

# Colectivo El Amarre:

Una experiencia de pedagogía para la paz desde las prácticas artísticas, colectivas e instituyentes en la escuela



**Presentado Por:** Andrés García Cañón  
**Directora de tesis:** Paola Helena Acosta Sierra

Universidad Pedagógica Nacional  
Maestría en Arte Educación y Cultura  
2024



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL  
Educadora de educadores

FACULTAD DE  
BELLAS ARTES



**Colectivo El Amarre: una experiencia de pedagogía para la paz desde las prácticas artísticas, colectivas e instituyentes en la escuela**

Presentado por:  
Andrés García Cañón

Directora de tesis  
Paola Helena Acosta Sierra

Universidad Pedagógica Nacional  
Maestría en Arte Educación y Cultura

2024





COLECTIVO EL  
AMARRE

A mi mamá Marcy, por enseñarme el valor de la valentía, todos los días. A Don Cañón, por sembrar en mi ser la paciencia, la sensatez y la sabiduría. A Janis, por el amor, la tolerancia y la resistencia. A la "PEDA", por ser un amor para toda la vida. A la MAEC, por cumplir un sueño. Al colectivo El Amarre; nuestro amarre, por enseñarme a ser discente, por inspirar y encender el fuego del amor por la educación. A nuestro grupo, la Santísima Trinidad, por el amor, el apoyo y la compañía. A Diana y a Catalina, por ser amigas de toda la vida. A Paola, por estar, por escuchar, por ser el inicio, por ser el final. A todos, a todas, sin excepción, porque nada es sin lo que el otro puede aportar.





# TABLA DE CONTENIDO

<b>PARA MÍ, PARA TODOS, PARA TODAS</b> .....	01
<b>[NUDO, DESENLACE, INICIO...]</b> .....	03
NUDO .....	04
DESENLACE .....	05
INICIO .....	06
<b>LÍNEA</b> .....	11
OBJETIVO GENERAL	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	12
<b>EMBROLLO</b>	
El observador como dispositivo de perfilamiento escolar en un contexto violento. ....	13
<b>“EL AMARRE”:</b>	
<b>Anudando los conceptos</b> .....	27
<b>LA VIOLENCIA: una atadura con la comunidad soachuna</b> .....	35
<b>(“NUDITO EN LA BO-CA”):</b>	
<b>Escuela, memoria y olvido, de lo que no se habla en la escuela.</b> .....	41
<b>En boca “cerrada” no entran moscas</b> .....	44
<b>“ATADURAS, LIGADURAS Y ENLACES”:</b>	
Sobre el arte y lo colectivo en el desarrollo de una Pedagogía de la memoria y una pedagogía para la Paz .....	47

<b>AMARRE METODOLÓGICO (IBA- IEBA- A/R/T/O- GRAFÍA)</b> .....	53
La experiencia estética como acto de resis- tencia desde la metodología IBA .....	55
Cuerpo, estética y lenguaje en el entorno escolar.....	57
La importancia de la imagen artística en la representación de problemáticas escolares.....	58
Una investigación contrahegemónica, requie- re de una metodología con Enfoque plural: IBA / IEBA .....	59
Sinergia del amarre: Una extensión a la arto- grafía .....	61
<b>ANÁLISIS</b>	
<b>DESENREDANDO NUDOS</b> .....	65
<b>AMARRANDO EL COLECTIVO:</b> convocatoria y estrategia.....	66
<b>ENREDOS DEL INVESTIGADOR:</b> un interés alrededor del conflicto en Colom- bia y las ejecuciones extrajudiciales.....	66
<b>DE LO MACRO A LO MICRO:</b> Colombia- Soacha- la escuela .....	66
El amarre es de juntanza, no de sujeción.....	67

<b>PRIMER MOMENTO CREATIVO: artefactos</b> .....	69
De la imposición a la negociación .....	70
Lo legal, lo ético-político: el observador .....	73
<b>SEGUNDO MOMENTO CREATIVO: DISPOSITI- VOS Y DILUCIÓN DE ROLES</b> .....	77
Nudo constrictor: Un profesor moldean- do a su acomodo al estudiante .....	78
Dilución de roles .....	79
Nudos enredados: problemas del segun- do momento creativo .....	80
Nudo en la garganta.....	85
Desatando autonomía: una respuesta a lo enunciado como políticamente correcto .....	89
<b>TERCER MOMENTO CREATIVO, NUDO DE TOPE:</b> El amarre entre lo artístico, lo ético y lo político .....	91
<b>CONCLUSIÓN</b> .....	95
CONCLUSIÓN AMARRADA .....	98
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	100



# PARA MÍ, PARA TODOS, PARA TODAS

10 de oct. de 22

Aquella mañana entendí, que por mucho tiempo creí que se trataba solo de mí, pero se trataba de todos, se trataba de todas.

Se trató de mí cuando el hombre que amo, tomó del cabello a la mujer que amo y golpeo su cabeza contra la pared, creí por dieciocho años que era un sueño. creí que se trataba de mí, pero se trataba de todos, de todas.

Se trató de mí cuando Sandra, “la maestra” de matemáticas “apretó con sus dedos” mis brazos hasta causarme dolor, creí que se trataba de mí, pero se trataba de todos, de todas.

Se trató de mí, cuando la escuela me sancionó por saciar mi sed de justicia, al cruzar mi pierna en zancadilla, a quienes perseguían y golpeaban “al nuevo” por ser negro, creí que se trataba de mí, pero se trataba de todos, de todas.

Se trató de mí, cuando la tierna mujer me golpeaba en el rostro con los puños cerrados al negarme a desobedecer las indicaciones de mi madre, creí que se trataba de mí, pero se trataba de todos, de todas.

- Silencio -



Se trató de mí cuando vi en las fauces de una hiena y en el reflejo de mis lagunas mentales, el rostro de una madre con nombre angelical, a quien por años llamé Gloria. Un reflejo hipócrita que me llevó como presa fácil e inocente, a servir a la patria, mientras aquella matriarcal figura, se transformaba ante una simple pregunta y me mordía con su respuesta: ¡cual Angelica auxiliar hijueputa!, creí que se trataba de mí, pero se trataba de todos, de todas.

Se trató de mí, cuando el subintendente Cantillo me acusó de “sapo” ante su frustración de no poder vaciar la caneca con agua sobre el auxiliar que dormía. Recuerdo su rostro y sus ojos saltones gritándonos a Manuel David y a mí, como pocos o nadie lo habían hecho nunca; “A tierra auxiliar hijueputa”. Creí que se trataba de mí, pero se trataba de todos, de todas.

Se trató de mí, cuando las noticias decían el nombre de Manuel David, -mi amigo- entre los nombres de diecisiete “tombos”, víctimas de cilindros y balones bomba, pertenecientes a una “EMCAR” en Tierradentro Córdoba, creí que se trataba de mí, pero se trataba de todos, de todas.

