



**Universidad del
Rosario**

Escuela y Transformación Social:

Arte, Memoria y Compromiso en Contextos Educativos

Una experiencia en el Colegio Aulas Colombianas San Luis IED

(Bogotá-Colombia)

Autor

Yenni Lizbeth Torres Álvarez

Director

Ana Guglielmucci

**Trabajo presentado como requisito para optar por el
título de Magister en Estudios Sociales**

Escuela de Ciencias Humanas

Maestría en Estudios Sociales

Universidad del Rosario

Bogotá - Colombia

2025

**Escuela y Transformación Social:
Arte, Memoria y Compromiso en Contextos Educativos
Una experiencia en el Colegio Aulas Colombianas San Luis IED
(Bogotá-Colombia)**

Resumen

Este trabajo de investigación nació del interés por explorar el papel de las expresiones artísticas en el ámbito educativo para la construcción de memoria colectiva. Como docente del Colegio Aulas Colombianas San Luis me pregunté cómo estas expresiones influyen en la identidad y el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia su institución y su contexto social.

Para analizar el rol de las expresiones artísticas en la escuela utilicé una metodología cualitativa basada en el método de la Investigación-Acción-Participación (IAP)¹. Esta metodología me permitió mantener una actitud crítica frente a mi práctica docente y contrastarla con diversas fuentes de información. El análisis se organizó en tres etapas: primero, la caracterización del contexto educativo y social; segundo, una intervención artística en el aula; y tercero, una segunda intervención aplicada un año después. Este análisis me permitió reflexionar sobre el rol social de la escuela en la construcción de memoria en torno a conflictos y violencias que afectan a la comunidad educativa.

Este trabajo parte de la premisa de que la escuela es un agente de transformación social en su entorno inmediato y en contextos más amplios. Al trabajar la memoria desde ella, se facilita la reflexión crítica sobre el pasado y el presente, proyectando a la vez un futuro que promueva la no repetición de conflictos y violencias. Como mostraré en este artículo, las actividades artísticas orientadas a visibilizar y reflexionar sobre estos temas son una herramienta

¹ La IAP es una estrategia de investigación que busca justamente ayudar a grupos de personas a desarrollar sus capacidades para identificar sus problemas y oportunidades y encontrar soluciones propias para mejorar su realidad (Zapata y Rondán, 2016, p.5).

poderosa para la educación en valores y para la promoción de una convivencia pacífica en la comunidad educativa.

Palabras clave: *Escuela, memoria histórica, conflicto (armado), expresiones y/o manifestaciones artísticas.*

Abstract

This research project was born from an interest in exploring the role of artistic expressions in education in the construction of collective memory. As a teacher, I wondered how these expressions influence students' identity and sense of belonging to their institution. At Colegio Aulas Colombianas San Luis, I have examined strategies of artistic expression that promote collective memory within their social context.

I used a qualitative methodology of Research-Action-Participation (IAP) to analyze these activities, contrasting my teaching practice with various sources of information. The analysis was organized in three stages: first, the characterization of the context; second, an artistic intervention in the classroom; and third, a second intervention applied a year later. These stages allowed me to reflect on the social role of the school in the construction of memory around conflicts and violence that affect the educational community.

The school is configured as an agent of social transformation in its immediate environment and in broader contexts. By working on memory, critical reflection on the past and present is facilitated, while projecting a future without conflicts or repetitive violence. Artistic activities, aimed at making these issues visible and reflecting on them, are presented as a powerful tool for education in values and for promoting peaceful coexistence in the educational community.

Keywords: School, historical memory, (armed) conflict, artistic expressions and/or manifestations.

Introducción

En la literatura académica se afirma que la escuela tiene una gran responsabilidad en la formación de los individuos dentro de una sociedad². Si hablamos del sector oficial, de la educación del Estado, encontraremos unos principios fundamentales para todos los actores inmersos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo general, se estipulan unas asignaturas que son obligatorias por ley (esto es, se deben impartir de forma obligatoria) y un pequeño margen para lo que se suele llamar “optativas”. Estas últimas no están orientadas a que los estudiantes decidan cursarlas o no, sino que hacen parte del *pensum* particular de una institución, según un modelo pedagógico y un Proyecto Educativo Institucional (PEI)³. Más allá de esta distinción entre asignaturas, un elemento muy importante en la escuela es lo que se conoce como *currículo oculto* (Torres, 2005). Este término hace referencia a todo lo que se vivencia en la escuela, pero no hace parte de los programas de estudio. Se relaciona con el contexto en que la escuela está inmersa, las formas de interactuar con los estudiantes, cómo los profesores se involucran con estos y sus respectivos contextos sociales, así como las capacidades para que sus prácticas de enseñanza se impliquen en las realidades y la interacción de los estudiantes con su entorno escolar.

Con base en este presupuesto sobre la dinámica escolar, donde el currículo oculto tiene un papel fundamental, en este artículo analizo cómo la escuela se entronca con dinámicas sociales que nos mantienen inmersos en contextos de

² Peralta Duque, B. D. C., (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿Una mirada reactiva o transformadora? *Revista Eleuthera*, 3 (),165-178. [fecha de Consulta 15 de enero de 2024]. ISSN: 2011-4532. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585961832007>. Mesa Arango, A. J. (2008). La formación ciudadana en Colombia. *Uni/pluri/versidad*, 8(3), 1-9. González-Valencia, G. y Santisteban-Fernández, A. (2016) La formación ciudadana en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores.*, 19 (1), 89-102. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.5. Orellana Fonseca, C. E., & Muñoz Labraña, C. (2019). Escuela y Formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370561>

³ Elementos que se constituyen en la hoja de ruta de cualquier institución educativa pública o privada y en todos los niveles de escolaridad.

violencia en Colombia. Estas dinámicas, por momentos, pueden parecer insuperables (refiriendo con esto a la larga historia de violencia que ha vivido el país, y un conflicto armado de más de medio siglo). En el ámbito escolar, así como en otros contextos sociales, prácticas violentas (no sólo el conflicto armado) se pueden volver habituales, y resultamos participando de ellas como artífices por acción u omisión. A su vez, se observan estereotipos impuestos o autoimpuestos que celebran el “pillaje” y la actitud con visos delincuenciales como valores que debe tener aquél o aquélla que se considere como colombiano o colombiana. En este punto, una pregunta posicionada en la comunidad educativa es cómo desmontar estructuras tan arraigadas en nuestro entorno y que permean lo que los niños y los adolescentes consideran que son ideales de “prosperidad” o “éxito” en su contexto social. En otras palabras, una preocupación de la institución escolar es cómo aportar para que nuestros estudiantes reconozcan estructuras de producción y reproducción de distintas formas de violencia y sean conscientes de los alcances y, sobre todo, de la capacidad que tienen para ser agentes de cambio dentro de una realidad que parece desbordarnos. Buen ejemplo de lo anterior son dos estrategias que emergen del Programa Integral de Educación Socioemocional, Ciudadana y Escuelas como Territorios de Paz de la Secretaría de Educación Distrital (SED): a) Incitar para la paz y b) Justicia Escolar Restaurativa (JER)⁴. Ambas brindan espacios de formación, aprendizaje e intercambio de experiencias pedagógicas y políticas.

Con la finalidad de trabajar sobre cómo los estudiantes perciben estas estructuras de producción y reproducción de violencias (de género, estructurales, políticas, etc.) o, su participación en conflictos cotidianos, entre los años 2022-2024 realicé ejercicios prácticos en clase en el colegio Aulas Colombianas San

⁴ “El Programa busca que la escuela se convierta en un escenario que promueva la educación integral, en la que los conocimientos académicos no se prioricen sobre la formación del ser. En este sentido, es importante propiciar, desde la interacción y la práctica el desarrollo de capacidades socioemocionales y ciudadanas, la participación de las familias y las comunidades en la escuela, el establecimiento de relaciones horizontales, y la incidencia de las comunidades en la política pública educativa”, marco este en el que están inmerso este trabajo de investigación. Ver más en: <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-03/Programa-Integral-Educacion-SED-Bogota.pdf>

Luis⁵, de los que acá resaltaré dos en particular. El primero consistió en dar a conocer la obra del artista contemporáneo colombiano, Juan Manuel Echavarría, *La guerra que no hemos visto*⁶, a estudiantes de grado sexto del colegio donde trabajo como docente de Educación artística. A partir de la socialización del proceso creativo de este artista, implementamos un ejercicio para que los estudiantes apreciaran de qué manera formas de expresión como el dibujo y la pintura pueden generar espacios para narrar sus experiencias y expresar emociones diversas (como el dolor, el miedo, la impotencia ante los abusos, etc.).

Por medio de este ejercicio, se lograron identificar diferentes tipos de violencia: de género, acoso escolar, racismo, violencia callejera, intrafamiliar, conflicto armado, desplazamiento y acoso a los estudiantes con habilidades diversas. Pero, sobre todo, se puso de manifiesto la necesidad que ellas y ellos tenían de expresar o comunicar estas situaciones. En este primer ejercicio, como docente, serví de mediadora entre las preguntas planteadas a los chicos y la propuesta artística de Echavarría. Los resultados fueron modestos en términos del acercamiento a un panorama más general de violencia del país. Esto se debió a que se evidenciaron situaciones que tenían un carácter más personal para los estudiantes que participaron. Aunque, también se entrevistaron problemáticas a nivel familiar y social muy complejas, asociadas a diversas formas de violencia estructural y del conflicto armado. Algunas de las principales reflexiones docentes a partir de este ejercicio, fueron las siguientes:

Consideramos que este recurso es útil para identificar estas realidades y que las mismas, deben ser intervenidas desde la escuela en lo que a ella compete: tener memoria, hacer aprendizajes, brindar oportunidades, enseñar ciudadanía.

