similar, entonces nos contactamos para hacer un trabajo colaborativo y se convierte en una Red que a la final a los únicos que beneficia es a los estudiantes porque ese es el objetivo final de las cosas.

En toda mi experiencia como maestra he estado súper convencida de la importancia que tiene la memoria del recuerdo y el olvido en los niños y las niñas, hay procesos de duelo, procesos de construcción de conocimiento y procesos de aceptación, el problema real ahorita de nuestra sociedad es del autorreconocimiento porque a los niños les da pena ser quien son, si trabajamos en esto no es necesario usar máscaras para fingir lo que no son y eso es precisamente lo que le pasa a los niños, por también eso se presenta el bullying, entonces la memoria hace parte fundamental tanto del proceso del maestro como del aprendizaje de los niños, porque un niño que tiene memoria y se reconoce, es un niño seguro y que puede aprender, indudablemente el aprendizaje está en la seguridad del sujeto.

El aprendizaje es una estructura que tiene que pasar por el sujeto, por eso muchas de las cosas que aprenden los niños en primaria son para el momento, no trascienden, y muchas de las cosas que logramos con el proyecto atravesaron su parte emocional, por eso las recuerdan, se aprovecha y se explota la parte de la memoria, por ejemplo muchos papás tienen unas memorias súper lindas (sonríe) y muchos de ellos ni siquiera comparten ese saber con sus hijos, la escuela se convierte en un escenario en donde los papás pueden compartir sus memorias con los niños, es un proceso de formación emocional también.

Esta práctica indudablemente se relaciona con el conflicto armado, porque cuando los niños sufren tantos procesos de desarraigo en etapas tempranas del desarrollo, es una situación muy complicada, (silencio) por ejemplo, a un niño venezolano le cuesta muchísimo trabajo llegar aquí y hacer un proceso de aprendizaje porque todavía tiene el duelo de salir de su territorio, es dejar atrás muchos recuerdos y familiares, imagínense que el año pasado estaba el candidato Gustavo Petro para las elecciones y yo tenía la mitad de mi salón venezolano, ellos me decían muy tristes y angustiados <<profe tienes que decirles a los amigos que no voten por Petro porque él es como Maduro y mira como tiene nuestro país>> entonces son situaciones retadoras que no puedo desaparecer.

La escuela no puede desconocer que el niño tiene procesos, muchos piensan que no es una tarea de la escuela, pero yo sí pienso que tenemos una responsabilidad política, acercar a los niños a su ciudadanía, porque todo el mundo habla de lo mismo, pero una persona que no conoce en dónde está ni de dónde viene, no puede hacer un ejercicio respetuoso de ciudadanía, tampoco exigir sus derechos porque no conocen su historia, es hacer que el niño reconozca a través de la práctica pedagógica que efectivamente tiene derechos, hay muchos niños que no hablan en las clases y uno se pregunta pero ¿por qué no lo hacen? y uno empieza a conocer historias dolorosas (suspira) como <<profe imagínate que cuando estaba hablando de algo en mi casa estaban abusando de mi mamá>> y ese tipo de cosas son las que la escuela no puedes desconocer, y sí son realidades difíciles de creer, pero esas son las historias de nuestros niños.

El conflicto es algo natural de los seres humanos, y este conflicto ha sido muy difícil de llevar, no sólo el de aquí sino el que tenemos ahora con la situación de Venezuela, aunque también tenemos niños ecuatorianos; en su tiempo cuando Ecuador también tuvo sus situaciones difíciles llegaron aquí y los papás se quedaron, pero igual están yendo y viniendo todo el tiempo. Pienso que también la escuela está llamada a dejar a los niños hablar, porque muchas veces los niños guardan ese resentimiento, esas experiencias son las que hacen que lleguen adultos a reproducir las mismas conductas porque ahí pasan dos cosas, cuando un niño ha sido violentado con cualquier tipo de violencia incluso la que es derivada del conflicto armado, por ejemplo el desplazamiento y los abusos tiene dos opciones, o es un adulto que crece a reproducir lo mismo que vio o un adulto que crece a quedarse callado, que deja que pasen por encima de él, entonces es la escuela la que tiene esa responsabilidad porque los papás tampoco están en esa posición de ayudarlos, ellos también están pasando por un proceso de duelo, sufrimiento y desolación.

La situación de conflicto pasa por toda la familia y el único espacio diferente que tienen muchos de esos niños es la escuela; se trata de dejarlos hablar para que se sientan orgullosos de decir quién son, porque muchas veces un maestro puede durar cinco años con un estudiante y él en algún momento le cuenta que va de vacaciones a visitar su familia al Chocó y el maestro ni se entera que era de ese lugar del país, entonces son maestros que solo les interesa que el niño aprenda a sumar, restar, multiplicar, leer y escribir, sin reconocerlo como un sujeto de derechos.

Uno como maestro todo el tiempo se está preguntando cosas, y para la creación de esta propuesta tuve la fortuna de conocer a una estudiante que todavía está conmigo, es Danna, yo decía ¿cómo le respondo y cómo le enseñó a leer y escribir a Danna, si ella tiene otra lengua materna?, ella me decía << *profe, pero es que yo puedo decir y escribir las cosas que nos pones pero en otras formas*>>, yo pensaba ¿cómo hago para respetar a Dana y hacerle entender que también necesito que aprenda algunos contenidos? (respira profundo), igual reconozco que ella tiene sus saberes indígenas y nunca los va a perder y eso la hace una niña maravillosa, pero es que no podemos desconocer que ella está inmersa en un contexto occidental y necesita de los saberes occidentales, mirando a Danna empecé a mirar a los otros y me di cuenta que algo pasaba, no era sólo Danna, encontré que tenía tres ecuatorianos en mi salón, dos afrocolombianos, tenía niños que venían de desplazamiento de las zonas de Villavicencio, Meta, Pasto y dije << *¡tengo que hacer algo!*>>, por eso empecé a leer mucho porque realmente fuera de lo que le dicen a uno en la universidad y en otros espacios sobre la inclusión, uno se queda corto porque la inclusión siempre está limitada por las dificultades de los procesos de aprendizaje y ese tipo de cosas, pero hay otro tipo de inclusión y otro tipo de diversidad, no sólo está la diversidad de nuestras condiciones de salud y de aprendizaje, sino cultural, sexual y de muchos tipos, nosotros tenemos que mirar cómo jugamos con eso. Todos empezaron a interesarse al ver el saber y los conocimientos que tenía Danna por su cultura indígena, empezamos a tejer una cosa con la otra y el proceso empezó a tener forma, este proyecto se ha venido tejiendo solito, todos los que han llegado le han ido aportando, no ha sido nada forzado y ha sido muy agradable para mí, porque es importante hacer las cosas fluidas y nada forzadas.

Yo pienso que los maestros tienen que ser muy abiertos, sobre todo en un lugar como Santa Fe y Candelaria, porque hay niños que vienen de situaciones muy tranquilas, como hay niños que vienen de situaciones muy fuertes, tenemos que reconocer que al centro llega gente de todas partes, es una zona en donde mucha gente no vive, pero sí trabaja. Yo tenía niños que venían de Soacha y de Bosa, por ejemplo, Matías, un niño que se levantaba a las 3 de la mañana y a las 5:30 ya estaban aquí en el centro en el local de la mamá, allá almorzaba la mitad y traía el resto para el colegio, de

aquí lo recogían a las 7 de la noche, mientras la mamá organizaba sus cosas y eso le daban las 9 de la noche, llegaba casi a las 10:00 a su casa y se volvía a levantar a las 3 de la mañana, y así todos los días (silencio), yo no podía pensar en que el niño simplemente aprendiera a leer y escribir cuando tiene una dinámica de vida tan fuerte.

El maestro tiene que ser respetuoso, y si uno reconoce las situaciones de los niños, acepta que en el caso de Matías era necesario darle un tiempo para dormir, no podía exigirle que me prestara atención si había dormido solo tres horas, si uno ni siquiera aguanta ese ritmo. Es reconocer que Santa Fe, Candelaria y gran parte de los Mártires tiene dinámicas económicas y sociales muy fuertes, por eso es necesario ¡estar abierto a todo!, no sólo aquí sino en cualquier espacio que tenga características particulares.

¿La paz? este tema se ha vuelto algo muy trillado, porque muchas veces hablarles a los niños sobre paz es mostrarles la paloma y decirles que la paz es que no haya pelea, pero la verdad nunca he estado de acuerdo con esta definición porque es como decirle al ser humano ¡oiga, no sea un ser humano!, entonces el conflicto es tan humano como ser persona, por eso no está bien enseñarle a los niños que el concepto de paz es pensar que todo está perfecto, porque es enseñarle al niño que sí están pisoteando sus derechos debe estar de acuerdo para estar en paz, quedarse callado y no decir nada, por eso siempre les explicó que está bien decirle al compañero lo que piensan y respetar la opinión de los demás. Este concepto de paz no se ha trabajado de la mejor manera desde la escuela y pienso que debería trabajarse desde la diversidad, si no se trabaja así es perpetuar la vulneración de los derechos de los niños y las niñas, y solo consigue que sigan ocasionando bullying, y que persista la idea de que hay mejores familias que otras.

(Hace un silencio largo) Es que se convierte en la idea errónea de que la paz es entendida como que nadie pelea, ese concepto de paz a mi concepto como persona y maestra pienso que es más violento que el propio concepto de la guerra, porque cuando le dicen a los niños que la paz es no decir nada, les están enseñando a estar en guerra consigo mismos, porque los obligan a siempre estar de acuerdo con las ideas de los demás, llegan situaciones como en la que ofenden a una niña indígena diciéndole negra y otras palabras, entonces ¿tendría que quedarse callada para estar en paz? yo digo que no, porque la paz empieza primero por reconocerse y saber cuánto vale cada uno como persona y decir a todo grito ¡sí soy feliz como soy!

La tierra, nuestra herencia

La quinta experiencia es del Maestro Alfredo Díaz de la localidad de Sumapaz quien tiene estudios universitarios en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y en la Universidad Nacional de Colombia, trabaja actualmente en el colegio Juan de la Cruz Varela.

Estar en el grupo expedicionario de la localidad de Sumapaz nos permitió recorrer el territorio y conocer algunas de las experiencias pedagógicas que se desarrollan en las diferentes escuelas del corregimiento de Betania y Nazareth, entre ellas, el proyecto de la Universidad Nacional PEAMA (Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica), el proceso de aceleración que se realiza en la escuela de Nazareth y las experiencias de los maestros de las escuelas de Betania, Auras, Tunal Alto, Tabaco y Ánimas, cada una nos mostró el saber que construyen los sumapaceños.

Después de los diferentes recorridos, escuchamos una experiencia que llamó nuestra atención por el fuerte trabajo que se realiza con la comunidad en la recuperación de los saberes campesinos, Sumapazlogía, liderada por el maestro Alfredo Díaz, con quien nos quisimos contactar para que hiciera parte de nuestra investigación.

El poder conseguir el número de contacto del maestro nos llenó de emoción, llevábamos un tiempo considerable buscándolo, así que sin pensarlo más, le enviamos un mensaje exponiéndole nuestro interés por conocer su práctica pedagógica en el territorio, él muy amablemente nos dice que para poder realizar nuestro encuentro teníamos que comunicarnos con la comisión agraria de Sumapaz, porque con ellos podíamos definir un plan de trabajo a partir del propósito de nuestra visita, los objetivos y la intervención que realizaríamos en el territorio.

Al comunicarnos con esta comisión nos solicitan un documento que dé cuenta de nuestro interés investigativo en la experiencia Sumapazlogía, después de esto nos convocaron a un encuentro en la Universidad Nacional para establecer varios compromisos de documentación y formalización, sin embargo, el tiempo que teníamos era corto, por esta razón decidimos organizar el viaje directamente con el maestro.

Llegó el día tan esperado, en el que podíamos volver a viajar por el territorio de Sumapaz, nos encontrábamos en la Sevillana a las 5:00 am esperando al maestro Alfredo, quien tuvo varios

contratiempos en su recorrido por el congestionamiento en las vías debido a las condiciones climáticas, y después de dos largas horas supimos que la ilusión del encuentro se desvaneció.

Nos comunicamos nuevamente con el profesor Alfredo quien nos propuso un pequeño encuentro sobre la una de la tarde cerca a la Sevillana, esperamos inquietas y ansiosas por conocer personalmente a un maestro con tantas anécdotas y experiencias. Llegó la hora del encuentro, él vuelve a expresarnos sus disculpas por las dificultades para realizar el viaje a Sumapaz, sin embargo, buscamos un espacio cercano (una cafetería) para conversar antes de que él regresara a su territorio.

Durante el dialogo le contamos nuevamente nuestro interés por conocer detalles de su vida y su proyecto, pero luego de un tiempo su angustia por tomar el ultimo bus que salía del terminal invadió su ser, razón que hizo terminar nuestro encuentro antes de lo previsto, no obstante, el maestro Alfredo nos propuso compartirnos de manera escrita los objetivos y alcances del proyecto y todo lo que ha tenido que enfrentar en su labor como maestro.

Con el ánimo de conocer más detalles sobre Sumapazlogía, decidimos hacer la tarea de documentarnos acerca de la propuesta, ya que consideramos no puede quedarse fuera de esta investigación por la fuerza y el trabajo de rescatar y valorar los saberes de los niños y niñas campesinos, con el fin de contrarrestar el masivo desarraigo que enfrenta el territorio, por esta razón queremos indagar por los deseos, intereses y problematizaciones del maestro para la construcción de su propuesta en un territorio con condiciones ambientales, culturales y sociales tan particulares, como él mismo lo expresa

“Mucho para contar de la alta montaña o “terminación de las elevaciones de los Andes Ecuatoriales” como lo definió Ernesto Gulh. Iniciamos por decir que la grave afectación colonial cambió su denominación, su toponimia y por su puesto la cosmovisión y cosmogonía original. Desde allí el modelo de explotación impuesto por intereses económicos mezquinos; propusieron un conflicto con la naturaleza mayor a los 200 años y sociopolítico con su población superior a los 100 años.”

Sumapaz ha sido fuertemente marcado por los intereses de personas externas que pretenden desarticular los procesos comunitarios, su preocupación se centra en socavar sus recursos naturales sin tener en cuenta la voz, experiencia y saber de sus habitantes. En este sentido, la propuesta del

maestro Alfredo genera tensiones y reconfigura la escuela convirtiéndola en escenario que convoca e invita a la comunidad a defender la vida, sus derechos y la cultura, por esto el maestro entiende Sumapazlogía como:

un proceso colectivo para el rescate de la historia y de las maneras de ser, hacer y saber de la cultura Sumapaceña desde la escuela, basado en un constructo pedagógico para el fortalecimiento de sus raíces y la defensa del territorio. (Mendoza, et al., 2018, p.40)

Sumapaz siendo uno de los territorios más grandes de Bogotá, no cuenta con una política clara sobre ruralidad, por lo tanto, tiene la necesidad y responsabilidad de generar propuestas que incidan en las dinámicas culturales de la población campesina, en la que se reconozca su identidad y se trabaje a partir de los múltiples saberes que se tejen junto a la comunidad en cada territorio, al respecto el maestro menciona que:

“En más de cincuenta años la escuela en este territorio ha necesitado de propuestas para conocer, adaptarse y acertar en el tratamiento educativo y pedagógico. En la mitad de este tiempo, el beneficio de la intelectualidad orgánica, jamás de interés e iniciativa meramente individual; logra convencer a la comunidad educativa, a la organización agraria de la necesidad de respetar el pre-saber de la niñez campesina y con ello, evitar la desagrarización de la población y lo peor los índices de desarraigo que obligan la influencia cada vez más agresiva desde la urbanidad”

La propuesta de Sumapazlogía crea un vínculo fundamental en la construcción de territorialidad por el acercamiento directo que tiene con los habitantes; un trabajo colectivo que busca llevar al espacio académico el estudio del contexto como una forma de reivindicar la tradición, el saber local y regional, el diálogo de saberes, y una nueva dimensión del aprendizaje en los estudiantes del territorio, allí se reafirma la importancia de los maestros en los procesos de reconocimiento y transformación de las realidades socioculturales, además da cuenta de cómo desde la construcción educativa popular se pueden crear salidas a las resistencias provenientes de la institucionalidad.

Sembrando vida y esperanzas

Mi obra intelectual la registro como *Ánima del Páramo* y mi propiedad material como *Nadie*. Para el caso, con mi nombre de pila (...) Los estudios más valiosos en mi vida los realicé con la organización agraria y la autodidaxia, sin embargo, adelanté primarios en la Escuela fronteriza de

Las Sopas, secundarios y de pedagogía en la Normal Superior de Pasca en Cundinamarca, superiores en la U. D. Francisco José de Caldas y la gloriosa e inmortal Universidad Nacional de Colombia.

Ser maestro de vocación es algo muy sencillo, que le llegue la oportunidad al talento. Así fue, el método lancasteriano aplicado por mucho tiempo en la escuela rural campesina de Sumapaz, me permitió descubrir el cómo aprender en el afán de enseñar. Porque se reveló la sentencia que profesor es quien por dificultad de aprender se dedica a enseñar. En una concepción avanzada de la pedagogía, el maestro es quien aprende de su propia experiencia y enseña con la experimentación ajena.

Mi experiencia en este territorio se ha dado en doble condición, la de trabajar para la Institución Educativa Distrital Gimnasio del Campo Juan de la Cruz Varela en Sumapaz D.C y con la organización campesina de esta región y nación porque no llegué, soy de Sumapaz y fundamos el colegio para trabajar también.

Tengo mucho para contar de la alta montaña o “terminación de las elevaciones de los Andes Ecuatoriales” como lo define Ernesto Gulh. Iniciamos por decir que la grave afectación colonial cambió su denominación, su toponimia y por supuesto la cosmovisión y cosmogonía original. Desde allí el modelo de explotación impuesto por intereses económicos mezquinos; propusieron un conflicto con la naturaleza mayor a los 200 años y sociopolítico con su población superior a los 100 años.

Toda innovación responde a una necesidad. Al currículo de la escuela campesina en Sumapaz como otras muchas regiones agrarias del país, le faltaba y aún le falta precisamente su esencia, la campesinidad. Necesitábamos investigarla, socializarla e incorporarla no como un área de conocimiento, pero sí como una dimensión curricular que transversalice todas las áreas del conocimiento, es decir, partir del pensar, reconocer toda la sabiduría campesina y la condición natural de los ecosistemas para poder construir conocimiento que responda a la pregunta. ¿Cómo defender para preservar uno de los territorios más estratégicos para garantizar la vida en el planeta por más tiempo?

Para la construcción de esta propuesta después de intentar con cátedra agraria, cátedra Juan de la Cruz Varela, concluimos que la categoría “*Sumapazlogía*” contiene la mayor parte del contenido y

la finalidad de lo que perseguimos en la investigación sobre el conocimiento del contexto y su dialogo con el conocimiento universal. De más de cincuenta años la escuela en este territorio ha necesitado de propuestas para conocer, adaptarse y acertar en el tratamiento educativo y pedagógico. En la mitad de este tiempo, el beneficio de la intelectualidad orgánica, jamás de interés e iniciativa meramente individual; logra convencer a la comunidad educativa y a la organización agraria de la necesidad de respetar el presaber de la niñez campesina y con ello, evitar la desagrarización de la población y lo peor los índices de desarraigo que obligan la influencia cada vez más agresiva desde la urbanidad.

Inicialmente y hace 12 años se permitió la asignación académica para un único docente que pudiera trabajar desde el aula en la media técnica la iniciativa, sin mayor trascendencia en dos años. Luego esa misma asignación que en teoría son 24 horas semanales pero que en la práctica no puede tener límite de tiempo por lo que significa corroborar con las fuentes naturales, fidedignas y legítimas del estudio, durante fines de semana, recesos escolares, tiempo vacacional; se adelanta el pilotaje desde preescolar hasta grado noveno y por cuestiones humanas obvias se hace en un solo núcleo educativo de un colegio que está organizado en tres núcleos, actualmente en el E. Valencia por tres años consecutivos creándose la necesidad de contar con mínimo dos maestros a maestras más.

El mayor alcance de la Sumapazlogía en este año del Bicentenario de la primera independencia, es el reconocimiento que ha logrado más hacia afuera que hacia el interior como característica pero que indica que esta iniciativa ya no tiene reverso en la evolución del Proyecto Educativo de localidad. Como sucede con lo nuevo, la “*Sumapazlogía*” se ha enfrentado a todas las dificultades, el escepticismo, la indiferencia, la oposición y la persecución, sin embargo, por la fuerza de la razón se han superado muchas de ellas en la mayoría de los casos.

La incidencia mayor es que hoy defendemos con orgullo la condición de hacer parte de un campesinado porque no existe razón alguna que demuestre que por ser campesino y campesina en un territorio estratégico como lo es gran Sunapa, ¡léase bien!, Sunapa “origen de vida”, como lo concebían los amerindios; seamos atrasados, brutos, rudos, violentos como el establecimiento opresor insiste en hacernos ver para mantener su dominio, por eso la característica que define esta dimensión curricular de todas las demás es la liberación.

