

ENTRE EL CONFLICTO Y LA MEMORIA: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS GEO-PEDAGÓGICAS EN COLOMBIA POST-ACUERDO POR LA PAZ

BETWEEN CONFLICT AND MEMORY: SYSTEMATIZATION OF GEO-PEDAGOGICAL EXPERIENCES IN COLOMBIA POST-AGREEMENT FOR PEACE

Marco Raúl Mejía¹

Planeta Paz. Expedición Pedagógica Nacional.

marcoraulmejia@planetapaz.org

Resumen

El artículo es una sistematización narrativa y auto-etnográfica, desde la experiencia del autor y de su organización, de los proyectos educativos desarrollados en Colombia para confrontar los conflictos sociales y militares y las nuevas propuestas que están en marcha, ejecutadas desde diversas agencias públicas y de la sociedad civil para educar en la paz. El artículo propone el concepto de geo-pedagogías para analizar la diversidad de herramientas metodológicas que están en juego para responder territorialmente a las diversas dimensiones de la vida social y política que emergen como consecuencia de la suscripción Acuerdo por la Paz de 2017 y, en particular, los desafíos pedagógicos y éticos de las escuelas colombianas.

Palabras claves: *Educación para la Paz, Pedagogía de la Memoria, Pedagogía del Conflicto, Geo-pedagogías, Educación Popular Sistematización Narrativa.*

Abstract

The article is a narrative and self-ethnographic systematization, from the experience of the author and his organization, of the components in Colombia to confront the social and military conflicts and the new proposals that are underway, executed from various public agencies and the civil society to educate in peace. The article proposes the concept of geo-pedagogy to analyze the diversity of methodological tools that are at stake to respond territorially to the various dimensions of social and political life that emerge as a consequence of the 2017 Agreement for Peace subscription and, in particular, the pedagogical and ethical challenges of Colombian schools.

Keywords: *Education for Peace, Pedagogy of Memory, Pedagogy of Conflict, Geo-pedagogies, Popular Education Narrative Systematization.*

Recibido: 9 de diciembre de 2017

Aceptado: 25 de enero 2018

¹ Educador popular colombiano nacido en Palermo, Antioquia (Colombia) el 12 de agosto de 1952. Seguidor y continuador de la tradición de las pedagogías críticas latinoamericanas y alumno de Paulo Freire. Desde estas perspectivas ha realizado propuestas metodológicas en los ámbitos educativos formales, no formales e informales que hoy son recogidas en los procesos de transformación de ellos en América Latina.

“Adelante es atrás...”
Principio de la educación propia

Qué mejor que este epígrafe, corto y profundo, para iniciar un texto que trata de encontrar los sentidos de las búsquedas en este tiempo desde la educación popular en torno a la memoria y los conflictos como uno de los asuntos centrales de las resistencias/re-existencias, donde un pasado que construye su futuro se yergue como fundamental para reconstruir identidades desde lo pluri-verso, buscando que sea capaz de enunciar una nueva acción colectiva que, al nombrarse a sí mismo desde la memoria, restituye los múltiples sentidos políticos del recuerdo, mostrándose como agente generador de las pedagogías para tiempos de pos-acuerdo.

El adelante es atrás, conocido desde hace mucho tiempo, pero solo interiorizado en el ejercicio de acompañamiento a la sistematización reciente de la educación propia de los resguardos indígenas de Riosucio, Caldas, me ha mostrado que es una muy buena expresión para recordarnos que la memoria del conflicto es uno de los múltiples elementos que requieren ser recuperados para reconstruir nuestros sentidos e identidades.

En esta perspectiva, considero que debemos declararnos en emergencia para recuperar las múltiples memorias que, apagadas por el conflicto armado van a permitir reconstituir nuestras identidades, y con ellos la dignidad de caminar estos tiempos reconstruyendo subjetividades que abandonen el automatismo que las diferentes formas de poder político, económico, del conocimiento, del control de la naturaleza, de las formas de autoridad, del deseo han constituido y desde la memoria seamos capaces de devolver la autonomía a nuestras diferentes esferas de actuación para hacer posible una vida vivida con sentido y dignidad.

Por ello, las múltiples formas de pedagogías para la paz que se nos están planteando en esta nueva mercantilización propiciada por la “curricularización” de ella en algunas áreas del plan de estudios por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia mediante la ley 1732 de 2015 y el decreto 1038 de 2015, que reglamentan la Cátedra para la Paz, simplificando el análisis transaccional a través de dinámicas de grupos “sin fondo histórico y ético”.

En alguna medida, apelar a la memoria para construir pedagogías para la paz no es un simple ejercicio de restituir historias y otredades sin el reconocimiento de la manera cómo el

conflicto ha sido tramitado a través de nuestra historia como nación, haciendo que emerja permanentemente como violencia física y simbólica.

Ante la impotencia por enfrentar y tramitar el colonialismo interno construyendo una democracia refundada que la haga posible, en ese sentido, darle lugar a la memoria es una forma de enfrentar esas maneras cómo se da el poder para desatar los nudos de múltiples tipos que no nos permiten hablar de ellos, ya que han instalado la violencia, el despojo y la renuncia a las identidades desde los territorios, para darle forma a un desarraigo que no es solo el generado por los desplazamientos en sus múltiples formas sino mediante la instalación del miedo, la zozobra constante que amenaza e impide cualquier acción colectiva.

En búsqueda de una memoria que arraigue

El ejercicio de ir a la memoria es un viaje a cada uno de los territorios no solo para dar cuenta del dolor y el sufrimiento, sino de las maneras múltiples y las prácticas que les permitieron mantener ese arraigo que dio posibilidad de construir sentidos y esperanzas en un día a día cargado de miedos y amenazas, signos de que la vida allí tenía sentido, no como un discurso, sino como un quehacer cotidiano que hermana, une, y en últimas resiste mostrando que ahí la vida sigue un transcurrir a la que se le apuesta y a la que se dignifica desde los actores que continúan poblando esos territorios. Por eso, el ejercicio de la memoria va a ser lograr visibilizar esas múltiples resistencias a través de las cuales no se les dio lugar al olvido en esos territorios y se hizo comunidad para enfrentar las múltiples violencias y despojos en la vida cotidiana de pobladores de campos y ciudades.

La memoria apela en su expresión al reconocimiento de un país pluri-verso, que desde los territorios han hecho de su vida una siembra de esperanza en medio de los múltiples conflictos, en cuanto los cuerpos aprendieron en condiciones extremas a tramitarlos, regularlos, transformarlos, sin acudir al ejercicio de la violencia, que era la propuesta que muchos de los actores hacían. Podríamos afirmar cómo esas comunidades en su vida diaria mostraron que había otros caminos para construir sociedad desde la diferencia, la diversidad, en la profunda desigualdad sin tener que apelar a la eliminación física del adversario o a la destrucción de su mundo y de sus historias. Por ello, hoy la memoria emerge como ese lugar privilegiado para reconfigurar subjetividades violentas y no violentas.