A partir de esta actividad, asociada con experiencias previas propias de nuestra trayectoria profesional, nos atrevemos a asegurar que, para efectos de identificar situaciones de presunta vulneración en niños, niñas y adolescentes, el recurso gráfico es eficiente para permitir a los niños narrar sus experiencias y

⁵ Institución Educativa Distrital (IED), ubicada en la localidad de Santa Fe de la ciudad de Bogotá.

⁶ Cosa que abordaré más adelante.

darlas a conocer inclusive de forma inconsciente, por lo que sobrepasa los recursos narrativos del habla misma.

Al igual que en “La guerra que no hemos visto” los actores desmovilizados plasmaron sus narrativas de violencia y nos permitieron conocer un panorama que desde afuera no conocemos en relación con la cotidianidad de la guerra contada por voces polifónicas; “La guerra que no hemos visto en la escuela” nos permite reconocer a los estudiantes de manera distinta, nos permite conocer un aspecto de sus vidas que no les hemos preguntado ni tenido en cuenta antes. Esto es importante. Importante para el chico que visibiliza su realidad y con esto inicia un proceso de sanación y resiliencia. Importante para el docente, para la escuela porque democratiza el discurso, descoloniza la verdad de lo que se define y se entiende por violencia y con ello, amplía su mirada para reconocer a esos estudiantes que acompaña en su proceso formativo (Prieto - Torres, 2022).

El segundo ejercicio se enmarcó en la Semana por la Paz, que se celebra anualmente en Colombia desde 1987. La IED Aulas Colombianas San Luis decidió adaptar la propuesta metodológica del Centro Nacional de Memoria Histórica, titulada "Guía de Acompañamiento para el cuento Un largo camino". Para enriquecer la experiencia educativa, se consideraron algunos elementos de esta propuesta y se adaptó una guía de trabajo en una sesión con los estudiantes, como cierre de trabajos previos que se desarrollaban en el colegio desde diferentes asignaturas. El objetivo de esta actividad consistió en facilitar un espacio de reflexión y diálogo, en el que los estudiantes pudieran explorar y comprender la importancia de la memoria histórica en la construcción de una cultura de paz.

Identificar las violencias cotidianas que viven los estudiantes a través de lo que ellos plasman en sus dibujos es un comienzo para pensar de qué manera se pueden abordar los conflictos personales y grupales. La realización de los dos ejercicios permitió elaborar una reflexión sobre cómo desde la escuela se pueden trabajar otras narrativas sobre las violencias dentro y fuera del ámbito escolar. La premisa de este trabajo es que el colegio, como institución de formación ciudadana, debe reconocerlas e intervenir para presentar a estos chicos un

camino de reconciliación con ellos mismos, con su historia, con los otros. Este tipo de ejercicios son una propuesta para desmontar los círculos de odio que han trascendido generaciones.

Escuela y Transformación Social

La motivación para realizar este trabajo procede de la práctica que como docente vengo adelantando en el Colegio Aulas Colombianas San Luis IED⁷. En el 2005 llegué a la institución nombrada en propiedad⁸ para Artes en la especialidad de Danza. Sin embargo, esta especialidad no se pudo poner en práctica por limitaciones de espacio en el colegio, lo cual me llevó a trabajar desde otros lenguajes artísticos.

La institución educativa está en la parte alta de la localidad tercera, Santa Fe, Bogotá. A pesar de estar a escasos quince minutos del Centro de la ciudad, se puede decir que el sector hace parte de las periferias de la ciudad. Se caracteriza por la limitada presencia de programas de gobierno para la atención de la población, excepto por los Centro de Atención Inmediata de la Policía Nacional (CAI) y las instituciones de educación (en su mayoría públicas). Gran parte del trabajo social que se hace en la zona responde a iniciativas de organizaciones, corporaciones y fundaciones (Morris *et al*, 2019, p. 4) que, como suele pasar en el territorio nacional, desarrollan sus actividades ahí donde los gobiernos locales, distritales o nacional actúan paquidérmicos, anquilosados o totalmente ausentes.

La comunidad local influenciada por el colegio es, mayoritariamente, vecina de la institución, siendo así por generaciones. Buena parte de nuestros estudiantes provienen de familias donde sus padres, incluso sus abuelos, fueron estudiantes de la institución. El espacio es el resultado de la iniciativa particular de un grupo de personas que vieron la necesidad de actuar de forma eficiente para llevar al sector servicios básicos de energía, acueducto y alcantarillado. La institución educativa se pensó como un espacio de formación de y para líderes sociales en procesos mayoritariamente no estatalizados, y donde las milicias

⁷ <https://www.google.com/maps/search/aulas+colombianas+san+luis/@4.5483585,-74.0056952,12083m/data=!3m1!1e3?hl=es>

⁸ Los educadores públicos tenemos dos formas de vinculación con el Ministerio de Educación Nacional (MEN): *Provisional*, que es tal como lo dice su denominación e identifica a las personas que no han superado los exámenes de ingreso a la carrera de docente, y *En propiedad*, se entiende a quienes sí han superado dichas pruebas.

urbanas tienen una presencia significativa⁹. Esto testimonia un estudio realizado en los barrios ubicados en el Centro Oriente de Bogotá, particularmente en la zona alta de la Localidad Santa Fe (UPZ 96). En diálogo con los habitantes del sector, se fue recreando la memoria histórica de la zona, encontrando que los barrios fueron construidos, en gran parte, a partir de sucesos relacionados con fenómenos de violencia que van, desde la violencia bipartidista, pasando por el narcotráfico y, para los años 80's, el auge de las pandillas que se disputaban los territorios con el fin de imponer su control, desarrollando actividades ilícitas como el tráfico de drogas y el porte ilegal de armas. Tal como refiere el estudio citado previamente, estos entramados de violencia impactaron en las dinámicas socioeconómicas de la zona:

“al tiempo que implicó en lo simbólico, invertir valores de las comunidades a fin de garantizar la sobrevivencia de sus habitantes, en palabras de los ciudadanos de la zona: para no dejarse de nadie, hacer de todo un negocio para tener el control y además hacer dinero, sin importar el cómo, de qué manera, sobre quién, ni las consecuencias” (Morris *et al*, 2019, p. 4).

Este tipo de dinámicas sociales han sido muy recurrentes, sobre todo en zonas periféricas del territorio nacional, así como de las ciudades que han concentrado gran parte de la migración o desplazamiento que ha conllevado las diferentes manifestaciones de violencia.

Particularmente, en el sector donde se encuentra el colegio y la población con la que trabajo, estas problemáticas asociadas con hechos de violencia han sido atendidas desde iniciativas no gubernamentales¹⁰: “[e]l acompañamiento psicosocial y el quehacer de las memorias de los barrios son apuestas que

⁹ Estos datos hacen parte del “voz a voz” de los miembros de la comunidad, de la palabra de los mayores que cuenta éstas y otras cosas, como los procesos de violencia que ha tenido que enfrentar el sector en relación con los procesos históricos de conflicto armado y desplazamiento forzado que ha vivido el país. Se debe destacar que el sector es un espacio con una importancia geográfica estratégica, sirviendo como ruta de escape a grupos milicianos y a narcotraficantes en periodos particulares de nuestra historia. Todo ello hace parte de la memoria de la comunidad y se ha convertido también en parte de los imaginarios que emergen en sus narrativas urbanas.

¹⁰ Tal es el caso de la Corporación Hathuey y de un ejercicio que tiene por nombre *Performance*, puesto en marcha por la iniciativa de una lideresa social del sector.

aportan significativamente al fortalecimiento del tejido social, cuyo objetivo va más allá del recordar hechos violentos, reivindicando así la vida de las personas que ya no están y apostando por acciones concretas que promuevan la no repetición” (Morris *et al*, 2019, p. 12). Por medio de este tipo de iniciativas se ha buscado promover condiciones de vida digna, donde se hace fundamental la no imposición de una perspectiva *única* sobre lo que algo “debe ser”, fomentándose en cambio la escucha y asimilación de perspectivas diversas a través del diálogo entre varias posturas posibles.



2023.Encuentro RED Juvenil, Secretaría de la Mujer – Localidad Santa Fe

Como parte de la apuesta particular del Colegio se apunta a crear un ambiente donde el sentido de comunidad se percibe y trabaja desde las dinámicas propias que tienen sus calles. El lugar donde está ubicado es un sector comercial. Al desplazarse hacia el sector y al transitar por el Guavio (uno de los caminos para llegar al sector) se ven muchas rejas y muy pocos locales comerciales, pero al llegar al cruce del CAI del Barrio El Dorado todo parece ser parte de otra ciudad. Pues, el comercio crece significativamente y los locales ya no cuentan con rejas, más que las que sirven para cerrar todo en la noche.