El diálogo permanente y asertivo con el gremio magisterial, con la comunidad y con la organización agraria en la construcción curricular es tan necesario como el desayuno diario. Es el

alimento intelectual y pedagógico. Las maestras y maestros en estos territorios apartados sin la asistencia del Estado y estigmatizados por los procesos de resistencia que obligaron al campesinado en su supervivencia, desde luego van y vamos adquiriendo la memoria del territorio como legado, unos más que otros y otras, dando ejemplo de interpretación honesta para la acción pedagógica pertinente y entonces cómo ignorar los pilares fundacionales de Beatriz Rodríguez, Adelina Gutiérrez, Fanny Romero Rey, las hermanitas Cárdenas Murcia, Eufrocina Bernal, Raúl Hortúa, Omaira Díaz Benítez, Daniel Gámez Aguirre, Carmenza Hilarion y Ramiro Susa, Luis Alfonso Rivera Duarte, Félix Arias hermanos y hermana; un colectivo de los más cohesionados ante la exigencia de confrontación en donde hicimos escuela como de Isabel Astiasuainsarra, Lillybeth Panneflek, Ligia y Mery Ramírez, Herbert Tibaduiza, Eugenia Quevedo, Claudia Hernández, Fernando Suárez y Milena Rodríguez; entre otros y muchos y muchas quienes hallando compromiso con el territorio más allá de la simple labor docente, aportaron de forma determinante en la construcción de estas y otras iniciativas que han permitido resistir e insistir en el proyecto educativo.

La Sumapazlogía no solo se relaciona con el conflicto armado del país sufrido con rigor en este territorio Sumapaz, sino que esta es la génesis y el ADN porque el conflicto ha impactado a las cinco generaciones de este campesinado y de estudiar el conflicto no se interpreta tampoco el territorio.

El conflicto armado se manifiesta desde lo estratégico iniciando por la tenencia de la tierra, siguiendo con las libertades políticas y en los últimos 30 años por el copamiento militar para evitar cualquier resistencia al modelo de economía extractiva, lo demás en concepto de la organización campesina es el pretexto, la persecución a las FARC quedó demostrado con la firma de los diálogos de Paz, en donde después de tres años el territorio sigue militarizado.

En Sumapaz tanto la docencia como el proyecto educativo no puede olvidarse de lo estratégico que es en materia hídrica, de biomasa y oxígeno, como de la vocación por excelencia durante más de un siglo de su población, la producción de alimento, por eso es necesario venir dispuesto ante todo a aprender, es el requisito para ser maestro o maestra de Sumapaz localidad región y macizo.

CAPITULO 5

HALLAZGOS

A partir de este recorrido por las diferentes escuelas de las localidades de Bogotá y al conocer las experiencias de los maestros, quienes viven, sienten y piensan la escuela día a día, surgen temáticas con las que pretendemos aportar al reconocimiento del lugar del maestro en relación con las preguntas que nos hemos hecho en la presente investigación.

A continuación, se presentan los hallazgos y las reconstrucciones que logramos hacer, por medio de las narrativas de estos cinco maestros que pertenecen a la misma ciudad, pero como lo veremos, realizan sus prácticas en un territorio que es plural, diverso y atravesado por problemáticas muy distintas.

INQUIETUDES, PROBLEMATIZACIONES Y DESEOS DE LOS MAESTROS, QUE IMPULSAN LA CONSTRUCCIÓN DE SUS PRÁCTICAS

Las cinco narrativas nos hablan decididamente de cuatro maestras y un maestro que se han atrevido a construir sus prácticas, a partir de sus propias historias de vida, de sus experiencias y sus posturas éticas y políticas, en un país que enfrenta con dificultad el reconocimiento del conflicto armado y la construcción de la paz que muchos soñamos. Hablamos de atrevimiento porque para ninguno de ellos ha sido fácil, todos realizan sus prácticas con poblaciones que asisten a las escuelas públicas del D.C de Bogotá y viven en condiciones de vulnerabilidad. Hablamos de atrevimiento porque en cada una de estas propuestas se expresa de una manera u otra el deseo de “construir un país distinto”, como varias/os lo afirman.

A continuación presentamos los principales hallazgos respecto a los interrogantes, las problematizaciones y los deseos que impulsan las prácticas en estos maestros/as:

- El vínculo con las comunidades y las problemáticas propias del territorio:

Las problemáticas, la historia y los intereses de la comunidad, ponen en tensión los contenidos curriculares, las formas de enseñar y el sentido de la formación. Es el caso del maestro Alfredo Díaz quien resalta la estrecha conexión de sus prácticas con las luchas de la comunidad, a la cual él

también pertenece, por reconocerse como campesino, por preservar los ecosistemas en el territorio y la defensa de la vida en el planeta:

“Toda innovación responde a una necesidad. Al currículo de la escuela campesina en Sumapaz como otras muchas regiones agrarias del país, le faltaba y aún le falta precisamente su esencia, la campesinidad. Necesitábamos investigarla, socializarla e incorporarla como una dimensión curricular que transversalice todas las áreas del conocimiento, es decir, partir del pensar, reconocer toda la sabiduría campesina y la condición natural de los ecosistemas para poder construir conocimiento que responda a la pregunta. ¿Cómo defender para preservar uno de los territorios más estratégicos para garantizar la vida en el planeta por más tiempo?”

Esta propuesta parte del reconocimiento de Sumapaz como una de las localidades rurales de Bogotá más importantes por su condición ambiental que en ocasiones es estigmatizada y olvidada, desconociendo las particularidades que lo hacen único. En la escuela construyen colectivamente una propuesta curricular que atraviesa las áreas de conocimiento con el propósito de contribuir a la preservación y la defensa de la riqueza ambiental, a la cual se vincula el saber campesino, la recuperación de las raíces y tradiciones de la ruralidad bogotana, produciendo así una ruptura con la estandarización y homogeneización educativa que invisibiliza estos y otros saberes que circulan en el entorno educativo.

- La no naturalización de las consecuencias que se presentan en niños y niñas que han vivido en condiciones de marginalidad:

El dolor frente a la precariedad, la ausencia de los padres y la soledad en la que viven los niños y las niñas, envueltos en un entorno en el que día a día enfrentan injusticias, violencia y agresión, se convierte en el deseo de la maestra Esneda Cano de imaginar, tramitar y hacer realidad la construcción de un jardín para los niños y niñas del barrio y adelantar allí unas prácticas pedagógicas, como respuesta a las realidades del territorio:

“Mijitas no fue solo eso, después una señora nos dijo <<miren por la ventana de esa casa y verán lo sé que encuentran >> y por una rejita miramos y habían ¡dos niños amarrados a la pata de la cama, con la bacinilla y la olla de la comidita!, los niños solitos, pero es que como no habían jardines, no había quién los cuidara, y las mamás siempre tenemos que

trabajar (...) pensaba mucho en los niños y en ese año pensaba ¿qué hago?, ¿qué es bueno?, pasa lo de la niña, pasan lo de otros niños y pasan muchas cosas con los niños y eso fue como una prueba para hacer algo, entonces vamos a hacer un jardín para los niños, voy a proponérselo a la comunidad.”

El trabajo pedagógico de esta maestra hace frente a esta dura realidad que viven los niños de su barrio, para quienes soñó e hizo posible una utopía inimaginable e imposible para los demás, construir un escenario en el que pudieran recibir amor y protección para disfrutar con plenitud y libertad su etapa de niñez.

- La sensibilidad frente a la guerra y la vulneración de los derechos:

El deseo de construir un país distinto en el que no se vulneren los derechos, se destaca como el impulso de la maestra Paola en una propuesta construida desde la emoción, el dolor y el sentimiento de solidaridad frente a las vivencias del conflicto armado en Colombia.

“El tema de trabajar la memoria decía yo que sirve para pensar críticamente, para sensibilizarnos frente a la realidades de otros, y yo no me puedo sensibilizar frente a la realidad de otro desde un relato externo, sino (...) a partir de mis vivencias personales, de mis dolores, de las dinámicas familiares yo puedo entender que hay gente que ha tenido sufrimientos quizás parecidos a los míos y que me solidarizo con esas realidades y entiendo porque no debe haber más guerra en Colombia, así yo no haya vivido directamente el desplazamiento forzado o cualquier modalidad de la violencia de Colombia.”

En esta práctica la maestra se propone construir memoria, a partir de la pregunta por la historia reciente de nuestro país, abriendo un espacio a otras voces, a los actores que no han sido escuchados, a los cientos de historias que han quedado fuera de los textos o libros escolares, de manera que maestros y estudiantes construyen saber desde el reconocimiento del sujeto y su historia, por ello la maestra hace una lectura detallada de su grupo, identificando sus intereses, gustos, habilidades, cualidades y particularidades que le permiten construir y reconstruir su propuesta.

➤ La tensión y confrontación de la práctica frente a la diversidad

Esta maestra convierte la migración presente en el territorio, aquello que otros han visto como “dificultades para la práctica”, en fortaleza y oportunidad para crear una propuesta que busca reconocer y valorar las historias y particularidades de las diversas culturas de sus estudiantes. Vemos cómo su deseo es crear espacios de diálogo que les permitan a los niños y niñas el encuentro con la diversidad y pluralidad, como eje central y dinamizador de sus experiencias:

“En este año estuvo como el auge de la llegada de tanto niño venezolano (respiro profundo) y el proyecto se hizo más relevante y más necesario, por qué los niños venezolanos empezaron a sentir que estaban más integrados”

Es necesario rescatar el ejercicio tan exhaustivo de la maestra al tener en cuenta los procesos y ritmos en los que se encuentran sus estudiantes, porque en la proyección de su proyecto da lugar a los saberes de los niños quienes le enseñan cada día y protagonizan múltiples historias.

“Muchas veces la escuela se convierte en sólo quejas y a veces se nos olvida resaltar primero lo bueno, y segundo reconocer que eso que ellos traen también es importante en el aula, porque muchos niños de aquí les enseñamos a sumar, pero aquí hay hijos de vendedores que saben sumar mucho más que otros, necesitamos reconocer esas habilidades y llevarlas al aula”

➤ Problematicación: el dolor frente a las limitaciones y carencias en la comunicación y expresión en niños y niñas

En la maestra Ruth Albarracín encontramos como un elemento principal para la construcción de su práctica, el dolor frente a la ausencia y los límites de los procesos de expresión y creación de los niños y niñas, razón por la que se motivó a reivindicar su importancia, generando espacios en los que la corporeidad estuviera presente.

“me marcó fue que al hablar con los de tercero, es que yo les dije <<bueno, preséntense>> y una niña le tocaba presentarse y se escondió debajo de la mesa, y eso me golpeó mucho yo dije <<¿dónde está la creación o la expresión de un niño natural?>>,

eso me marcó para poder plantear mi proyecto “Expresión y creación por un mundo posible”

“yo llegué a un curso donde los niños indígenas no hablaban y yo empecé a trabajar con una pedagogía como del proceso que plantean los niños, mi ruta del saber han sido los niños, (...) con ellos he aprendido una pedagogía, todo lo que me enseñó la academia pueda que tenga elementos, (sonríe) pero el elemento fuerte es cuando tú aula es un laboratorio, es un sitio para observar y para crear, y los niños son la pista de aprendizaje.”

Es la identificación de estas dificultades en la comunicación y en la expresión de las niñas y los niños, la que conduce a la maestra Ruth a inventar una práctica pedagógica que ella denomina *Expresión y creación por un mundo posible*. Su sensibilidad para leer y sentir a sus niños y niñas, la lleva a pensar el aula como un laboratorio que le permite transitar un camino que se abre a través del arte, el dibujo, la comparsa, es la posibilidad de crear y expresarse libremente, incidiendo en la realidad que atraviesan los estudiantes, la comunidad y el territorio.

➤ **Problematización: relación de la escuela con la comunidad**

Vemos cómo la profesora Ruth también expone su problematización frente al lugar de la escuela en relación con la recuperación de los saberes autóctonos y ancestrales de las comunidades:

“yo preparé el twist de la gallinita para la feria del maíz, cuando yo llego a bailar el twist, empiezo a mirar ¡ay juemadre, qué vergüenza, eso no es para la feria!, porque el twist es una cosa gringa, es un baile y aquí se está trabajando identidad, soberanía, territorio, otras cosas, eso me invitó a reflexionar, además otra cosa que vi es que yo tenía 25 niños y me fueron 10 y yo dije <<¿dónde está la escuela?>>, la escuela no estaba ahí, la única maestra loca que empezó fui yo, entonces yo dije el otro año <<vamos a prepararnos>>, fue cuando empecé a montar lo de comparsas”

En este sentido, a nuestro modo de ver, este estudio nos permite resaltar que las maestras y los maestros le dan vida a sus prácticas en relación con interrogantes, problematizaciones y deseos que complejizan el planteamiento de Eloísa Vasco sobre las preguntas que se hacen los maestros en su ejercicio pedagógico: “¿qué enseño?”, “¿para qué enseño?”, “¿cómo enseño?” y “¿a quiénes

enseño?”, como los interrogantes con los que el maestro entra en un proceso de indagación y reflexión sobre su propia práctica. A partir de esta investigación se abre un camino que permite reformular y ampliar los múltiples interrogantes que enriquecen el campo de acción de los maestros en relación con sus prácticas pedagógicas.

Las maestras y el maestro que nos compartieron su experiencia, hicieron visible que la interacción de ellos con los niños y las niñas de la escuela es fundamental, debido a que los estudiantes les dan indicios para orientar su práctica, invitándolos a problematizar y trascender la pregunta que plantea Vasco frente “¿a quién enseño?”, la cual se puede responder de manera genérica, desdibujando cada una de las diversas realidades que confluyen en el aula, porque cuando estos maestros crean su práctica pedagógica, realizan una lectura del territorio, identificando la diversidad de culturas, contextos, creencias, habilidades, saberes y un sinfín de conocimientos que caracterizan a sus estudiantes.

Esta investigación nos permitió identificar el amor que expresa cada uno de los maestros por lo que hace en su práctica pedagógica, manifestado en su gusto por enseñar; la relación que teje con sus estudiantes y la disposición en el encuentro con ellos, la dedicación al planear sus clases dejando espacio a lo emergente y el deseo inquietante por replantear sus dinámicas para contribuir en la vida de los niños y niñas, porque indagan sobre su propia práctica y sienten la necesidad de repensarse e innovar en el campo educativo. Son prácticas “móviles”, no estáticas, alejadas de modelos, se inventan a cada momento. Estas maestras/o hacen posibles propuestas que no habían sido pensadas, se alejan claramente de la rutina que, como lo menciona Eloísa Vasco (1995), es uno de los asuntos que más limita los procesos de creación.

En este punto, damos paso a los demás hallazgos identificados en este estudio, que confluyen en la creación y desarrollo de las propuestas de los maestros porque atraviesan sus inquietudes, problematizaciones y deseos, develando sus posturas éticas, políticas y culturales desde una lectura crítica de las diversas realidades, las problemáticas a las que se han visto llamados a enfrentar en sus territorios, los distintos caminos que han construido y la necesidad inquietante por estar en constante formación, entre otros.

RAZONES QUE MOTIVARON A LAS MAESTRAS/OS A EMPRENDER ESTA PROFESIÓN

Esta investigación nos permitió reconocer como la práctica pedagógica de estos maestros se encuentra relacionada con los diversos caminos que los motivaron a transitar por el sendero de la educación, además su postura ético-política frente a lo que significa hoy en día ser maestro en un país como Colombia con dinámicas sociales y culturales tan diversas.

➤ Las maestras/os que se tuvieron en la infancia:

Queremos resaltar que algunos maestros a través de sus prácticas pedagógicas contextualizadas han marcado de manera positiva la vida de sus estudiantes, esto lo podemos evidenciar en las experiencias de los maestros Alfredo y Elena, donde desde su infancia sus maestros los motivaron a emprender el sueño educativo.

La vida es una aventura llena de experiencias, cada una de estas nos van constituyendo como sujetos, son un acumulado de posibilidades que nos enseñan a soñar y a tomar decisiones, muestra de esto es el rumbo que tomó la vida del maestro Alfredo al seguir su anhelo, el cual hoy por hoy se ve reflejado en la propuesta contextualizada que brinda en su hermoso territorio, “Sumapazlogía”.

“antes de los 7 años no se iba a la escuela, pero cuando yo entre ya sabía leer y escribir, así que la maestra me explico por medio del método lancasteriano como enseñarle a quienes no sabían, y me gustó mucho, porque me di cuenta que podía enseñar a leer, inclusive a los chicos mayores. Una vez me preguntaron sobre ¿qué quería hacer en la vida?, y yo como siempre estaba metido entre los caballos, las vacas, amarrando cerdos, cultivando papa, les dije <<¡maestro!>>, claro eso fue una risotada, pero la maestra que creyó en mi sueño habló con mi mamá y me llevó a donde ella hizo la normal, por eso yo soy normalista básico”

Ahora bien, en la experiencia de la maestra Elena vemos como siendo estudiante encuentra por medio de un ejercicio pedagógico que realizó su maestra un gusto por el lenguaje, esto la invitó a emprender su proyecto de vida, al respecto ella expresa que:

“a mí siempre me gustó mucho el área de lenguaje, me gustaba leer y en noveno tuve una maestra que me enseñó a hacer análisis morfosintáctico y desde ahí decidí que iba a ser

maestra de castellano, porque me enamoré totalmente de esa parte estructural del lenguaje”

➤ Azares de la vida:

La maestra Paola cuando era estudiante soñaba con ingresar a la Universidad Nacional a estudiar geografía o alguna ingeniería, en este camino de aciertos y desaciertos, optó por la UPN como una opción secundaria, lo que no imaginó, es que al transcurrir el tiempo, esta decisión iba a transformar su vida, encuentra en su formación profesional como maestra la respuesta para cumplir su sueño de aportar un granito de arena a la transformación del país por medio de su práctica pedagógica.

Yo llegué a ser maestra por casualidad, la motivación fue no ingresar a estudiar en la Nacional y entonces mientras tanto entré a estudiar a la Pedagógica pero ya en el camino, definitivamente me convencí de que la licenciatura y ser maestra era lo mío; pero no les voy a decir que desde la cuna yo quería, ¡no, para nada!, en mi familia muchos han sido maestros, ellos me decían << mientras pasas a la ingeniería o a geografía vas a estudiar sociales >>, entonces cuando ya iba como a mitad de carrera empecé a sentirme un poco más a gusto con la disciplina, o sea, con ciencias sociales, no tanto con ser maestra, y ya cuando fuimos empezando las prácticas, ahí sí ya me convencí, entonces así fue como llegue a ser maestra.

➤ El disfrute y el encanto en la interacción con los niños/as:

Quienes comparten sus días con los niños y niñas necesitan estar dispuestos a dejarse sorprender y contagiar de alegría, porque ellos perciben y expresan gratitud por la entrega, cariño y compromiso que les brindan; por esto es muy valioso dar lugar a la experiencia de la maestra Ruth Albarracín cuando su tía la motivó a encaminarse en la labor de enseñar al ver el gusto y la empatía que le despertaban los niños.

“A mí me motivó ser maestra (sonríe) el encanto de los niños, el hablar con ellos, había una empatía bonita (...) me dijo mi tía <<Oiga Ruth, usted tiene mucha capacidad para los niños, estudie preescolar >> Y yo le respondí << ¿eso qué es? >>, yo nunca había pensado en eso y así fue como me encamine.”

➤ Un compromiso social:

Experiencias como la que vivió la maestra Esneda causan conmoción, impotencia, tristeza y rabia cuando las entidades públicas o del Estado desconocen la historia y trayectoria que han tenido las propuestas comunitarias como la del jardín Mafalda, que fue construido por los habitantes del territorio, sin embargo su lucha no terminó aquí, su legado como maestra, la fuerza de voluntad y la convicción por lo que un día construyó junto a ellos permanece en la historia del barrio porque su sueño de crear un espacio digno y acogedor para los niños y niñas en marginalidad la posicionan hoy como una excelente maestra

“trabajamos sin sueldo porque no había de donde, empezamos con veinticuatro niños en un salón múltiple. Yo duré 30 años con el jardín, (suspiro) eso fue ya este año que no se consiguió más plata, que lo tomo Bienestar Social, y nos sacaron a todas las que empezamos, mejor dicho, a las fundadoras.”

Hoy reconocemos que son muchos los caminos que nos llevan a transitar por este sendero de la educación, nos sentimos orgullosas de saber que los maestros crean alternativas de cambio para sus escuelas y comunidad, por esta razón, reconocer desde su voz y experiencia lo que para ellos es ser maestros fue muy valioso, porque nos dio fuerza y convicción para seguir construyendo sueños.

➤ ¿Qué significa ser maestro?:

Los maestros que participaron en esta investigación tienen concepciones distintas sobre lo que significa para ellos esta labor porque su formación académica, las experiencias pedagógicas que han construido y sus historias personales son factores que han influenciado su ser como profesionales, por lo tanto, resaltamos sus relatos en los que se evidencia un gran compromiso con la educación.

La maestra Paola expresa que su trabajo es fundamental en la construcción de un país con mejores condiciones de vida, porque a partir de las propuestas que lleva al salón de clases los estudiantes pueden desarrollar su capacidad crítica para asumir la realidad, manifestando su postura frente a una educación más humana y solidaria que a través del trabajo pedagógico logre incidir de manera positiva en ellos

“Hoy en día creo que es mi realización como persona, creo que era la carrera que iba acorde con quién soy yo como ser humano, es una posibilidad de conocer gente, de ayudar a las personas, un maestro ayuda a otros seres humanos a ser, a construir, el maestro tienen un papel muy importante porque es constructor de sueños de otras personas, (...)”

tiene un papel político porque permite hacer que los estudiantes puedan vivir en condiciones de equidad, de igualdad, de goce de derechos, para que construyan una postura crítica frente a sus contextos y también transformen su realidad inmediata y cuando digo realidad inmediata, es su vida.”

Por su parte la maestra Ruth expresa que ya son más de 30 años de experiencia que ha tenido con niños y niñas compartiendo cientos de aventuras, en las que el arte ha sido su mayor aliado a la hora de construir propuestas pedagógicas, además reconoce que aprender con y de sus estudiantes vitaliza su profesión

“Ser maestro es entregar el alma con pasión y vida, eso es, vivir la vida con amor, con entrega, con muchos aprendizajes y en especial con caminar por algo que plantea Mari Carmen Díaz, “una escuela con menos cerros y con más corazones”, para mí es eso”.