En lo profundo de las culturas populares para sobrevivir y desde las expresiones de sus resistencias nos da la enseñanza de un aprender a manejar los conflictos como única certeza de sobrevivencia, y ese aprendizaje, salido de sus más duras realidades, se convierte hoy en lección para un país que quiere alejarse de la guerra y que debemos, como lo hicieron ellos, de trabajar educativamente los conflictos para convertirlos no solo en táctica para sobrevivir y estrategia para dialogar, sino, ante todo, en una manera de reconocer los territorios como fuente de la vida, del cambio, de la diferencia y la diversidad y de la posibilidad de transformar las estructuras injustas y desiguales donde vivimos y en los escenarios más amplios a nivel regional y nacional.

Curiosamente, esa manera de resistir desde tiempos inmemoriales, y vivir el día a día en medio de la guerra del pueblo colombiano que ahora se hace visible a propósito de los acuerdos con uno de los grupos armados, ya había sido reconocido por nuestro pensador Estanislao Zuleta cuando decía:

Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos, de conocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra y maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz. (Zuleta, 1994)

En esta perspectiva, estamos tras una memoria que no niega la cantidad de víctimas de nuestro conflicto, pero reconoce que la situación actual no se puede producir una revictimización, sino que la memoria debe colocarse al servicio de hacer visibles esas múltiples maneras cómo se mantuvo la vida personal y colectiva para estar vivo y todavía se puede enunciar como el triunfo de la vida sobre la muerte, y que se convierte en estrategia pedagógica de las miradas críticas y transformadoras para reconocer cómo se enfrenta y tramita el olvido al que algunos quieren someter a las comunidades como otra forma de mantener ese colonialismo interno, que es la mejor forma de mantener viva la violencia, el despojo y el desarraigo como amenaza a quien quiera cambiar ese orden de poder y control que quiere perpetuarse. Por ello es urgente en nuestras particularidades formar lo que Bellah denominaba “comunidades de memoria” (Bellah, 1989)

El silencio debe ser enfrentado, en cuanto es un dispositivo que se constituye en una forma de que ese poder tenga ahí la violencia latente operada a través del miedo como un mecanismo naturalizado que en cualquier momento puede emerger. Si aprendemos a confrontarlo en

cualquiera de sus múltiples manifestaciones, la memoria tomará lugar en la vida de los territorios y de las comunidades para expresar la nueva manera en la que los recuerdos constituyen la esperanza de estos tiempos.

En este sentido, el silencio vuelve a los actores desde el miedo en cómplices y constituye otra forma de opresión que mantendrá viva la deshumanización sobre la que se soporta la violencia, como una espada de Damocles posible de aparecer ante nuevas circunstancias que agraven el poder y sus formas en el territorio. Desde el silencio de las víctimas, todas las expresiones de los victimarios perpetúan la violencia ejercida y la mantiene como una alternativa que en cualquier momento puede reaparecer en el futuro. Manteniendo el llamado de alerta que nos había planteado Franz Fanon en su legendaria obra *Los condenados de la tierra*: "... no se propone solo mantener en actitud respetuosa a los seres sometidos, tratan de deshumanizarlos: nada será ahorrado para liquidar sus tradiciones, sustituir sus lenguas y destruir su cultura." (Fanon, 1987)

Cuando los actores de violencia padecida bajo el terror y el miedo no la enuncian, se hacen cómplices y actores de la continuidad de ella. Un ejemplo de esta manifestación lo narra el maestro Edgardo de la comunidad de Montes de María cuando dice: "Esto no es fácil, más cuando esta realidad está cargada de dolor, injusticia e impunidad, la cultura del silencio se mantiene varias décadas después de lo sucedido, la región de los montes de maría no es la excepción, muchas personas no quieren recordar, les parece que eso se tiene que tirar al olvido para no abrir heridas." (Romero, 2016)

Por ello, el trabajo de la memoria va a ser la capacidad de iniciar la marcha de las voces que habían sido silenciadas por el poder en sus múltiples formas y que hoy en la coyuntura de las negociaciones y acuerdo con uno de los actores armados y la negociación en marcha con el otro, convierten esta práctica en una urgencia para visibilizar resistencias que hoy se convierten en propuestas. (Planeta Paz – OXFAM, 2017)

Estos ejercicios nos muestran cómo cuando se recupera la voz de los actores y las víctimas para ser re-simbolizadas en un ejercicio del lenguaje desde la mirada y los sentidos plenos de las víctimas, emerge un sujeto que, recuperado desde una integralidad leída desde el enfoque de desarrollo de las capacidades:

Capacidades	Descripción
Cognitiva (capacidad de conocer)	Lo cognitivo: se refiere a las capacidades mentales y del pensamiento que forman las múltiples posibilidades de tener un conocimiento en donde se despliegue la condición humana.
Afectiva (capacidad emocional)	Lo afectivo: se refiere a lo emocional y la capacidad de construir vínculos con los demás y conmigo misma(o), constituyendo una esfera de emociones diversa que traza caminos de cercanía y lejanía con los otros.
Valorativa (capacidad ética y de adscribir valores)	Lo valorativo: está referido a los principios y valores que adscribo, integrados con las otras capacidades, que me permiten tomar decisiones para actuar en el día a día, diferenciando lo que está bien de lo que no lo está para la vida del planeta.
Volitiva (capacidad de acción-elección)	Lo volitivo: se refiere a la capacidad de emprender acciones y proponer caminos, en coherencia con las opciones que se tomen, siendo el fundamento de la realización de las decisiones, de la acción.
Imaginativa (capacidad de creatividad)	Lo imaginativo: se refiere a la capacidad de proyectar y proponer, crear otras realidades diferentes a las inmediatas, y de reconocer y optar en esas alternativas diferentes que se me proponen.
Deseo (capacidad lúdica y de disfrute)	El deseo: es la capacidad de reconocer lo que me gusta y me produce agrado, placer y sentido en el actuar cotidiano y me permite reconocer lo que me hace feliz.
Trascendente (capacidad de dar sentido de futuro a la vida)	La trascendencia: referida al poder reconocer el sentido más amplio de mi vida en coherencia con las opciones que orientan mi quehacer.

Fuente: Elaboración propia del autor

El ejercicio de sistematización mencionado en el horizonte de las capacidades nos muestra cómo, al relatarnos, nos construimos y reconstruimos de una manera integral haciendo visible nuestro arraigo en y desde los territorios, leyendo el conflicto en clave de apuesta social por reconocernos humanamente diferentes, culturalmente diversos y viviendo en sociedades desiguales en donde apostamos por construir lo humano de estos tiempos en un horizonte transformador.