Se trató de mí cuando tuve que aguantar veinte o más años de noticias exclusivas que narraban extras, ultimas horas, bajas en combate, estallidos, cuerpos desmembrados, mutilaciones, ejecuciones extrajudiciales, desaparecidos, fotografías de pasquines, estruendos de petardos en las noches, bombazos, estallidos, rostros de madres con banderas o sin ellas, enjugadas en llanto... Creí que se trataba de mí, pero se trataba de todos, de todas.

-Un abrazo- Andrés.

**NUDO  
DESENLACE  
INICIO**

**:v**   **EL**  
COLECTIVO  
**AMARRE**



Quizá la anterior, haya sido una de las razones que me llevó por el camino de ser maestro, pero antes, debo decir que motivos me sobraron, me sobran, me seguirán sobrando. A veces la vida de muchos inicia por el nudo: el nudo en la literatura cumple con la intención de “romper con la trama”, por ello me atrevo a decir que, a la luz de las desigualdades, a veces se nace o se inicia con la trama rota. Y para hablar de tramas rotas, como maestro de bachillerato, debo devolverme un poco y ponerme nuevamente en los zapatos de un estudiante; ser bachiller en ocasiones pareciera un desenlace que al instante se convierte en un hard reset, un nuevo comienzo; y como todo buen comienzo, -al menos al estilo de esta historia- inicia con un nuevo nudo, el de una bolsa que alberga las balotas, unas blancas, otras amarillas y rojas. El primer error en los tiempos de mi escuela, fue enviar a los estudiantes como carne de cañón a las citas en los distritos militares y disponer nuestra suerte, al ‘manoseo’ de unas pelotas.

Ya en el servicio militar, te encuentras con los gritos de Cantillo o la “Angelical Gloria”, mientras con senda vocación, te enseñan a cantar aquel estribillo de una imborrable pero inenarrable canción:  
“Sube, sube guerrillero, que en la cima yo te espero, con granadas y morteros, en la torre te daremos, a tus hijos mataremos y a tu esposa violaremos” ...

## DESENLACE

Y subieron también los campesinos, los pobres, los líderes sociales y comunales, los estudiantes, los profesores; solo que nadie los llamo por su nombre, porque nombrarles quizá era darle sentido a su existencia, por ello subían y subían guerrilleros. Después de llegar arriba, solo existía una forma de bajar: los bajaban en bolsas negras, con uniformes y viejos fusiles, con botas al revés y el estigma de ser denominados enemigos dados de baja en combate, tremendo nudo aún sin desenlace.

¿FIN?



(collage digital realizado con fotografías registradas con el colectivo durante el proceso de investigación)

## INICIO

Espero que comprenda como lector, mi necesidad y decisión ético política de ser maestro, aquel que por suerte, miedo, sensibilidad y conciencia es hoy “el cucho de artes”, que aspira a ser maestro en arte educación y cultura, para continuar en su labor como eso mismo, “el cucho de artes”. Espero comprenda también mi necesidad y decisión ético política y artística, de escribir esta tesis con suma preocupación por mis estudiantes. En el trasegar de este nudo infinito encuentro enredos y ataduras tan fuertes, que me devuelven a encontrarme con algunos “Cantillos”, algunas “Glorias” también algunas “Sandras”, algunos que ven en mí, el rol del docente equivocado: “docentes que se creen estudiantes” al referirse a mi quehacer horizontal, los hay también otros, que ante la comunidad y el Consejo Académico se ensalzan argumentando que “su única necesidad como docente es que el estudiante le obedezca”.

Hombres con el yugo del antecesor, carentes de ser retribuidos por siervos silentes, bien lo dice de La Boétie, “capaces de continuar y aceptar naturalmente el estado en que nacieron”:

“Es cierto que, al principio, se sirve porque se está obligado por la fuerza. Pero los que vienen después se acostumbran y hacen gustosamente lo que sus antecesores habían hecho por obligación. Así, los hombres que nacen bajo el yugo, educados y criados en la servidumbre, sin mirar más allá, se contentan con vivir como nacieron y, sin pensar en tener otro bien ni otro derecho que el que encontraron, aceptan como algo natural el estado en que nacieron...” (2008,pág. 55)

Mi posición ético política reflejada en este apartado de Étienne de La Boétie, en “El discurso de la servidumbre voluntaria” (2008) se centra en comprender y relacionar lo siguiente: la educación no es un ejercicio de obediencia o de verticalidad, mis estudiantes no están atados a un nudo irremediable de continuidad, no es indispensable ni un prerrequisito someterlos a los vejámenes y prácticas indeseables, similares o cercanas a las que me pudieron haber sometido los que, por circunstancias, llegaron a ser mis tutores.

No han de ser mis nudos réplica, y por tanto jamás sería yo un eslabón en la cadena que ate sus libertades naturales, no soy el molde ni el modelo a seguir, tampoco he

de replicar mis experiencias dolorosas en sus corporalidades ni existencias con la intención de hacerles daño, por el contrario, y como lo dirá de La Boétie a continuación:

“A decir verdad, no vale la pena preguntarse si la libertad es natural, puesto que no se puede mantener a ningún ser en estado de servidumbre sin hacerle daño: no hay nada en el mundo más contrario a la naturaleza, llena de razón siempre, que la injusticia. Queda, pues, por decir que la libertad es natural y que, en mi opinión, no sólo nacemos con nuestra libertad, sino también con la voluntad de defenderla.” (La Boétie, 2008, pág. 52)

Sin embargo, la libertad que desde De La Boétie es natural e inherente a los hombres, refleja quizá el más duro de los compromisos ético políticos en mi quehacer docente, y no por ser esta férrea o fuerte, ha de ser injusta, no se puede confundir la autoridad con autoritarismo, la disciplina con servidumbre, ni la libertad con el libertinaje, -esta última abordada por Paulo Freire- me invita a defender con una inmensa voluntad, esa libertad que sugiere de La Boétie y que encuentro en Freire como uno de los compromisos ético políticos inamovibles de mi labor como maestro.

Para Freire en su texto pedagogía de la autonomía (Freire, 2004, pág. 47), el profesor no puede ser sin la capacidad de enseñar correctamente su disciplina, sin cruzar por lo ético como testimonio de su quehacer, esto es lo que define como ético en el ejercicio docente /decente:

“De la misma manera en que no puedo ser profesor sin sentirme capacitado para enseñar correctamente y bien los contenidos de mi disciplina tampoco puedo, por otro lado, reducir mi práctica docente a la mera enseñanza de esos contenidos. Ése es tan sólo un momento de mi actividad pedagógica. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos. Es la decencia con que lo hago. Es la preparación científica revelada sin arrogancia, al contrario, con humildad. Es el respeto nunca negado al educando, a su saber "hecho de experiencia" que busco superar junto con él.” (Freire, 2004, pág. 47)





especialmente a los educadores: “La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas las que hay que plantear a la educación.” (Adorno, 1998 pág. 79) Por ello, mi necesidad ético política y artística, se centra en establecer parámetros que correspondan a una relación como docente/discente con mis estudiantes y semejantes, parámetros de diálogo, “con convicción que el conocimiento es una actividad cooperativa, que promueva la construcción de pensamiento crítico propiciando el desarrollo de sujetos autónomos, sensibles a las transformaciones estéticas –éticas y políticas– de nuestro tiempo”<sup>4</sup>. Para Adorno en su texto, educación para la emancipación en su apartado, La educación después de Auschwitz (1998), existe una falsedad tras las ataduras y las obligaciones que se le imponen al ser humano -para este caso los estudiantes- para ser aceptados como buen ciudadano, dotados de un “certificado de sensatez”-que bien podría ser el observador o la boleta de notas- o por el contrario un ser cargado de: “un rencor odioso” (pág. 82) haciendo al ciudadano dependiente de órdenes u obediencia, lejano de una voluntad propia que responda a un ejercicio de la razón.