Las particularidades de la comunidad hacen que el grupo de estudiantes de este colegio, a pesar de la diversidad que los caracteriza, tenga un sentido

bastante amplio de pertenencia. Esto se manifiesta en una actitud de escucha y “respeto”¹¹ hacia los adultos y cuidadores que mediamos en sus procesos de aprendizaje. Como resultado del influjo de las redes sociales, en ocasiones, se pueden ver involucrados en pleitos y agresiones físicas o virtuales, pero en los casos en que estas situaciones logran ser identificadas e intervenidas oportunamente por aquellos que fungimos como mediadores, suelen asumir una actitud reflexiva desde la escucha y en muchas ocasiones se logra la desescalada de esos conflictos. No obstante, cuando no hay una intervención adecuada o eficaz, los resultados han llegado, incluso a que estudiantes pierdan la vida a manos de jóvenes de su misma edad, por pleitos que involucran pandillas, armas, drogas, expendio de estas, etc. De forma análoga a otras partes del país, sobre todo en zonas rurales donde la violencia se evidencia en la interacción con actores armados, ellos se han convertido en un referente para niños, niñas y adolescentes, pues representan una forma de acceder al poder, y desde ahí a formas de reconocimiento y procesos de identidad (Comisión de la verdad, 2022, p. 219). Es evidente, que no es a esa escala que se presenta la realidad que atendemos en este colegio, pero no por esto constituyen conflictos que se puedan desconocer o desestimar.

Por lo general, en este colegio prima una dinámica de integración que pone en primer lugar la inclusión y el diálogo. Incluso, la población migrante que se integra en la comunidad estudiantil *aulista* lo hace porque se adhiere a las dinámicas mencionadas; otros van a tropezones y pasan con muchas dificultades, o definitivamente se cambian a otros colegios porque no se adaptan a las prácticas y valores comunitarios de esta escuela¹². En este contexto, he

¹¹ No es una obediencia ciega a lo que dicen los adultos, o una simple actitud de *respeto* a los mayores por ser mayores, pues también manejan el discurso de que “el respeto se gana”; pero no se trata de una imposición que se da como resultado del uso de la “fuerza”, para nuestros chicos el respeto se gana a través del ejemplo, de la atención debida a sus palabras y del cariño.

¹² Para el caso, la actitud mayoritaria termina dejándolos en una especie de ostracismo, de exclusión por considerar que estas personas son de difícil trato o que no saben hasta dónde llegar en el manejo de la confianza. Entonces, para no chocar, simplemente se les trata para lo estrictamente necesario. Cabe mencionar que, en ocasiones, quienes no logran integrarse a las dinámicas de la mayoría hacen grupos entre quienes se mantienen estos tratos “violentos”, que terminan generándoles conflictos que llevan a relaciones inestables.

diseñado actividades que buscan contribuir a que estas dinámicas de convivencia se fortalezcan, a través del reconocimiento de los conflictos y la aplicación de acciones no violentas para superarlos (Cante-Ortiz, 2005; González G., E., 2024, Grupo de Apoyo a Iniciativas de Memoria Histórica, 2017). Estas actividades en la escuela han buscado contribuir al trabajo que, desde otras formas de intervención social, han hecho agentes no estatales con la comunidad del sector para promover la memoria y la dignidad:

La lucha por la memoria se fundamenta en la reivindicación y en el entender la historia del país, asumiendo sus retos y las posibilidades de transformación, como una propuesta y una apuesta de resistencia civil por la dignidad humana, que en palabras de personas que habitan el barrio El Dorado, reafirman lo dicho anteriormente «la vaina de la memoria es no olvidar, es hacerle ver a los otros jóvenes lo que pasó en el barrio, para la no repetición» (Morris *et al*, 2019, p. 11).

Las actividades de expresión artística realizadas en el colegio han sido una forma de mediación para dar herramientas que permitan responder a la pregunta que suelen hacer los estudiantes en el aula: ¿Esto para qué lo aprendemos? Con estas actividades de expresión artística he buscado que la respuesta provenga del contexto comunitario y que le permita a cada estudiante configurar sus perspectivas de futuro.

Los presupuestos de este tipo de actividad escolar se alinean, en cierto modo, con el documento *Diez propuestas para el estudio de la historia reciente en Colombia* (Acevedo *et al*, 2022), donde se explicita lo siguiente: “Se espera además que la escuela asuma la responsabilidad de guiar a los estudiantes en el proceso de aproximarse al informe [de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad], como camino para que comprendan las complejidades del conflicto” (p. 5). Disto un poco respecto a los autores, pues considero que el guiar implica dar la pauta de cómo deben entenderse las cosas. Por lo que opto por hablar de una *mediación* en el acercamiento a los documentos. Es decir, a través de este tipo de actividades, lo que he buscado es brindarles herramientas, información del contexto, enfoques o marcos analíticos, que les permitan llegar a sus propias

conclusiones de manera reflexiva, crítica y bien argumentada sobre los posicionamientos frente a diversos tipos de conflictos o hechos de violencia en la comunidad.

Puesta en juego: dos ejercicios para la construcción de convivencia



2022.VisitaCentro Memoria, Paz y Reconciliación, Bogotá

A continuación, presento las dos actividades artístico-educativas, diseñadas e implementadas especialmente para trabajar con los estudiantes sobre distintas formas de violencia vivenciadas y experimentadas por ellos mismos. Luego, desde el enfoque de la IAP, analizo los dos ejercicios de práctica artística en la escuela, centrados en realizar mediaciones sobre situaciones de conflicto y memoria. Este tipo de análisis es relevante porque, como han señalado Jimeno, Varela y Castillo:

“Otro de los campos en que podría destacarse y la etnografía ha sido llamada a participar, corresponde al tema de la memoria en la escuela. Aunque no de manera siempre explícita, dentro de las herramientas que docentes e investigadores han aplicado para incentivar la reflexión en torno a las memorias asociadas al conflicto por parte de los estudiantes” (Bernal *et al*, 2019, p. 138).

Por medio del análisis del desarrollo de estas actividades y los resultados que arrojaron, busco ampliar el horizonte comprensivo de lo que aportan este tipo de prácticas artísticas en el ámbito escolar para trabajar sobre realidades conflictivas, no solo aquellas armadas. Con esta reflexión espero que, la

comprensión de los fenómenos vivenciados en los colegios de las periferias, resulten en intervenciones mejor formuladas y fundamentadas. Pues, el contexto de la escuela nos lleva al compromiso de generar mejores alternativas de vida para las nuevas generaciones¹³.

Primer ejercicio: Activar el habla en la escuela a partir de ejercicios de expresión artística inspirados en *La guerra que no hemos visto*

En el marco de la Maestría sobre Estudios Sociales de la Universidad del Rosario y del *Seminario de Estudios Sociales: Violencia, Memoria y Arte*, reflexionamos sobre el rol de la práctica artística como medio de conocimiento y expresión para visualizar y narrar diversos hechos de violencia asociados al conflicto armado en Colombia o en otros contextos. De hecho, en un contexto de prolongado conflicto armado, como el de nuestro país, se ha llegado a afirmar que, “[e]l arte, en su sentido más general y cotidiano, ha estado permeado de esta realidad. En efecto, la guerra y la violencia tienen un capítulo propio en la historia del arte en Colombia” (Acosta, 2023, p. 30). En este sentido, las prácticas artísticas pueden ser consideradas como una mediación importante en Colombia relacionada con procesos de sensibilización y vehículo de expresión, perspectivas cognitivas y emociones, o, incluso, como un camino para trabajar en la “sanación” de experiencias violentas y la reconstrucción del tejido social.

Durante este seminario, pudimos conocer la experiencia de la Fundación Puntos de Encuentro, coordinada por Juan Manuel Echavarría y Fernando Grisales, y su propuesta *La guerra que no hemos visto*¹⁴. A través de dicha

¹³ No es simplemente un juego de palabras, es un compromiso real. Quizá no sea siempre alcanzable por todos, pero es el sentido que debe guardar la escuela para que las nuevas generaciones no sean solo agentes pasivos de aquello que nos pasa, sino que sean agentes que desde sus cosmovisiones y capacidades puedan aportar a unas mejores condiciones de vida en común.

¹⁴ Esta obra incluye alrededor de 480 pinturas realizadas entre 2007 y 2009 por excombatientes de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), soldados heridos en combate del

propuesta, un grupo de excombatientes realizó un proceso de producción pictórica en el que expresaron lo que para ellos había significado esa experiencia de guerra. En sus obras y en los espacios de conversación con los excombatientes que las realizaron, muchas de las voces, los relatos, las perspectivas y representaciones, tenían que ver con la escuela. De hecho, Juan Manuel Echavarría desarrolló otra obra titulada *Silencios*¹⁵, que se centra justamente en las escuelas abandonadas o refuncionalizadas en el contexto de la guerra en Colombia. Pues, el conflicto armado ha involucrado a la educación no solo desde el reclutamiento, sino también desde el fuego cruzado y como escenario (Comisión de la verdad, 2022, p. 141)¹⁶.