Por ello, todo ejercicio de memoria no es el simple encuentro con una subjetividad solipsista e intimista, sino la comprensión desde lo profundo de mi dolor y miedo por redescubrir y reconstruir los hilos de la sociedad, en la cual está constituida la trama de la vida de los actores que, al redescubrirse, desde su yo más profundo se abre a un nosotros que nos constituye, para hacer real lo comunitario de estos tiempos. Esta construcción se hace desde lo común que nos permite en el ejercicio de la memoria recuperar la capacidad de hacer críticamente, sin miedo, sin estar sometido a las dinámicas moleculares del capitalismo y como soporte de un nuevo horizonte emancipatorio, constituyendo un nuevo tipo de relaciones sociales y naturales. (Jiménez, Puello, Robayo, Rodríguez, 2017)

En esta perspectiva, con la memoria devolviéndonos identidad y habitabilidad de los territorios, nos colocamos en un horizonte en el cual somos parte y actores del conflicto en espacios en disputa, por darle forma a los nuevos procesos y prácticas que aúnan las dinámicas sociales de estos tiempos, siendo ellas múltiples en los territorios nos llevan a una recreación permanente de ella en los ejercicios educativos para sacarla de la insularidad individual y proyectarla como expresión colectiva de lo común que hace posible la emergencia de los movimientos sociales de tiempos de pos-acuerdo.

En búsqueda de sus pedagogías

En la premura del tema emergente de las pedagogías para la paz, el pos-acuerdo, el pos-conflicto o sus diferentes denominaciones, nos hemos colocado en una carrera instrumentalista por diseñar dinámicas que permitan el encuentro con el dolor en donde se abandonan los criterios para construir pedagogías en coherencia con esas nuevas realidades. Es común escuchar a personas muy críticas hablar del pos-conflicto y promover dinámicas de grupos para la reconciliación, como si los tiempos que corren nos hubieran colocado en un mundo donde hubiera desaparecido el conflicto como por arte de magia con la firma de un acuerdo

con una de las partes del conflicto armado, olvidando no solo la crisis humanitaria que vivimos sino también que el conflicto es consustancial a nuestra condición humana.

En esta perspectiva, el asunto de la paz es una madurez para enfrentar la guerra, no permitirla en nuestra vida, pero ello significa aprender a tramitar, regular, transformar algunos conflictos y aprender a vivir en ellos y con ellos, en cuanto pudiéramos afirmar que el conflicto es el crisol del alma humana.

Cuando se trata de abordar estos asuntos desde la educación en el horizonte que nos movemos, nos aparece un principio de las pedagogías del sur, y es que el territorio es el mayor pedagogo, en cuanto los contextos nos hacen visibles cómo han habitado en ellos la diferencia, la diversidad y la desigualdad, mostrándonos como una educación universalista sobre los territorios que no piense el cómo ser ciudadanos desde el ser hijos de la aldea se convierte en un acto de colonialidad, ya que olvida que al pensar la pertinencia del acto educativo éste no solo debe responder al para qué de la educación sino también al en dónde y a quién que da forma al paradigma educativo latinoamericano donde no hay texto sin contexto. (Jiménez, Puello, Robayo, Rodríguez, 2017)

Es en esta perspectiva que emergen en nuestro contexto colombiano la especificidad de unas pedagogías para la paz, apropiándose del tránsito histórico que vivimos y cobija las múltiples realidades y territorios, y es así cómo experiencias de la memoria que se han vivido en otros contextos nos sirven como referentes pero que acá toman forma propia desde la especificidad de nuestros territorios y en cuerpos de mujeres, hombres, afros, mestizos, indígenas, rom, mulatos y minorías sexuales y de género y que los imaginarios culturales de saber y poderes esculpieron en sus cuerpos, para hacerlos depositarios de la tragedia nacional de una guerra que muchas veces labró en ellos silenciosamente la dominación, negándoles su voz.

Por ello se requieren pedagogías construidas desde los territorios y que permiten recuperar la manera cómo el poder ha grabado en los cuerpos de sus habitantes de acuerdo a sus particularidades, allí, la memoria vuelve a instaurar la autonomía a través de los lenguajes que a través de sus voces orales, escritas, digitales, instauran un nuevo relato de lo vivido para darle nuevos contenidos a una actividad social que emerge indicándonos que no hay yo, nosotros y otros y otras sin territorio que lo constituya, y que la pedagogía está ahí para ayudar a darle forma sacándola del mundo de los recuerdos, de las quimeras, de los sueños para que

tome voz, rostro e identidad para construirnos en los des-aprendizajes de las violencias que mutan.

La memoria hace posibles la emergencia de nuevas actores sociales de los tiempos del post-Acuerdo por la Paz al convertirlas en esas narrativas a través de las cuales rompiendo el miedo y el silencio construimos la enunciación de esas otras realidades que muestran que fue posible luchar en medio del desasosiego y la desesperanza, y que en medio de la violencia los territorios se siguieron transformando, manteniendo comunidades vivas y hoy, en los ejercicios pedagógicos de la memoria, nos muestra cómo pasaron de la resistencia a la re-existencia, lo cual les permitió vivir con dignidad y hoy apropiarse de su destino y emprender la marcha por constituir desde sus identidades que se relatan para liberarnos como sujetos y avanzar a construir una liberación colectiva.

El territorio y el cuerpo permiten la emergencia de las geo-pedagogías en nuestros contextos específicos, haciéndose visible como una de sus variadas manifestaciones en este tiempo de reconfiguración del saber escolar de la modernidad, en donde el cambio de época, el modo dos y tres de la ciencia, los nuevos lenguajes, los nuevos escenarios de socialización comunicativa, las nuevas mediaciones tecnológicas y los sistemas de innovación generados en la cuarta revolución industrial que vivimos en estos tiempos, a la vez que generan nuevos entramados éticos, colocan con urgencia la construcción de nuevos sistemas pedagógicos. En la especificidad de nuestra realidad de negociación del conflicto armado, nos coloca a construir las pedagogías para ello devolviéndonos cuerpos, mentes, espíritus, que desde la construcción de sus relatos y narrativas enfrentan el relato único del poder y disputan sentidos y futuros.

Cuando hablamos de geo-pedagogías nos referimos a esas nuevas maneras a través de las cuales la educación tiene que dar cuenta de esos temas emergentes si quiere trabajarlos educativamente, en ese sentido, es necesario construir propuestas metodológicas de memoria que permitan la visibilización de esas pedagogías existentes en los territorios que se tejieron en medio de la guerra y que fue la manera cómo maestros y maestras recuperaron en la escuela sus conflictos para hacerlos parte de un encuentro con las identidades locales y que forjaron los contenidos de la memoria que han de emerger en estos tiempos para dar cuenta de las pedagogías para la paz.

La experiencia, una visibilización de las *geo-pedagogías*

El maestro y la maestra descubren que, en su práctica innovadora, ubicada en los bordes del sistema educativo, se encuentra también el germen de reconocer el poder existente en su quehacer y descubre en ella resistencias y caminos alternativos con los cuales muestra cómo su quehacer se hace política en su propia vida, en la experiencia de nombrarlo con sus sentidos, significados, procesos y particularidades de ella, enunciándolo y haciéndolo social. La novedad de la práctica del otro y la propia, le ha permitido al maestro y la maestra innovadora, encontrar que sí puede hacer visible su vida, y la pedagogía como parte de ella en sus prácticas pensadas y analizadas no son sólo ellas las que se visibilizan, sino la emergencia de otro sujeto más allá del enseñante, que hace cosas más amplias y variadas que las pre-assignadas. Encuentra que cuando lo hace recrea un vivir permanentemente lleno de procesos y actividades, las cuales debe hacer visibles, y se ve obligado a enunciar lo vivido a través de un constructo mediante el cual explica aquello que hace y que existe en él en una forma permanente, y llena de sentido su vida.