Es evidente que la labor de los maestros está llena de retos, que son más llevaderos cuando se tiene una convicción, deseo y anhelo por enseñar, eso que los impulsa y motiva a no rendirse ni desistir ante las dificultades, asunto que tiene claro la maestra Elena porque entrega lo mejor de ella cada día a sus estudiantes, ve en su entorno posibilidades para construir espacios de respeto, diálogo y reconocimiento.

“Ser maestra para mí (suspira profundamente) es un compromiso de vida, de mucho tiempo y disposición porque, así como hay experiencias positivas, hay algunas difíciles de afrontar y de llevar, por eso es de una entrega total, de mucha vocación y muchísima paciencia”.

DIFERENTES MODOS DE CONSTRUIR PAZ DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Consideramos que este hallazgo surge del anterior por la relación que crean los maestros de esta investigación con los estudiantes, en la que reflejan las múltiples formas de abordar los temas, intereses e inquietudes que van emergiendo en su práctica pedagógica, con el fin de mejorar las condiciones del país porque reconocen las dificultades y problematizaciones que vivimos los colombianos.

Es importante mencionar que las maestras y el maestro interpelan y confrontan las diversas realidades generando propuestas con un fuerte sentido político y cultural; aunque para muchos la paz es un sueño, para otros es una realidad que se va construyendo en el día a día, un ejemplo de ello, son estos maestros que con diferentes alternativas le apuestan al cambio social, sus propuestas no solo inciden en las dinámicas de las escuelas, sino que trascienden a la vida de sus estudiantes y en ocasiones a la comunidad, por eso a continuación se resaltan los enfoques de sus propuestas.

➤ Recuperación de saberes:

La práctica del maestro Alfredo genera tensiones y asume los desafíos que le exige el contexto frente a la vinculación de los saberes campesinos a la vida escolar de los niños y niñas de Sumapaz, por ello en su propuesta vincula la defensa del territorio y la recuperación del arraigo campesino

“después de intentar con cátedra agraria, cátedra Juan de la Cruz Varela, concluimos que la categoría “Sumapazlogía” contiene la mayor parte del contenido y la finalidad de lo que perseguimos en la investigación sobre el conocimiento del contexto y su dialogo con el conocimiento universal. De más de cincuenta años la escuela en este territorio ha necesitado de propuestas para conocer, adaptarse y acertar en el tratamiento educativo y pedagógico. En la mitad de este tiempo, el beneficio de la intelectualidad orgánica, jamás de interés e iniciativa meramente individual; logra convencer a la comunidad educativa y a la organización agraria de la necesidad de respetar el presaber de la niñez campesina y con ello, evitar la desagrarización de la población y lo peor los índices de desarraigo que obligan la influencia cada vez más agresiva desde la urbanidad”

En este sentido, las situaciones ambientales, culturales y sociales de los habitantes Sumapaz son algunos de los elementos que enriquecen, tensionan y confrontan la práctica del maestro Alfredo porque le exigen una lectura detallada de su contexto y un diálogo permanente con la comunidad, invitándolo a generar alternativas para la defensa del campesinado, porque son ellos quienes han tenido que sufrir en gran medida las secuelas de la guerra y colonización, ya que el modelo extractivista ha impuesto sus intereses económicos por encima de los principios de la naturaleza y de las necesidades de la población, llevándolos a modificar sus dinámicas de vida, como lo menciona el maestro Alfredo *“la grave afectación colonial cambió su denominación, su toponimia y por supuesto la cosmovisión y cosmogonía original”*, no obstante su propuesta, Sumapazlogía

logra incidir en ello porque tiene en cuenta la voz de la comunidad recuperando sus saberes, raíces, tradiciones e identidad.

➤ Lecto-escritura e Historia; propuestas pedagógicas para recuperar la memoria:

Las maestras Elena y Paola coinciden en que trabajar con sus estudiantes el tema de memoria es fundamental, sin embargo, cada una le da un enfoque particular y propio; por un lado, la maestra del colegio Policarpa direcciona su proyecto hacia el proceso de autorreconocimiento de los niños y niñas por medio de la lecto-escritura, en el que las familias cumplen un papel fundamental porque les posibilita acercarse a sus raíces desde las historias personales:

“me empecé a dar cuenta que los niños se integraban e interesaban mucho más a las actividades que hacíamos dentro del aula, porque tenían algo que era más cercano a ellos, por lo general, todos los conocimientos son necesarios pero no son cercanos, es muy diferente cuando te reconocen a ti como sujeto, porque en mi experiencia todos los procesos de aprendizaje tienen que pasar por un reconocimiento del sujeto, si yo no reconozco al sujeto, ni logró respetar y hacerlo sentir que es partícipe en su proceso de aprendizaje, este aprendizaje puede que se dé, pero no va a ser permanente ni trascendente para que lo puedan llevar a su vida cotidiana” Elena Ruiz

Por su parte la maestra Paola del Colegio Reyes Echandía expresa como el proyecto “*voces de la memoria*” trabaja la enseñanza de la Historia y la recuperación de la memoria del conflicto armado en Colombia desde diferentes lenguajes artísticos que les permite sensibilizarse frente a otras realidades:

“los profes de sociales tendemos a ser muy rigurosos y muy esquemáticos con el relato escrito, con el texto, pero cuando tú vas a un público común, ese público se aburre con un discurso muy elaborado, muy acartonado y con el tiempo nosotros descubrimos que es más fácil sensibilizar a otros con el arte y con los diferentes lenguajes estéticos”

En estas dos experiencias el autorreconocimiento, el respeto y conocer la historia reciente del país, son elementos claves para construir paz, para reconfigurar las dinámicas sociales desde edades muy tempranas porque parten de reconocer a los niños y niñas como sujetos de derechos. En esta perspectiva sus prácticas no desconocen las particularidades de sus estudiantes, al contrario, las tiene en cuenta para enriquecer sus proyectos, reflexionar sobre la realidad y problematizar las versiones que han sido reproducidas por las escuelas sobre la historia que ha afectado nuestro país y recuperar desde las historias personales otras versiones.

- El arte, una propuesta para decirle al mundo quien soy:

Al conversar con la maestra Ruth expresa que a pesar de que ella no es una artista crea un ambiente para que los niños y niñas de su aula sí lo sean, y que a través del arte manifiesten sus lecturas sobre el mundo y sean partícipes de su aprendizaje:

“todo lo que yo he hecho de arte como un proceso experiencial artístico lo he hecho porque yo les he dado el ambiente, los materiales y ellos me han dado el saber con lo que ellos construyen, entonces ¡es muy bonito! (sonríe antes de seguir) porque no hay una pedagogía escrita, la pedagogía se contextualiza con el territorio, con los saberes, con la memoria y con los acuerdos, con los actores que uno esta, pueden ser chiquitos, pueden ser grandes, puede ser hasta el cucarrón que se te atraviesa en el aula, todo eso te produce a ti un caminar y un asombro para construir”

Leer el contexto le permite a la maestra Ruth hacer conexiones entre los intereses de sus estudiantes y las particularidades del territorio, por su experiencia sabe que la niñez también ha sido afectada por las secuelas de guerra, maltrato, gritos y golpes han soportado los niños y niñas de nuestro país, pero a través del arte ella encontró una manera para empoderar a los niños, realzar su voz y crear nuevos vínculos de afecto, sin duda para esta maestra la participación, el cariño y la escucha son primordiales en su práctica pedagógica.

- Realidades de las infancias, urgencia por lazos de afecto:

Pensar en los niños y niñas, el trabajo en equipo, la perseverancia y el bienestar común, son algunos de los aspectos que llevaron a la maestra Esneda Cano a cumplir su utopía, “*Mafalda*”, hoy, uno de los jardines más grandes del barrio Granjas de San Pablo, que gracias al esfuerzo de varias mujeres y la voluntad de su comunidad atiende a cientos de niños, su historia de vida la llevo por caminos de solidaridad que le permitieron consolidar lazos de afecto no solo con sus estudiantes sino también con las familias de la localidad porque les brindó la ayuda que necesitaban y los empoderó para reivindicar sus derechos

“Yo me crié ayudando a la gente, lo aprendí de pronto por lo que yo sufrí tanto, yo pensaba que si a mí me ayudaban pues yo tenía que ayudar a los demás, entonces yo no compro nada, cuando yo tengo la oportunidad de conseguir una plática con esa ayuda a la gente,

viene una mamá y me dice <<vea es que no tengo zapaticos pal' niño, no puede ir a jugar fútbol>> entonces yo no le cuento a nadie y se los doy (sonríe)”

Estos actos de empatía, cordialidad, solidaridad y preocupación por el bienestar de otros, nos permitieron evidenciar que la labor de estos cinco maestros trascienden el aula de clases, porque involucran en sus prácticas el sentir, por ello comprendemos su compromiso social, ético y político de incidir en la vida de su comunidad y en la dinámicas que se desarrollan en sus territorios con el fin de promover una cultura de paz que convoque la participación de todos y reconociendo que en colectivo se puede construir un nuevo país.

➤ Procesos de evaluación:

En las cinco experiencias, nos encontramos con problemáticas, tensiones y sujetos muy distintos que reflejan múltiples modos de ser y de enfrentar la realidad propia de sus territorios, por esta razón cada maestro logra darle un enfoque particular a sus propuestas pedagógicas, irrumpiendo con las dinámicas convencionales y aproximándose a posturas más flexibles y contextualizadas, esto también se hace visible en la manera como conciben la evaluación en sus procesos educativos, tema emergente en esta investigación.

“ no todos los niños llegan con las mismas habilidades ni con las mismas necesidades. En relación con los ritmos de aprendizaje hay que tener claro que algunos niños van súper rápido y hay otros que no, entonces ¿cómo hago yo para mediar sus procesos? Esta experiencia les permite el trabajo colectivo, siempre trabajan en duplas, asimismo califico en parejas, entonces reflexionan sobre cómo hacer para que el otro no se atrase porque la nota se va a ver afectada también, se genera un poco de solidaridad forzada (risas) pero con el tiempo uno se da cuenta que ellos lo hacen naturalmente.” Elena Ruiz

Para la maestra Ruth trabajar por proyectos le dio la oportunidad de ampliar su mirada a nuevos caminos e infinitas posibilidades de construir conocimiento junto con sus estudiantes, de actualizarse constantemente porque debía investigar sobre muchos temas y de reconocer el saber que existe en los distintos territorios

“si tú planteas investigar sobre la historia del barrio, los niños llegan a la casa y dicen <<mamita tenemos que investigar>>, ellos no creen porque no ven la nota, entonces uno tiene que hacer ejercicios de romper con eso, y lo otro es dejar que hagan el trabajo como lo puedan, como lo quieran, si quieren pintar una raya eso es lo válido, así la evaluación se cae, cada proceso es diferente, cada niño en su proceso, desde que lo hagan con amor es válido, (feliz) a mí me sacan diez todos ¿y qué?, pero por eso me dan palo porque me dicen <<¿qué es eso? Profesora>>. ¿Cuál es mi criterio? si una niña te dice <<es que no tengo colores para colorear>>, pues ¿tú cómo puedes evaluar esa niña que no llega con un trabajo con colores?, lo otro es que el maestro se estatiza y dice <<vamos a usar el color rojo, azul>> y yo ahora les enseño los colores chillones, el color ácido, uno tiene que estar de la mano con la literatura, jugando, leer fuentes, tienes que dotar al niño de buena literatura”

Hoy reconocemos que existen diferentes formas de construir paz, y que estas experiencias vinculadas a procesos de lecto-escritura, artísticos, culturales y comunitarios son ejemplos de que sí se puede reconfigurar las concepciones y nociones de educación, escuela, comunidad, derechos, saber. Esta investigación nos permitió reafirmar que los maestros no son sujetos pasivos que se limitan a modelos pedagógicos planeados por otros, al contrario, proponen, crean y construyen propuestas desde una lectura crítica del contexto junto con los niños, niñas, jóvenes y comunidad, para configurar nuevas relaciones de bienestar social, a su vez estas experiencias nos develan que existen diversos caminos para la educación, la enseñanza y los modos de ser maestros, podemos decir que nuestra mayor fortuna es la diversidad y que se hace necesario estar en constante reflexión.

➤ La paz un escenario político:

En el reconocimiento de nuestra historia, el conflicto armado ha tenido un lugar protagónico en nuestro país, a través de esta investigación se pudo reconocer cinco iniciativas y propuestas que han hecho algunos maestros por reconfigurar las dinámicas sociales y culturales del país por medio de la recuperación de los saberes campesinos, la historia, el arte, la lecto-escritura y el compromiso social.

Reconocer que la paz es una construcción colectiva e individual y que no es un tema ajeno a la vida cotidiana, nos permite defender el trabajo que hacen estos maestros por brindar a sus estudiantes espacios donde el respeto, solidaridad, amor y verdad estén presentes, con el propósito de construir

paz, razón por la cual decidimos resaltar el relato de la maestra Elena que da cuenta que la paz y el conflicto son inherentes a la vida humana.

“¿La paz? este tema se ha vuelto algo muy trillado, porque muchas veces hablarles a los niños sobre paz es mostrarles la paloma y decirles que la paz es que no haya pelea, pero la verdad nunca he estado de acuerdo con esta definición porque es como decirle al ser humano_¡oiga, no sea un ser humano!, entonces el conflicto es tan humano como ser persona, por eso no está bien enseñarle a los niños que el concepto de paz es pensar que todo está perfecto, porque es enseñarle al niño que sí están pisoteando sus derechos debe estar de acuerdo para estar en paz, quedarse callado y no decir nada, por eso siempre les explicó que está bien decirle al compañero lo que piensan y respetar la opinión de los demás. Este concepto de paz no se ha trabajado de la mejor manera desde la escuela y pienso que debería trabajarse desde la diversidad, si no se trabaja así es perpetuar la vulneración de los derechos de los niños y las niñas, y solo consigue que sigan ocasionando bullying, y que persista la idea de que hay mejores familias que otras.” Elena Ruiz

Teniendo en cuenta la voz de la maestra Elena y la experiencia de los otros maestros de esta investigación es necesario precisar que desde antes de la firma de los acuerdos de paz los maestros han estado generando propuestas desde sus territorios para reivindicar el lugar del sujeto en la sociedad, reavivando las voces de quienes se han visto afectados por el conflicto armado y reconociendo que las dinámicas sociales, económicas y culturales de los niños y sus familias inciden en la forma como se configuran, de manera que se encuentran en un punto donde se tejen vínculos de afecto con otros, se generan tensiones y luchas por cumplir sus sueños. Es el caso de la maestra Ruth, un ejemplo de que los niños y niñas de nuestro país también piden a gritos el cese de la violencia, el fin de la guerra, el maltrato y la vulneración de sus derechos

“La propuesta de mesa para la paz, se da porque en ese cerro había mucho dolor y se hizo el pacto de paz, afortunadamente yo me gané un premio, la Secretaría de Educación llevó 80 maestros a Cuba al encuentro de pedagogías y ahí estaba Tirofijo, Timochenco y pues yo le pedí una carta a él, le pedí que la firmara y le dije <<yo voy para el colegio, los niños te mandan decir que quieren la paz>>, él la firmó y llevé la tarjeta, hablando con los niños de todo quisimos hacer un acuerdo como lo estaban haciendo, y los niños firmaron, pintaron las mesas, hicimos cartas para la paz que era el mensaje para la sociedad”

LAS MEMORIAS DE LOS MAESTROS EN EL CONFLICTO Y LAS LECTURAS DE SU TERRITORIO

Ahora bien, es pertinente mencionar que nuestro país está marcado por la guerra y el conflicto armado, esto ha generado un gran impacto emocional y psicológico en cada uno de sus habitantes, sin importar que tan cerca o lejos hubiera estado de este; por lo tanto resaltamos como el conflicto ha atravesado a la escuela, por un lado encontramos la realidad y el encuentro personal de los maestros con este y por otro lado como el conflicto ha permeado sus prácticas pedagógicas, llevándonos a pensar y reflexionar frente a el cuestionamiento de la Expedición de ¿por qué hacer memoria del conflicto armado desde la escuela?.

- El conflicto armado en la infancia de los maestros/as:

Primero retomaremos la experiencia personal de los maestros con el conflicto, como lo hemos mencionado este no puede estar desligado de la realidad que constituye al sujeto del aula, como lo vemos en la maestra Esneda, al ser desplazada de su lugar de origen, atravesó muchas adversidades junto con su familia, su experiencia la fortaleció para poder construir su sueño que hoy ya es una realidad, ella nos relata:

“Nosotros duramos mucho tiempo en esas, por eso yo soy tan flaca, jaguantamos hambre mija! por allá dentro del monte, durmiendo entre costales debajo de las matas de café, tomando agüita en donde encontraríamos río, comiendo sólo frutas; mi papá cargaba un anzuelo con maíz y le tiraba a las gallinas para hacernos un sancocho en la orilla del río y poder comer algo, sin sal y sin nada, mi papá iba herido, se le pudrió la pierna, ahí donde le habían dado el tiro, y mi mamá se volvió loca (silencio) ahí llegamos a Pereira, ¡imagínense lo que caminamos!, yo no sé qué distancia hay de Sevilla a Pereira, usted encontraba los muertos y eso era terrible, y sí es cierto lo de Gabriel García Márquez, lo de Macondo, dónde mataron a todos los bananeros, eso estaba recién pasadito y cuando uno empieza a entender se da cuenta, en mi pueblo, en mi casa, se comentaba eso y uno lo escuchaba...(silencio profundo)”

Es innegable como esta realidad inhumana marca el proceso de la existencia misma del sujeto, la maestra Esneda desde su infancia tuvo que presenciar esta barbarie, que la lleno de dolor y tristeza,

pero ella supo transformarla en sueños utópicos, que velaran por el bien común de su comunidad y su contexto.

➤ Aproximación y problematización del conflicto armado en el territorio:

Los maestros de esta investigación problematizan las diversas realidades de sus territorios que se contextualizan por medio de la lectura del entorno, reconociendo que en el encuentro con el otro se pone a flor de piel sus particularidades y problemáticas. La maestra Paola en su experiencia profesional encuentra que el territorio es permeado por el conflicto y sus dinámicas, lo cual la lleva a reflexionar frente a la situación política y cultural por la que atraviesa el país, invitándola a construir un dialogo de saberes en su práctica pedagógica.

“En este territorio hay varias manifestaciones del conflicto armado, entonces en este colegio tenemos víctimas de desplazamiento forzado, de reclutamiento ilícito de menores, aquí tuvimos algunos estudiantes que ya se retiraron, desmovilizados de grupos armados ilegales, tanto de insurgencia como de los grupos paramilitares, además padres y madres desmovilizados, esto en la actualidad no es tan evidenciado, pero quizás sobre la década del 2000 al 2010 coincide con el auge del paramilitarismo, la localidad estuvo marcada por la territorialización del paramilitarismo, entonces, aquí teníamos presencia de milicias, de los grupos insurgentes, el territorio también vivió el conflicto armado en esa línea. Yo soy profe de esta localidad y vivimos lo que era recibir los panfletos de las AUC, avisando que había toque de queda después de las nueve de la noche, uno se da cuenta que efectivamente sí había presencia de esos grupos armados en el territorio porque como ciudadana vi lo de los paramilitares y cuando era estudiante hice un trabajo sobre mujeres en las FARC y una de mis fuentes fue este territorio.”

Así mismo, la lectura que realiza la maestra Ruth del territorio la lleva a identificar algunas de las necesidades y problemáticas que viven y enfrentan a diario los niños y las niñas a causa del conflicto, forjando relaciones cercanas y significativas con ellos, ya que incide de manera positiva desde su accionar, porque este no es neutro, sino por el contrario se caracteriza por el sentir, el saber y el ser de esta maestra.

“Bueno hay dos cosas frente a cómo he vivido el conflicto, cuando trabaje en el Guainía yo viajaba por el río, un día en la lancha llamada también voladora, iba con mi jefe y el

motorista, nos paró la guerrilla en nombre de las fuerzas revolucionarias y nos dicen << nos prestan la voladora para llevar un enfermo, bájense, entréguela y váyanse>>, también yo aprendí a conocer la realidad de tal escuelita y de los niños que estaban allí, trabajaban muy juiciosos con sus maestros, ellos almorzaban y salían a raspar coca, ese era el trabajo de niños pequeños y grandes, vi todo su ambiente en este proceso”

El maestro Alfredo resalta la relación del conflicto armado en su territorio, parte del reconocimiento político e histórico por el cual atraviesa el país, refiriéndose específicamente a Sumapaz, como un lugar estratégico territorialmente, el cual ha atravesado explotación ambiental que desconoce el valor cultural, natural y emocional de las personas del territorio por el páramo, es así como el maestro por medio de su propuesta pedagógica interpela, desentraña, reflexiona e interpreta las condiciones de su territorio para proponer alternativas a los desafíos de la educación, creando ambientes abiertos, de intercambio y trabajo colectivo con el plan curricular de “Sumapazlogía”.

“El conflicto armado se manifiesta desde lo estratégico, iniciando por la tenencia de la tierra siguiendo con las libertades políticas y en los últimos 30 años, por el copamiento militar para evitar cualquier resistencia al modelo de economía extractiva, lo demás en concepto de la organización campesina es el pretexto, la persecución a las FARC quedó demostrado con la firma de los diálogos de Paz, en donde después de tres años el territorio sigue militarizado.”