Adorno reflexiona lo siguiente:

“La disposición a ponerse de parte del poder e inclinarse externamente, asumiéndolo como norma, ante lo más fuerte, constituye la idiosincrasia típica de los torturadores, una idiosincrasia que no debe volver a levantar la cabeza. Por eso resulta tan fatal la recomendación de obligaciones. Las personas que, de mejor o peor grado, las aceptan se ven reducidas a un estado de permanente necesidad de recibir órdenes. La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valerme de la expresión kantiana; la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego.” (Adorno, pág. 83)

Ante lo expuesto por Adorno, es necesario recalcar que la emancipación en la escuela es necesaria, ya sea bajo la propuesta de Adorno o la de Freire, incluso la de La Boétie. La obediencia, las órdenes y los dispositivos de control, como elemento

de enajenación y alienación, dicho en otras palabras, marca una tendencia ciega, en la cual las personas están dispuestas a respaldar o justificar acciones crueles o injustas en nombre del poder o la autoridad. Es una clara advertencia sobre el peligro de esta mentalidad, por tanto, no se debe permitir su resurgimiento. Es imperativo entonces, resistir la sumisión ciega al poder y en lugar de ello, abogar por la autonomía y la resistencia frente a la opresión.

Tras lo anterior como un argumento irrefutable en esta propuesta, debo aclarar que de ninguna manera como docente quiero salirme del marco de unas justas proporciones, no hay la más mínima intención de comparar Auschwitz con la escuela, tampoco se trata de enlazarla y compararla directamente las víctimas de la Shoah, del conflicto armado colombiano y las víctimas de ejecuciones extrajudiciales del municipio de Soacha. La propuesta de este proyecto, fundada en el desarrollo de unas pedagogías de la memoria y unas pedagogías para la Paz, se orienta en la figura de un paralelismo semántico en el cual busco reforzar la idea de que la escuela tal y como lo plantea Adorno, puede ser la génesis de nuevos Auschwitz, nuevos “enemigos internos” y posteriores ejecuciones extrajudiciales o “falsos positivos”. Por ello encontrará en el desarrollo de esta, una propuesta de creación educativa, artística y colectiva, que muestra un paralelismo con el dispositivo del observador, como un elemento de señalamiento y perfilamiento de las diferencias en los entornos escolares, un elemento que insta a la obediencia, a estándares corporales y comportamentales, y que en concordancia con lo anterior, es un paralelo con un temporizador remoto, una metáfora que puede construir patrones de obediencia y modos de comportamiento que justifiquen o respalden acciones crueles o injustas en nombre del poder o la autoridad.

Por ello e insistiendo en Adorno, en su apartado La educación después de Auschwitz, hay que dar un “viraje al sujeto” (Adorno, 1998, pág. 80), motivo por el cual deseo cerrar con una cita que enmarca las intenciones fuertes de este proyecto, que le atañen a la escuela, en aras de no repetir ni continuar hechos atroces y “virar los sujetos”, maestros, estudiantes, miembros de las comunidades educativas, en el compromiso de no repetir la barbarie, es imperativo desenmascarar las prácticas, los dispositivos, los que Adorno denomina “mecanismos que hacen a los hombres capaces de tales atrocidades”:

<sup>4</sup>Lo anterior corresponde a los Propósitos formativos del programa, relacionados con el espacio académico arte ética y política de la (MAEC) Maestría en Arte, Educación y cultura de la Universidad Pedagógica Nacional.

“Las raíces han de buscarse en los perseguidores, no en las víctimas, exterminadas con las acusaciones más miserables. Lo urgente y necesario es lo que en otra ocasión he llamado, en este sentido, el viraje al sujeto. Hay que sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades; hay que mostrárselas a ellos mismos y hay que tratar de impedir que vuelvan a ser de este modo, a la vez que se despierta una consciencia general sobre tales mecanismos. Los asesinados no son los culpables, ni siquiera en el sentido sofístico y caricaturesco en el que muchos quisieran presentarlo hoy. Los únicos culpables son los que sin miramiento alguno descargaron sobre ellos su odio y su agresividad. Esa insensibilidad es la que hay que combatir; las personas tienen que ser disuadidas de golpear hacia afuera sin reflexionar sobre sí mismas. La educación solo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica.” (Adorno, 1998 pág. 80-81)

Las prácticas artísticas, las pedagogías para la memoria, las pedagogías para la Paz, y las prácticas colectivas, en suma; constituyen el inicio de un recorrido que permita encaminar la educación del país en la construcción de sujetos sensibles, con compromisos ético- políticos, críticos, autónomos y democráticos. Por ello este proyecto apunta desde el enfoque del diálogo arte ética y política de la Maestría en Arte, Educación y cultura de la Universidad Pedagógica Nacional a encontrar medios y elementos de análisis efectivos que evidencien la apropiación de estos cambios, a través de la creación de un entorno propicio para el diálogo, la reflexión y el debate, junto a la formulación de iniciativas artísticas, colectivas, instituyentes, pedagógicas, transformadoras.

# LÍNEA: INVESTIGACIÓN CREACIÓN EN CONTEXTO EDUCATIVO

## Objetivo general

Reconocer cuál es la potencia de las prácticas artísticas colectivas en la escuela, en el marco de la implementación de procesos de Pedagogías para la paz.



## Objetivos específicos

- Propiciar espacios de debate con los estudiantes sobre la relación del pasado reciente en Colombia y el presente en la escuela, para la transformación del futuro.
- Analizar cómo desde las prácticas artísticas colectivas en la escuela, se pueden diseñar procesos que viabilicen espacios de diálogo y la acción no violenta como opción al conflicto.
- Crear una propuesta metodológica desde las prácticas artísticas que permita a los estudiantes analizar el contexto, identificar violencias circundantes y establecer el diálogo y la acción no violenta como opción al conflicto, para la transformación de su presente y su futuro.





## Pregunta de Investigación

En el marco de la implementación de procesos de Pedagogías para la paz **¿Cuál es la potencia de las prácticas artísticas colectivas en la escuela?**



# EL EMBROLLO

EL OBSERVADOR COMO  
DISPOSITIVO DE PERFILAMIENTO  
ESCOLAR EN UN CONTEXTO  
VIOLENTO.