Cuando la maestra y el maestro explican sus prácticas emerge la experiencia y se explica desde una unidad que es la propia desde sus sentidos y apuestas (práctica-experiencia). Entonces emerge esa particularidad planteada por Maturana de que “somos seres que existimos en el lenguaje”. En ese paso de práctica-experiencia lo que se nos propicia es nuestra condición de ser capaces de comprensión de nosotros mismos. Por ello, la experiencia corresponde a la comprensión del vivir y del convivir a través del hacer pedagógico. Si yo me quedara solo en la práctica específica no necesitaría explicaciones que den cuenta de mi quehacer. Va a ser la experiencia la que nos da un nivel de explicación y de complejidad, ya que me explicita la práctica, así algunos desde otras formas de conocer la subvaloren y la consideren poco importante. Cuando aceptamos y reconocemos que ella es importante, nos cambia la forma de la práctica, queda indisolublemente ligada a la experiencia, iniciándonos como productores de saber.

Este momento de la experiencia es muy importante porque nos está mostrando que el maestro y la maestra innovadora, no sólo hace y observa lo que hace, sino que se auto-observa y a través de él produce un saber de su práctica. Por ello, construyen en esa observación de lo otro un proceso mediante el cual lee, discute y replantea su práctica, lo que hace que encuentre su sentido no en la teoría ni en la objetividad, aunque no las niega, sino en una práctica que

convertida en experiencia rehace las formas del conocimiento que había sido colocado en su saber de enseñanza y aprendizaje, y transforma a ésta y su relación con su entorno, constituyendo lo político desde su práctica.

Es así como logran reconocer que:

El maestro y la maestra son unos seres sujetos de deseo que desarrollan su labor desde sus afectos, creando espacios alternativos, desde la misma escuela, donde le es posible compartir y crecer (...) lo que empuja a los maestros expedicionarios a elaborar sus rutas de superación en el amor y en el compromiso frente a su profesión. Se desencuaderna así lo normativo, al convertirse en algo más que simples impartidores de currículo, para ellos el programa es tan modelable como la plastilina, toma la forma que proponga la realidad del niño y cómo éstos se acomodan a la escuela.” (Expedición Pedagógica, 2001)

El maestro y la maestra productores de saber se reconocen como parte de un sistema viviente en el cual son parte de la creación y recreación, y ubicándose como observadores auto-observantes hacen distinciones entre lo p-reasignado en su conocimiento de enseñantes y lo que acontece en su saber de práctica. Ahí se dan cuenta cómo su condición humana es más plena cuando se abre a múltiples posibilidades, no sólo de desarrollar instrumentalmente unos procesos, sino que exploya su capacidad humana dotada de racionalidad, sensibilidad, emoción, pasión, y encuentran que su experiencia, en la cual ocurre la vida, se da por su capacidad de observar, analizar, conversar, actuar que les ha sido cercenada por esa forma de enseñar en la cual han sido modelados, y formados y que la explicación producida es un proceso también de encontrarse consigo mismos-as desde aquello que hacen y les da sentido a sus vidas.

Por ello, el maestro y la maestra desde su práctica en el proceso de producción de saber en el encuentro colectivo con los otros maestros y maestras, profesores de instituciones, construye una relación de par con los sujetos que producen conocimiento y saber desde los acumulados disciplinarios de la pedagogía. En esa negociación cultural sedimenta y produce unos saberes propios que rompen la homogeneización de los conocimientos de enseñanza y lo introduce en múltiples territorios pedagógicos que le muestran que la pedagogía no es única, homogénea, sino profundamente territorializada, múltiple y variada, y ellos unos productores de ella.

Es ahí cuando reconocen que la práctica no está separada de la experiencia, ya que ésta es una explicación fundamentada de ella, la cual acontece en la praxis del vivir y el hacer su oficio. Por ello, hay que disponer de las herramientas para que ese proceso se dé con características investigativas. La experiencia es un producto social. Para la emergencia de ello, en el movimiento de la Expedición Pedagógica se construyó su caja de herramientas, la cual dotaba de los elementos para registrar esa emergencia del asombro y la novedad. Ahí está el diario de campo, el cuaderno de notas, el relato, la pregunta, las historias de vida, las memorias, entre otros.²

Por ello, la explicación de cómo ocurre está en la práctica, pero es diferente a la práctica, aun cuando la explicación ocurre desde ella. Ahí reconoce que las explicaciones, siendo importantes, no reemplazan lo que ellas explican, en cuanto están siempre en movimiento, siendo recreadas por los desplazamientos que les producen las realidades contextuales, los nuevos desarrollos conceptuales, la emergencia de nuevos procesos comunicativos, la llegada de nuevos campos tecnológicos y la emergencia de las nuevas formas de lo social.

El maestro y la maestra innovadores encuentran que deben dar cuenta, en su práctica, de esos nuevos desarrollos del mundo *glocal* (*global y local a la vez*)l en el cual viven y lo hacen a través de la experiencia, reconociendo que la autoobservación es el punto de partida, al dar cuenta de cómo y por qué lo hacen y sobre qué lo fundamentan, pero que en la alteridad del encuentro con otras pedagogías les plantean el surgimiento de las preguntas sobre su propia práctica que les va a permitir fundamentarlas y a la vez entender múltiples realidades pedagógicas. A través de la investigación de las prácticas se visibilizan esas múltiples experiencias, que les permite relacionarlas con lo suyo para producir su propia versión de aquello que constituye su práctica, y entiende que esos procesos han sido constituidos como fenómenos del dominio humano. A partir de ello se hace intelectual con un saber específico que lo dota de sentido e identidad en la sociedad.

En el caso del movimiento Expedición Pedagógica, encuentra cómo su producción es una resultante del viaje que le ha permitido formarse en el reconocimiento de su práctica, remirada en el espejo analítico y crítico que le ha propiciado un encuentro con esas otras formas de hacer escuela y ser maestra y maestro.

² Para una ampliación ver: La Caja de Herramientas del maestro expedicionario en: Expedición pedagógica nacional. No. 2: Preparando el equipaje. Bogotá, D. C. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

Es ahí cuando el maestro y la maestra innovadores encuentran que su ejercicio de la práctica a la experiencia se construye, y los lleva a entender que, más allá de los métodos, los enfoques y los paradigmas, hay múltiples pedagogías que están en ebullición y haciéndose en muchos lugares, dando forma a las geo-pedagogías. Ellos reconocen su práctica como un acto creativo en lo que ven de los otros educadores, pero a la vez en la manera como los obliga a leer su propia práctica.