Premisa y objetivo

Desde el referente propuesto por la Fundación Puntos de Encuentro y la obra colectiva *La guerra que no hemos visto*, junto con una compañera de la maestría nos propusimos patrocinar entre nuestros estudiantes de sexto grado un espacio mediante el que, a través del lenguaje pictórico, ellos pudieran narrar sus “experiencias de guerra”¹⁷, con una mirada del conflicto y las violencias a menor escala y desde lo local. Para ello nos planteamos como pregunta orientadora: Cómo el lenguaje pictórico posibilita a estudiantes de sexto grado narrar sus

Batallón de Sanidad del Ejército y Mujeres desmovilizadas de las FARC-EP. El objetivo de la Fundación Puntos de Encuentro no fue enseñarles a pintar sino abrir un espacio de conversación y de confianza que les permitiera pintar sus historias personales en la guerra. El resultado suscitó algunas críticas entre quienes señalaban la invisibilización de los actores que plasmaban sus historias, no obstante, había razones para mantener sus nombres en el anonimato ya que, sus testimonios pictóricos denunciaban situaciones de una guerra aún en desarrollo.

¹⁵ <https://jmechavarría.com/es/work/silencios/>

¹⁶ Tanto es así, que se evidencia en que “[e]l Estado colombiano ha hecho muy poco para proteger a la comunidad educativa: a la fecha no se ha aprobado la Declaración sobre Escuelas Seguras, un compromiso intergubernamental redactado bajo el liderazgo de Noruega y Argentina en 2015, para «proteger a estudiantes, profesores, escuelas y universidades de los peores efectos del conflicto armado». Esta declaración fue suscrita por 80 países, entre los que no se encuentra Colombia, por lo cual insta a que se firme «como un aporte al proceso de paz y protección de la niñez y su educación».” (Comisión de la verdad, 2022, p. 148).

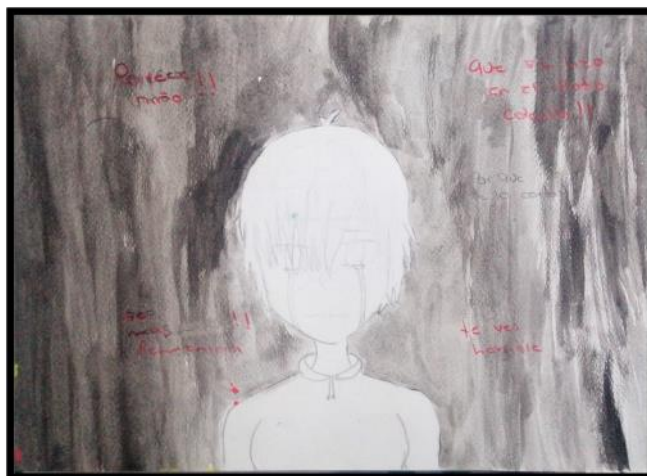
¹⁷ Este primer ejercicio se hizo durante el primer semestre de 2022, en el marco del seminario Estudios Sociales, de la Maestría en Estudios Sociales de la Escuela de Ciencias Humanas de la Universidad del Rosario. En ese ejercicio, el trabajo se hizo en conjunto con la educadora Ruth Yolanda Prieto. Éste contó con la participación de estudiantes del Colegio Aulas Colombianas San Luis IED así como del Colegio Jairo Aníbal Niño IED de la localidad de Kennedy (Bogotá DC).

experiencias de violencias cotidianas.

Metodología implementada

Realizamos la experiencia con dos grupos de estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 11 y los 13 años, y que pertenecen a poblaciones marginales de la periferia bogotana: uno del extremo sur oriental y el otro del extremo suroccidental. Por el límite de tiempo marcado por el seminario de posgrado, resultaba muy ambicioso hablar de una investigación propiamente dicha. Se trató más bien de un ejercicio de aproximación y aplicación de algunos de los elementos conceptuales aportados por el seminario, retomando algunos elementos de la Investigación Acción Participante (IAP) para el diseño e implementación de la iniciativa. Al respecto, son pertinentes las palabras de Miguel Martínez que, al referirse a la epistemología de la IAP, destaca lo siguiente:

La ciencia social crítica busca hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, más confiados en su potencial creador e innovador, más activos en la transformación de sus propias vidas, en una palabra, más autorrealizados como tales; sin embargo, es consciente de su función, y por tanto, trata al mismo tiempo de respetar su libertad y de ayudarlos pero no sustituirlos en sus decisiones, para que sean ellos los forjadores de su propio destino (Martínez, 2009, p. 243)



2022.Dibujo estudiante grado 6°, Colegio Aulas Colombianas San Luis.

El ejercicio se organizó de la siguiente manera:

- Taller de expresión pictórica (tres momentos)
- Galería e intercambio de experiencias
- Comparación con el caso “La Guerra que no hemos visto” de Juan Manuel Echavarría.

En un *primer momento*, de ambientación y para contextualizar a los estudiantes en el ejercicio, presentaremos dos cortos videos para introducir el tema de las violencias. A través de estos casos, se buscaba familiarizar a los estudiantes al reconocimiento de los términos “guerra” y “violencia” como fenómenos próximos a su cotidianidad. En un *segundo momento*, pintura: Una vez hecha la sensibilización, se pidió a los estudiantes que reflexionaran en su experiencia personal y expresaran a través de la pintura con acuarela si han sido sujetos de algún tipo de violencia. Un *tercer momento* fue de selección: Dado que era incierto lo que pudiera hallar con el ejercicio anterior, una vez obtenidas las pinturas elaboradas por los niños, se hizo un análisis de estas y se seleccionaron las más reveladoras y relevantes para el paso a seguir. Luego de ello, se organizó una galería e intercambio de experiencias: En una segunda sesión, se hizo una exposición con las pinturas elaboradas en la primera sesión. Se compartió con los estudiantes una presentación donde aparecieron algunos trabajos del caso “La guerra que no hemos visto” y se hizo un conversatorio con los estudiantes en el que, además, se mostraron las pinturas elaboradas por el otro grupo de estudiantes de sexto grado del otro colegio.

De los 20 estudiantes de grado sexto del Colegio Aulas Colombianas San Luis que participaron en el ejercicio, se hizo una selección de once imágenes, por considerar que permiten evidenciar algún evento marcado por la violencia. Este trabajo se complementó con una salida pedagógica al Centro de Memoria Paz y Reconciliación (CMPR) con los estudiantes del grado sexto del mismo colegio, permitiendo que hicieran aportes en un sentido más global, conectando el material

audiovisual, las exposiciones y los conversatorios que se llevaron a cabo, sin priorizar sus experiencias personales. Esto en tanto que se resaltó el “Abrir debates democráticos que nos blinden de instaurar una única historia oficial y cerrada”, como el “cultivar un sentido de agencia y responsabilidad histórica a partir de reconocer que las acciones de todos y todas tienen impactos y hacen historia” (Acevedo *Et al.*, 2022, p. 335). Partiendo de la premisa de que la *memoria* es un asunto de todos, la escuela y las aulas son espacios en los que se pueden explorar todas las potencialidades de que centremos los intereses, ya no solo en quienes han vivido las violencias, sino en quienes no deberían vivirlas¹⁸.

Hallazgos particulares del ejercicio

Con este primer ejercicio se pudo concluir que, la población con la que trabajamos ha naturalizado situaciones de violencia silente; esto ligado a la ausencia de un acompañamiento familiar estable: generalmente viven junto a sus abuelas, tías o familiares cercanos, incluso sus madres y padres estando en casa no practican un acompañamiento eficaz y necesario para los niños. Esta observación me llevó a preguntarme por la normalización del abandono, el maltrato y la represión desde ideologías religiosas, políticas y económicas, razón por la que los niños no perciben que se trata de otras formas de violencia, valga decir, muchas veces invisibles ante un problema tan grande como es el reclutamiento forzado de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Esto implica que, muchas veces, esa violencia al interior de la familia sea tomada como un detonante para que se justifique de alguna manera el fenómeno del reclutamiento (Comisión de la verdad, 2022).

El ejercicio de involucrar a los estudiantes a través del arte permitió el reconocimiento de diversas experiencias de violencia que han vivido y, desde esta visualización, asumir una actitud diferente a la de las víctimas silenciosas o pasivas. En este sentido, la metodología IAP fue una opción valiosa, pues permitió que los estudiantes se posicionaran como sujetos activos, participando en la

¹⁸ Otras referencias a una perspectiva similar las podemos encontrar en: (García, N., 2020), (Martínez, F., 2013), (Jiménez *Et al.*, 2012).

identificación de las necesidades o los potenciales problemas por investigar, en la recolección de información, en la toma de decisiones, en los procesos de reflexión y acción. En cuanto a los procedimientos, también se compartieron discusiones focalizadas, observaciones participantes, foros, talleres, mesas de discusión, entre otros.

La experiencia de Puntos de Encuentro, como referente, fue un insumo valioso pues, el proyecto involucra a los excombatientes de distintas maneras. En tanto ellos son, a la vez, artistas, guías y público de sus propias obras. En este sentido, esta experiencia nos alentó a involucrar a los estudiantes para que narren pictóricamente sus experiencias y, a la vez, sean ellos guías o intérpretes y, al mismo tiempo, el público que las recibe. Frente a este aspecto, Elkin Rubiano señala justamente su importancia comunitaria:

Con respecto a las prácticas artísticas que se vinculan con alguna comunidad la cuestión del público se transforma, porque en lugar de un público que recepciona las obras en los lugares tradicionalmente adecuados para ello (el museo y la galería), la comunidad participante se activa mediante los proyectos creativos. En un sentido estricto, la comunidad que participa en el proyecto es el público directo (Rubiano, 2018, p. 67).