 :v    
COLECTIVO **EL**  
**AMARRE**



Silencios “Lo bonito es estar vivo”  
Escuela Mampuján  
Fotografía Juan Manuel Echavarría  
2010 ~~~~~

“Lo bonito de estar vivo” lo puedo leer en un tablero derruido por el tiempo, por la inclemencia del clima y la intemperie, también, y un grado por la violencia que afectó y afecta a las escuelas alrededor del conflicto armado colombiano; es el tablero del viejo Mampuján, corregimiento de los Montes de María, Bolívar, registrado por el fotógrafo y artista Juan Manuel Echavarría en su obra Silencios, quién captura la apariencia de la superficie, sus colores y la riqueza de lo ruinoso, en contraste con el óxido, la humedad y la vegetación, que encuentra en la imagen tras su registro, un escrito desgastado con la frase que da inicio a este texto. Las letras parecieran estar escritas con algún elemento corto punzante, denota cicatrices tras una herida, pero también la necesidad de dejar huella, no está escrito con tiza, la tiza permite eliminar posteriormente el registro tras el borrado; no obstante, para cubrir el mensaje de resistencia, habría que recurrir a más que la espuma o la felpa del borrador del pizarrón, que tiene ante este reto la difícil tarea de eliminar, borrar, suprimir el mensaje que invita a pensar en la escuela soñada.

Una escuela sin heridas y sin cicatrices, una escuela sin los rastros de la violencia, la escuela de los sueños de cualquier niño o niña en su trasegar por el “segundo hogar”, una escuela en la que ser feliz no sea una utopía, una escuela en la cual no tuvieran que lacerarse los pupitres ni los tableros con mensajes provenientes de heridas profundas en el corazón de quienes los escriben, una escuela que garantice desde su práctica, la no repetición, coherente con el discurso, alejada de la abyección, alejada del tronar de los fusiles, a kilómetros de distancia del estridente grito del profesor, una escuela donde estar vivo sea bonito y no sea tan solo un grito arañado en un tablero ante el abandono y el silencio.

Le invito a reflexionar lo siguiente: estoy seguro que usted no podrá decirme que la escuela no es lo suficientemente violenta como para mantenerse alejada en la dinámica y el flujo constante de agresiones, tanto físicas como verbales (psicológicas) y que éstas no distan de lo que sucede en los ambientes familiares, comunales y el entorno ciudadano. Tampoco se aleja de la reproducción masiva de los medios y lo salvaje de su insistencia, en el fortalecimiento del consumo y del obstinado asedio por hacernos ver cada día más miserables ante la impotencia y la incapacidad de cumplir las expectativas que nos propone el capitalismo del mundo que habitamos, un mundo cargado de frustraciones y miedos: ¿para cuándo la

casa?, ¿el carro?, ¿matrimonio?, ¿los hijos?, ¿un mejor trabajo?, ¿un trabajo! Tarde que temprano el avión habrá despegado, y le habrá dejado.



(Fotografía registrada en el salón de maestros durante el proceso de investigación)

Dese cuenta usted que las violencias que hacen parte también de los ambientes escolares, son un pequeño reflejo de realidad social, me permito cambiar el para ‘cuándo’ de la pregunta anterior por un lenguaje de prohibición que igual dicta parámetros, estereotipos y patrones conductuales: así no se lleva el cabello - ese cabello está como muy largo, aquí no está permitido el cabello con colorines, péñese que parece recién levantado/a, agárrese ese pelo, para eso existen las moñas, la falda está corta, el pantalón está “entubado”, esos zapatos no corresponden al uniforme, los aretes déjelos para la casa o para la calle, el arete de la nariz lo usan también las vacas, con esos tatuajes parece un pupitre de bachillerato, bájese es capota que los que usan capota algo malo van a hacer, por algo se tapan, quítese esa gorra que no es acorde con el uniforme, hay que ponerle betún a los zapatos, en este colegio están prohibidas las muestras de afecto entre otros. Y así poco a poco los niños y adolescentes van acostumbrándose a encajar en los estándares sociales de manera violenta e instruccional.

Ahora bien, recordé aquella requisita fundada en el prejuicio de su apariencia, mientras hacía memoria, con angustia, porque la cédula se me había quedado en el otro vestido. ¿Resuenan en algún momento las palabras mágicas? : ¿permítame los

papeles, nos vamos al CAI o la UPJ? O en el caso de las mujeres: señorita, ¿Me permite ver su bolso?, —las mujeres son las que van cargadas— con la marihuana o la 'patacabra', —debe esperar a que venga una patrullera para que la pueda requisar, si tiene afán debió cargar su documento —. Deme aquí la razón, si de una u otra manera le ha pasado, no podría negar que escuchar aquellas siglas y órdenes infunde miedo, y no exagero cuando digo que suscitan terror. Ahora piense lo que sintió de niño en la escuela cuando escuchó a la maestra o al maestro decir, ¡monitor, tráigame el observador! El ejemplo mencionado en principio, no está tan lejos de relacionarse con este dispositivo de observación y seguimiento; “el observador” es la herramienta de vigilancia y comunicación para una posterior revisión y penalización frente a la familia del que desde ahora llamaré “el sindicato”. (Foucault, 2002 pág. 119)

Aquel dispositivo al igual que en varios documentos consta de unos descargos, algunos testimonios, en ocasiones acuerdos y en su gran mayoría un reiterado compromiso, no sin antes responsabilizar la firma del sindicato, va escrito en tinta negra, legible, imborrable e intachable, es una sentencia cuasi irrefutable.

“El observador es una herramienta académica que se usa tanto de castigo, amenaza o advertencia en forma de contrato, donde se ve el expediente del estudiante”

#### **Integrante del Colectivo El Amarre**

“La mayoría de veces el observador es utilizado para que los estudiantes estén ligados a ciertos comportamientos, que no salgan de ellos, e incluso a veces se llega a discriminar ciertas actitudes que ellos tienen, marcándolas como algo “incorrecto” para una vida en sociedad. A raíz de esto muchas veces se pone un monitoreo a estas personas, llegando a agobiarlos y generarles miedo, ya que tendrían miedo a cada acción que realicen por miedo a ser Juzgados. Muchas veces suelen ser injustos, ya sea por la razón “incorrecta” e incluso los castigos que se le impone son injustos”.

#### **Integrante del Colectivo El Amarre**

“A veces nos callamos y hacemos caso omiso ante la opresión del observador. Cuando tenemos algún conflicto o pelea, el observador nos ocasiona problemas y discusiones con nuestros padres, amigos o compañeros. Le hemos dado mucho poder al observador y el solo hecho de oír la palabra observador nos genera terror, porque siempre nos quieren sacar del colegio y nuestros padres nos mandan a trabajar. El observador nos ocasiona bullying y discriminación tanto familiar como estudiantil. El observador es un conjunto de normas o reglas que dicen que es lo correcto e incorrecto y nos lo remarca de manera imponente”.