En este ejercicio reconocen que las pedagogías están hechas de las nuevas realidades emergentes, por ejemplo, los contextos en que ellas se producen, las nuevas teorías que replantean la forma tradicional del conocimiento y de la ciencia, los nuevos procesos comunicativos generados por los cambios de un mundo social que se mueve en red, así como las manifestaciones de nuevas mediaciones tecnológicas en marcha que, a través de habilidades blandas y duras, van rehaciendo su quehacer. Y ellos, para darle salida, encuentran múltiples caminos de respuesta creativa, de acuerdo con el tipo de requerimiento que la práctica les va exigiendo.

Es ahí donde la práctica del maestro y la maestra surgen para dar cuenta del mundo en cambio, y tener respuestas desde su saber, y van constituyendo en su quehacer la emergencia de las *geo-pedagogías* y muestran la realidad de las múltiples maneras de hacer escuela y ser maestra y maestro que, tomaron forma en los múltiples espacios de innovación, los cuales van configurando no sólo esa diferencia, sino la existencia de regiones pedagógicas, posibles por la emergencia de ese maestro y esa maestra que han tomado su práctica para producir saber de ella.

Ese ejercicio de convertir su práctica en experiencia hace real el que el maestro y la maestra, a quienes habían convertido en instructores-enseñantes, y se les había negado la posibilidad de producir saber, encuentran un camino para hacerlo en esas otras metodologías de innovación, que los dota de otra identidad desde la experiencia y los convierte no sólo en sujetos de saber, sino en productores del mismo, en un ejercicio que permite la práctica como acontecimiento y novedad.

En la voz de la movilización de la Expedición Pedagógica, como acontece en el Departamento de Cauca:

A pesar de sus condiciones y justamente en medio de ellas, es que pudiéramos entender cómo ha emergido esa escuela-semilla, esa escuela-tierra, esa escuela-pueblo, esa escuela-raza, esa escuela-rotatoria, ese Quijote de Almaguer, ese rebelde encausado, esa mama grande, esa asamblea-rector, el etnodesarrollo, el cabildo educativo, las

pedagogías de la resistencia, de la que heroicamente da testimonio el pueblo de Lerma y muchas otras categorías que el equipo expedicionario ha logrado construir en un claro y desafiante acto de poder intelectual y, por supuesto, de poder político. (Expedición Pedagógica Nacional, 2006).

En la experiencia de Planeta Paz la propuesta estuvo atravesada por la reflexión anterior, pero fue necesario concretarla reconociendo una diversidad constituida por 356 organizaciones sociales de 12 sectores en el territorio nacional con especificidades culturales y manteniendo el horizonte de nuestra propuesta enmarcada en la educación popular que metodológicamente se constituye en el entramado de diálogo, confrontación de saberes y negociación cultural.

El proceso de construcción de la educación popular marcada por una tradición que intenta dar lugar a lo otro negado y convertir sus intereses y necesidades en una apuesta para toda la sociedad, en cuanto le propone a todas las educaciones y a todos los educadores y educadoras que intentan desde su práctica construir sociedades más justas que reconocen la diversidad fundada en la diferencia, y que a través de procesos educativos enfrentan la desigualdad y por medio de ello buscan transformar los mundos donde actúan, lo cual se hace presente en un ejercicio de justicia educativa que está presente en todas sus prácticas tratando de hacer la historia desde ese otro punto de vista, lo otro negado.

Esa diferencia que hace visible la diversidad, en la esfera de lo pedagógico tomó en un primer momento el camino de enfrentar la propuesta del lancasterianismo que había sido asumida por las élites criollas para las escuelas de las repúblicas nacientes desde la crítica de Simón Rodríguez; luego toma la forma de educación propia a partir de cosmogonías negadas y visibilizadas en el proyecto pedagógico de Warisata (Bolivia) y que en la tradición freireana de la educación popular se constituye desde el diálogo de saberes, en el cual el educando enuncia su mundo y sale del silencio. Allí hace visible la existencia de saberes que tienen fundamentos culturales, epistémicos y conceptuales basados en la diferencia, pero que en las particularidades del conocimiento, epistemología y cultura de la modernidad eurocéntricos hace que al hablar de saberes y el diálogo respectivo estemos frente a una diversidad en desigualdad y sub-alternidad, un intercambio político entre poderes epistémicos diferentes.

En ese sentido, si bien el diálogo de saberes al realizarse en condiciones de sub-alternidad, en donde lo local y las culturas no desarrolladas en la lógica del conocimiento occidental y de la modernidad, son subsumidas, controladas y en ocasiones descalificadas, hace que el mismo

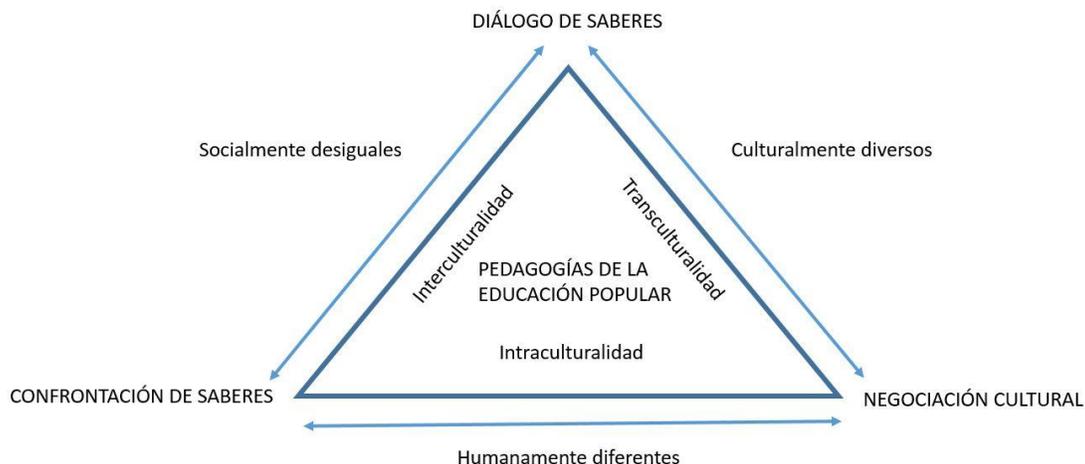
opere en dinámicas y procesos donde se da lugar a la interculturalidad con lo diferente, dando forma a la confrontación de saberes, muy visible en los momentos en los cuales en ese diálogo emergen visiones antagónicas. Por ejemplo, el paradigma antropocéntrico del desarrollo capitalista y el bio-céntrico del buen vivir de las cosmogonías originarias.

Reconocer la confrontación permite a su vez construir las posibles dinámicas de complementariedad en un mundo con pluralismo epistémico, en el sentido que enuncia Gramsci cuando muestra que las relaciones de saber obedecen a relaciones de confrontación, hegemonía y sub-alternidad. (Gramsci, 1972)

De igual manera, en cuanto la educación popular propone la transformación de las realidades que producen opresión, desigualdad, dominación, implica una reflexión para la acción emancipadora, de sí, de la vida y de la sociedad a través de sus diferentes ámbitos de actuación. En ese sentido, el diálogo-confrontación de saberes requiere de una negociación cultural que constituye las bases comunes para la acción.