El trabajo de Juan Manuel Echavarría con la fundación Puntos de Encuentro resultó ser de suma importancia para pensar nuestro ejercicio de expresión artística. Sobre todo, por la propia dinámica de esta obra, que supuso la puesta en marcha de unos talleres de pintura. Estos talleres constituyeron lo que podría considerarse como un dispositivo de activación del habla de los perpetradores de asesinatos, masacres, desaparición forzada, etc. En tanto, lo político de este trabajo no está propiamente en su contenido. Es decir, su potencial va más allá de aquello que se narra puntualmente, lo político está en la posibilidad misma de narrar: “en escuchar como a seres dotados de palabra a aquellos que no eran considerados más que como animales ruidosos” (Rancière, 2005, p. 19). Es decir, lo político en este proyecto está en la construcción del dispositivo que activa el habla de los participantes.

Inspiradas por la propuesta de Juan Manuel Echavarría, nuestro ejercicio de expresión artística se pensó como un dispositivo o vehículo para activar el habla de estudiantes sobre experiencias de violencias diversas, para lo cual requirieron de espacios de comunicación y reflexión. Incluso, al permitir que se hable también de experiencias de sufrimiento y victimización sobre otros, contemplamos que en las vivencias narradas podrían aparecer casos de matoneo escolar narrados desde quienes ejercen esta práctica sobre sus compañeros. De ser así, el ejercicio nos enmarcaría, al igual que la obra de Echavarría, en un escenario de voz para aquellos que no eran considerados más que como “animales ruidosos” (*Ibid.*), quienes muchas veces son víctimas de otros tipos de violencia, siendo la que ejercen sobre sus compañeros como un tipo de “grito de auxilio” respecto de las que ellos/as puedan estar siendo víctimas.

La propuesta de *La guerra que no hemos visto* nos sirvió también como apuesta metodológica. Pues, el ejercicio realizado no tenía la pretensión de enseñar a pintar; sino, más bien, de utilizar la habilidad pictórica propia de cada participante para plasmar de manera natural y espontánea su vivencia. Lo que en palabras de Echavarría equivaldría a mirar los horrores de la guerra a los ojos, a través de dispositivos de mediación: “El arte, como el escudo de Perseo, nos permite ver el horror sin petrificarnos” (Citado en Rubiano, 2018). Ese sería el modo de poder ver la guerra que no hemos visto, y en nuestros estudiantes sus conflictos cotidianos, no por ello de menor trascendencia.



Este primer ejercicio apuntó a potenciar “una memoria histórica aliada de la paz y la profundización democrática en aula” (Acevedo *et al.*, 2022, p. 335). Pero, esta profundización democrática no puede tener como norte solo la transmisión y difusión de la memoria histórica institucionalizada en las escuelas. La premisa de este ejercicio partió de la apuesta por promover una mirada sobre lo que pasó, cómo ello ha incidido en cada uno, y cómo podemos configurar un *nosotros* que nos ponga en movimiento hacia una vida en común. Es decir, el ejercicio partió de la idea de entender a “la escuela, como un microcosmos, en la que se reproducen situaciones disruptivas de la sociedad, pero también las posibilidades de superar e integrar favorablemente los espacios educativos” (Barro-Cervantes, 2019, p. 12). Es decir, un espacio en el que generamos o adquirimos herramientas para una vida con los otros, más con aquellos que están más lejanos que próximos a nosotros o, a nuestra forma de ver el mundo.

En sintonía con la propuesta de Juan Manuel Echavarría, retomada en nuestro ejercicio, no son las voces oficiales de la guerra, ni las de los comandantes de las fuerzas al margen de la ley, ni las de la academia, que suelen construir el relato de la guerra en Colombia. En el caso de la “Guerra que no hemos visto” emergen las voces anónimas que han experimentado los desastres de la guerra, cuyo mandato ha sido “enterrar y callar”. Para el caso de las violencias cotidianas que experimentan los estudiantes, no son las voces de la autoridad escolar o las de los cuidadores, muchas veces responsables de los maltratos, tampoco es la voz del Estado en cabeza de las instituciones para la garantía de derechos de los niños los que van a hablar de la violencia que viven; son ellos mismos quienes narran y exponen sus relatos en este ejercicio.

Resulta muy pretencioso afirmar que un único ejercicio de expresión gráfica logra culminar un proceso de reflexión, comprensión y puesta en marcha de

alternativas de no repetición¹⁹ en estudiantes que han sufrido violencias. Pero, la potencia de los lenguajes artísticos se deja ver con mayor fuerza cuando se les plantea una situación sobre la cual reflexionar y se les propone que pueden dibujar, pintar o explorar con toda libertad entre las texturas y el color. Más allá de sus limitaciones, hallamos útil el ejercicio para proponer a los estudiantes formas de expresión como el dibujo y la pintura, que permiten generar espacios donde ellos pueden narrar sus experiencias y expresar emociones diversas como el dolor, el miedo, la impotencia. “Desde esta perspectiva, el arte se comprendió como un marco de acción social que alienta la idea de cambiar el mundo y de transformarlo (Acaso & Megías, 2019, p. 168). Así, el arte también se convierte en un archivo que posibilita una lectura inagotable de los acontecimientos, preservando la memoria, haciéndole frente al olvido y reinterpretando el presente (Guasch, 2005, p. 158)” (Perdomo-Vanegas *Et al.*, 2021, p. 9). Sin duda, poder expresar estas emociones es en sí mismo un ejercicio terapéutico; no es la piedra de toque que resuelve los conflictos, pero sí es un espacio que acompaña a quien se siente afectado y hace que se sienta parte de una comunidad.

Al igual que los actores desmovilizados plasmaron sus narrativas de violencia y nos permitieron conocer un panorama que desde afuera no conocemos en relación con la cotidianidad de la guerra contada por voces polifónicas en *La guerra que no hemos visto*, “La guerra que no hemos visto en la escuela” nos permite reconocer a los estudiantes de manera distinta. Ella nos permite conocer un aspecto de sus vidas que no les hemos preguntado ni tenido en cuenta antes. Esto es importante, lo es para el chico que visibiliza su realidad y con esto inicia un proceso de resiliencia, resultado de la reflexión y la comprensión de aquello que pueda estar pasando. Si bien es cierto, “[l]a desescolarización hace que las niñas, niños y adolescentes estén más expuestos a la vinculación. No obstante, el grado de vulnerabilidad en las zonas de conflicto es tal, que la asistencia a la escuela no es una garantía de protección, pues la presencia de actores armados en las instalaciones educativas o sus entornos ha contribuido al

¹⁹ Lo que antes llamara “sanar”, en un sentido lato del término.

reclutamiento” (Comisión de la verdad, 2022, p. 199); también lo es que a veces parece como si los conflictos y sus resultantes violencias solo fueran cosa de unos pocos, o si se tratara de una jerarquización de las violencias donde unas son más relevantes que otras, cuando todas requieren de atención y de acciones para la no repetición.

Segundo ejercicio: Un largo camino que no se puede soslayar

En el marco de la Semana por la Paz, que se celebra anualmente en Colombia desde 1987, la IED Aulas Colombianas San Luis decidió adaptar la propuesta metodológica del Centro Nacional de Memoria Histórica, titulada "Guía de Acompañamiento para el cuento Un largo camino". Para enriquecer la experiencia educativa, se consideraron algunos elementos de esta propuesta y se adaptó una guía de trabajo en una sesión con los estudiantes, como cierre de trabajos previos que se desarrollaban en el colegio desde diferentes asignaturas.

Premisa y objetivo

El objetivo de esta actividad consistió en facilitar un espacio de reflexión y diálogo, en el que los estudiantes pudieran explorar y comprender la importancia de la memoria histórica en la construcción de una cultura de paz. A través de la narrativa del cuento *Un largo camino* de Beatriz Eugenia Vallejo Franco, buscamos fomentar la empatía y el entendimiento, promoviendo así un ambiente de respeto y colaboración en la comunidad educativa.

La metodología implementada

Igual que en el primer ejercicio, para este me valí de la IAP, ya que promueve el desarrollo de conocimientos y empodera a los estudiantes convirtiéndolos en protagonistas de su propio aprendizaje; con esta metodología, los participantes se involucran en un proceso continuo de análisis y acción, aplicando lo aprendido en contextos reales y reflexionando sobre su impacto. Este enfoque ha demostrado

ser una herramienta eficaz para fomentar un ambiente educativo dinámico y colaborativo, donde el aprendizaje se convierte en un proceso colectivo y significativo. Así tenemos que el ejercicio se organizó de la siguiente manera:

- Primera parte de lectura compartida
- Creación gráfica y textual
- Exposición y retroalimentación de los productos, pacto de convivencia (manillas)

Para la lectura compartida se reunió al grupo de estudiantes y se dispusieron en mesa redonda, se hizo una breve introducción a La Semana por la Paz, luego se explicó cuáles eran los momentos del ejercicio. La intención era que el texto pudiese ser leído por más de una voz, permitiendo que los estudiantes que desearan compartir la suya lo pudieran hacer. Luego de leer el texto, se invitó a partir de algunas preguntas orientadoras a que los estudiantes pudieran compartir sus opiniones. Luego de leer y conversar acerca del texto y las preguntas orientadoras, se invitó a que los estudiantes pudieran ilustrar su lugar de origen o su lugar favorito, con la mayor cantidad de detalles. A continuación, se organizaron en grupos de tres estudiantes y construyeron una carta dirigida a una persona víctima de desplazamiento forzado; finalmente se construyó entre todos los participantes una lista de hechos o actitudes que no nos permite convivir en paz.