#### **Integrante del Colectivo El Amarre**

“El observador es un medio correctivo del mal comportamiento o el comportamiento inadecuado. Por este medio se expone el bajo o alto rendimiento, tiene el poder de controlar el cumplimiento de las normas o reglas. Esto genera discriminación hacia el estudiante creando un tipo de amenaza para que cumpla con las expectativas o con lo que quieren los directivos, muchas veces genera un conflicto permanente entre la parte acusada y la que acusa.”

#### **Integrante del Colectivo El Amarre**

En lo escrito anteriormente se percibe una sensación de impotencia, una desazón incontenible, o, por el contrario, un sabor amargo ante la incapacidad de imaginar lo que en casa pueda suceder: queda el miedo que transmuta en pensamientos hostiles. Es posible que derive en un llamado de atención, también de desatención, ¿por qué no? Tal vez derive en un diálogo vehemente y consciente, pero también en la más brutal de las golpizas. El caso es que no hay opción, al final solo hay un ganador; en el ejercicio del poder hay quienes pueden llevar la sartén por el mango y hay quienes, quebrados y fritos, terminan dentro de ella.

Con la primera anotación, existe el antecedente, la marca imborrable, aquella huella intachable, “un palmeo” contemporáneo. Se preguntará a qué me refiero con palmeo: esta no es más que “la operación de medición y tanteo por el cual se



En contexto y tras la revisión del documento “acuerdo de convivencia” de la IE EL BOSQUE, (con vigencia febrero de 2015) y una actualización resumida al año lectivo 2023, destaco las menciones más no la reglamentación y definición del uso del dispositivo. En la versión 2015, encuentro tres menciones poco relevantes o que hacen de este dispositivo una figura que pareciera no relevante o significativa, al menos en el documento. La primera mención (pág. 09), se refiere a la ruta de atención de accidentes escolares; la segunda mención (pág. 27), corresponde al acumulado o registro de situaciones de impacto leve (tipo I) es decir; se aclara que el observador es un elemento de registro de faltas acumulativas (mínimo cuatro) que derivan en la comisión de una falta tipo dos (II) o de impacto grave. La última mención (pág. 40), hace referencia al uso y porte del uniforme, como responsabilidad de padres o acudientes quienes deberán informar novedades, de lo contrario el observador fungirá como herramienta de registro, aunque aclara que de ninguna manera podrá excluirse al estudiante de sus clases.

En la revisión de la actualización reciente al año 2023, se observan las mismas tres menciones; sin embargo, se disponen unas adiciones que condicionan el uso del dispositivo observador, estas son definidas como agravantes y atenuantes, las agravantes refuerzan el uso de la anotación como agravante, mientras que los atenuantes disminuyen lo lesivo de la falta agravante, bajo una condición de buen comportamiento; a partir de esto, no hay manera de que el estudiante pueda desmarcarse de la figura del sindicato, al ser modelado y encajado en el estándar social desde lo instruccional.

Desde la perspectiva de Michel Foucault en Vigilar y castigar (2002), emerge la figura del “síndico”. (pág. 119), un personaje que ha de tomar protagonismo si lo hemos de relacionar con la figura del “sindicado” como lo insinué en algunos párrafos atrás y que ahora debo desarrollar. Me permito parafrasear a Foucault, para definir al síndico, como un sujeto subordinado a los intendentes so pena de muerte, quien, tras la peste, debía rendir informe escrito permanente, desde el inicio del “encierro” registrando nombre, edad, sexo, sin excepción, vigilando el ocultamiento de enfermedades, muertes e irregularidades, así como el registro de patologías, para que cada muerte o enfermedad pueda ser relacionada y pasada por instancias de poder en la toma de decisiones. (Foucault, 2002 pág. 119)

Ahora bien, debo dejar claro que no me refiero al observador escolar como un elemento/dispositivo, que castiga o segrega a quien padezca algún tipo de enfermedad física; en realidad, quiero relacionarlo con la mirada que se ciñe sobre quienes reflejan rasgos, patrones y actitudes fuera de la normatividad, la conducta y el encuadre institucional, y que refiero anteriormente como “sindicados” en una metáfora de “enfermo social”, que de acuerdo a los registros del síndico, es susceptible de ser sanado o dado de baja, desde el punto de vista de las figuras e instancias de poder; el síndico registra y documenta, mientras el sindicato es sometido a sanción o expulsión como medida aséptica.

“Ante su incapacidad e impotencia, y recurriendo como último recurso al miedo; el observador ha dispuesto los compromisos, ha declarado su “honesto” testimonio, planteado los acuerdos, junto a la garantía de su firma, todos escritos en tinta negra para evitar la duda y cometer una injusticia. Aun sabiendo que comete un abuso, se ha atrevido a retar a su víctima. Con abyección ha decidido tomar ventaja, le ha impuesto el yugo sobre los hombros hasta herirle las clavículas, le ha tendido sobre el cuerpo el peso de su flamante juicio, saltando la confidencialidad de su ética, le ha perfilado vilmente, llevando a cabo su objetivo de persecución; su defensa se ha cargado de prejuicios, ha abusado incesantemente de su autoridad, se ha levantado aún más alto con el blanco manto de su arrogancia, decidido a lograr su objetivo, al proveer a la presa su despedida con certera estocada mortal de hombre educado, que ha decidido vilmente dar de baja a su sindicato.”

*(Creación propia a partir de un ejercicio de reflexión para este proyecto, desde la función semántica del lenguaje.)*