Podemos afirmar que el ejercicio pedagógico de la educación popular en el diálogo, la confrontación y la negociación va logrando en su práctica el reconocimiento de cómo constituimos las comunidades de práctica, aprendizaje, saber, conocimiento, innovación y transformación, y por quiénes va a estar constituida, colocando con claridad las acciones para ello, haciendo conciencia de que vivimos en un mundo donde somos humanamente diferentes, culturalmente diversos y socialmente desiguales.

En ese sentido, la pedagogía de la educación popular se constituye en un ejercicio no lineal de diálogo de saberes que da forma a la intra-culturalidad, confrontación de saberes que gestan las dinámicas de interculturalidad, y negociación cultural que gesta los procesos de transformación basados en acuerdos y elementos comunes, forjando la trans-culturalidad, como se ve en el siguiente gráfico.



Entendido así, estamos en un proceso que no es lineal, sino que las tres dinámicas de saber y conocimiento se dan en los procesos de forma simultánea y debe utilizar dispositivos pedagógicos (didácticas, herramientas, instrumentos, dinámicas de grupo, etc., en coherencia con las dinámicas de saber y poder que las constituyen y se busca construir haciendo del ejercicio educativo un acto de empoderamiento. (Mejía, 2015)

Estos principios pedagógicos de la educación popular no se convierten en una receta a seguir, ya que en coherencia con el principio freiriano de las múltiples realidades ellos deben ser constituidos a partir de los actores que atiende y de los niveles de mediación en que deben actuar como forma de praxis educativa en coherencia con esos múltiples lugares que ocupa. En esa perspectiva, la educación popular reconoce seis ámbitos que van a determinar las estrategias metodológicas o los dispositivos de saber y poder que van a ser utilizados de acuerdo con el ámbito en el que se ubique la acción con los grupos participantes en procesos educativos populares.

Uno de los asuntos centrales en la configuración de la educación popular se refiere a la manera como se ha venido constituyendo con fuerza y especificidad en las diferentes manifestaciones de la socialización, así como en los variados procesos educativos formales, no formales e informales, desarrollando un diverso repertorio de propuestas metodológicas en coherencia con su apuesta pedagógica de negociación cultural y diálogo y confrontación de saberes, convirtiendo sus herramientas en dispositivos de saber y poder. Esa variedad ha llevado a que éstas no sean universales ni simplemente procedimientos técnicos, sino

elementos para construir los empoderamientos de sujetos, actores, organizaciones, movimientos. En esta perspectiva ha constituido –o está en vía de constituirlos– seis ámbitos en los cuales realiza transformaciones y construye subjetividades rebeldes y emancipadas, como lugares de actuación:

- a. *Ámbitos de individuación.* Existen procesos de transformación que parten de y construyen subjetividades en la constitución de sujetos que se reconocen a sí mismos como seres sociales y forjan su identidad a partir de procesos de elaboración de sí mismos. Un ejemplo de esto pudiesen ser las formas del trabajo con grupos étnicos, de género, de masculinidades, de reconocer por actores su campo de práctica y de actuación cotidiana, muy fundado en la intra-culturalidad.
- b. *Ámbitos de socialización.* Son los referentes a prácticas de educadores populares que construyen y trabajan procesos e instituciones como la familia, la escuela, constituyendo una reorganización de roles, procedimientos y prácticas. Allí se dan dinámicas de interacción específica, logrando consolidar relaciones sociales transformadas en los diferentes roles que se presentan en esos diferentes espacios.
- c. *Ámbitos de vinculación a lo público.* La negociación cultural acá se constituye para que los sujetos de las prácticas orientadas en la perspectiva de educación popular decidan convertirse en actores que llevan sus intereses colectivos para ser disputados en lo público, reconociéndolo como un escenario en construcción. Requiere un ejercicio de discernimiento y edificación de la autonomía por parte de quienes lo realizan, y, en ese sentido, la educación popular ayuda a construirlo como apuesta de los sujetos que se están convirtiendo en actores.
- d. *Ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizadas.* Lo público trae aparejada consigo la necesidad de encontrar los grupos desde los cuales se tejen esos imaginarios colectivos que dan forma a sus intereses y a la manera de vida de las comunidades; las políticas de actuación, como lugares en donde los sueños colectivos se fundan para concretar la apuesta de transformación de sus condiciones inmediatas y de la construcción de otros mundos posibles.
- e. *Ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad.* Conscientes de que el poder de los grupos populares se construye y alcanza tras recorrer múltiples caminos, los educadores populares deciden desde su acumulado, y guiados por sus principios, participar en formas de gobierno que permitan la implementación de las propuestas

específicas, en donde lo público popular busca ser colocado como apuesta de la sociedad, en un particular ejercicio de la política en territorios específicos, reconociendo que se está en el gobierno y no en el poder, lo cual le exige no perder el nexo con el movimiento que creó esa nueva condición.

- f. *El ámbito de la masividad.* Una de las características de las nuevas realidades propiciadas por las transformaciones epocales en marcha y la emergencia de los lenguajes digitales es la configuración de un espacio masivo, que a su vez ha generado una serie de redes sociales y un campo virtual en donde actúan infinidad de actores. También el educador popular reconoce éste como un espacio de su actuación y elabora propuestas metodológicas en coherencia con sus apuestas pedagógicas para constituir allí, desde sus desarrollos y acumulados, un campo de actuación y de disputa de significados y de su proyecto de transformación de la sociedad.

El problema no es el conflicto, sólo su manifestación

Normalmente reaccionamos cuando el conflicto adquiere manifestaciones en nuestra condición humana a través de la rabia, el dolor, el sufrimiento, y corremos a solucionar la situación que lo ha creado. Por ello pasamos la vida solucionando problemas, sin ir a las razones de fondo que están precisamente en la acumulación de los elementos constitutivos del conflicto, que son el verdadero epicentro de aquello que se manifiesta en nuestra vida cotidiana. Podemos hacer el símil del terremoto, en donde vemos sus desastres, pero sus verdaderas causas hay que buscarlas muchos kilómetros bajo tierra.

Por ello no se puede confundir el problema con el conflicto. En este último, la condición humana va poco a poco tejiendo la urdimbre de nuestra condición y crecimiento. Es desde él como lo nuevo hace su aparición, mostrándonos que podemos ser diferentes sin miedo a ese cambio. Es la emergencia de la utopía en la esfera de la individuación, hay otro lugar hacia el cual ir.

En ese sentido, podemos afirmar que el conflicto es un sistema complejo que debe aprender a descubrirse. No es el suceso que emerge en nuestra vida como problema, no es el simple suceso a través de lo cual se manifiesta: miedo, desconfianza, enemistad, odio. Éstos son elementos que lo alimentan y son parte de su dinámica, pero no es el conflicto mismo, ya

que esa manifestación es la muestra de que él está escapando por nuestras grietas: miedo, cólera, arrogancia, aburrimiento.