Estos ejercicios fueron una buena antesala para lo que luego fue la exposición y retroalimentación: “La Ventana Indiscreta”. Para finalizar el ejercicio, los estudiantes dispusieron sus creaciones en el muro llamado La Ventana Indiscreta, para que todos apreciaran el trabajo de los demás, se invitó a comentar su ilustración, también se escucharon cartas redactadas por los estudiantes y que respondían a escribirle a alguien víctima de desplazamiento, a manera de cierre se dispusieron de nuevo en mesa redonda y se escuchó la opinión de los estudiantes sobre el ejercicio.

Como acto simbólico, tras leer el listado de los estudiantes con la lista de hechos o actitudes que no les permiten estar o convivir en paz; en un acto solemne y comunitario que daba cierre a las actividades desarrolladas en el colegio por la Semana por la Paz, se quemaron, como muestra de que está en nuestras manos transformar nuestra realidad y podemos quitar lo que no suma a una sana convivencia y a una escuela como territorio de paz. Luego, se invitó a los estudiantes a trenzar una manilla de hilos verde y blanco como símbolos de esperanza y paz.

Hallazgos particulares del ejercicio

Este ejercicio hizo que la comunidad educativa estuviera sintonizada con respecto al fenómeno del desplazamiento, identificaron a sus compañeros víctimas de este flagelo y cómo habían ido adaptándose a las dinámicas de nuestro colegio, en la mayoría de las intervenciones de los estudiantes coincidió una perspectiva empática de la situación. Esto, en un ambiente educativo, es un enorme aporte a las dinámicas de convivencia, pues permite reconocernos como iguales, en tanto que pertenecemos a una comunidad de la que se nutren una buena parte de su tiempo y de sus vidas.

Hubo estudiantes extranjeros que se sintieron identificados, reconociendo que, aunque su situación no era producto de violencia o del conflicto armado, es una experiencia dolorosa y difícil de tramitar, de la que en ocasiones no comprenden la causa, considerando que muchos empezaron sus procesos migratorios siendo muy niños y que el conflicto del vecino país lleva una cantidad de años que los supera en edad.

La escuela está en el centro del conflicto armado y de otros tantos, de la violencia que se vive a lo largo y ancho del país, a veces con diferentes grados de intensidad, pero siempre presente. Es así como entre 1980 y 2021 hubo 881 afectaciones a comunidades escolares por el conflicto armado: atentando contra la vida o la integridad de niñas, niños, adolescentes y docentes, y que, además, afectaron la infraestructura escolar, entre otras. “El incremento de la violencia en

contra de las escuelas se presentó desde 1997, con un recrudecimiento entre 2002 y 2009, años en los que se concentró el 41 % de los hechos contra las comunidades escolares” (Rivera, 2022, p. 21). Estas cifras son preocupantes y ponen el foco en estos espacios que si bien deberían responder a la consigna: “Escuela, territorio de paz”, muchas veces no solo son víctima sino también escenario recurrente de las afectaciones por la violencia.

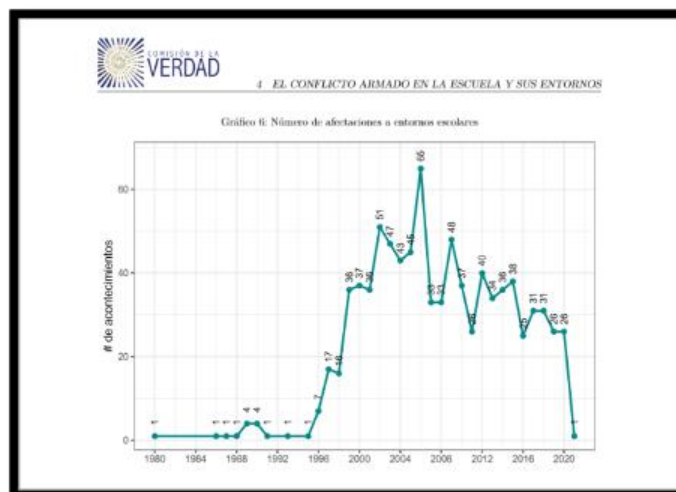


Imagen tomada de Rivera 2022, p. 21

Las escuelas son concebidas como entornos protectores de las niñas, niños y adolescentes, pero ellas se han convertido también en escenarios para la guerra, donde sus vidas fueron puestas en peligro (Comisión de la verdad, 2022, p. 140) Es por ello por lo que las prácticas artísticas pueden funcionar como ejercicios de identificación y mediación de conflictos y distintas formas de violencia.

La pretensión era que los estudiantes pudieran comprender que no somos ajenos a las situaciones de violencia que se viven en el país y se les invitaba a que identificaran situaciones de violencia en la escuela o en sus entornos. El nuevo matiz que aportan los estudiantes se identifica con mayor claridad en violencias que se vienen gestando en sus entornos. Tales como: la creciente conformación de pandillas, que básicamente son grupos de amigos, pero que en un afán de pertenecer entran en conflictos por a) el tránsito por algunos sectores y

una identidad territorial (asociada a los barrios que habitan), b) el colegio donde estudian; c) los encuentros que se dan los fines de semana en las fiestas o los encuentros de microfútbol en las canchas del sector. Se comenta que también hay situaciones de microtráfico. Los conflictos se expresan a través del matoneo por redes sociales que, en muchas ocasiones, desemboca en agresiones físicas como resultado de peleas pactadas en ciertos sectores. Todo se complica aún más porque estos pleitos involucran armas blancas, que ya han dejado “bajas” de unos y otros grupos. Evidentemente, tras tan alarmantes situaciones los conflictos se escalan más y más al punto de realizar acciones de ir a los sectores “enemigos” para herir a quienes se encuentren “por ahí”. Estas situaciones de conflicto, lejos de disminuir con posterioridad al confinamiento que se vivió en 2020 y 2021 con la Pandemia de COVID 19, se han intensificado en este sector.

La escuela actúa como catalizador de los conflictos que se presentan entre los jóvenes. De hecho, lo que se observó después de la pandemia y el confinamiento obligatorio, es el terreno perdido por la falta de atención y acompañamiento. Conseguir una desescalada de los conflictos se ha vuelto más difícil. El conflicto armado en Colombia ha hecho que, junto con la pobreza, la violencia sea uno de los principales obstáculos de las niñas, niños y adolescentes para estudiar; una situación que todavía persiste y que se agudizó en el periodo de confinamiento. Las historias de este apartado muestran que sus derechos quedaron en un segundo plano y la acción bélica fue protagonista en sus entornos para el caso de quienes estaban en espacios rurales, pero también se evidencia en quienes estaban en la ciudad. “Fue así como la violencia del conflicto les impidió culminar sus estudios, les arrebató sus espacios de socialización y juego, y les impidió a las comunidades reunirse en el escenario escolar” (Comisión de la verdad, 2022, p. 177), si en términos exclusivos de conflicto armado escolar hablamos, pero que bien podemos extrapolar a las dinámicas que se están viviendo en los barrios, en la ciudad, de nuestra escuela.

Todos esto nos pone ante la emergencia de atender un conflicto y una violencia que se filtra como agua entre las manos, que evidencia que sus

tentáculos llegan mucho más allá de los montes en que el conflicto es más evidente, lo pone en las calles que recorren nuestros niños y jóvenes, calles que también aprendimos a caminar y que terminamos por naturalizar a pensar que no se puede andar por ahí desprevenidamente, no si quieres ser víctima de un *pillo*, de un *bandido*, de un *vivo*. La idea se torna hacia no perder los espacios que se van creando, en que se sigan socializando las experiencias, donde las prácticas artísticas se combinen en ejercicios de *memoria*, para comprender cómo se dan los conflictos en determinados contextos, pero también para identificar los propios, seguir apropiando las diferentes producciones simbólicas y sensibles, donde se deje de ser un simple espectador, un testigo para generar propuestas y acciones que conlleven a la no repetición (Perdomo-Vanegas *Et al.*, 2021, p. 17).

**A modo de conclusiones o hallazgos:
El compromiso es la Escuela**

Ambos ejercicios permitieron abordar temas de la realidad nacional, desde una perspectiva más cercana, para comprender que un cambio en la coyuntura de nuestra sociedad parte de pequeños cambios en nuestra cotidianidad. Comprendernos como iguales es un punto de partida. Estos ejercicios también son formas de aproximarnos al Informe Final de la Comisión de la Verdad y de esta forma ponernos al día, ya que como institución educativa estamos en mora de abordar la Catedra de Paz como ordena la ley 1732 de 2014, con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz (artículo 1).