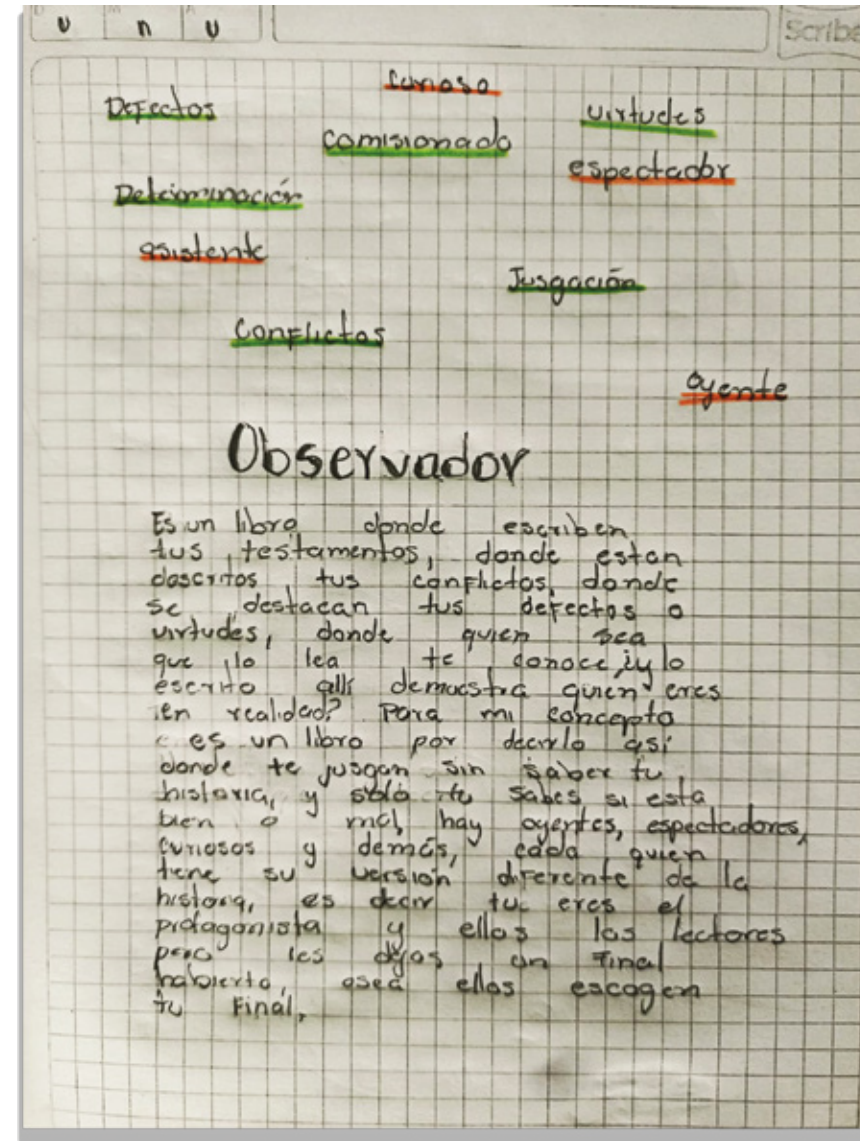
Ahora imagine dos estudiantes, dos jóvenes del Barrio San Mateo del Municipio de Soacha, quienes decidieron tener una muestra de afecto sellada con un beso en el patio del colegio, ¿normal! ¿verdad? Ahora quiero que imagine la mirada inquisidora de un maestro, de un “observador”, un síndico ya entrado en años, algo cansado, cómodo y apoyado en la baranda del muro que dirige a las escaleras, llevando a cabo en el descanso su turno de acompañamiento. Piense ahora en esa figura como un sujeto que bien podría estar cerca de su jubilación, tomar impulso desenfrenado y poner en carrera sus dos piernas para llegar al lugar en el cual, desde su perspectiva reaccionaria, se atentaba contra la moral de la institución y las

normas de convivencia. Su actitud no dialogante, prejuiciosa y punitiva, se disfraza de orden; los amantes ahora sindicados, fueron conducidos al espacio cuasi penitenciario llamado coordinación, para hacer la respectiva anotación, citación y registro de compromisos. En consecuencia y sin poder oír su voz, “los sindicados”, fueron señalados con palabras y amenazas, acusados en gavilla, ejecutados con el castigo moral, por el hecho de ser los dos hombres.

Lo anterior es la manifestación cotidiana de una estructura culturalmente asumida, el conflicto armado es la manifestación de las enseñanzas eliminatorias del otro, de lo otro, del nosotros; la herencia que nos ha dejado el conflicto colombiano, se corporaliza en los entornos sociales y educativos como práctica. Para Ortega y Acosta en su texto Medidas de no repetición de la violencia sociopolítica en la educación (2022), se da cuenta de una serie de texturas de la violencia que se enmarcan en planos de la político, cultural y simbólico a partir de cuatro problemáticas, resumidas en la pérdida de legitimidad de las instituciones públicas, militares y de policía, la persistencia del conflicto armado desde el asesinato de líderes masacres y el desplazamiento, la crisis de los sindicatos y movimientos sociales y como ultima el capitalismo, problemáticas en las cuales “el desacuerdo se asume como enemistad” (pág. 50). Por ello y con suma violencia, se materializan dichas texturas, se heredan, se asumen, se habitan y naturalizan:

“Por lo que es posible encontrar, entonces, generaciones de jóvenes que han heredado el legado de la política del enemigo interno, la cual tiene presencia un tiempo-espacio habitado por las ecologías de la violencia inscritas en los cuerpos y en las relaciones sociales. Por ello, los abordajes de estas violencias se han territorializado en las dimensiones emocionales, relacionales y corporales de los sujetos” (Ortega & Acosta, 2022 pág. 51-52)

Frente a esta realidad, es imperativo reconocer la influencia perdurable del conflicto colombiano y su impacto en los ámbitos sociales, incluyendo de manera inevitable a las instituciones educativas. Es esencial concebir la escuela como un espacio diverso y democrático que no estigmatice ni castigue las diferencias, sino que abrace el entorno escolar como un crisol de diversidad. El respeto en este contexto no debe vincularse a prácticas legalistas que, camufladas bajo la aparienciade moralidad, se traduzcan en ejercicios de violencia cultural o simbólica.



(Ejercicio de escritura realizado para este proyecto desde la función semántica del lenguaje.)



En el caso colombiano, esta problemática no dista de la construcción de un enemigo interno representado en las diferencias y los disensos políticos y sociales, de las comunidades, los estudiantes, los maestros, las universidades públicas y los sindicatos. Para Acosta en su texto Justicia [poética] y memoria [inquietante], en Colombia, los medios de comunicación tienen una responsabilidad directa con la reproducción del discurso legitimador de la guerra:

“En Colombia, los medios de comunicación han fungido como reproductores de las voces oficiales, es decir, del Estado; los periódicos y los noticieros han influido en las percepciones tanto individuales como colectivas con su manera de narrar el conflicto armado.”(Acosta, 2019, pág. 233)

Es desde prácticas oficiales del Estado como la “seguridad democrática” – Política gubernamental del expresidente Álvaro Uribe (2002-2010) –, su difusión máxima y la complicidad de los medios, que se han llevado acciones en contra de los ciudadanos que terminan por ser legitimadas de forma rebañil por sus semejantes, de tal manera que en Colombia, algunos sectores vulnerables y en condiciones de desigualdad, terminan siendo víctimas y dolientes de dicha práctica, además de ser estigmatizados y vistos como desechos de la sociedad, desprovistos de la atención del estado: la salud y la educación—por citar algunos— al igual que sus vidas, son precarizadas, reducidas a vivir con lo mínimo y en hacinamiento, en condición de “nuda vida” (Agamben) deshumanizados y en un proceso de animalización por lo que Foucault denomina el “gobierno de los hombres” (Foucault, 1984, pág. 719, citado en Agamben 2006, pág. 12), como una facción de la biopolítica y en la cual representan cuerpos dóciles, fuerza de trabajo donde: “El umbral de modernidad biológica de una sociedad”, afirma Foucault, “se sitúa en el momento en que la especie y el individuo como cuerpo viviente se convierte en el objetivo de sus propias estrategias políticas”. (Agamben 2006, pág. 11)

Termina siendo el ciudadano del borde, el viejo y especialmente el joven estudiante, víctima de la tajante espada de Alejandro, son esa fracción de un nudo enredado que sin oportunidades, sin más lugares a donde recurrir, con escuelas precarizadas, exigiendo derechos y presupuestos, son quienes deben ser cortados, son los estudiantes amarrados al suburbio, prospectos de fuerza bruta y de trabajo, que ante el hecho de levantar la voz en las calles y en los barrios, son tildados de

inservibles, “no aportan”, son susceptibles de ser eliminados, les reviste una figura lejana a la altura del monarca, son los peones del tablero, los primeros en ser ejecutados, sean blancos o negros, son fichas de un juego de inmolación y de tareas específicas so pena de su existencia.