Buscamos evadir el problema, queremos que desaparezca, siempre. Cuando él viene desde el conflicto, lo evadimos, lo desaparecemos, hasta que el problema, por ser manifestación del conflicto, toma caminos de empeoramiento y nos desborda, hace crisis y en ello lo que se hace visible es que tenemos una confrontación con nuestra interioridad, con aquello que decimos ser.

En esta perspectiva es que afirmamos que se produce un enlace entre la manera cómo resolvemos los conflictos en la esfera de la individuación y la manera como se produce esto en lo social, generando una incapacidad para enfrentar los conflictos.

Para asumirlo integralmente, es necesario no resolverlo como una simple situación personal. Es necesario un proceso que una lo micro, lo meso y lo macro, y ello significa deconstruir los imaginarios culturales de poder existentes en nuestras prácticas cotidianas, como esas primeras formas que generan socialmente control y prolongación de las formas sociales de poder, atizador de la resolución violenta de los conflictos. Por ello, para cambiar en estos tiempos es necesario abrirnos a desaprender muchos de esos procesos que culturalmente no permiten abrirnos al conflicto como generador de nuevas formas de vida social.

En la perspectiva de las páginas anteriores se hace necesario también construir el escenario de una escuela que en las condiciones actuales y en las dinámicas de hoy decide también trabajar en su interior los asuntos del cambio y transformación que urgen en tiempos de globalización capitalista y neoliberal como escenario de poder y de control en estos tiempos. Para nosotros, hablar en ese marco de post-acuerdos por la paz exige plantearse un horizonte de transformación en el marco de las pedagogías para la paz, en las que han de inscribirse las geo-pedagogías en el sentido de las páginas planteadas en este texto como las pedagogías de la memoria y los conflictos. Desde ese horizonte, proponemos el siguiente decálogo para definir una agenda política para la escuela como constructora permanente de paz y reguladora de conflictos:

- a. Rescatar la escuela como un lugar de socialización cultural y política, no solo de instrucción y de estándares y competencias. Ello requiere un ejercicio de pertinencia y

de territorialización a los contextos mediante un ejercicio de pedagogías críticas y situadas que busca la unidad entre lo humano y la naturaleza

- b. Una escuela que trabaja la vulnerabilidad humana, social, y de la vida en sus múltiples manifestaciones, y la convierte en un espacio de solidaridad y de aprendizaje colaborativo en el cual la ética del cuidado toma forma desde la acogida hasta la vinculación con el contexto
- c. Una escuela que reconstruye el arraigo para enfrentar el desarraigo que homogeniza, permitiendo la construcción de subjetividades e identidades que en medio de la fragmentación de este tiempo hacen visible en el ejercicio pedagógico la capacidad de trascendencia y el enfrentar el ejercicio descolonizador presente en el currículo
- d. Una escuela que tramita los conflictos como fundamento de construir consciencia crítica y aprender a tener mejores conflictos basados en una pedagogía de la diferencia y la diversidad, que construye la complementariedad como fundamento de un tejido social que nunca será más para la guerra
- e. Una escuela que valora múltiples mundos y construye el nexo entre lo universal y lo pluri-verso haciendo a sus participantes ciudadanos del mundo e hijos de la aldea en donde tienen lugar los saberes propios fundados en una pedagogía del diálogo de saberes y la negociación cultural, en el cual el buen vivir nos permite salir del antropocentrismo
- f. Una escuela que se convierte en co-constructora de comunidad y generadora del sentido de la vida que hace real la acogida del otro y diferente pero también establece una relación con la naturaleza dando lugar a las formas del bio-centrismo presente en los planes de vida como reguladores de lo social y los conflictos en lo territorial
- g. Una escuela territorializada, que se hace sanadora de los dolores que la violencia ha dejado en los cuerpos, en las mentes y en los deseos, haciendo real la memoria de estos, estableciendo pedagogías que trabajan el cuerpo y hacen realidad de que es el primer territorio de paz
- h. Una escuela que construye unas nuevas maneras de lo ético y ella misma, saliendo de la homogenización, construye los nuevos sentidos desde el rostro del diferente y el diverso y hace real que somos humanamente diferentes, culturalmente diversos y que debemos luchar para no ser socialmente excluidos

- i. Una escuela que renuncia a la instrucción y formas limitadas de entender lo humano y para ello constituye sistemas de mediación desde una comprensión integral de lo humano, y para ello da forma a una comprensión de las capacidades que reordena derechos, teorías, metodologías, para hacer real esa escuela hecha por sus actores
- j. Una escuela que construye pedagogías en las diferentes áreas del conocimiento que atraviesan transversalmente sus prácticas para construir educativamente el conflicto y ello significa darle forma a las geo-pedagogías, que les va a permitir ir más allá de los modelos o reiteraciones didácticas para convertir al actor y actora de ella en productores de saber y conocimiento. En ese sentido, es una escuela que entregue poder a las comunidades

Si asumimos la tarea con el rigor suficiente y en el reconocimiento de la tradición en la que hemos abrevado de las pedagogías críticas y de la educación popular, las tareas educativas de este tiempo se convierten en una condición privilegiada para dar forma desde este aquí y ahora a un pensamiento propio que desde hace un tiempo con más fuerza gime por dar forma a eso que somos y nos hace tan particularmente específicos para relacionarnos con la universalidad desde nuestras particularidades.

Conclusiones y pistas para la acción: entre dispositivos y herramientas

En la experiencia de Planeta Paz fue necesario diseñar unas estrategias metodológicas en coherencia con los ámbitos que nos permitiera construir los relatos desde las voces de los actores y de las organizaciones sociales como núcleo de la memoria y de la manera cómo el conflicto había atravesado cuerpos, mentes, en una disposición de las capacidades en cada uno de los actores. Eso implicó trabajar estos asuntos en la perspectiva de la construcción de las propuestas que emergían al reconocer los conflictos en el territorio en la manera cómo las organizaciones sociales cruzaban sus agendas con sus resistencias, lo cual, cuando se trabajaba metodológicamente, permitían la emergencia de unas propuestas que permitieron mantener viva la lucha y dinamizaba su quehacer en la recuperación de sus dinámicas a la vez que les facilitaba eventos regionales y nacionales en los cuales se encontraban la unidad entre sus prácticas micro, las de las regiones meso, y en algunos casos de las nacionales e internacionales macro.

El ejercicio en los territorios permitió romper silencios, encontrarse con múltiples versiones de los hechos, en la necesidad de tener que cotejarlos en un diálogo-confrontación de saberes, donde se elaboraban las diferencias y la diversidad para constituir lo común, lo cual hacía posible el encuentro consigo, con el otro y los otros, dándose cuenta que en la pedagogía de la memoria, la versión narrada sobre los conflictos se constituyen desde múltiples relatos a manera de un rompecabezas que nunca está cerrado y siempre busca otras fichas que lo complementen.