➤ El conflicto armado como un asunto de los maestros/as:

Es así como la experiencia personal y académica de estos maestros se va consolidando en su práctica, ya que es gracias a la visión que han cuestionado, argumentado, refutado y construido frente al conflicto la que los ha llevado a reflexionar, reafirmar y edificar prácticas que puedan amortiguar la realidad tan cruda que han vivido sus estudiantes, trabajando en pro de cada uno de los niños, niñas y jóvenes que componen su territorio, partiendo de las necesidades y fortalezas que tienen las localidades en las que se encuentra la escuela, enalteciendo la voz de los estudiantes, de los protagonistas de sus prácticas, por lo tanto, resaltamos como la maestra Elena y Ruth coinciden en la responsabilidad social que adquiere el maestro y el valor que tiene la realidad que rodea a cada uno de los estudiantes que enriquecen sus prácticas:

“La escuela no puede desconocer que el niño tiene procesos, muchos piensan que no es una tarea de la escuela, pero yo sí pienso que tenemos una responsabilidad política, acercar a los niños a su ciudadanía, porque todo el mundo habla de lo mismo, pero una persona que no conoce en dónde está ni de dónde viene, no puede hacer un ejercicio respetuoso de ciudadanía, tampoco exigir sus derechos porque no conocen su historia, es hacer que el niño reconozca a través de la práctica pedagógica que efectivamente tiene derechos, hay muchos niños que no hablan en las clases y uno se pregunta pero ¿por qué no lo hacen? y uno empieza a conocer historias dolorosas (suspira) como <<profe imagínate que cuando estaba hablando de algo en mi casa estaban abusando de mi mamá>> y ese tipo de cosas son las que la escuela no puedes desconocer, y sí son realidades difíciles de creer, pero esas son las historias de nuestros niños” Elena Ruiz.

En este sentido la maestra Ruth también comparte la voz de sus estudiantes:

“<<profe anoche allanaron mi casa, le dieron un tiro a mi papá o mataron a mi hermano>> esas historias son las que escuchaba todos los días, por eso digo que la escuela tiene que ser un oxígeno de vida y de amor para recontextualizar y dialogar, para sanar todos los corazones.”

Las prácticas pedagógicas son cruciales e importantes para los niños, niñas, jóvenes y adultos del territorio, puesto que el maestro tiene la responsabilidad que sean desde estas que ellos pueden oxigenar las realidades que en ocasiones los agobian, construyendo de manera conjunta alternativas que respondan a sus necesidades e intereses, es así como estos maestros entran en una reflexión constante que le permite fortalecer sus propuestas, generando movilizaciones a nivel emocional y cognitivo; la maestra Paola expresa la importancia de que una práctica sea respetuosa y tenga en cuenta los niveles de desarrollo de los niños:

“hay que mirar otras maneras de trabajar el conflicto, no necesariamente el armado o si trabajas el armado, no necesariamente las formas de violencia usadas en la guerra, porque creo que transgrede el derecho a ser niño y a vivir de una manera distinta, una etapa de vida en la que quizás no tengo porque despertar tan pronto la violencia”

Finalmente encontramos que cada una de las experiencias vividas de estas maestras y el maestro con el conflicto ya sea a nivel personal o profesional, han formado su carácter y los han invitado a

pensar sobre el lugar que tienen en la escuela y como su labor ha sido reconocida en sus territorios por medio de sus propuestas pedagógicas que toman vida en la escuela a través de sus inquietudes, problematizaciones y deseos, transformando el entorno educativo en un escenario que le apueste al cambio social, que vele por la equidad y la paz que anhela el país, resaltando la postura social y política que el maestro ha tenido, es así como la maestra Ruth declara:

“Yo me inscribí a las prácticas de la carta de la Tierra, lo que hacemos es promover el cuidado del medio ambiente, empiezo conmigo, pero también con mi entorno, hay que saber que la escuela no es un territorio fácil, es un escenario de guerras y de luchas, en donde uno tiene que aprender a jugar y a veces a no mostrarse mucho, para que el maestro también se encuentre consigo mismo para entender que lo que hace es crear”

MEMORIAS

Reconocemos que un asunto fundamental para los maestros de esta investigación es la recuperación de la identidad, formar a los niños y niñas con la capacidad de entender y comprender las necesidades y sentimientos de los demás, ser consecuentes de sus actos para generar ambientes de equidad y solidaridad en los que puedan expresar libremente sus inquietudes, tristezas y alegrías, pero a su vez puedan hacer el ejercicio de recordar y compartir lo que deseen de aquellas historias de dolor, sufrimiento y soledad a las que se ven enfrentados un centenar de niños y jóvenes de nuestro país.

➤ Autorreconocimiento:

La maestra Elena plantea que las historias positivas y negativas se convierten en una huella en la piel que define a las personas como seres únicos y especiales y es a partir del encuentro consigo mismo, que los niños y las niñas reconocen sus raíces, su entorno y la historia que compone su existencia en el mundo, expresa que al ser conscientes de esto, ellos valoran y sienten orgullo de la historia que van construyendo por medio de su experiencia.

“he estado súper convencida de la importancia que tiene la memoria del recuerdo y el olvido en los niños y las niñas, hay procesos de duelo, procesos de construcción de conocimiento y procesos de aceptación, el problema real ahorita de nuestra sociedad es el autorreconocimiento porque a los a los niños les da pena ser quien son (...) entonces la

memoria hace parte fundamental tanto del proceso del maestro como del aprendizaje de los niños, porque un niño que tiene memoria y se reconoce, es un niño seguro y que puede aprender, indudablemente el aprendizaje está en la seguridad del sujeto”

- De la memoria individual a la memoria colectiva una construcción mutua:

La memoria no se puede entender como única y global, parte de la individualidad del sujeto que se construye desde su historia y experiencia con el entorno que se va cualificando y ampliando en la socialización con otros, construyendo así una memoria colectiva, resaltando la relación entre estas dos memorias porque no podemos entender una sin la otra, debido a que éstas hilan y recogen las experiencias vitales que configuran la identidad de las personas y la comunidad. Es interesante encontrarse con maestras como Paola que se preocupan por esta conexión esencial en la configuración del sujeto, refleja la existencia de unas dimensiones en la definición de la memoria:

“¡claro! debemos tener en cuenta la memoria del conflicto armado en Colombia, pero también hay que tener en cuenta que la memoria tiene unas dimensiones, la memoria colectiva, de la comunidad, del barrio, el territorio en el que estoy en particular y también la memoria personal de estos estudiantes, que son seres humanos que traen sus historias y sus vivencias”

Con el descubrimiento de las particularidades de los niños, niñas, jóvenes y familias, de sus lecturas sobre el mundo y las historias que han marcado su vida, se crean nuevas formas de comprender la realidad y los hechos de nuestro pasado, por esta razón la maestra Paola realiza varias experiencias para que sus estudiantes *“entiendan que la memoria es una construcción de redes, que a partir de varios relatos puedo hacer una construcción colectiva”*, dando lugar al encuentro, el diálogo, el intercambio de experiencias y la conformación de otras formas de actuar frente a los acontecimientos que afectan nuestro país.

- Familias en la construcción de memorias:

Para nosotras es importante resaltar que las familias que acompañan los procesos pedagógicos de estos maestros cumplen un papel fundamental en la construcción y desarrollo de estos ejercicios de memoria, por qué son ellos quienes permiten consolidar las bases de seguridad y confianza en los estudiantes, vemos como las reflexiones de los recuerdos personales y familiares llegan al aula para

ir más allá de la rigurosidad institucional que parte de su desconocimiento, es la posibilidad de encontrarse con las particularidades, deseos y emociones de quienes habitan las escuelas para que su aprendizaje logre incidir en sus vidas:

“muchas de las cosas que logramos con el proyecto atravesaron su parte emocional, por eso las recuerdan, se aprovecha y se explota la parte de la memoria, por ejemplo, muchos papás tienen unas memorias súper lindas (sonríe) y muchos de ellos ni siquiera comparten ese saber con sus hijos, la escuela se convierte en un escenario en donde los papás pueden compartir sus memorias con los niños, es un proceso de formación emocional también.”

Elena Ruiz

➤ Factores del entorno para trabajar memoria:

Ante la necesidad de abrir espacios para la reflexión y el debate, los cinco maestros de esta investigación leen cuidadosamente el contexto, encontrando diversos elementos que les sirven de pretexto para construir sus propuestas pedagógicas y enriquecer sus prácticas. En el caso de la maestra Paola el nombre de la institución juega un papel fundamental porque la mayoría de los últimos colegios creados en la localidad de Bosa, conmemoran a algunos líderes sociales, lo que permite comprender algunas de las dinámicas en las que se construye paz en el ámbito educativo:

“Esta localidad, tiene varios colegios creados en el marco de una política pública de inclusión y atención a población vulnerable, son colegios que fueron hechos en administraciones de izquierda (...) fue un acto de memoria, ¡sí, es un acto de reconciliación!”

➤ La memoria como asunto pedagógico de las maestras/os:

Entre tantas responsabilidades que tienen los maestros, encontramos el llamado que sienten y asumen los cinco maestros por brindar y propiciar oportunidades que les permitan a los sujetos crear y fortalecer sus sueños, metas y proyectos de vida a través de su práctica pedagógica, reconociendo que las marcas de la guerra y la desolación no pueden determinar el futuro de los habitantes. Vemos como los maestros de esta investigación en sus aulas se preocupan por brindar una formación políticamente correcta, que desligue las injusticias diarias del sistema en el que se

encuentran inmersos, lo que refleja el lugar preponderante de la política en nuestra sociedad, es así como la maestra Esneda nos invita a reflexionar:

“Pilas, pilas, porque tienen que aprender política, la política es sagrada, si la gente la estudiara no habría tanta ignorancia y ustedes saben que ellos son empleados nuestros, ¡para que nos roben, para que nos exploten y no decimos nada!, por la ignorancia del pueblo, estamos totalmente analfabetos de política, ellos hacen lo que se les da la gana, vea como nos tienen, y yo digo <<¡ay Dios mío! se va a hacer el milagrito, yo solo deseo que a todo el mundo le vaya bien>>”

Con todo lo anterior podemos concluir que no es posible desligar la memoria de la escuela, porque esta nos brinda identidad y nos forma en los procesos de verdad y justicia que tanto necesita nuestra realidad colombiana, por esta razón compartimos la idea de la maestra Paola:

“Considero que es muy importante trabajar la memoria, porque hace parte del proceso de verdad, justicia y reparación, y una manera de reparar es también hacer que la gente conozca que Colombia de verdad ha vivido un conflicto armado, y que independientemente de que seamos víctimas directas o no del conflicto armado ¡sí nos toca como sociedad!”

PROBLEMÁTICAS, RETOS Y HAZAÑAS DE LOS MAESTROS

En la actualidad reconocemos que los maestros se enfrentan a diario a un sin número de responsabilidades que lo tensionan, cuestionan y confrontan, pero son aquellos maestros inquietos que no se resignan, quienes se embarcan en la aventura de proponer prácticas alternativas, para ello es necesario hacer la lectura de las diferentes situaciones que se presentan para la elaboración y el desarrollo de sus propuestas.

- Tiempo y presupuesto para las propuestas de los maestros/as:

Un primer aspecto tiene que ver con los tiempos que se manejan en la institución, que muchas veces juegan un papel crucial en la toma de decisiones de los maestros, es un factor que logra interponerse en la construcción de diferentes propuestas, pero que no ha sido un impedimento para llevar a cabo las ideas de estas maestras y maestro.

“la mayor dificultad es de tiempo, porque son muy reducidos y uno tiene que tratar de cumplir con todos los contenidos curriculares, o sea los proyectos hacen parte de la práctica, pero no puedes dejar de lado el currículum, es la forma en que uno trata de integrar todo” Elena Ruiz

Por su parte la maestra Paola del colegio Reyes Echandía menciona:

“Otra dificultad son los tiempos (...) también es en términos de que ya no alcanzan los profesores porque son muchos estudiantes para atender”

La experiencia de estas dos maestras da cuenta de cómo el tiempo se convierte en un factor que determina su quehacer, es evidente que la labor del maestro no puede reducirse a las horas en el aula, sino que a esto se le suma la preparación de clases, la revisión y reflexión frente a las elaboraciones de sus estudiantes, y a su vez la exigencia y demanda por el cumplimiento de su plan de estudios o currículum, porque de esto depende que su trabajo de cuenta de los resultados esperados por la institución, un requerimiento que muchas veces coarta y limita la creatividad y autonomía de los maestros.

En este sentido podemos ver como a la dificultad del tiempo se le suma la falta de presupuesto para realizar diferentes proyectos, situación que enfrentan muchos maestros que no tienen el apoyo necesario porque el presupuesto de las instituciones se destina a otros temas de interés, por esto los maestros de esta investigación deciden gestionar recursos de diferentes instancias, con la seguridad de que su trabajo y esfuerzo será reflejado en el goce, aprendizaje y participación de los estudiantes.

“en términos financieros la reducción de presupuesto, o sea tenemos presupuesto, pero es la mitad con el que nosotros empezamos, porque al colegio también le han reducido presupuesto, esto tiene más que ver con las administraciones del distrito” Paola Fique

- Equilibrio entre el plan de estudios y las propuestas de los maestros/as:

A lo largo de esta investigación logramos ver que varios de los maestros coinciden en la preocupación y deseo por realizar sus propuestas en simultáneo con las actividades establecidas en el plan de estudios, porque es una realidad que no se puede desconocer, es evidente que es una labor ardua y constante, de mucha seguridad y convicción pues muchas veces los factores institucionales

se interponen en el camino de maestros para desistir de la creación de otras prácticas, aquellas que son tan necesarias e indispensables en todos los escenarios educativos. Por esto damos lugar a la reflexión de la maestra Ruth quien es fiel a su convicción de que es posible ir más allá de lo establecido:

“Yo hace muchos años decidí que el maestro debe tener su proyecto pedagógico, no puedo desligar mi proyecto de aula de mi proyecto de maestra, y no hablo del que me pide el PEI, ni el que me pide la ley, ¡nada! (respira profundo), ¡es mi proyecto porque mi caminar pedagógico tiene una impronta, tiene una forma que va atada a mi ser y a la historia en los sitios donde yo me voy construyendo con los niños!”

De manera que se convierte en una lucha constante por hallar el equilibrio entre el currículo y las propuestas “alternativas”, un punto que le posibilite a los maestros llevar a cabo sus propuestas dentro y fuera del aula, aunque organizar y mediar con el tiempo de otros maestros y de los estudiantes se convierte también en una tarea difícil, requiere compromiso y dedicación, se trata de convocar, de dar a conocer que sí es posible construir experiencias que vinculen el interés de los estudiantes y así lograr el apoyo y reconocimiento institucional y de la comunidad que merecen.

El maestro Alfredo Díaz por su parte reconoce que son varios factores los que confluyen en la construcción y desarrollo de propuestas novedosas, porque no es fácil salir de una estructura que muchas veces diseña e impone un acumulado de actividades a realizar, por eso expresa que *“como sucede con lo nuevo, la Sumapazlogía se ha enfrentado a todas las dificultades. El escepticismo, la indiferencia, la oposición manifiesta y la persecución incluso. Sin embargo, por la fuerza de la razón se han superado muchas de ellas en la mayoría de los casos”*.

- Tensión en el apoyo y credibilidad para los maestros/as que construyen nuevas propuestas pedagógicas:

Con esta investigación encontramos que muchas veces los maestros que se atreven a cuestionar y proponer no son bien vistos por todo su grupo de trabajo, porque aún no desaparece esa estructura jerárquica en cuanto al reconocimiento institucional, por eso cada maestro tiene una intencionalidad muy distanciada para realizar sus prácticas y darlas a conocer a sus pares y en otros espacios, podemos ver que *“existen muchos señalamientos hacia los maestros que hacen cosas diferentes (suspira) porque los otros sienten que se aumenta su responsabilidad”* Elena Ruiz, por esta y otras

razones es complicado que algunos maestros acepten y contribuyan en la construcción de propuestas distintas, porque esto implica deshacer y transformar la idea de seguir un paso a paso, un esquema que no da lugar a lo emergente, entonces requiere dejarse llevar y permear por un camino de incertidumbre y construcción colectiva.

En este sentido vemos como un asunto importante la credibilidad y apoyo de la comunidad con los maestros, para ello retomaremos la reflexión que de la maestra Esneda,

“Cuando yo dije que lo hiciéramos en mi lote todo el mundo se fue, quedé yo sola con mis hijos que eran los únicos que me apoyaban, todo el mundo renunció, cuando se enteraron que llegó la plata entonces todos contentos dijeron << mejor ya no hagamos el jardín sino un centro de acopio para enseñarle a los jóvenes yo no sé qué vaina>> (suspiro) me puse brava y dije << ¡no señores! yo lo que quiero es un jardín>>, entonces claro, todo el mundo se fue, pensaban que yo me iba a robar esa plata, pero esa gente ignorante cuando no conoce los sentimientos de una persona sincera, reacciona así”

Esta situación que manifiesta la maestra es muy común en las instituciones pues muchas veces el apoyo de los demás llega cuando ven una propuesta “rentable” o consolidada, pero se niegan y evitan involucrarse en una idea alocada y diferente por miedo al fracaso, pero este asunto para los maestros que participaron en la investigación se quedó en el olvido porque fue más fuerte la seguridad y compromiso con los estudiantes.

Con lo anterior queda claro que el apoyo, colaboración y trabajo en equipo algunas veces es difícil de obtener porque siguen primando los intereses personales de algunos maestros, de manera que la escuela se convierte en un escenario de tensiones y desafíos, una batalla por quien tiene más logros, pero estas experiencias nos muestran diferentes formas de conseguir respaldo y acogimiento, son algunos ejemplos de lo interesante que resulta involucrar a la comunidad con la escuela al hacerlos participes de los procesos de aprendizaje, porque son precisamente ellos quienes sienten orgullo y satisfacción por lo que hacen en los proyectos.

➤ Sobre las políticas educativas:

Existen otras situaciones que dificultan que el maestro pueda construir y crear más allá de lo que exige la institución, tiene que ver con las dinámicas institucionales que se establecen desconociendo

la importancia del encuentro y el trabajo colectivo, son cambios considerables que transformaron en gran medida las relaciones entre la comunidad educativa, porque se niegan o limitan espacios para el encuentro, dialogo y construcción colectiva; el tiempo, la presencia masiva de estudiantes y la falta de espacios, reducen la posibilidad de que se generen otras prácticas. La maestra Ruth por ejemplo se vio fuertemente afectada por la fusión de las instituciones, sintió que los maestros no eran tratados desde la individualidad sin tener el tiempo de reflexionar y cuestionar con sus pares.

“llegar a una estructura de un colegio maltratado por la fusión, una política que dijo todos tienen que ser un colegio y los unieron, entonces mi colegio Agustín Fernández, cuando yo llegué tenía cuatro mil alumnos, tres sedes y tres jornadas, ¿se imaginan? cuando esa escuela era autónoma, tenía su secretaria, su director y de pronto todo se lo come el centro y ellos quedan allá como a la deriva, eso generó mucho dolor en los maestros porque prácticamente te invisibilizaron y te desaparecieron”

En las tensiones con las políticas educativas vemos que la práctica del maestro muchas veces se encuentra en la necesidad de replantear y reformular acciones a partir de otras herramientas como los documentos, videos y experiencias de otros maestros, entre otros, que posibilitan creer en la posibilidad de nuevas formas de llevar a cabo su práctica, tensión y reto para muchos maestros en la medida en que requiere adentrarse en lo desconocido y dejar a un lado practicas obsoletas y convencionales que pueden reemplazarse por experiencias de creación y exploración.

“por eso uno puede trabajar con las maravillas que propone el Lineamiento Pedagógico, este no te impone un cuaderno, el lineamiento lo pusieron para que las maestras sacaran sus cuadernos del aula, y no se entendió esa política, pero hay una tensión donde en primero les dicen que sí, que tienen que salir de preescolar leyendo y escribiendo, pero para mí el cuaderno es esto, es el piso, es el cuerpo.”

➤ Huellas pedagógicas; llamado a documentar las experiencias:

Otro asunto fundamental en relación a las prácticas es la urgencia de que los maestros reconozcan e identifiquen la importancia de documentar sus experiencias, como un ejercicio de reflexión en el que puedan plasmar su esencia, sus ideas, el proceso de sus construcciones, para que ninguna otra persona les quite el reconocimiento, como lo menciona la maestra Ruth:

“el maestro más olvidado y el que está en las condiciones más indignas de todo el país, es el maestro rural (...) yo llegaba donde ellos y los encontraba y decía <<¿dónde están los maestros?>> y seguíamos caminando los campos, <<ellos estaban construyendo currículo con la comunidad, ¿que estaban haciendo? investigación de máscaras, ¿qué pasaba? que todo ese saber cómo estaban por allá lo cogían otros y publicaban libros a nombres de otros>>, (indignada) entonces el saber del maestro ha sido expropiado y ha sido utilizado por aquellos que tienen la suerte de tener buen canal de comunicación, y esas prácticas tan bellas que muchos maestros no sistematizan de pronto quedan en el olvido”

Situaciones que dejan ver la insistencia de que los maestros escriban sobre sus propuestas, porque tristemente muchas personas tienden a creer que los maestros en sus aulas no construyen saber, y que mejor manera de mostrar y dejar una huella que con una amplia lista de experiencias, propuestas y actividades como referente para otros maestros, que den cuenta de que a pesar de las adversidades sí es posible construir ideas en nuevas perspectivas, como dice la maestra Ruth *“la sistematización vuelvo e insisto si tú haces cosas te puedes morir y hasta luego, voló el viento, pero si tú dejas huellas, esas huellas se evidencian”*

➤ Persistencia y convicción

A partir de esta investigación podemos reconocer que aunque cada una de las experiencias documentadas enfrentaron diferentes situaciones que llevaron a los maestros a pensar y sentir ganas de desistir, resignarse y adaptarse a los requerimientos de la institución, esos fueron motivos para tener la fuerza y el convencimiento de continuar, de manera que triunfó la convicción, la seguridad y la valentía, si bien, estas propuestas se siguen nutriendo y modificando, el camino ya recorrido, el acogimiento, la participación y agradecimiento de la comunidad es una retribución a todo el trabajo realizado, aunque por momentos la desilusión y la soledad sea latente como lo expresa la maestra Esneda *“la gente decía ¡usted está loca! ¡Con qué vamos a hacer un jardín! y no volvían a la reunión (toma un respiro) ¡y no, hasta donde me diera el agua, lo hago porque lo hago! (Sonríe) Yo creo que el mundo está hecho de las utopías, las propuestas que uno hace y la gente no cree”*. Por ello consideramos necesario creer y persistir para lograr cambios en los territorios.