Entonces, “el nudo Gordiano” representa el problema junto a una promisoriosa oferta: garantizar el cumplimiento de un “manual de convivencia”; ¡la seguridad democrática! La espada y el desafío al que se vio enfrentado su filo, representan el camino corto, la resolución fantástica del problema, la magia bajo el telón que teletransporta asombrosamente los cuerpos inútiles, inservibles a la sociedad y les dota de nuevas características e identidades, les traslada de la urbe a los campos por medio de su encanto: concibiendo así los mal llamados “falsos positivos”—Ejecuciones extrajudiciales de civiles inocentes por parte del Ejército Nacional, haciéndolos pasar como guerrilleros muertos en combate para aumentar las estadísticas de éxito en la lucha contra la insurgencia—, en realidad ejecuciones extrajudiciales. Ejecuciones que en tiempos álgidos de guerra eran reproducidas bajo la legitimación y la observación de los medios, una extensión de nuestras miradas a través del periódico, la radio y la televisión. Una reproducción desmoralizante en la ciudadanía y a la vez resignificante y esperanzadora tras el actuar de las fuerzas del Estado: las bajas eran contadas, reseñadas en miles de “terroristas” y “malvivientes”, anotadas y legitimadas bajo el registro público de quien observa las noticias de las siete de la noche.

Para Cassirer de acuerdo con Dreizik, Lummerman, Ríos (Eds.) (2020). “El hombre siente una profunda desconfianza en sí mismo y en sus habilidades individuales. Pero, por otro lado, tiene una confianza exorbitante en el poder de los deseos y las acciones colectivas” (Dreizik, Lummerman, Ríos (Eds.) 2020. Pág. 32). Ante esto, la figura del mesías o el patriarca, sabe fungir como receptor del miedo individual ante situaciones extremas, pero también sabe individualizar y reseñar, delimitar y ejercer el mágico acto, sabe que conejos tomar del sombrero, que palomas echar al vuelo, en forma de un aleccionamiento que trasciende la individualización de las víctimas, a lo colectivo de los espectadores. Llama a la movilización de masas ante la espectacularidad del hecho, crea un montaje tras las sombras, justifica entonces todo acto, dejando al espectador estupefacto y abrumado ante la eficiencia del truco, ahora



¡6402 dicen que es la cifra de víctimas!, ¡pudieran ser más! si se le adjuntan la cantidad de desaparecidos; la antípoda es el lado diametralmente opuesto al otro, afirmaré ahora que, pareciera que el significado se hubiese tergiversado o malinterpretado, lo digo en aras de confirmar que, lo cometido por el gobierno, el Ministerio de Defensa y el ejército colombiano, no es otra cosa que un genocidio, no son la antípoda, son un reflejo perpetrado por un dictador engrandecido y ensalzado en un ala extrema y “bipolar” de las dos visiones hegemónicas que se establecieron Latinoamérica y en el país, durante el conflicto armado colombiano, conflicto en el cual se entendía la Paz como la eliminación del otro. En el texto ¿Cuál Paz para esta guerra? ¿Para esta guerra cuál paz? encuentro una referencia que me permite comprender esta visión bipolar que ha prevalecido durante años en Colombia, manifestada como ejemplo de las representaciones egocéntricas y mesiánicas:

“Entender la paz, como la expresión de un mundo bipolar que solo puede concebir dos visiones hegemónicas y contradictorias, pone a ese mismo mundo en constante peligro, no hay mejor ilustración al respecto que la escena ofrecida por la película El Gran Dictador (1940) de Charles Chaplin, ese dictador que representa al nazi-fascismo asume para sí el mundo, por eso juega, pateo e incluso baila con él, entendiéndolo únicamente suyo, de su entera propiedad; no puede haber más sueños, más expresiones, más ideologías que lo habiten, únicamente las del dictador que quiere construir la paz diezmando gran parte de la humanidad, con tal de conseguirla.” (Ortega, Choachí, Acosta, Merchán, Diaz, Araujo, 2023 pág. 37)

Entonces se han convertido en aquello que prometieron vencer en nombre de la Paz o, por el contrario, son y están configurados solapadamente en el poder, como aquello con lo que aseveran no tener semejanza alguna. Le sobreviven a “La Paz” como una promesa edificada en vainillas de tiros de fusil, cimentada con cuerpos enterrados en fosas atiborradas de inocentes, desaparecidos y eliminados; respondiendo a la dinámica del capitalismo, en donde el ser humano es desprovisto de humanidad, descartable, en medio de una puja ideológica que deriva en un real y sistemático genocidio político.

Para Ortega et al, (2023):

“Este ideal de paz hegemónica, occidental, capitalista, sin duda alguna, como lo veremos más adelante, ha fijado el devenir de la guerra de larga duración que ha padecido Colombia, determinando la Violencia Política, el conflicto armado interno y la práctica sistemática de genocidio político, como dejó claro el Tribunal Permanente de los Pueblos en su sesión 48, tercera para Colombia. Este Tribunal se reunió los días 25, 26 y 27 de marzo (2022) en Bucaramanga, Bogotá y Medellín. En este evento, más de 50 organizaciones presentaron evidencias a jueces internacionales defensores y defensoras de Derechos Humanos, quienes comprobaron cómo el Estado colombiano sistemáticamente comete genocidio político y crímenes contra la paz, amparado por una total impunidad.” (Ortega et al., 2023 pág. 37)

En tanto, aclaro que las ejecuciones extrajudiciales son un apartado importante más no aislado ni destacable de la práctica genocida e impune del estado colombiano. Para Piedad Ortega (et al., 2023 pág. 194) en el texto ¿cuál paz para esta guerra? ¿Para esta guerra cuál paz? No se trata de remarcar las ejecuciones de miles de jóvenes a manos del ejército como ejemplar, emblemático o aislado de los tantos ocurridos. El acto genocida en las ejecuciones extrajudiciales es terriblemente, una adición a las prácticas perpetradas por el terrorismo de estado en la diversidad de modalidades de eliminación, implementadas en la lucha contra “el terrorismo”, que como menciono anteriormente, adiciona, más no elucubra el dolor de las víctimas a partir de las prácticas de abyección perpetradas por el ejército y el Estado Colombiano.