La escuela debe ser vista como un agente activo de cambio social, capaz de empoderar a los estudiantes para que se conviertan en líderes conscientes y comprometidos con la paz y la justicia. El arte es una herramienta pedagógica efectiva en los procesos de aprendizaje y desarrollo personal de los estudiantes, que permite la expresión emocional y la construcción de memoria colectiva. La escuela es un lugar donde se deben fomentar y fortalecer los valores de paz, respeto y convivencia pacífica, contrarrestando las narrativas de violencia que han permeado las comunidades.

La importancia de una educación que no solo enseñe contenidos académicos, sino que también rescate y valore la memoria histórica del conflicto debe ser un compromiso de todas y todas. Es a través de esta memoria que se puede promover una reconciliación genuina y un entendimiento profundo de las causas y consecuencias de la violencia, permitiendo a las nuevas generaciones aprender del pasado para construir un futuro mejor, uno para ellos, uno que les permita el despliegue de todos los recursos para poder ser felices. No es tanto cargar con las heridas del pasado, sino el no volver a reincidir en ellas.

En ocasiones pareciera que los adultos nos hemos quedado revolcando el relato de nuestras propias miserias y que no hubiéramos dado importancia a los niños y jóvenes que son quienes pueden “romper” la cadena de repeticiones de tantas

violencias que nos han estado acompañando a lo largo de la historia. En otras palabras, pareciera que descuidamos el compromiso de hacer de este mundo uno mejor para nosotros, pero sobre todo para quienes nos sucederán. Se me puede acusar de romántica, pero qué docente no lo es; quién no ve en sus estudiantes los potenciales agentes de cambio dentro de la sociedad, quién no lo haga no es un verdadero educador, es alguien que sólo imparte una cátedra pero, no cree en el poder transformador que tiene la educación, desconfía de las potencialidades de sus estudiantes, como también desconfía de sus capacidades para inspirar a las nuevas generaciones que día a día nos son confiadas para acercarlos a diversos conocimientos.

Se podría considerar que el problema también radica en una actitud que no ve en la escuela el entorno transformador de las dinámicas sociales, solo encontrando en ella un espacio para repetir modelos descontextualizados de otras latitudes. En buena medida la escuela es responsable de las condiciones en que se encuentre la sociedad, al menos es un imaginario que se promueve desde diferentes capas de la sociedad, pero lo cierto es que son pocas las herramientas con las que se cuenta para poder inspirar a las nuevas generaciones a ponerse la camiseta en procura de la transformación del país. Dicha limitante se evidencia en que se trata de exigir a la escuela que solucione tantos problemas como se pueden presentar en la sociedad, pero no hay el compromiso de acompañar efectivamente los procesos que dentro de ésta se estén adelantando; más cuando parece haber un compromiso más formal que real como lo pude constatar al realizar este trabajo. Políticas públicas, madres, padres y/o cuidadores, los vecinos de los colegios, el sector productivo, etc. todos están llamados a rodear a la escuela y aportarle. No se trata de que, como un padre que abandona a sus hijos luego le reclame a la madre por todo aquello en lo que faltó en la crianza de ellos, quien reclama sea justamente quien no hizo nada efectivamente (insisto en lo del compromiso meramente formal desde las ramas del poder político). La escuela es un epicentro, como ya he dicho antes, para que niños y jóvenes potencien sus capacidades para tener mejores condiciones de vida, pero repito: no es una tarea exclusiva de la escuela. Más cuando también ha sido epicentro de la

violencia que se vive en el país. Si volvemos sobre la premisa de *un currículo oculto*, no se trata de impartir una asignatura u otra, se involucra la vivencia donde todo se hace significativo, todo lo que hacemos u omitimos en la interacción, en el compartir con los niños, niñas y adolescentes. Nuestro obrar, la forma en que nos movemos nos pone como objeto mismo de estudio, aquello de que se enseña con el ejemplo, acá tiene total validez.

A la luz de los ejercicios reseñados previamente, considero que hay que apostar por la posibilidad de tener acceso a una memoria del conflicto y la violencia que se ha extendido de forma ridícula a lo largo del tiempo. Cuando lo planteo así es porque estoy pensando si realmente son tan irreconciliables las ideas que nos separan como para no superar el conflicto sino solo para modificarlo y verlo cobrar vida en nuevos capítulos. Pues, la verdad no lo creo, pienso que esa incapacidad de conciliar es más que un fuego que se atiza con un hierro y que termina por convertirse en una llama que lo abrasa todo. Como adultos no logramos superar aquello que nos causa dolor, miedo o incertidumbre en el contexto del conflicto, porque no hemos podido reconciliarnos con el niño que fuimos y que se vio afectado de una u otra manera. De alguna manera, al niño, como práctica sistemática, se le ha estado arrebatando de su entorno seguro, de la inocencia y seguridad que supone su niñez para que pase a cuidar de sus hermanos menores, asuma las responsabilidades de la casa, trabaje para que aporte económicamente a la familia (muchas veces sin importar el coste), haga parte de la delincuencia organizada que campea a falta de una verdadera presencia estatal en los entornos más deprimidos, o cargue fusiles *so pretexto* de luchas por ideales que no puede llegar a comprender. Las víctimas son los niños, incluso si sus afectaciones físicas, emocionales, morales, económicas, etc. llegan en su edad adulta; me refiero a que las condiciones y privaciones llegaron en sus primeros años, y sus participaciones en el conflicto o las condiciones que los llevan a ser víctimas es algo que se gestó mucho antes que las vieran cruzar la esquina.

Identificar las violencias cotidianas que viven los estudiantes a través de lo

que ellos plasman en sus dibujos, es un comienzo. Los espacios para la creación artística y cultural encaminan la construcción de una memoria colectiva con el fortalecimiento de la participación ciudadana desde el diálogo y el trabajo; la visibilización de los individuos y grupos marginados como actores importantes del conflicto y del posconflicto; el reconocimiento del territorio desde el pasado, el presente y el posible futuro desde sus características; además, del reconocimiento de los lenguajes artísticos como herramientas importantes para la rememoración, la *sanación* (en tanto que resignificación de lo vivido) y la construcción de la historia propia, son tareas y aportes que se pueden hacer desde la escuela, desde aquella que ha albergado todo este ejercicio (Perdomo-Vanegas *et al.*, 2021, p. 17). Mediante este pequeño ejercicio podemos llegar a la reflexión de que la escuela debe permitir otras narrativas en su seno, debe reconocerlas y desde el conocimiento, intervenirlas para presentar a estos chicos un camino de reconciliación con ellos mismos, con su historia, con el otro; que nos permita tal vez salir de este círculo de odio que ha trascendido a través de generaciones y que solo sembrando algo diferente con los más jóvenes se pueda reconstruir una sociedad deshecha por el odio y/ o por la indiferencia, que también es una forma de violencia. Es un campo de combate porque para algunos la memoria no aporta mucho, sino que deben promoverse las versiones oficiales de los hechos. Esos informes que reducen los números, que ocultan o desaparecen a las víctimas y plantean que las violencias solo son la respuesta natural en la defensa de los derechos de los “ciudadanos de bien”, a su propiedad. Medios de comunicación que responden a intereses particulares de grandes conglomerados económicos, que a través del caballo de batalla que suponen tras la consigna de la “libertad de prensa” actúan más como mercenarios que se venden a aquel que pueda pagar el precio o que les favorezca en sus intereses. La historia cuenta la versión de quien tiene el poder económico para que se cuente matizando y a veces contorsionando los hechos para que la víctima aparezca como “merecedora” de aquello que le ha ocurrido (desplazamiento, la muerte, etc.), y donde aquel que puede parecer el victimario no sea más que aquel con el valor necesario para actuar contra todo aquello que, desde una actitud *macartista*,

llegue a señalar con su dedo o con sus palabras.

La escuela y el aporte que ella hace a niños y jóvenes es el compromiso que como adultos, que conocemos el conflicto que ha vivido el país debemos defender en tanto que legado, no la violencia en sí sino la memoria, la versión no estatalizada que se plaga de sentencias como, por ejemplo: “Esos niños eran máquinas de guerra”, afirmación que hiciera un ministro de Defensa tras la muerte de ocho niños como resultado de un bombardeo. No sobra decir que hablo de la escuela pública, esa que a veces solo es la reunión de un maestro con sus estudiantes más allá de si hay servicios básicos, de si unos y otros deben caminar por horas para su encuentro, de si es un aula de clases con paredes y techo o si solo se trata de una caseta o la sombra de un árbol. No estoy diciendo que no haya cabida para la crítica en instituciones privadas de educación, que los ejercicios de memoria no tengan lugar ahí o que las expresiones y manifestaciones artísticas no sirvan para que sus estudiantes movilicen una reflexión en torno a la violencia y el conflicto. Muy seguramente se dan y como reflexión y crítica resultan de gran valor. Pero, no es lo mismo para aquel que lo hace como ejercicio intelectual que, para otro que ve la barbarie en su comunidad o que ve cómo su escuela más que el epicentro que acá quiero rescatar, también lo es para dinámicas propias del conflicto: reuniones de grupos al margen de la ley, espacios donde aparecen los cadáveres de unos y otros, o el lugar que hay que dejar como refugio para aquellos que han sido desplazados por la violencia, como suele ocurrir en tantas partes del territorio nacional. El compromiso se debe asumir con los niños y jóvenes que son más vulnerables, es el sentido que debe guardar la educación pública como compromiso social, político y cultura, compromiso que debe acoger y acometer la Escuela desde su sentido más amplio.