Podemos decir que en este estudio fue evidente el deseo e interés de las maestras/o por buscar la seguridad y la confianza para poner en marcha propuestas distintas, que van más allá de lo que comúnmente espera la estructura educativa y los estándares universales que no son propios de las

dinámicas sociales, culturales y económicas del país, porque en ocasiones coartan la creación de los maestros, ya que como lo plantea Vasco (1995) “la modificación de estas formas de enseñanza interiorizadas por imitación de los propios maestros es muy difícil, y cuando se da ocurre muy lentamente, y generalmente también por imitación de un modelo, pues cualquier propuesta de cambio en este sentido crea mucha inseguridad” (p.46).

REDES: RUPTURA CON EL AISLAMIENTO DE LOS MAESTROS

Un tema importante que logramos identificar en las voces y experiencias de los maestros, tiene que ver con las formas que proponen para compartir saber pedagógico en otros escenarios, en espacios autónomos en los que pueden exponer su capacidad para leer, pensar y repensar las prácticas, que dan lugar a lo plural y diverso, se trata entonces de la construcción de conexiones que permiten alianzas y encuentros en los que se le da un nuevo valor y reconocimiento a los trabajos realizados en ejercicios de intercambio.

➤ Redes, posibilidad para el encuentro e intercambio:

A lo largo de esta investigación hemos ahondado en documentos y reflexiones sobre la fuerza e importancia que tiene la construcción y participación de los maestros en Redes, porque son oportunidades de construir acciones conjuntas, vemos cómo, aunque los maestros estén presionados por la cantidad de tareas impuestas en las instituciones, se preocupan constantemente por nutrir y mejorar sus propuestas, buscando otros espacios para mostrar y dar a conocer diferentes experiencias. Pudimos evidenciar que la distancia no fue un impedimento para el intercambio sino más bien la excusa y el pretexto para crear y fortalecer vínculos entre pares, en quienes se puede encontrar puntos en común y distanciamientos que permiten reconocer la existencia de múltiples propuestas que dan cuenta de que el maestro sí reflexiona y se cuestiona para entregar lo mejor a sus estudiantes. Estas experiencias nos permitieron ver la forma en que se crean conexiones con otros para compartir inquietudes, proyecciones y deseos, lo que refleja la fuerza de acción que tiene el trabajo colectivo.

“El diálogo permanente y asertivo con el gremio magisterial, con la comunidad y con la organización agraria en la construcción curricular es tan necesario como el desayuno diario. Es el alimento intelectual y pedagógico por su puesto” Alfredo Díaz

“a mí me han invitado a presentar y explicarle a los maestros, es un ejercicio muy chévere porque yo voy y escuchó a los otros, y eso le permite a uno preguntarse, sospechar y validar ciertas cosas, por eso es fundamental leer al otro” Ruth Albarracín

Para la maestra Helena fue una gran fortuna encontrar en su camino colegas que apreciaban el esfuerzo, amor y compromiso hacia su práctica, porque gracias a esto logro movilizar las perspectivas de otros maestros, y ser una referente y motivación para construir propuestas en otros escenarios.

“Una compañera que trabaja en la Escuela Nacional de Comercio, ella se interesó mucho en mi práctica porque decía que teníamos población similar, entonces nos contactamos para hacer un trabajo colaborativo y se convierte en una Red que a la final a los únicos que beneficia son a los estudiantes, porque ese es el objetivo final de las cosas” Helena Ruiz

En este punto queremos resaltar la experiencia de la maestra Ruth en las Redes, quien expresa la fuerza e importancia que tienen en la vida de los maestros, como nuevas formas de construir conocimiento, conocer, explorar y exponer sus prácticas en diferentes lugares del mundo, vinculándose en nuevos procesos de formación:

¡soy maestra de Red!, yo gesté la red “Tejiendo sueños y realidades” en Suba hace veintipico de años, hablando en las cafeterías sobre pedagogía, armamos Redes, que era la Red de ciencias, la Red de arte, la red de preescolar, la red de sociales (..) yo entré a la Red de artes y desde ahí empecé a caminar con la Red CEE, me llevó a la Expedición Pedagógica y al Iberoamericano del cual venimos haciendo como un proceso que son espacios de formación y son fuerza para el proceso de un maestro caminando”

Vemos cómo las Redes posibilitan la apertura a otros lugares, colectivos de maestros que reflejan una gran voluntad y deseo por el cambio, porque es a través del trabajo colaborativo que se reconfiguran nuevas formas de pensar, actuar y desarrollar las prácticas; por esto las redes se convierten en una esperanza para la renovación, en donde el maestro puede evidenciar y comprender la importancia de compartir y escuchar los logros y dificultades de los demás, sin ninguna intención de comparar, pero sí de reconocer e identificar las cualidades y/o habilidades de otros colegas, como lo menciona la maestra Ruth:

“Pienso que el ejercicio de Red es muy fuerte, no sólo se trata de estar en el aula con los niños, sino tejer redes con otros maestros (sonríe) porque nos permite generar fuerzas, porque en los momentos de crisis la fuerza se la dan a uno los compañeros y eso es lo que ha mostrado la Expedición, el maestro que va de un lado a otro, lleva su práctica y la transforma, pero también teje nuevas Redes de aliados, ¡son redes de emergencias muy bonitas!”

- Expedición no solo como formación, sino como espacios de afirmación y fortalecimiento del maestro:

Ahora bien, es pertinente reconocer en qué medida ha aportado la Expedición en relación con el conocimiento de tantos maestros y maestras, sobre sus saberes, deseos, y su lugar en la sociedad, porque esta experiencia se convirtió para muchos en una voz de aliento, en una posibilidad de compartir y mostrar sus producciones en otros escenarios, de saber y evidenciar que si es posible construir propuestas por medio del trabajo colectivo. Una ruptura precisamente con el aislamiento y distanciamiento de los maestros con sus pares, aquella que varios aceptan sin ninguna condición, de ahí la necesidad de valorar el camino trazado por maestros curiosos y propositivos de quienes hacemos reconocimiento en esta investigación.

“desde el ministerio mismo vi esas cosas, entonces fue una experiencia muy fuerte, por eso también defiende y valoro al maestro y por eso el proyecto Expedición Pedagógica, cuando lo encontré me dio un sentido de defender esa escuela que no se visibiliza (...) ¡la escuela si ha tejido vida e historia!” Ruth Albarracín

“porque es complejo mostrarlas en otros escenarios, por ejemplo, para mí, si no hubiese sido por la Expedición Pedagógica no habría podido compartir esta experiencia” Elena Ruiz

DUALIDAD ENTRE ESCUELA Y COMUNIDAD

Uno de los hallazgos de este estudio tiene que ver con la manera como los maestros de esta investigación entrelazan su cotidianidad con las dinámicas de la escuela y las particularidades del contexto, resaltando la relación estrecha entre la comunidad y la escuela; al poder realizar estos

viajes por algunas localidades de Bogotá encontramos que es fundamental comprender que el contexto no es ajeno a las dinámicas escolares, que en ocasiones se pretenden encerrar en la estructura educativa y administrativa, debilitando esta relación vital para la escuela.

“el territorio es un contexto de saberes, de aprendizaje, eso no lo tenía claro y lo aprendí en la vida, todo el proceso es global-local, el territorio tiene que estar aterrizando a los niños en un contexto de formación de lo que acontece en el mundo y de lo que acontece en su territorio, los niños lo cogen, los niños lo saben y más con el televisor, el computador y todos los medios que están manejando, un niño vuela más que nosotros, esa es otra de las cosas que fui validando en el proyecto” Ruth Albarracín

El contexto es primordial en las propuestas pedagógicas de estos maestros, ya que posibilita que los conocimientos sean situados, dan cuenta de cómo se involucra la comunidad en los proyectos, y como ellos en sus propuestas se interesan por vincular a cada uno de los sujetos, fortaleciendo la relación entre los estudiantes, los padres, madres o cuidadores de los niños y niñas, embelleciendo día a día la escuela, haciéndola brillar por los lazos de afectividad y colaboración que la fortalece.

➤ Las familias construyendo escuela:

Es aquí donde vale la pena resaltar el valor y el compromiso de las familias en el entorno educativo, puesto que aun sin recursos para poder plasmar los proyectos que han propuesto estos maestros en la escuela, cada uno aporta desde su saber, rompiendo con el inmediatismo educativo que engeuece el proceso comunitario, como lo manifiesta la maestra del colegio Agustín Fernández:

“Uno podía citar a los papás un sábado y esa escuela era ¡así de papás!, entonces fue cuando todo el proceso pedagógico del PEI permitió montar un carnaval con todos los cursos, el colegio nos dio cuatrocientos mil pesos, yo creo que el carnaval costó unos cuatro millones, (...) la escuela era más comunidad ¿no?, bueno y los papás dijeron <<pues tenemos que hacer un dinosaurio gigante para organizar la comparsa también>>, (...) <<bueno y traemos alambre>> entonces todos trajeron alambres y fueron a armar la estructura y la estructura no tenía un esqueleto, un papá dijo <<yo tengo varilla>> y otro dijo <<yo tengo soldadura>>, y así se armó un esqueleto, cuando los grandes vieron el esqueleto y que no teníamos con qué cubrirlo cogieron la malla del

humedal (risas) y con eso lo forramos, después lo pintamos, mire eso son ejemplos de lo que fue una pedagogía de aprendizajes de comunidades aprendientes.” Ruth Albarracín

En este sentido, la maestra Esneda expresa que en la elaboración del jardín se presentaron algunos obstáculos, pero sin embargo cada persona interesada en el proceso aportó desde su saber:

“Empezamos con el salón prefabricado a vivir ahí, Eliezer un día nos llevó palitos y se puso hacer la cerca y pintó los palitos con colores, los Murcia vinieron y echaron pala y pica todo eso para aplanar, ¡mejor dicho! (sonríe), entre todos arreglaron, hicieron... pues yo digo hicieron porque yo era la que mandaba, yo les decía qué hacer (risas)”

Por todo lo dicho anteriormente es oportuno resaltar el papel crucial que tiene el maestro, ya que él es el principal causante de esta relación cercana que se puede dar entre escuela y la comunidad, es quien busca distintas formas que lo acerquen a las dinámicas de la comunidad y aporta a las necesidades de la misma desde su práctica pedagógica, como lo expresa la maestra Elena Ruiz: *“en esta experiencia logre involucrar a los papás en el diálogo de saberes, entonces son ellos quienes vienen a dictar una clase a sus hijos, (...) la escuela se convierte en un escenario en donde los papás pueden compartir sus memorias con los niños”*, es así como se refleja el interés por recuperar y vincular los saberes que han construido los familiares de los estudiantes, resaltando que todos estos son fundamentales para la creación de conocimiento.

La vinculación de la familia en la escuela es significativa, aporta en gran medida en el crecimiento personal y académico de los estudiantes, por lo tanto como lo hemos visto su participación activa enriquece el desarrollo de las propuestas pedagógicas que plantean los maestros de esta investigación, esto lo podemos evidenciar en la preocupación de los padres de familia por brindarle un espacio digno y adecuado a la maestra Ruth para emprender un ambiente enriquecido que fortalezca el proceso de cada uno de los niños y niñas.

“los papás me dijeron <<¿y usted cómo quiere el salón?>>, entonces yo se los pinté; cuando llegué, en enero, los papás me habían puesto el salón como yo lo había pedido: con tubos, con espejos, con grabadora, con VHS, con todo lo que yo había pedido, yo miraba y decía <<¡juemachica que compromiso!>> (sonríe), eso me dio fuerza para continuar, todos los niños de la escuela, de preescolar y de primaria pasaban a mi salón, hacíamos cosas muy lindas, eran sus momentos”

➤ Incidencia de las propuestas de las maestras/os en la comunidad:

Las relaciones que se tejen en las comunidades y en las escuelas junto con los maestros y sus propuestas, atraviesan las dinámicas sociales y culturales del contexto, ya que estas les aportan a las realidades de cada uno de los sujetos, esto lo podemos ver reflejado en las palabras de la maestra Paola Figue y Alfredo Díaz, ella expresa:

“muchos de los estudiantes vinculados al proyecto, estudiaron licenciaturas, ¡sí!, licenciatura en español, en sociales, en educación física, porque consideran que el componente humanista es importante, ellos quieren ayudar a la sociedad, entonces es bonito, (suspira) otros estudiaron trabajo social, entonces como qué en la parte humanista hizo algo el proyecto, ellos tienen y tomaron la decisión de ser maestros”

El maestro Alfredo manifiesta que:

“La incidencia mayor es que hoy defendemos con orgullo la condición de hacer parte de un campesinado, porque no existe razón alguna que demuestre que por ser campesino y campesina en un territorio estratégico como lo es gran Sunapa, ¡escúchese bien!, Sunapa “origen de vida”, como lo concebían los amerindios; seamos atrasados, brutos, rudos, violentos como el establecimiento opresor insiste en hacernos ver para mantener su dominio.”

Son maestros orgullosos de los procesos construidos mancomunadamente con el contexto, son capaces de reconocer las potencialidades y las debilidades que tienen que ser fortalecidas, valorando el trabajo conjunto en pro del territorio, así lo expone la maestra Esneda: *“Entonces esa es la propuesta, es un proyecto que yo hice y vea cómo funciona. Lo que yo llamo triunfo para mí y para mi comunidad es el jardín, el trabajo social que hacemos”*, esto muestra que lo que se sueña y se pone en marcha atraviesa las utopías, como lo nombra la maestra, es una construcción conjunta llena de debilidades, tropiezos y aprendizajes que hoy por hoy están edificadas en cubrir una necesidad latente para la comunidad como lo es el jardín infantil Mafalda.

Además, se resalta y rescata el mundo diverso que confluye en el aula de clases, partiendo de la particularidad que identifica a los sujetos, las maestras y el maestro de esta investigación se

caracterizan por tener un pensamiento multifacético, reconocen que cada proceso y perspectiva es distinta, la maestra Elena Ruiz dice:

“Que uno de los niños haya venido con el mayor de su comunidad fue la sensación para todos, porque yo les expliqué que para nosotros los occidentales, él es una persona común y corriente, pero que para ellos dentro de su cultura es fundamental, entonces la clase se extendió muchísimo, duramos más de la hora y me toco pedir permiso a la otra profe porque los niños lo bombardearon de preguntas (sonríe), es poder ver la diversidad de intereses y de vida de los niños que comparten en un aula”

Finalmente es pertinente resaltar que esta relación entre escuela y comunidad brinda un posicionamiento importante a los maestros, ya que configuran y construyen su práctica pedagógica, respondiendo a las necesidades de su entorno, es así como la maestra Ruth nos invita a reflexionar:

“¿cómo podemos darle a los niños ambientes de aprendizajes bonitos donde ellos sean felices, donde la escuela aborde eso que está afuera?...eso es mi proceso de aprendizaje, soy guerrera, primero, defendiendo los derechos de niñas y niños, dos, planteo una pedagogía que permita la participación y la creación que construya conocimiento, tres, validar los niños como una ruta de saberes, (...) todos aprenden, todos lo podemos hacer, cuatro validar que es la comunidad; comunidades aprendientes

APRECIACIONES FINALES

A manera de conclusión podemos mencionar que la presente investigación permitió encontrar respuestas y generar preguntas frente a la importancia que tienen las inquietudes, problematizaciones y deseos de los maestros en la creación de sus prácticas pedagógicas, desarrolladas en dinámicas y situaciones muy diversas; lo que nos permite mencionar algunas conclusiones que construimos en el transcurso de esta investigación.

Realizar una serie de viajes por las distintas localidades de Bogotá nos permitió conocer, relatar y exponer las vivencias de uno de los principales actores en la educación, el maestro, quien a diario vive y construye la escuela desde sus saberes, reconociendo la diversidad pedagógica y cultural que existe en nuestra ciudad, las formas de pensar el territorio y entender sus dinámicas, y los modos de construir comunidad, teniendo en cuenta sus vivencias, sentires, construcciones, reformulaciones y pensamientos que inciden en sus prácticas pedagógicas todas elaboradas desde diversas perspectivas como por ejemplo la memoria, la historia, el arte, la lecto-escritura, la recuperación de los saberes campesinos y ancestrales, con las que van tejiendo nuevas realidades.

Comprender las razones que llevaron a los maestros a transitar por el camino de la educación nos sumerge en un centenar de historias y situaciones que en su momento fueron el motivo para construir su proyecto de vida, experiencias de la niñez y juventud, algunas relacionadas al legado que dejaron sus maestros y familiares; una lista de anécdotas que ahora estos cinco maestros recuerdan con emoción y orgullo porque han tomado una decisión de vida que asumen con gran compromiso social, responsabilidad y entrega, aquellas experiencias lograron tanta trascendencia que actualmente establecen conexiones que permiten comprender la razón de ser de cada una de sus prácticas pedagógicas.

Es importante mencionar que las inquietudes, problematizaciones y deseos de los maestros son muy diversos, no se limitan al cumplimiento de la institucionalidad ni al currículo oficial, porque son pensados desde las necesidades y particularidades de su contexto. Los maestros de esta investigación tienen propuestas que no son estáticas, por el contrario, se transforman y vitalizan gracias a los aciertos y desaciertos que se presentan en la creación y desarrollo de las mismas, además es evidente que, aunque algunos maestros coincidan en un tema de interés, tienen perspectivas distintas porque cada uno pone en juego sus habilidades, saberes, esencia e imaginación para otorgar ese carácter único y especial que los hace maestros.

Vemos como las problemáticas ambientales, la historia y los intereses de la comunidad, son los factores que ponen en tensión los contenidos curriculares, las formas de enseñar y el sentido de la formación a partir de los saberes campesinos de la escuela rural en Sumapaz.

Por otro lado la iniciativa y construcción de un jardín que se convierta en un escenario de prácticas para el cuidado y el afecto surge como una utopía que responde al dolor que atraviesa la comunidad de Granjas de San Pablo frente a la precariedad, la ausencia de los padres y la soledad en la que viven los niños y las niñas.

La emoción, el dolor y el sentimiento de solidaridad frente a las vivencias y situaciones que ha enfrentado el pueblo colombiano fueron algunos de los elementos que permitieron generar una propuesta que reivindica la memoria y la historia del conflicto armado.

En esta pluralidad de factores que dan paso a la creación y riqueza de propuestas pedagógicas encontramos que en el centro de Bogotá confluyen variedad de culturas y es a partir del reconocimiento de la diversidad que los niños y niñas se reencuentran con su historia, los saberes ancestrales y las tradiciones autóctonas de sus lugares de origen. Encontrar en el entorno educativo la falta de espacios para la expresión y creación de los niños y las niñas, se convierte en una problematización que se transforma en una propuesta artística que potencia la imaginación, la corporeidad y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Teniendo en cuenta la diversidad cultural y social del país, vemos que las maestras y el maestro de esta investigación buscan cualificar sus prácticas pedagógicas mediante la reflexión constante de su saber y quehacer, convirtiéndose en investigadores con la capacidad de autoevaluarse y autocriticarse, este proceso fue comprendido por Eloísa Vasco (1995) como la investigación en el aula cuando afirmó que: “es importante dejar en claro que la investigación en el aula no es un método, no es una técnica de investigación” (p.57), por lo tanto, no es una estructura definida, sino por el contrario esta se enaltece por la esencia del maestro que hace viva su aula de clase.

En una de las lecturas de este trabajo reafirmamos el lugar del maestro como portador y productor de saber que a través de sus prácticas pedagógicas incide en la vida de los estudiantes y la comunidad, porque sus propuestas parten de una lectura crítica del contexto que tiene en cuenta su historia y las realidades de quienes habitan y construyen la escuela, creando un vínculo más cercano

de afecto, comprensión y aprendizaje continuo. En esta perspectiva los cinco maestros que participaron en esta investigación a la vez que dan cumplimiento al plan de estudios generan propuestas que irrumpen con la rigurosidad institucional y la voluntad de las políticas educativas que pretenden instrumentalizar su quehacer, razón que nos motiva a trabajar por el reconocimiento de la voz de las y los maestros porque son ellos quienes conocen y enfrentan las problemáticas de sus contextos.

Al encaminar esta investigación nos acompañaba el interrogante ¿es verdad que los maestros construyen prácticas de paz a partir de la firma de los acuerdos?, cuestionamiento que se iba resolviendo en cada uno de los relatos de los maestros, en los que pudimos notar, apreciar y admirar las formas en que por años se han cuestionado y problematizado por involucrar el tema de la paz interdisciplinariamente y no solo en un espacio de clase, con un tiempo asignado, como si al salir de este se olvidara que es un tema sujeto a la existencia misma de los seres humanos.