Estos múltiples relatos exigen apelar al ámbito en que se encuentra el actor de práctica y el desarrollo de habilidades específicas y particulares según las capacidades desarrolladas en sus contextos, lo cual hace necesario apelar a la más variada gama de herramientas metodológicas para garantizar que las múltiples voces del mismo territorio, puedan contar desde su experiencia la construcción de su relato a través de los cuales narra su realidad. Allí nos encontramos con textos que en homenaje a Orlando Fals Borda en su escrito la historia doble de la costa, transcurren por dos canales para explicar esa diversidad narrativa: el canal popular y el canal de los grupos con una cierta formación académica, mostrándonos dos formas diferentes de construir el territorio y sus conflictos. (Planeta Paz, 2017)

De igual manera, se construyeron en la cartografía social unos mapas que dan cuenta de la manera cómo los actores construyen su territorio y lo explican a través de una mapeada en la cual los conflictos son configurados desde las homogeneizaciones que intentan controlar lo natural y los territorios ancestrales. De igual manera, colocaron ahí los procesos de megaminería, que hacían de los territorios un simple lugar de explotación del capital. (Planeta Paz, 2017).

La sistematización permitió visibilizar muchas de las experiencias que se habían construido como manifestaciones de economía propia y solidaria que enfrentaba las formas de control del capital y establecía unos núcleos para la sobrevivencia colectiva. Allí también están las experiencias de educación propia y las formas de organización de las mujeres, que les permitió en medio de la ausencia de sus parejas por muerte o desplazamiento, mantener vivo el territorio.

También nos vimos obligados a encontrar con elementos lúdicos, la construcción de materiales que permitiera una apropiación de las lecturas del conflicto en sus territorios, narradas por sus comunidades y que, recuperando la metáfora del árbol de la vida, propio de

comunidades ancestrales y rurales, propuso un aprendizaje de los conflictos y la búsqueda para tramitarlos, regularlos o transformarlos de acuerdo con las posibilidades de la comunidad.

En ese sentido, esos cuatro materiales producidos y señalados anteriormente, nos muestran que ellos son como brújulas, que nos muestran el universo narrativo de los actores desde sus territorios, los cuales nos enseñan y nos orientan sobre qué elementos utilizar, de tal manera que hablen y produzcan las posibilidades de narrar a quienes van a recibir la experiencia y despertar en ellos as posibilidades de enunciar su realidad en un ejercicio donde les sea posible la mayor integralidad posible, tanto de las capacidades humanas, como en la unidad entre la naturaleza y lo humano.

Llegar a estos resultados fue posible a través de la elaboración de una caja de herramientas que a través de los procesos vividos con las comunidades permitieran explorar esos sentidos para atizar la memoria, fortalecer las capacidades, reconocer las habilidades, y explorar la reconstrucción-construcción de subjetividades rebeldes como actores sociales desde los territorios.

Las principales herramientas trabajadas fueron:

- Los talleres
- Troveros y canciones
- Cine-foros
- Atizadores del recuerdo
- Fotomontajes
- Murales de conflicto
- Frases disparadoras de memoria
- La cartografía social
- Los juegos de roles
- La caja del recuerdo
- Los ejercicios de reconocimiento
- Las historias de vida
- Los conflictos en el cuerpo
- Sistematización
- Otros

Todas estas palabras anteriores están dadas en el marco de comprensión que explica al proyecto Planeta Paz, en donde memoria y conflicto construyen un escenario territorializado para hacer posible cómo hoy, los distintos actores que hemos vivido la guerra, intentamos colocar en nuestros mundos locales las agendas que siguen dando forma a las transformaciones requeridas por una realidad social desigual e injusta, que a la vez que elabora el duelo sobre lo vivido, vuelve a construir un escenario que es capaz de analizar el poder que domina y produce exclusión sobre la diferencia y la diversidad humana en nuestros contextos, para construir un nuevo protagonismo y empoderamientos de los sectores sociales populares.

Consideramos que cualquier proceso educativo que ,en estos tiempos post Acuerdo por la Paz, se intente organizar, debe darle lugar a esos elementos que muestran una escuela viva en la guerra y en el actual momento del post Acuerdo , porque ella asumió el conflicto y construyó propuestas para darle respuesta a su tramitación, regulación y transformación aun en los contextos más desesperanzadores, tanto que cuando la violencia cayó sobre ella, siempre apareció un maestro o una maestra dándole forma a propuestas concretas en la esfera de la pedagogía que enfrentaron la violencia, la guerra, construyendo resistencias que marcan los caminos para estos tiempos del “ post-acuerdo” .

Qué mejor que para cerrar este texto recurramos a uno de nuestros grandes maestros, Alfredo Molano, cuando al recibir su doctorado honoris causa, nos recordaba de qué estamos hechos para escuchar y escribir dando forma a un ejercicio que es capaz de construir nuevos sueños y esperanzas: “Escuchar y escribir son actos gemelos que conducen a la creación. El conocimiento no es el resultado de la aplicación de unas reglas científicas, sino un acto de inspiración cuyo origen me es vedado, pero cuya responsabilidad uno no escoge. Los temas, dice Sábato, lo escogen a uno, la creación esconde la utopía, la aspiración a un mundo nuevo y distinto que puede ser tanto más real cuanto más simple, las cosas suelen no estar más allá, sino más acá.”

Referencias bibliográficas

Bellah, R. (1989). *Los hábitos del corazón*. Madrid: Alianza

Expedición Pedagógica Nacional (2001). *Huellas y registros*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional

Expedición Pedagógica Nacional (2006). *Recorriendo el Cauca pedagógico*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad del Cauca

Fanon, F. (1987). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gramsci, A. (1972). *La filosofía de la praxis*. México. Nueva imagen.

Jiménez, C., Puello, J., Robayo, A. & Rodríguez, M (2017). *Lo común. Alternativas políticas desde la diversidad*. Bogotá, Colombia: Planeta Paz-Oxfam.

Mejía, M.R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, (43), 45-56.

Romero, E. (2016). Hacia una pedagogía de la memoria desde las ciencias sociales: una propuesta desde la educación popular. En L. Cendales, & M. R. Mejía. (Compiladores). *Pedagogías y metodologías de la educación popular*. Bogotá, Colombia: Desde Abajo

Planeta Paz, Oxfam (2017). *Crear y resistir desde los movimientos sociales. Sistematización de experiencias territoriales de paz*. Bogotá, Colombia: Planeta Paz-Oxfam

Planeta Paz-Oxfam (2017). *Agenda común para la paz desde los territorios*. Bogotá, Colombia: Planeta Paz-Oxfam

Planeta Paz-Oxfam (2017). *Atlas regionales de la agenda común para la paz*. Bogotá, Colombia: Planeta Paz-Oxfam

Zuleta, E. (1994). *El elogio de la dificultad y otros ensayos*, Bogotá, Colombia: Fundación Estanislao Zuleta - Sáenz Editores.