La educación es la piedra de toque para que niños, niñas y jóvenes sean agentes que puedan modificar sus realidades, porque la historia deja su huella, pero no nos determina y mucho menos a ellos. El carácter mediador de la escuela, de las potencialidades que presenta en tanto que permite a los estudiantes

aproximarse a unas miradas diferentes desde la memoria, que provee espacios y medios para poder comprender lo que ha pasado, para comprenderse ellos y para comprender que no están determinados, sino que pueden hacer cuánto quieran en beneficio de una vida en común es un compromiso central de la escuela y de nuestra práctica docente.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, F., Bello, M., Cepeda, B., *Et al.* (2022). *Diez propuestas para el estudio de la Historia reciente de Colombia con énfasis en el conflicto armado*. Bogotá: Somos Editores.
- Acosta Sierra, Paola Helena. (2023). Consideraciones sobre el arco dramático de Kilele y Arimbato frente al arco dramático fáctico de las poblaciones que habitan el Chocó, en: *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas* 18 (1): 28-47. En: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cma/article/view/36734>
- Barro, Y. y Cervantes Gutiérrez, L. (2019). *Gestores de paz: estrategia pedagógica para la mitigación del conflicto escolar y la promoción de cultura ciudadana*. (Tesis de posgrado). Barranquilla: Universidad de la Costa.
- Bernal, A., Ariza Montañez, V., Garcés. (2019), *La etnografía como herramienta para la interpretación de la cultura escolar*, en: Encuentro de socialización de experiencias investigativas en la Facultad de Ciencias y Educación, UD Editorial, PAGES 121 – 143.
- Canal Institucional. (2016). *El papel de la educación en la construcción de paz*. <https://youtu.be/kp1575zUis?si=louCswaAGA0OirLd>
- Cante, F., Ortiz, L. (2005). *Acción política no-violenta, una opción para Colombia*. Editorial Universidad del Rosario. En <https://editorial.urosario.edu.co/gpd-accion-politica-no-violenta-una-opcion-para-colombia.html>
- Castiblanco, M. A., Valdés, J. F. & Bonilla, L. M. (2023). Cartilla laboratorio sonoro-visual para convivir en la escuela. Prácticas artísticas como estrategia pedagógica para abordar temas de convivencia y de resolución de conflictos de niños y niñas de básica primaria. (Tesis). Bogotá: Universidad Pedagógica. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18474>.

- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Escuelas con memoria. Voces y memorias de docentes del Catatumbo. Catatumbo: memorias de vida y dignidad*. Bogotá: CNMH.
- Comisión de la Verdad (2022). No es un mal menor. Niñas, niños y adolescentes en el conflicto armado, en: *Hay futuro si hay verdad. Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición*, Bogotá, <https://www.comisiondelaverdad.co/no-es-un-mal-menor>
- Consejo Noruego para Refugiados. (2014). *La educación en medio del conflicto armado en Colombia*. En: <https://youtu.be/JGHL4YYzNbU?si=Q-RCRypQ0E3-V6sR>
- Cortes, R., Escuela, Infante Acevedo, R., Jiménez Becerra, A. (2012). *Memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática*, en: Revista Colombiana de Educación, (62) Primer semestre de 2012. Bogotá, Colombia.
- Durkheim, E. (1999). *Educación y Sociología*. Barcelona: Altaya S.A.
- Echavarría, J. (2009). *La guerra que no hemos visto* (Catálogo de la exposición del Museo de Arte Moderno de Bogotá: 14 de octubre-15 de noviembre de 2009). Bogotá: Fundación Puntos de encuentro.
- García Vera, N. (2020). *Educación, memoria histórica y escuela: contribuciones para un estado del arte*, en: Revista Colombiana de Educación, 1(79). 135-170. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-8918>
- Gómez de la Errechea, Cochas Maricel. (2014). El potencial de la educación artística en la participación e inclusión: Una aproximación crítica a la conformación del sujeto pedagógico, en: *Investigación y Postgrado [en línea]*. 29(2), 61-81[fecha de Consulta 15 de Julio de 2023]. ISSN: 1316-0087. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281004>
- González G., E. (2024). Tres concepciones de paz: ausencia de violencia,

construcción cultural y transformadora: una revisión documental. En *Eirene: Estudios De Paz Y Conflictos*, 7(13), 67–94.
<https://doi.org/10.62155/eirene.v7i13.278>

González-Valencia, G. y Santisteban-Fernández, A. (2016) La formación ciudadana en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores.*, 19 (1), 89-102. En: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5533/4191>

Goodman, N. (1976). *Los lenguajes del arte. Aproximación a la teoría de los símbolos*. Barcelona: Seix Barral.

Grupo de Apoyo a Iniciativas de Memoria Histórica. (2017). Tejiendo la Memoria de nuestro pueblo para no olvidarla: Museo escolar de la memoria en Samaniego-Nariño. Iniciativa de Memoria Histórica-IMH. En <https://accioneseiniciativas.centrodememoriahistorica.gov.co/s/inicio/item/61>

Halbwachs, M. (2004). *Marcos sociales de la memoria*. Madrid: Anthropos.

Halbwachs, M. (2004). *Memoria colectiva*. Zaragoza: Prensa Universitaria.

Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Jelin, E. & Lorenz, F. G. (2004). *Educación y memoria. La Escuela elabora el pasado*. España: Siglo XXI.

Jiménez Becerra, A. (2008). “Memoria, historia y Escuela”, en: Serna Dimas, A. (2008). *Memoria y conflicto. Cátedra democracia y ciudadanía*. Bogotá: U. Distrital, Ipazud.

Lorenzano, S., Buchenhorst, R. (2007). *Políticas de la Memoria*. Buenos Aires: Gorla.

- Martínez Quintero, F. (2013). "Las prácticas artísticas en la construcción de memoria sobre la violencia y el conflicto", en: *Eleuthera*, 9(2), 39-58.
- Martínez M., M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez de Soria, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores, en: Pamplona: *Revista Educación y Educadores*, Vol. 9, No 2. p. 147-167
- Mesa Arango, A. J. (2008). La formación ciudadana en Colombia. *Uni/pluri/versidad*, 8(3), 1-9.
- Morris Camacho, J., Oquendo Rojas, W., Prieto Alejo, M., *Et al.* (2019). Construyendo Memoria Histórica. Desde la violencia social a través del acompañamiento psicosocial, en: *Tesis psicológica*, Vol. 14, No. 2.
- Orellana Fonseca, C. E., & Muñoz Labraña, C. (2019). Escuela y Formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370561>
- Peralta Duque, B. D. C., (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora? *Revista Eleuthera*, 3(),165-178. [fecha de Consulta 15 de enero de 2024]. ISSN: 2011-4532. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585961832007>
- Perdomo-Vanegas, W.L.; López-Pineda, L.Y. (2021) El lenguaje artístico como dinamizador de la memoria histórica, en: *Arte, Individuo y Sociedad* 33(4), 1273-1290
- Neira U., A., Albadan, *Et al.* (2012). *Memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá*. Bogotá: IDEP.
- Prieto Bohórquez, R. y Torres Álvarez, Y. (2022). "La guerra que no hemos visto,

en el colegio”. Proyecto final seminario de estudios sociales. Bogotá, Universidad del Rosario.

Programa Educapaz. (2020). *Encuentros desde la memoria*.
<https://youtu.be/rm7odjGGIgl>

Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Museo de Arte Contemporáneo; Universidad Autónoma de Barcelona.

Restrepo Gómez, B. (2004). “La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico”, en: *Revista Educación y Educadores*, (7) p.45-55.

Ricart, N., Paz, Noelia., (2017). Prácticas artísticas y espacios de memoria. Procesos de transmisión, en: *Kult-Ur* 4 (7), 99-130.
<https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2017.4.7.4>.

Rivera Burgos, J. (2022). Anexo estadístico capítulo niños, niñas y adolescentes. No es un mal menor, en: *Hay futuro si hay verdad. Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No repetición*. Bogotá: <https://www.comisiondelaverdad.co/etiquetas/anexos-no-es-un-mal-menor>

Rubiano, E. (2018). “La guerra que no hemos visto” y la activación del habla, en: *Estudios de Filosofía*, 58, pp. 65–98.

Secretaría de Educación Distrital. (2008). *Colegios que construyen convivencia. Propuesta pedagógica para la resolución de conflictos escolares*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.

Secretaría de Educación Distrital, FICONPAZ. (2016). *Los caminos de la memoria en la escuela; recorridos pedagógicos de memoria histórica hacia la paz*. Bogotá: Bogotá Humana.

Señal memoria. (2016). *El otro nominado al Nobel de paz 1996*.
<https://youtu.be/xalk1uJPkA>

Tiscornia, A. (2011). "La guerra que no hemos visto. Un proyecto de memoria histórica", en: *Eleuthera*. V (5) pp. 10-11.

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

Torres, J. (2005). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.

Zapata, F. y Rondán, V. (2016) *La Investigación Acción Participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Lima: Instituto de Montaña