Esta travesía nos permitió visualizar que la paz en las aulas no solo se reduce a trabajar en el sentido de la “cátedra de paz” sino que simultáneo a esto se van construyendo diversas propuestas para convocar y sensibilizar a los niños y niñas que con pequeñas acciones como respetar la diversidad y las historias de los demás, se crean espacios de libertad y encuentro, ejercicios que progresivamente se convierten en un llamado sobre la urgencia que tiene el país por construir nuevos caminos llenos de solidaridad y empatía.

A través del trabajo pedagógico que desarrollan los cinco maestros en sus territorios se develan sus posturas ético-políticas frente a la educación y las formas de enseñar, así mismo sus experiencias personales y la manera como conciben el conflicto y las problemáticas sociales; por esto muchas veces los maestros se motivan a generar nuevas alternativas y oportunidades para sus estudiantes, por lo tanto el salón de clases se transforma en un escenario para el debate y la construcción colectiva de conocimiento.

Estas experiencias nos permitieron reconocer la necesidad del acompañamiento y afecto de las familias y los maestros con los niños y niñas, porque aún está muy presente la tendencia de ser indiferentes ante las realidades y problemáticas de los demás. Sentir compasión y sensibilizarse por el otro se ha convertido en una tarea difícil, pero se requiere del compromiso e iniciativa por el cambio para evitar que los niños se vean obligados a apresurar su madurez en espacios que no son óptimos para su desarrollo porque sin notarlo adaptan para sí mismos muchas de las cosas negativas

que se viven en las calles y otros entornos, de allí el gran reto que tenemos los maestros y la sociedad por construir espacios de alegría, libertad, encuentro, diálogo y respeto para ofrecer otras experiencias a la infancia y juventud de nuestro país.

En esta medida comprendemos que como maestras en educación infantil tenemos un gran compromiso con las generaciones futuras del país, porque el conflicto no es un asunto exclusivo de los maestros que se encuentran en zonas de alto riesgo, por el contrario es un tema que nos convoca a todos, por ello es contradictorio evitar acercarse a los niños y niñas desde los primeros años escolares a conocer y comprender las características políticas, económicas, sociales y culturales que hacen de Colombia un país tan diverso.

Mediante la conversación con los maestros, se hizo posible evidenciar la relación que propone Olga Lucía Zuluaga (1999) entre el saber, el sujeto, y la institución en la práctica pedagógica del maestro, relación que da apertura a múltiples alternativas de construcción pedagógica, sin embargo, consideramos que no son las únicas que existen en la construcción de sus propuestas, por lo tanto, es importante mencionar que esta investigación da cuenta de otros elementos que emergen en su quehacer y que expanden las posibilidades para crear nuevos interrogantes sobre la relación que tienen las instituciones y el contexto, los saberes de los estudiantes y familias con los temas escolares, las historias personales que impactan el ser del maestro y la lectura y defensa del territorio, entre otros.

En el trayecto de esta investigación coincidimos con varios cuestionamientos que plantea la Expedición, entre estos la pregunta por el lugar y la participación de las familias en las dinámicas escolares; con el acercamiento que tuvimos a las prácticas de estos cinco maestros logramos identificar la fuerza que tiene la presencia y participación de las familias y la comunidad en la escuela, transformando el imaginario que asegura que la mayoría de las familias capitalinas se encuentran ausentes, desinteresadas y distanciadas de los procesos que se desarrollan en las instituciones por el afán y la escasez del tiempo.

Ahora bien, pese a que en ocasiones faltó la credibilidad, apoyo y entusiasmo por parte de la comunidad, estas propuestas se lograron gracias a la persistencia de aquellos maestros inquietos y convencidos de que el cambio se da al salir de la zona de confort, con apuestas que van más allá de lo convencional, trabajando por el bien común, traspasando la barrera de la individualidad, forjando

un trabajo colaborativo que se caracteriza por el interés y compromiso de las familias y maestros en contribuir con su saber al fortalecimiento de la formación humana e intelectual de los niños y niñas.

Es importante destacar que otra de las conclusiones a las que pudimos llegar en esta investigación, es que los maestros se fortalecen a través del encuentro con el otro, estas relaciones se tejen gracias al intercambio pedagógico que les brinda la oportunidad de compartir ideas, inquietudes, problematizaciones, experiencias; un sinfín de saberes que al encontrarse consolidan Redes que cualifican su saber en el aula, así el maestro trasciende la insularidad y soledad en la que se ve inmerso por la rigurosidad de las dinámicas escolares, por lo tanto, para nosotras como maestras en formación la experiencia de ser parte de la Expedición Pedagógica es fundamental, porque resaltamos que en el encuentro con los otros se vitaliza el amor y compromiso con nuestra profesión.

Los aciertos, miradas y hallazgos de esta investigación, tuvieron en cuenta la manera como los maestros construyen sus propuestas en medio de dinámicas sociales tan desalentadoras y violentas, reconocemos que son sujetos con abundante sabiduría, amor, pasión y esperanza que logran atender al llamado sobre la reconstrucción de la memoria, llevando al aula ejercicios que le permiten a los estudiantes valorar y defender su identidad y formarse con un sentido crítico frente a las realidades de injusticia que se encuentran a diario.

Finalmente consideramos importante mencionar que como futuras maestras en educación infantil esta investigación aportó significativamente en nuestra formación, porque resalta y reconoce el lugar de los maestros en la sociedad, son quienes crean un ambiente en el cual sus estudiantes y la comunidad tienen distintas posibilidades para crecer y construir porque mantienen viva la esperanza de que por medio de la educación se pueden hacer realidad sus sueños.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (1991). El maestro: historia de un oficio. *Revista Colombiana De Educación*, (Núm. 22-23). Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01203916.5196>
- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (1). Consultado el 20 de Junio de 2018 en: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. doi: 10.13140/RG.2.1.2200.3929
- Calveiro, P. (2006). Los usos políticos de la memoria. En M. López (Ed.) *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*. (pp. 359 - 382) Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- Centro Nacional de Memoria Histórica (2009). Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para reconstruir memoria histórica. Colombia: Foto Letras S.A
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación Barcelona: Laertes. (pp. 11- 59).
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones trilce.
- Enredes'97: visiones y versiones. (1998). *Nodos y Nudos*, 1(5), 41-46. Recuperado de: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/36560.pdf>

- Expedición Pedagógica [Universidad Pedagógica Nacional]. (2018, Junio 28). Expedición por la memoria del conflicto y las iniciativas de paz desde la escuela [Archivo de video]. Recuperado de: <https://youtu.be/DVjlAcGQ6Gk>
- Federici, C., Mockus, A., Charum, J., Granés, J., Castro, M. C., Guerrero, B. y Hernández, C. A. (1984). Límites del cientificismo en educación. *Revista Colombiana De Educación*, (14). <https://doi.org/10.17227/01203916.5111>
- Galeano, J. (2018). La expedición: un viaje de maestras(os) a pie por los territorios, sus escuelas y por las memorias de sus habitantes. En Expedición Pedagógica Nacional. (Ed.), *Expedición Pedagógica Nacional: Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela* (pp. 41-56). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía Mayor de Bogotá; Secretaría de Educación.
- González, Y., Pallares, S. y Carvajal, E. (2017). Prácticas políticas “otras”: una apuesta para decolonizar la memoria. *Nodos y Nudos*, 42, 13-23
- Madrigal, A. y Sánchez, Y. (2014). Las memorias del conflicto armado y la violencia en Colombia: Ciudad Bolívar como referente de mantenimiento de memoria colectiva significativa en Bogotá. *Ciudad Paz-Ando*, 5(2), 71-86. <https://doi.org/10.14483/2422278X.5356>
- Martínez, A. (1987) El Movimiento Pedagógico: un movimiento por el saber y la cultura. En: *Educación y Cultura*, Congreso Pedagógico Nacional, Memorias, Bogotá: Fecode.
- Martínez, A. (1994). La travesía de los maestros: de la escuela a la vida contemporánea. *Educación y modernidad: una escuela para la democracia*, 143-170.
- Martínez, M. (2012). Redes experiencias y movimientos pedagógicos. *Revista de Ciencia y tecnología* (18), 5-11
- Martínez, A. (2005). La escuela pública del socorro de los pobres a la policía de los niños. En O. Zuluaga (Ed.), *Foucault la pedagogía y la educación: pensar de otro modo* (pp. 129-162). Bogotá, Colombia: Magisterio.

- Martínez, A. y Álvarez, A. (2018) El viaje y la memoria. Consideraciones en torno a la Expedición Pedagógica: el riesgo de pensarnos de nuevo. En Expedición Pedagógica Nacional. (Ed.), *Expedición Pedagógica Nacional Preparando el equipaje segunda edición* (pp. 99-118). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía mayor de Bogotá; Secretaría de Educación.
- Martínez, A. y Unda, M. (1998). De la insularidad de las innovaciones a las redes pedagógicas. *Nodos Y Nudos*, 1(5). <https://doi.org/10.17227/01224328.980>
- Martínez, A., & Unda, M. (1997). Redes Pedagógicas: Otro modo de ser conjuntos. *Nodos Y Nudos*, 1(3). <https://doi.org/10.17227/01224328.1207>
- Martínez, A., Unda, M. y Mejía, M. (2002). El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En H. Suárez, *Veinte años del Movimiento Pedagógico* (pp. 61-128). Bogotá, Colombia: Magisterio – Tercer Milenio.
- Mendoza, A., Cerpa, A., Perea, A., Delgado, D., Martínez, E. y Quevedo, E. (2018). Sumapaz: la escuela como propuesta de paz en defensa de la vida. En Movimiento Expedición Pedagógica Nacional (Ed.), *Caminos para la paz desde las escuelas. Expedición Pedagógica Bogotá* (pp. 18-49). Bogotá, Colombia: Movimiento Expedición Pedagógica Nacional; Planeta Paz
- Ministerio de Educación Nacional. (1963). *Decreto número 1710 de 1963*. Recuperado de https://www.google.com/url?q=https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103714_archivo_pdf.pdf&sa=D&source=hangouts&ust=1553292145982000&usg=AFQjCNFIU-LhhigjsR4nUlgW0UaBxrrNLO
- Movimiento Expedición Pedagógica Nacional (2018). Recurso digital de georreferenciación: Expedición Pedagógica por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela en Bogotá 2017-2018. Repositorio institucional Secretaría de Educación del Distrito. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/10573>
- Movimiento Expedición Pedagógica (2018). Expedición por la memoria del conflicto armado y las iniciativas de paz desde la escuela. En Expedición Pedagógica Nacional (Ed.), *Expedición*

- Pedagógica Nacional: Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela* (pp. 17-39). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía mayor de Bogotá; Secretaría de Educación.
- Osorio, J. (2016) La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos*, 13 (26), 179-191. doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.07>
- Peñuela, D., y Rodríguez, V. (2006). *Movimiento Pedagógico: otras formas de resistencia educativa*. *Folios*, (23), 3-14.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Argentina: Taller de gráficas y servicios.
- Ramírez, L., Mahecha, L., Forero, L., y Bueno, C. (2018). Ser maestro no vale la pena, vale la vida. *Nodos y nudos*, 6, (45), 102-111.
- Rincón, L. (2018). El relato como texto polifónico de la Expedición Pedagógica Nacional. En Expedición Pedagógica Nacional (Ed.), *Expedición Pedagógica Nacional. Preparando el equipaje, segunda edición* (pp. 73-80). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía mayor de Bogotá; Secretaría de Educación.
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, 27-40
- Rodríguez, A. (2002). El Movimiento Pedagógico: Un encuentro de los maestros con la pedagogía. En Suárez, H. *Veinte años del Movimiento Pedagógico, Entre mitos y realidades* (pp. 15-60). Bogotá, Colombia: Magisterio, Corporación Tercer Milenio.
- Rojas de Ferro, M. (1982). Análisis de una experiencia: La Misión Pedagógica Alemana. *Revista Colombiana De Educación*, (10). Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01203916.5080>
- Saldarriaga, O. (2006) Del oficio de maestro. ¿De intelectual subordinado a experto subordinador? *Educación y Ciudad*. (11), 53-70.

- Santamaría, M. (2016) *Presencia y aportes de los maestros al Movimiento Pedagógico Nacional* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia
- Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte 27(1), 387 - 416.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nudos y Nodos*. 2(17), 16 - 31.
- Unda, M. (2018). Desaprender la violencia desde la memoria de las escuelas sobre el conflicto armado. En Expedición Pedagógica Nacional (Ed.), *Expedición Pedagógica Nacional: Aproximaciones a las memorias del conflicto armado desde la escuela* (pp. 57-70). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional; Alcaldía mayor de Bogotá; Secretaría de Educación.
- Unda, M. (2011). *Segunda mitad del siglo XIX en Colombia: entre el conservatismo confesional y el laicismo radical* (Tesis doctoral). En M.P. Unda, *Hombres de letras - maestros en el espacio público y cultural latinoamericano de finales del siglo XIX y comienzos del XX. El caso de Colombia* (pp. 44-54). Universidad De Artes y Ciencias Sociales, Chile
- Unda, M., y Guardiola, A. (2008). Una década de la Expedición Pedagógica en Colombia. *Revista Novedades Educativas* (209) recuperado de: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Unda%20Bernal.%20Expedici%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica%202008.doc>
- Unda, M. y Gutiérrez, A. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nudos y nudos*, 4 (35), 7-26.
- Unda, M., Martínez, A. y Medina. M. (2003). La Expedición Pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación (pp.1-8)
- Unda, M., Orozco, J. y Rodríguez, A. (2001). Expedición Pedagógica Nacional: una experiencia de movilización social y construcción colectiva de conocimiento pedagógico. *Nudos Y Nudos*, 2 (10), Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01224328.1156>.

Vasco, E (1995). *Maestros, alumnos y saberes. Investigación y docencia en el aula*. Bogotá, Colombia: Magisterio

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia La historicidad de la pedagogía: La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá, Colombia: Universidad de Antioquia.

ANEXOS

Anexos.1

Jardín Infantil Mafalda, localidad de San Cristóbal



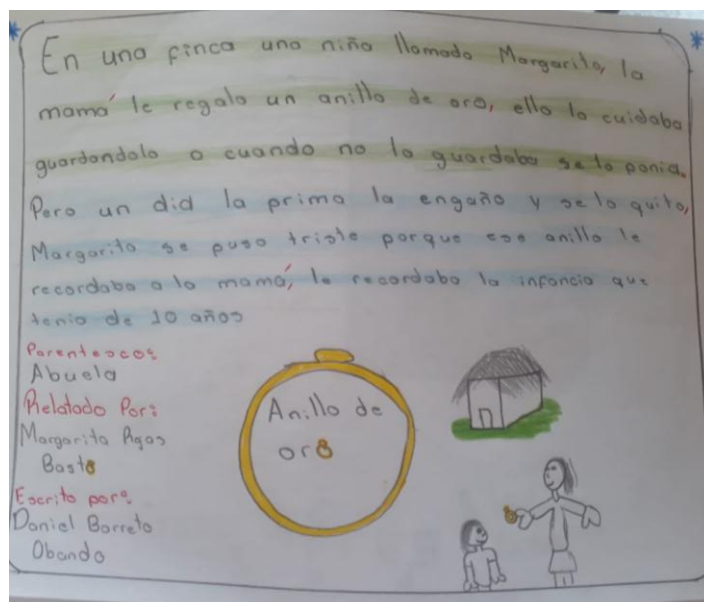
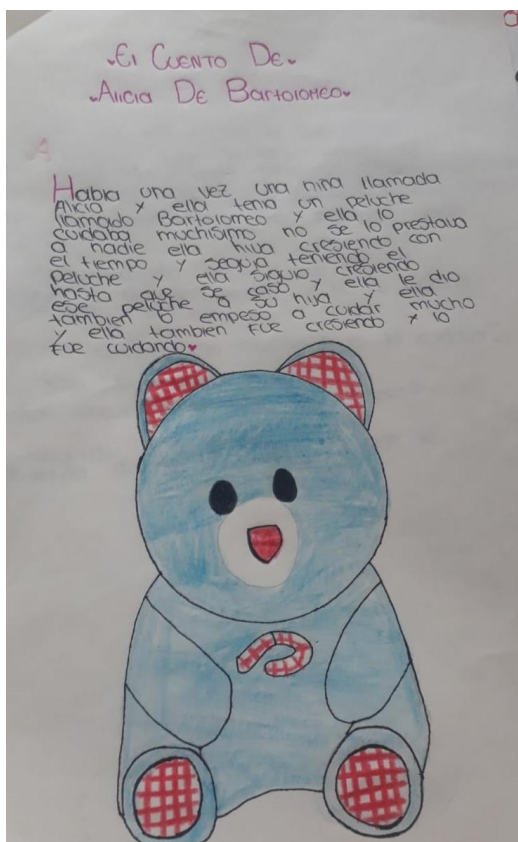
Anexo.2

Institución Educativa Distrital Agustín Fernández, localidad de Suba



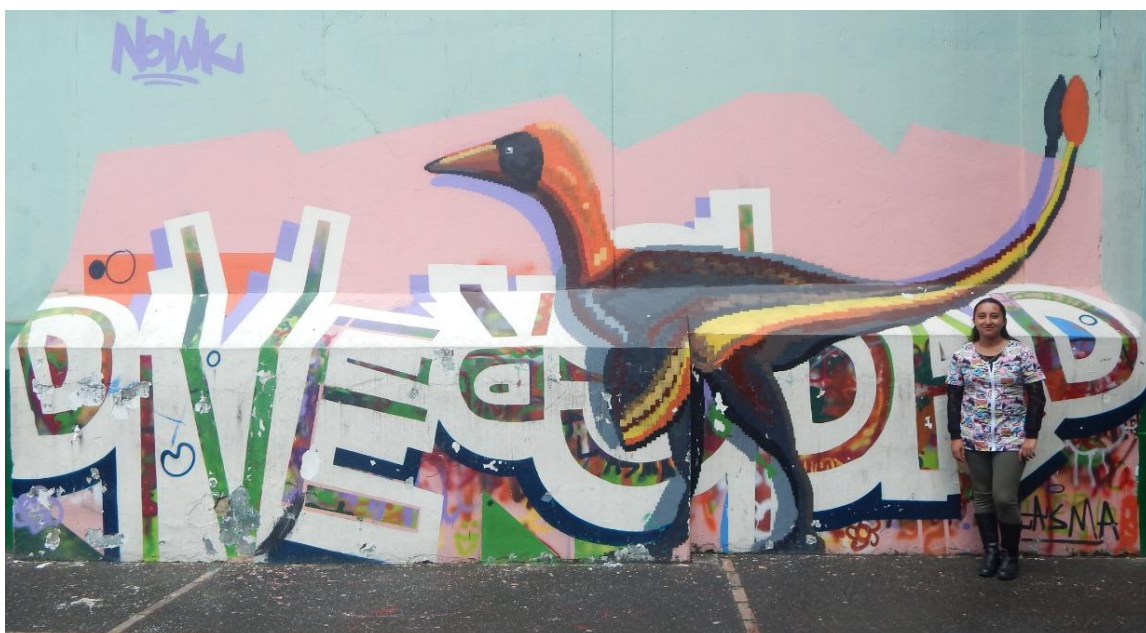
Anexo. 3

Colegio Reyes Echandía (I.E.D), localidad de Bosa



Anexo. 4

Colegio Policarpa Salavarrieta (I.E.D), localidad de Santa fe



Anexo. 5

Colegio Juan de la Cruz Varela, localidad de Sumapaz



Anexo.6

Preguntas orientadoras para entrevista-semiestructurada

Información general

Como Expedicionarias, como estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional y como futuras maestras, compartimos la idea fundamental de la Expedición frente al reconocimiento del rol del maestro como eje fundamental para la construcción de un país equitativo, justo y con mejores condiciones de vida, creemos que la educación es la esperanza viva que posibilita la transformación social, por este motivo reconocemos que existen maestros que día a día se enfrentan a nuevos retos que asumen con entereza y compromiso; de allí surge nuestro interés por conocer las iniciativas que emergen en la escuela y fuera de esta, exaltando la riqueza y diversidad de cada una de sus prácticas con el fin de visibilizar el saber del maestro.

1. ¿Cuál es su nombre completo? ¿Quisiera que en la entrevista aparezca su nombre completo o prefiere que se utilice un nombre ficticio, las iniciales u otro?
2. ¿Cuáles han sido sus estudios?
3. ¿Qué lo motivó a ser maestro?
4. ¿Qué significa para usted ser maestro?
5. Si trabaja en una institución educativa / comunidad ¿Cómo llegó aquí?, ¿Hace cuánto tiempo labora en este lugar?
6. Nos puede contar algo de este territorio

Práctica Pedagógica

7. ¿Cómo llegó usted a imaginar y poner en marcha esta propuesta?
8. ¿Qué nombre le ha dado a su propuesta?
9. ¿Cuéntenos de la historia de esta propuesta, de su estado actual y en qué consiste hoy?
10. ¿Cuáles considera usted que son los principales alcances que ha tenido esta propuesta?
11. ¿Qué dificultades se han presentado?
12. ¿Qué incidencia ha tenido este proyecto en usted, en sus estudiantes y en la comunidad?
13. Si tuviera que mencionar una característica que hace distinta su práctica pedagógica a las demás ¿Cuál sería?

14. ¿Es común en su práctica como maestro que otros maestros conozcan su práctica? ¿Y conocer los relatos de otros pares?

Territorio

15. ¿Considera usted que esta práctica tiene relación con la problemática del conflicto armado en nuestro país?
16. ¿Se ha expresado el conflicto armado en este territorio? ¿Cómo?
17. ¿Qué cree usted que un maestro no puede olvidar a la hora de enseñar en este territorio?
18. Si tuviera que darle un consejo a un maestro para ejercer en este territorio ¿Cuál sería?

Anexo.7

Tabla “Tematización de las Narrativas”

Interrogantes, problematizaciones y deseos que impulsan a los maestros a construir sus prácticas pedagógicas		
Maestras (os)/ Territorio	Fragmentos	Tematización
Esneda Cano (Rafael Uribe Uribe)	<i>“Mijitas no fue solo eso, después una señora nos dijo <<miren por la ventana de esa casa y verán lo sé que encuentran >> y por una rejita miramos y habían ¡dos niños amarrados a la pata de la cama, con la bacinilla y la olla de la comidita!, los niños solitos, pero es que como no habían jardines, no había quién los cuidara, y las mamás siempre tenemos que trabajar (...) pensaba mucho en los niños y en ese año pensaba ¿qué hago?, ¿qué es bueno?, pasa lo de la niña, pasan lo de otros niños y pasan muchas cosas con los niños y eso fue como una prueba para hacer algo, entonces vamos a hacer un jardín para los niños, voy a proponérselo a la comunidad.”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sensibilidad a las realidades injustas del contexto en las que están envueltos los niños y las familias
Ruth Albarracín (Usaquén)	<i>“yo llegué a un curso donde los niños indígenas no hablaban y yo empecé a trabajar con una pedagogía como del proceso que plantean los niños, mi ruta del saber han sido los niños, (...) con ellos he aprendido una pedagogía, todo lo que me enseñó la academia pueda que tenga elementos, (sonríe) pero el elemento fuerte es cuando tú aula es un laboratorio, es un sitio para observar y para crear, y los niños son la pista de aprendizaje.”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diversas realidades que confluyen en el aula ➤ Lectura del territorio ➤ Aula como laboratorio de aprendizaje mutuo maestro-estudiante (ruta de saber del maestro)
	<i>“Algo que me marcó fue que al hablar con los de tercero, es que yo les dije <<bueno, preséntense>> y una niña le tocaba presentarse y se escondió debajo de la mesa, y eso me golpeó mucho yo dije <<¿dónde está la creación o la expresión de un niño natural?>>, eso me marcó para poder plantear mi proyecto “Expresión y creación por un mundo posible”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pregunta que impulsan la práctica: preocupación por la falta de corporeidad en los niños y las niñas

	<p><i>“yo preparé el twist de la gallinita para la feria del maíz, cuando yo llego a bailar el twist, empiezo a mirar ¡ay juemadre, qué vergüenza, eso no es para la feria!, porque el twist es una cosa gringa, es un baile y aquí se está trabajando identidad, soberanía, territorio, otras cosas, eso me invitó a reflexionar, además otra cosa que vi es que yo tenía 25 niños y me fueron 10 y yo dije <<¿dónde está la escuela?>>, la escuela no estaba ahí, la única maestra loca que empezó fui yo, entonces yo dije el otro año <<vamos a prepararnos>>, fue cuando empecé a montar lo de comparsas”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reflexión frente a la importancia de que los niños recuperen sus raíces y los saberes ancestrales (escuela – comunidad)
<p>Paola Figue (Bosa)</p>	<p><i>“El tema de trabajar la memoria decía yo que sirve para pensar críticamente, para sensibilizarnos frente a la realidades de otros, y yo no me puedo sensibilizar frente a la realidad de otro desde un relato externo, sino (...)a partir de mis vivencias personales, de mis dolores, de las dinámicas familiares yo puedo entender que hay gente que ha tenido sufrimientos quizás parecidos a los míos y que me solidarizó con esas realidades y entiendo porque no debe haber más guerra en Colombia, así yo no haya vivido directamente el desplazamiento forzado o cualquier modalidad de la violencia de Colombia.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sensibilidad frente a las realidades del país para hacer pedagogía contextualizada
<p>Ruiz (Santa fe)</p>	<p><i>“mi interés inicial en ese momento era el proceso lecto-escritor qué es lo que le preocupa a uno en primerito, pero empecé a darme cuenta que uno cuando está con los niños tiene que leer más allá del objetivo curricular, para leer a los niños y las niñas; empecé a darme cuenta que tenía niños afro, niños de diferentes comunidades indígenas, unas niñas que tenían dificultades con el español y me pregunté ¿cómo hago para integrarlos a todos en un proceso lecto-escritor?, si algunos tenían otra lengua materna, entonces todo ese tipo de cosas confluyen”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Primer interés a las dinámicas del plan de estudios que se amplía en la pregunta por transversalizar la practica desde la diversidad de la lectura de su entorno educativo
	<p><i>“Uno como maestro todo el tiempo se está preguntando cosas y para la creación de esta propuesta tuve la fortuna de conocer a una estudiante que todavía está conmigo, es Danna(...) por eso empecé a leer mucho porque realmente fuera de lo que le dicen a uno en la universidad y en otros espacios sobre la inclusión, uno se queda corto porque la inclusión siempre está limitada por las dificultades de los procesos de aprendizaje y ese tipo de cosas, pero hay otro tipo de inclusión y otro tipo de diversidad”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formación como iniciativa y asunto de los maestros ➤ La inclusión como respuesta a la diversidad ➤ Carencias en la formación universitaria

	<p><i>“En este año estuvo como el auge de la llegada de tanto niño venezolano (respiro profundo) y el proyecto se hizo más relevante y más necesario, por qué los niños venezolanos empezaron a sentir que estaban más integrados”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ población o niños migrantes ➤ proyecto pedagógico con lugar para todos
	<p><i>“Muchas veces la escuela se convierte en sólo quejas y a veces se nos olvida resaltar primero lo bueno, y segundo reconocer que eso que ellos traen también es importante en el aula, porque muchos niños de aquí les enseñamos a sumar, pero aquí hay hijos de vendedores que saben sumar mucho más que otros, necesitamos reconocer esas habilidades y llevarlas al aula”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diversidad en el aula
<p>Alfredo Díaz (Sumapaz)</p>	<p><i>“Toda innovación responde a una necesidad. Al currículo de la escuela campesina en Sumapaz como otras muchas regiones agrarias del país, le faltaba y aún le falta precisamente su esencia, la campesinidad. Necesitábamos investigarla, socializarla e incorporarla como una dimensión curricular que transveraslice todas las áreas del conocimiento, es decir, partir del pensar, reconocer toda la sabiduría campesina y la condición natural de los ecosistemas para poder construir conocimiento que responda a la pregunta. ¿Cómo defender para preservar uno de los territorios más estratégicos para garantizar la vida en el planeta por más tiempo?”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pensar la “campesinidad” a partir del reconocimiento de la sabiduría campesina ➤ La preservación ambiental del territorio y del planeta

¿Qué lo motivo a ser maestra/o?		
Maestras (os)/ Territorio	Fragmentos	Tematización
Esneda Cano (Rafael Uribe Uribe)	<i>“trabajamos sin sueldo porque no había de donde, empezamos con veinticuatro niños en un salón múltiple. Yo duré 30 años con el jardín, (suspiro) eso fue ya este año que no se consiguió más plata, que lo tomo Bienestar Social, y nos sacaron a todas las que empezamos, mejor dicho, a las fundadoras.”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compromiso social con la comunidad ➤ Tensión con la institucionalidad
Ruth Albarracín (Usaquén)	<i>“A mí me motivó ser maestra (sonríe) el encanto de los niños, el hablar con ellos, había una empatía bonita (...) me dijo mi tía <<Oiga Ruth, usted tiene mucha capacidad para los niños, estudie preescolar>> Y yo le respondí << ¿eso qué es?>>, yo nunca había pensado en eso y así fue como me encamine.”</i>	➤ Motivación para ser maestra desde una iniciativa familiar
	<i>“Ser maestro es entregar el alma con pasión y vida, eso es, vivir la vida con amor, con entrega, con muchos aprendizajes y en especial con caminar por algo que plantea Mari Carmen Díaz, “una escuela con menos cerros y con más corazones”, para mí es eso”.</i>	➤ Compromiso de vida con su profesión
Paola Fique (Bosa)	<i>“Yo llegué a ser maestra por casualidad, la motivación fue no ingresar a estudiar en la Nacional y entonces mientras tanto entré a estudiar a la Pedagógica pero ya en el camino, definitivamente me convencí de que la licenciatura y ser maestra era lo mío; pero no les voy a decir que desde la cuna yo quería, ¡no, para nada!, en mi familia muchos han sido maestros, ellos me decían << mientras pasas a la ingeniería o a geografía vas a estudiar sociales>>, entonces cuando ya iba como a mitad de carrera empecé a sentirme un poco más a gusto con la disciplina, o sea, con ciencias sociales, no tanto con ser maestra, y ya cuando fuimos empezando las prácticas, ahí sí ya me convencí, entonces así fue como llegue a ser maestra.”</i>	➤ Formación universitaria y práctica pedagógica
	<i>“Hoy en día creo que es mi realización como persona, creo que era la carrera que iba acorde con quién soy yo como ser humano, es una posibilidad de conocer gente, de ayudar a las personas, un maestro ayuda a otros seres humanos a ser, a construir, el maestro tienen un papel muy importante porque es constructor de sueños de otras personas, (...) tiene un papel político porque permite hacer que los estudiantes</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El maestro es constructor de sueños ➤ Maestro como sujeto político con intenciones claras de transformar el contexto de los estudiantes, sus “condiciones de equidad, de

	<i> puedan vivir en condiciones de equidad, de igualdad, de goce de derechos, para que construyan una postura crítica frente a sus contextos y también transformen su realidad inmediata y cuando digo realidad inmediata, es su vida.”</i>	<i> igualdad, de goce de derechos”</i>
Elena Ruiz (Santa fe)	<i> “a mí siempre me gustó mucho el área de lenguaje, me gustaba leer y en noveno tuve una maestra que me enseñó a hacer análisis morfosintáctico y desde ahí decidí que iba a ser maestra de castellano, porque me enamoré totalmente de esa parte estructural del lenguaje”</i>	➤ Una experiencia pedagógica puede incidir en la vida del estudiante.
	<i> “Ser maestra para mí (suspira profundamente) es un compromiso de vida, de mucho tiempo y disposición porque, así como hay experiencias positivas, hay algunas difíciles de afrontar y de llevar, por eso es de una entrega total, de mucha vocación y muchísima paciencia”.</i>	➤ Ser maestro es un compromiso de vida, vocación y paciencia
Alfredo Díaz (Sumapaz)	<i> “antes de los 7 años no se iba a la escuela, pero yo llegué allá leyendo, entonces la maestra aprovechó eso para que yo les enseñará a quienes no sabían leer, ¡Y esa vaina me gustó! porque me di cuenta de que yo podía enseñar a leer inclusive a los chicos mayores. Cuando me preguntaron por allá que yo que quería ser en la vida, metido entre los caballos, las vacas, amarrando cerdos, cultivando papa y yo les dije ¡maestro!, claro eso fue una risotada, pero a la maestra si se le quedó y habló con mi mamá y le dijo << Oiga habría que buscar un colegio donde este muchacho estudié pedagogía>> y en quinto de primaria, la maestra me llevó a donde ella hizo la normal, por eso yo soy normalista básico”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La maestra de infancia lo motivó a ser maestro ➤ Interacción del maestro con sus prácticas que le exigen la formación constante

Perspectiva o enfoque de las propuestas		
Maestras (os)/ Territorio	Fragmentos	Tematización
Esneda Cano (Rafael Uribe Uribe)	<i>“Yo me crie ayudando a la gente, lo aprendí de pronto por lo que yo sufrí tanto, yo pensaba que si a mí me ayudaban pues yo tenía que ayudar a los demás, entonces yo no compro nada, cuando yo tengo la oportunidad de conseguir una plática con esa ayuda a la gente, viene una mamá y me dice <<vea es que no tengo zapaticos pal’ niño, no puede ir a jugar fútbol>> entonces yo no le cuento a nadie y se los doy (sonríe)”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajo por la infancia, espacios más solidarios
Ruth Albarracín (Usaquén)	<i>“todo lo que yo he hecho de arte como un proceso experiencial artístico lo he hecho porque yo les he dado el ambiente, los materiales y ellos me han dado el saber con lo que ellos construyen, entonces ¡es muy bonito! (sonríe antes de seguir) porque no hay una pedagogía escrita, la pedagogía se contextualiza con el territorio, con los saberes, con la memoria y con los acuerdos, con los actores que uno esta, pueden ser chiquitos, pueden ser grandes, puede ser hasta el cucarrón que se te atraviesa en el aula, todo eso te produce a ti un caminar y un asombro para construir”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relación estudiante- maestro en la generación de conocimiento ➤ La pedagogía se contextualiza en el territorio ➤ Desde el arte se manifiesten sus lecturas del mundo
	<i>“si tú planteas investigar sobre la historia del barrio, los niños llegan a la casa y dicen <<mamita tenemos que investigar>>, ellos no creen porque no ven la nota, entonces uno tiene que hacer ejercicios de romper con eso, y lo otro es dejar que hagan el trabajo como lo puedan, como lo quieran, si quieren pintar una raya eso es lo válido, así la evaluación se cae, cada proceso es diferente, cada niño en su proceso, desde que lo hagan con amor es válido, (feliz) a mí me sacan diez todos ¿y qué?, pero por eso me dan palo porque me dicen <<¿qué es eso? Profesora>>. ¿Cuál es mi criterio? si una niña te dice <<es que no tengo colores para colorear>>, pues ¿tú cómo puedes evaluar esa niña que no llega con un trabajo con colores?, lo otro es que el maestro se estatiza y dice <<vamos a usar el color rojo, azul>> y yo ahora les enseño los colores chillones, el color ácido, uno tiene que estar de la mano con la literatura, jugando, leer fuentes, tienes que dotar al niño de buena literatura”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabajo escuela- maestra- familia ➤ Los procesos de aprendizaje son distintos ➤ Su práctica está situada en el arte ➤ En que consiste su práctica y procesos de evaluación

	<p><i>“La propuesta de mesa para la paz, se da porque en ese cerro había mucho dolor y se hizo el pacto de paz, afortunadamente yo me gané un premio, la Secretaría de Educación llevó 80 maestros a Cuba al encuentro de pedagogías y ahí estaba Tirofijo, Timochenco y pues yo le pedí una carta a él, le pedí que la firmara y le dije <<yo voy para el colegio, los niños te mandan decir que quieren la paz>>, él la firmó y llevé la tarjeta, hablando con los niños de todo quisimos hacer un acuerdo como lo estaban haciendo, y los niños firmaron, pintaron las mesas, hicimos cartas para la paz que era el mensaje para la sociedad”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los niños y niñas quieren la paz, escenarios políticos
<p>Paola Figue (Bosa)</p>	<p><i>“los profes de sociales tendemos a ser muy rigurosos y muy esquemáticos con el relato escrito, con el texto, pero cuando tú vas a un público común, ese público se aburre con un discurso muy elaborado, muy acartonado y con el tiempo nosotros descubrimos que es más fácil sensibilizar a otros con el arte y con los diferentes lenguajes estéticos”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Otra perspectiva para la enseñanza de las ciencias sociales, que involucra la sensibilidad y otros lenguajes estéticos.
<p>Elena Ruiz (Santa fe)</p>	<p><i>“me empecé a dar cuenta que los niños se integraban e interesaban mucho más a las actividades que hacíamos dentro del aula, porque tenían algo que era más cercano a ellos, por lo general, todos los conocimientos son necesarios pero no son cercanos, es muy diferente cuando te reconocen a ti como sujeto, porque en mi experiencia todos los procesos de aprendizaje tienen que pasar por un reconocimiento del sujeto, si yo no reconozco al sujeto, ni logró respetar y hacerlo sentir que es partícipe en su proceso de aprendizaje, este aprendizaje puede que se dé, pero no va a ser permanente ni trascendente para que lo puedan llevar a su vida cotidiana”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relación maestro-estudiantes- familias ➤ Práctica: reconocimiento del sujeto y sus particularidades ➤ En relación con lo anterior incidir en la vida de sus estudiantes
	<p><i>“¿La paz? este tema se ha vuelto algo muy trillado, porque muchas veces hablarles a los niños sobre paz es mostrarles la paloma y decirles que la paz es que no haya pelea, pero la verdad nunca he estado de acuerdo con esta definición porque es como decirle al ser humano_¡oiga, no sea un ser humano!, entonces el conflicto es tan humano como ser persona, por eso no está bien enseñarle a los niños que el concepto de paz es pensar que todo está perfecto, porque es enseñarle al niño que sí están pisoteando sus derechos debe estar de acuerdo para estar en paz, quedarse callado y no decir nada, por eso siempre les explicó que está bien decirle al compañero lo que piensan y respetar la opinión de</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tensión de los discursos sobre la paz y el conflicto ➤ Postura frente a la paz: autorreconocimiento, respeto, diversidad, derechos de los niños y niñas, equidad

	<p><i>los demás. Este concepto de paz no se ha trabajado de la mejor manera desde la escuela y pienso que debería trabajarse desde la diversidad, si no se trabaja así es perpetuar la vulneración de los derechos de los niños y las niñas, y solo consigue que sigan ocasionando bullying, y que persista la idea de que hay mejores familias que otras.”</i></p>	
	<p><i>“no todos los niños llegan con las mismas habilidades ni con las mismas necesidades, en relación con los ritmos de aprendizaje hay que tener claro que algunos niños van súper rápido y hay otros que no, entonces ¿cómo hago yo para mediar sus procesos? Esta experiencia les permite el trabajo colectivo, siempre trabajan en duplas, asimismo calificó en parejas, entonces reflexionan sobre cómo hacer para que el otro no se atrase por qué la nota se va a ver afectada también, se genera un poco de solidaridad forzada (risas) pero con el tiempo uno se da cuenta que ellos lo hacen naturalmente.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Procesos de aprendizaje distintos lo que incide en la práctica de la maestra para generar dinámicas de trabajo en equipo, otras formas de evaluar
<p>Alfredo Díaz (Sumapaz)</p>	<p><i>“después de intentar con cátedra agraria, cátedra Juan de la Cruz Varela, concluimos que la categoría “Sumapazlogía” contiene la mayor parte del contenido y la finalidad de lo que perseguimos en la investigación sobre el conocimiento del contexto y su dialogo con el conocimiento universal. De más de cincuenta años la escuela en este territorio ha necesitado de propuestas para conocer, adaptarse y acertar en el tratamiento educativo y pedagógico. En la mitad de este tiempo, el beneficio de la intelectualidad orgánica, jamás de interés e iniciativa meramente individual; logra convencer a la comunidad educativa y a la organización agraria de la necesidad de respetar el presaber de la niñez campesina y con ello, evitar la desagrarización de la población y lo peor los índices de desarraigo que obligan la influencia cada vez más agresiva desde la urbanidad”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dialogo de los saberes campesinos y universales ➤ Problemáticas del contexto: desarraigo cultural o las condiciones del contexto inciden en la práctica del maestro
	<p><i>“la grave afectación colonial cambió su denominación, su toponimia y por supuesto la cosmovisión y cosmogonía original”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Afectación de la cultura por los efectos de la colonización

Conflicto y/o territorio		
Maestras (os)/ Territorio	Fragmentos	Tematización
Esneda Cano (Rafael Uribe Uribe)	<i>“Nosotros duramos mucho tiempo en esas, por eso yo soy tan flaca, jaguantamos hambre hija! por allá dentro del monte, durmiendo entre costales debajo de las matas de café, tomando agüita en donde encontráramos río, comiendo sólo frutas; mi papá cargaba un anzuelo con maíz y le tiraba a las gallinas para hacernos un sancocho en la orilla del río y poder comer algo, sin sal y sin nada, mi papá iba herido, se le pudrió la pierna, ahí donde le habían dado el tiro, y mi mamá se volvió loca (silencio) ahí llegamos a Pereira, ¡imagínense lo que caminamos!, yo no sé qué distancia hay de Sevilla a Pereira, usted encontraba los muertos y eso era terrible, y sí es cierto lo de Gabriel García Márquez, lo de Macondo, dónde mataron a todos los bananeros, eso estaba recién pasadito y cuando uno empieza a entender se da cuenta, en mi pueblo, en mi casa, se comentaba eso y uno lo escuchaba...(silencio profundo)”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realidades del conflicto en la infancia del maestro ➤ la experiencia personal y académica de estos maestros se va consolidando en su práctica ➤ Experiencias fuertes que invitan a la transformación social
Ruth Albarracín (Usaquén)	<i>“Bueno hay dos cosas frente a cómo he vivido el conflicto, cuando trabaje en el Guainía yo viajaba por el río, un día en la lancha llamada también voladura, iba con mi jefe y el motorista, nos paró la guerrilla en nombre de las fuerzas revolucionarias y nos dicen << nos prestan la voladura para llevar un enfermo, bájense, entréguenla y váyanse>>, también yo aprendí a conocer la realidad de tal escuelita y de los niños que estaban allí, trabajaban muy juiciosos con sus maestros, ellos almorzaban y salían a raspar coca, ese era el trabajo de niños pequeños y grandes, vi todo su ambiente en este proceso”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ importancia de conocer el país para hacer pedagogía
	<i>“<<profe anoche allanaron mi casa, le dieron un tiro a mi papá o mataron a mi hermano>> esas historias son las que escuchaba todos los días, por eso digo que la escuela tiene que ser un oxígeno de vida y de amor para recontextualizar y dialogar, para sanar todos los corazones.”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Problematicación de la realidad contextual de los estudiantes
	<i>“Yo me inscribí a las prácticas de la carta de la Tierra, lo que hacemos es promover el cuidado del medio ambiente, empiezo conmigo, pero también con mi entorno, hay que saber que la escuela no es un territorio fácil, es un escenario de guerras y de luchas, en donde uno tiene que aprender a jugar y a veces a no mostrarse mucho, para que el maestro también se encuentre consigo mismo para entender que lo que hace es crear”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propuestas pedagógicas que le apueste al cambio social

<p>Paola Figue (Bosa)</p>	<p><i>“En este territorio hay varias manifestaciones del conflicto armado, entonces en este colegio tenemos víctimas de desplazamiento forzado, de reclutamiento ilícito de menores, aquí tuvimos algunos estudiantes que ya se retiraron, desmovilizados de grupos armados ilegales, tanto de insurgencia como de los grupos paramilitares, además padres y madres desmovilizados, esto en la actualidad no es tan evidenciado, pero quizás sobre la década del 2000 al 2010 coincide con el auge del paramilitarismo, la localidad estuvo marcada por la territorialización del paramilitarismo, entonces, aquí teníamos presencia de milicias, de los grupos insurgentes, el territorio también vivió el conflicto armado en esa línea. Yo soy profe de esta localidad y vivimos lo que era recibir los panfletos de las AUC, avisando que había toque de queda después de las nueve de la noche, uno se da cuenta que efectivamente sí había presencia de esos grupos armados en el territorio porque como ciudadana vi lo de los paramilitares y cuando era estudiante hice un trabajo sobre mujeres en las FARC y una de mis fuentes fue este territorio.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Importancia de conocer el país para hacer pedagogía ➤ Problematicación del territorio con el conflicto
	<p><i>“hay que mirar otras maneras de trabajar el conflicto, no necesariamente el armado o si trabajas el armado, no necesariamente las formas de violencia usadas en la guerra, porque creo que transgrede el derecho a ser niño y a vivir de una manera distinta, una etapa de vida en la que quizás no tengo porque despertar tan pronto la violencia”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Enfoque pedagógico respetuoso a la etapa de desarrollo de los estudiantes
<p>Elena Ruiz (Santa fe)</p>	<p><i>“La escuela no puede desconocer que el niño tiene procesos, muchos piensan que no es una tarea de la escuela, pero yo sí pienso que tenemos una responsabilidad política, acercar a los niños a su ciudadanía, porque todo el mundo habla de lo mismo, pero una persona que no conoce en dónde está ni de dónde viene, no puede hacer un ejercicio respetuoso de ciudadanía, tampoco exigir sus derechos porque no conocen su historia, es hacer que el niño reconozca a través de la práctica pedagógica que efectivamente tiene derechos, hay muchos niños que no hablan en las clases y uno se pregunta pero ¿por qué no lo hacen? y uno empieza a conocer historias dolorosas (suspira) como <<profe imagínate que cuando estaba hablando de algo en mi casa estaban abusando de mi mamá>> y ese tipo de cosas son las que la escuela no puedes desconocer, y sí son realidades difíciles de creer, pero esas son las historias de nuestros niños”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Responsabilidad política , que los niños a través de su práctica se reconozcan como sujetos de derechos ➤ Practica contextualizada que responda a las necesidades de los estudiantes
<p>Alfredo Díaz (Sumapaz)</p>	<p><i>“El conflicto armado se manifiesta desde lo estratégico, iniciando por la tenencia de la tierra siguiendo con las libertades políticas y en los últimos 30 años, por el copamiento</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Problematicación del territorio con el conflicto

militar para evitar cualquier resistencia al modelo de economía extractiva, lo demás en concepto de la organización campesina es el pretexto, la persecución a las FARC quedó demostrado con la firma de los diálogos de Paz, en donde después de tres años el territorio sigue militarizado.”

Memoria		
Maestras (os)/ Territorio	Fragmentos	Tematización
Esneda Cano (Rafael Uribe Uribe)	<i>“Pilas, pilas, porque tienen que aprender política, la política es sagrada, si la gente la estudiara no habría tanta ignorancia y ustedes saben que ellos son empleados nuestros, ¡para que nos roben, para que nos exploten y no decimos nada!, por la ignorancia del pueblo, estamos totalmente analfabetos de política, ellos hacen lo que se les da la gana, vea como nos tienen, y yo digo << ¡ay Dios mío! se va a hacer el milagrito, yo solo deseo que a todo el mundo le vaya bien>>”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formación política e histórica de nuestro país
Paola Figue (Bosa)	<i>“¡claro! debemos tener en cuenta la memoria del conflicto armado en Colombia, pero también hay que tener en cuenta que la memoria tiene unas dimensiones, la memoria colectiva, de la comunidad, del barrio, el territorio en el que estoy en particular y también la memoria personal de estos estudiantes, que son seres humanos que traen sus historias y sus vivencias”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dimensiones que componen de la memoria (individual y colectiva) ➤ Su práctica reconoce las vivencias de los estudiantes
	<i>“entiendan que la memoria es una construcción de redes, que a partir de varios relatos puedo hacer una construcción colectiva”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ las memorias construyen historia desde su conexión
	<i>“Esta localidad, tiene varios colegios creados en el marco de una política pública de inclusión y atención a población vulnerable, son colegios que fueron hechos en administraciones de izquierda (...) fue un acto de memoria, ¡sí, es un acto de reconciliación!”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lectura del contexto ➤ Reconocer la historia de los territorios (líderes sociales)
	<i>“cuando hablamos de escuela y conflicto, no nos referíamos sólo al conflicto en términos de clima escolar sino también al conflicto armado y las formas de violencia que existen en la sociedad colombiana. Ahí empezamos a ver que era importante trabajar el tema de la memoria del conflicto armado, de la historia reciente del país dejando de lado un poco la historia colonial desde el enfoque subalterno que era nuestra perspectiva y ya empezamos a mirar la historia reciente de Colombia”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ formas de violencia: conflicto escolar y armado ➤ Lectura de las diversas realidades ➤ Memoria del conflicto armado e historia reciente del país

	<p><i>“Considero que es muy importante trabajar la memoria, porque hace parte del proceso de verdad, justicia y reparación, y una manera de reparar es también hacer que la gente conozca que Colombia de verdad ha vivido un conflicto armado, y que independientemente de que seamos víctimas directas o no del conflicto armado ¡sí nos toca como sociedad!”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La memoria es un acto político, es una responsabilidad de todos
<p>Elena Ruiz (Santa fe)</p>	<p><i>“he estado súper convencida de la importancia que tiene la memoria del recuerdo y el olvido en los niños y las niñas, hay procesos de duelo, procesos de construcción de conocimiento y procesos de aceptación, el problema real ahorita de nuestra sociedad es del auto-reconocimiento porque a los a los niños les da pena ser quien son (...) entonces la memoria hace parte fundamental tanto del proceso del maestro como del aprendizaje de los niños, porque un niño que tiene memoria y se reconoce, es un niño seguro y que puede aprender, indudablemente el aprendizaje está en la seguridad del sujeto”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Su práctica le permite afirmar la importancia de la memoria para los niños porque parte del autorreconocimiento ➤ La memoria como asunto del maestro
	<p><i>“muchas de las cosas que logramos con el proyecto atravesaron su parte emocional, por eso las recuerdan, se aprovecha y se explota la parte de la memoria, por ejemplo, muchos papás tienen unas memorias súper lindas (sonríe) y muchos de ellos ni siquiera comparten ese saber con sus hijos, la escuela se convierte en un escenario en donde los papás pueden compartir sus memorias con los niños, es un proceso de formación emocional también.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ El aprendizaje involucra la emoción ➤ La escuela se convierte en un escenario en donde las memorias se construyen con la relación y experiencia de las familias (diálogo de saberes)

Problemáticas		
Maestras (os)/ Territorio	Fragmentos	Tematización
Esneda Cano (Rafael Uribe Uribe)	“Cuando yo dije que lo hiciéramos en mi lote todo el mundo se fue, quedé yo sola con mis hijos que eran los únicos que me apoyaban, todo el mundo renunció, cuando se enteraron que llegó la plata entonces todos contentos dijeron << mejor ya no hagamos el jardín sino un centro de acopio para enseñarle a los jóvenes yo no sé qué vaina>> (suspiro) me puse brava y dije << ¡no señores! yo lo que quiero es un jardín>>, entonces claro, todo el mundo se fue, pensaban que yo me iba a robar esa plata, pero esa gente ignorante cuando no conoce los sentimientos de una persona sincera, reacciona así”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Credibilidad y apoyo de la comunidad para la propuesta.
	“la gente decía ¡usted está loca! ¡Con qué vamos a hacer un jardín! y no volvían a la reunión (toma un respiro) ¡y no, hasta donde me diera el agua, lo hago porque lo hago! (Sonríe) Yo creo que el mundo está hecho de las utopías, las propuestas que uno hace y la gente no cree” es necesario creer y persistir para lograr grandes cambios en los territorios.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fuerza de convicción ➤ Más allá de los límites
Ruth Albarracín (Usaquén)	“llegar a una estructura de un colegio maltratado por la fusión, una política que dijo todos tienen que ser un colegio y los unieron, entonces mi colegio Agustín Fernández, cuando yo llegué tenía cuatro mil alumnos, tres sedes y tres jornadas, ¿se imaginan? cuando esa escuela era autónoma, tenía su secretaria, su director y de pronto todo se lo come el centro y ellos quedan allá como a la deriva, eso generó mucho dolor en los maestros porque prácticamente te invisibilizaron y te desaparecieron”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sobre las políticas educativas: la fusión de instituciones educativas ➤ Nuevas condiciones laborales para los maestros
	“el maestro más olvidado y el que está en las condiciones más indignas de todo el país, es el maestro rural (...) yo llegaba donde ellos y los encontraba y decía <<¿dónde están los maestros?>> y seguíamos caminando los campos, <<ellos estaban construyendo currículo con la comunidad, ¿que estaban haciendo? investigación de máscaras, ¿qué pasaba? que todo ese saber cómo estaban por allá	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Situación de olvido de los maestros rurales ➤ Saber del maestro

	<p><i>lo cogían otros y publicaban libros a nombres de otros>>, (indignada) entonces el saber del maestro ha sido expropiado y ha sido utilizado por aquellos que tienen la suerte de tener buen canal de comunicación, y esas prácticas tan bellas que muchos maestros no sistematizan de pronto quedan en el olvido”</i></p>	<p>expropiado a falta de sistematización de sus propuestas.</p>
	<p><i>“la sistematización vuelvo e insisto si tú haces cosas te puedes morir y hasta luego, voló el viento, pero si tú dejas huellas, esas huellas se evidencian”</i></p>	<p>➤ La escritura como un legado</p>
	<p><i>“por eso uno puede trabajar con las maravillas que propone el Lineamiento Pedagógico, este no te impone un cuaderno, el lineamiento lo pusieron para que las maestras sacaran sus cuadernos del aula, y no se entendió esa política, pero hay una tensión donde en primero les dicen que sí, que tienen que salir de preescolar leyendo y escribiendo, pero para mí el cuaderno es esto, es el piso, es el cuerpo.”</i></p>	<p>➤ Tensión con las políticas educativas</p>
	<p><i>“Yo hace muchos años decidí que el maestro debe tener su proyecto pedagógico, no puedo desligar mi proyecto de aula de mi proyecto de maestra, y no hablo del que me pide el PEI, ni el que me pide la ley, ¡nada! (respira profundo), ¡es mi proyecto porque mi caminar pedagógico tiene una impronta, tiene una forma que va atada a mi ser y a la historia en los sitios donde yo me voy construyendo con los niños!”</i></p>	<p>➤ Tensión entre la propuesta de la maestra y las exigencias institucionales (PEI, normatividades, leyes)</p>
<p>Paola Fique (Bosa)</p>	<p><i>“Otra dificultad son los tiempos (...) también es en términos de que ya no alcanzan los profesores porque son muchos estudiantes para atender”</i></p>	<p>➤ Límite de tiempo para la creación y desarrollo de sus propuestas</p>
	<p><i>“en términos financieros la reducción de presupuesto, o sea tenemos presupuesto, pero es la mitad con el que nosotros empezamos, porque al colegio también le han reducido presupuesto, esto tiene más que ver con las administraciones del distrito”</i></p>	<p>➤ Gestión de recursos para los proyectos</p>
<p>Elena Ruiz (Santa fe)</p>	<p><i>“la mayor dificultad es de tiempo, porque son muy reducidos y uno tiene que tratar de cumplir con todos los contenidos curriculares, o sea los proyectos hacen parte de la práctica, pero no puedes dejar de lado el currículum, es la forma en que uno trata de integrar todo”</i></p>	<p>➤ Equilibrio entre el plan de estudios y sus propuestas ➤ Tensión por cumplir con los contenidos curriculares sin desistir de la idea de nuevas</p>

		construcciones.
	<i>“existen muchos señalamientos hacia los maestros que hacen cosas diferentes (suspira) porque los otros sienten que se aumenta su responsabilidad”</i>	➤ Señalamientos por quienes piensan y construyen iniciativas distintas.
Alfredo Díaz (Sumapaz)	<i>“como sucede con lo nuevo, la Sumapazlogía se ha enfrentado a todas las dificultades. El escepticismo, la indiferencia, la oposición manifiesta y la persecución incluso. Sin embargo, por la fuerza de la razón se han superado muchas de ellas en la mayoría de los casos”.</i>	➤ Dificultades en la realización de la practica

Redes		
Maestras (os)/ Territorio	Fragmentos	Tematización
Ruth Albarracín (Usaquén)	<i>“a mí me han invitado a presentar y explicarle a los maestros, es un ejercicio muy chévere porque yo voy y escuchó a los otros, y eso le permite a uno preguntarse, sospechar y validar ciertas cosas, por eso es fundamental leer al otro”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escuchar y conocer otras experiencias
	<i>¡soy maestra de Red!, yo gesté la red “Tejiendo sueños y realidades” en Suba hace veintipico de años, hablando en las cafeterías sobre pedagogía, armamos Redes, que era la Red de ciencias, la Red de arte, la red de preescolar, la red de sociales (..) yo entré a la Red de artes y desde ahí empecé a caminar con la Red CEE, me llevó a la Expedición Pedagógica y al Iberoamericano del cual venimos haciendo como un proceso que son espacios de formación y son fuerza para el proceso de un maestro caminando”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La formación institucional en universidades ➤ La formación en redes, en la expedición, en los encuentros iberoamericanos ➤ Trabajos en Red ➤ Espacios de formación
	<i>“Pienso que el ejercicio de Red es muy fuerte, no sólo se trata de estar en el aula con los niños, sino tejer redes con otros maestros (sonríe) porque nos permite generar fuerzas, porque en los momentos de crisis la fuerza se la dan a uno los compañeros y eso es lo que ha mostrado la Expedición, el maestro que va de un lado a otro, lleva su práctica y la transforma, pero también teje nuevas Redes de aliados, ¡son redes de emergencias muy bonitas!”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Redes, Expedición: no solo como formación, sino como espacios de afirmación y fortalecimiento del maestro ➤ Tejer relaciones con otros maestros
	<i>“desde el ministerio mismo vi esas cosas, entonces fue una experiencia muy fuerte, por eso también defiendo y valoro al maestro y por eso el proyecto Expedición Pedagógica, cuando lo encontré me dio un sentido de defender esa escuela que no se visibiliza (...) ¡la escuela si ha tejido vida e historia!”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expedición como una propuesta para defender la escuela.

Elena Ruiz (Santa fe)	<i>“Una compañera que trabaja en la Escuela Nacional de Comercio, ella se interesó mucho en mi práctica porque decía que teníamos población similar, entonces nos contactamos para hacer un trabajo colaborativo y se convierte en una Red que a la final a los únicos que beneficia son a los estudiantes, porque ese es el objetivo final de las cosas”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conversar y compartir con otros ➤ Trabajo colectivo
	<i>“porque es complejo mostrarlas en otros escenarios, por ejemplo, para mí, si no hubiese sido por la Expedición Pedagógica no habría podido compartir esta experiencia”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expedición Pedagógica, posibilidad para ampliar perspectivas.
Alfredo Díaz (Sumapaz)	<i>“El diálogo permanente y asertivo con el gremio magisterial, con la comunidad y con la organización agraria en la construcción curricular es tan necesario como el desayuno diario. Es el alimento intelectual y pedagógico por su puesto”</i>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conversar y compartir con otros ➤ Trabajo colectivo

Escuela y comunidad		
Maestras (os)/ Territorio	Fragmentos	Tematización
Esneda Cano (Rafael Uribe Uribe)	<i>“Empezamos con el salón prefabricado a vivir ahí, Eliezer un día nos llevó palitos y se puso hacer la cerca y pintó los palitos con colores, los Murcia vinieron y echaron pala y pica todo eso para aplanar, ¡mejor dicho! (sonríe), entre todos arreglaron, hicieron... pues yo digo hicieron porque yo era la que mandaba, yo les decía qué hacer (risas)”</i>	➤ Interés de la comunidad en el proceso, aportan desde sus saberes y habilidades
	<i>“Entonces esa es la propuesta, es un proyecto que yo hice y vea cómo funciona. Lo que yo llamo triunfo para mí y para mi comunidad es el jardín, el trabajo social que hacemos”</i>	➤ Triunfo de satisfacción por los aportes de la propuesta en la comunidad
Ruth Albarracín (Usaquén)	<i>“el territorio es un contexto de saberes, de aprendizaje, eso no lo tenía claro y lo aprendí en la vida, todo el proceso es global-local, el territorio tiene que estar aterrizando a los niños en un contexto de formación de lo que acontece en el mundo y de lo que acontece en su territorio, los niños lo cogen, los niños lo saben y más con el televisor, el computador y todos los medios que están manejando, un niño vuela más que nosotros, esa es otra de las cosas que fui validando en el proyecto”</i>	➤ Práctica: Importancia del territorio, relación entre lo local y lo global

	<p><i>“Uno podía citar a los papás un sábado y esa escuela era ¡así de papás!, entonces fue cuando todo el proceso pedagógico del PEI permitió montar un carnaval con todos los cursos, el colegio nos dio cuatrocientos mil pesos, yo creo que el carnaval costó unos cuatro millones, (...) la escuela era más comunidad ¿no?, bueno y los papás dijeron <<pues tenemos que hacer un dinosaurio gigante para organizar la comparsa también>>, (...) <<bueno y traemos alambre>> entonces todos trajeron alambres y fueron a armar la estructura y la estructura no tenía un esqueleto, un papá dijo <<yo tengo varilla>> y otro dijo << yo tengo soldadura>>, y así se armó un esqueleto, cuando los grandes vieron el esqueleto y que no teníamos con qué cubrirlo cogieron la malla del humedal (risas) y con eso lo forramos, después lo pintamos, mire eso son ejemplos de lo que fue una pedagogía de aprendizajes de comunidades aprendientes.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ La práctica: el vínculo con los padres y madres de familia
	<p><i>“los papás me dijeron << ¿y usted cómo quiere el salón?>>, entonces yo se los pinté; cuando llegué, en enero, los papás me habían puesto el salón como yo lo había pedido: con tubos, con espejos, con grabadora, con VHS, con todo lo que yo había pedido, yo miraba y decía <<¡juemachica que compromiso!>> (sonríe), eso me dio fuerza para continuar, todos los niños de la escuela, de preescolar y de primaria pasaban a mi salón, hacíamos cosas muy lindas, eran sus momentos”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Preocupación de las familias por una estructura física adecuada para creación de las prácticas pedagógicas.
	<p><i>“¿cómo podemos darle a los niños ambientes de aprendizajes bonitos donde ellos sean felices, donde la escuela aborde eso que está afuera?...eso es mi proceso de aprendizaje, soy guerrera, primero, defiendiendo los derechos de niñas y niños, dos, planteo una pedagogía que permita la participación y la creación que construya conocimiento, tres, validar los niños como una ruta de saberes, (...) todos aprenden, todos lo podemos hacer, cuatro validar que es la comunidad; comunidades aprendientes”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Practica: Relevancia de la comunidad en el proceso pedagógico
<p>Paola Fique (Bosa)</p>	<p><i>“muchos de los estudiantes vinculados al proyecto, estudiaron licenciaturas, ¡sí!, licenciatura en español, en sociales, en educación física, porque consideran que el componente humanista es importante, ellos quieren ayudar a la sociedad, entonces es bonito, (suspira) otros estudiaron trabajo social, entonces como qué en la parte humanista hizo algo el proyecto, ellos tienen y tomaron la decisión de ser maestros”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Incidencia de la propuesta en las realidades de los estudiantes y la comunidad

Elena Ruiz (Santa fe)	<p><i>“en esta experiencia logre involucrar a los papás en el diálogo de saberes, entonces son ellos quienes vienen a dictar una clase a sus hijos, (...) la escuela se convierte en un escenario en donde los papás pueden compartir sus memorias con los niños”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relación vital de las familias
	<p><i>“Que uno de los niños haya venido con el mayor de su comunidad fue la sensación para todos, porque yo les expliqué que para nosotros los occidentales, él es una persona común y corriente, pero que para ellos dentro de su cultura es fundamental, entonces la clase se extendió muchísimo, duramos más de la hora y me toco pedir permiso a la otra profe porque los niños lo bombardearon de preguntas (sonríe), es poder ver la diversidad de intereses y de vida de los niños que comparten en un aula”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resaltar la diversidad de intereses de los niños vinculados a su contexto
Alfredo Díaz (Sumapaz)	<p><i>“La incidencia mayor es que hoy defendemos con orgullo la condición de hacer parte de un campesinado, porque no existe razón alguna que demuestre que por ser campesino y campesina en un territorio estratégico como lo es gran Sunapa, jescúchese bien!, Sunapa “origen de vida”, como lo concebían los amerindios; seamos atrasados, brutos, rudos, violentos como el establecimiento opresor insiste en hacernos ver para mantener su dominio.”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sentimiento de orgullo y satisfacción por los procesos contruidos mancomunadamente con el contexto