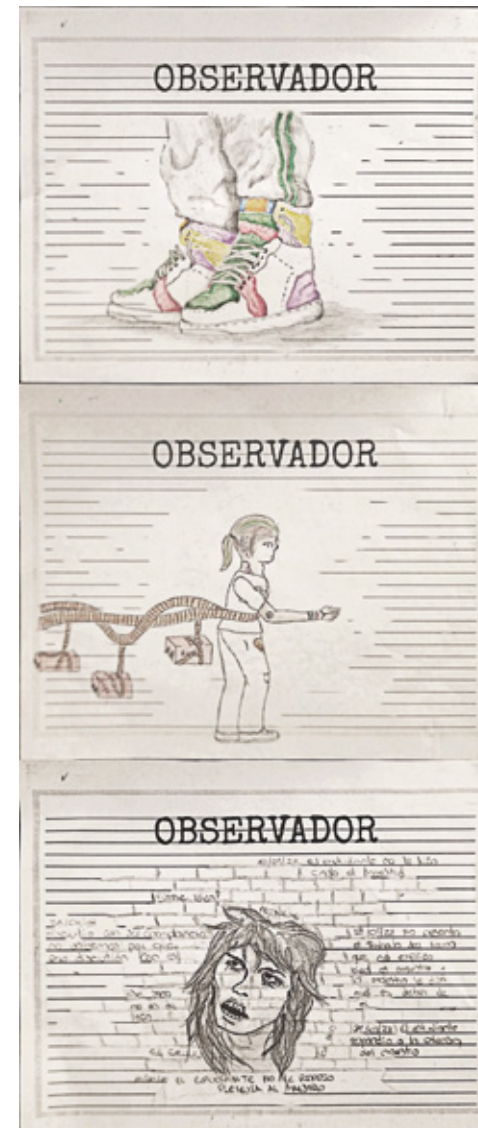
Su actuar no es más que la perpetuación de un sinnúmero de violaciones y abusos, en los cuales se propusieron retar la ingenuidad de los ciudadanos, a tal punto de imponer una política de genocida que emula más el proceder de un comando de “limpieza social”, con el objetivo de herir a cualquiera que se interponga en el camino de sus convicciones políticas y económicas. Los juicios se concibieron por fuera de los estrados, se instalaron en los campos, montes y selvas de Colombia, mientras los militares fungieron como testigos, jueces y verdugos. Al llegar a este punto, solo puedo cuestionarme y de paso también preguntarle: ¿qué tiene que ver un observador escolar con las ejecuciones extrajudiciales o falsos positivos? Hasta

ahora diría que nada, sin embargo, el antecedente que planteo desde la escuela nos debería interrogar sobre cómo se asume la condición de alteridad de los estudiantes, y ante esto, ¿quién es y qué representa el maestro, cuando el observador se configura como un dispositivo de perfilamiento y persecución en un contexto atravesado de forma directa por la violencia y el conflicto armado?

Le sonará redundante en nuestro tiempo, pero: el cabello, las perforaciones, los accesorios, la identidad, el género, la uniformidad, no pueden ser elementos de juicio que punitivamente penalicen a los y las estudiantes; detesto como maestro, tener que pararme en la puerta de entrada del colegio, a simular que controlo las órdenes emanadas desde el manual de convivencia, tal situación me pone en un rol que aborrezco, me siento como un vigilante raso en posición de observador, un síndico, perfilador de posibles víctimas, me convierte esto entonces en victimario. Desarrollo la metáfora de la ejecución tras la figura del observador en un contexto escolar donde las prácticas que menciono deberían repensarse, teniendo en cuenta que es el municipio un referente directo e histórico de lo acontecido con los jóvenes asesinados por el ejército colombiano y pertenecientes al municipio de Soacha, Cundinamarca. Aquellos jóvenes diferentes, segregados, estigmatizados y marginados, pobres, “locos” y enfermos, convertidos en presa y botín ante la mirada de quien, cargado de prejuicios, señala y perfila.

El observador desde una analogía, carga a partir de una violencia netamente cultural, cada uno de los prejuicios posibles, los desfases del molde se encajan uno sobre otro, con la idea de seleccionar el sujeto idóneo para su corrección, su normalización.

El observador se asemeja a una representación simbólica de las ejecuciones extrajudiciales: ritualiza la elección de las víctimas, establece un conjunto de acciones y parámetros, unos contextos específicos y unas características particulares desde lo simbólico, enmascarados a menudo por eufemismos y expresiones engañosamente elegantes, perfilan aquello que refiera un disenso: En esencia, el observador, a menudo dentro de sistemas de poder o autoridad, pueden utilizar prejuicios y estereotipos culturales para justificar la selección y el castigo de individuos específicos. Este observador aplica un proceso ritualizado y simbólico para señalar y eliminar a aquellos que se consideran fuera de línea con las normas dominantes, ocultando posiblemente sus intenciones detrás de un lenguaje disfrazado.



“SINDICADOS” Ilustraciones a lápiz y bolígrafo sobre propuesta de hoja de observador realizado por Mapache albino, Ori y Andrés García .

En última instancia, esta dinámica puede estar relacionada con las ejecuciones extrajudiciales pensado específicamente desde lo simbólico, pues representa la arbitrariedad de la violencia infligida en nombre de la conformidad y el autoritarismo del maestro ante el estudiante. La recopilación de expresiones -para este caso-, de los miembros del colectivo El Amarre, permiten percibir en ellos sensaciones de intimidación, miedo, persecución, señalamientos por medio del dispositivo. El ritual del observador tras eufemismos, enmascara repertorios dirigidos a los estudiantes que implícitamente señalan cualquier aspecto que subvierte la norma dominante dentro de una institución educativa, repertorios que elucubran cuestionamientos físicos, éticos, estéticos e incluso políticos.

*Pelo largo/ marica, vago, marihuanero.  
Aretes y perforaciones / marica, vago, ñero, marihuanero.  
Vestimenta/marica, puta, pobre, ñero, vago, gamín, marihuanero.  
Marica, puta, pobre, ñero, vago, gamín, marihuanero...  
Todo es eufemizado y disfrazado tras el lenguaje y los roles de poder...*

*(Ejercicio de escritura realizado para este proyecto desde la función semántica del lenguaje.)*

En medio de este escenario enredado en un nudo de violencia escolar, barrial, territorial y nacional nace el Colectivo el Amarre, como respuesta a estas dinámicas de perfilamiento e individualización, circundantes y persistentes en el ámbito institucional. El colectivo asume la forma de resistencia, de “amarre”, se afirma desde las experiencias y el diálogo, trenzando un nuevo nudo problémico que resiste al desate de las naturalizaciones y las obviedades de nuestra existencia, se erige en hilos de juntanza, a partir de la suma de voluntades y decisiones individuales que aportan a la construcción colectiva, tejiendo un propósito con cada una de las alteridades que lo conforman. Los y las Jóvenes comprometidos y comprometidas en este colectivo asumieron la responsabilidad de integrarse de manera voluntaria y autónoma a comprender fenómenos de la violencia escolar, preguntándose por las maneras, las formas, los contextos y los dispositivos, encontrando en el observador escolar –o del alumno-, un elemento a cuestionar de

forma crítica por su estructura unidireccional, que correspondiendo a su configuración, se establece como elemento unívoco, propiciando el registro de una sola voz, la del profesor.

En este contexto nacional de violencia sociopolítica que afecta gravemente la escuela y teniendo como horizonte la no repetición, se hace necesario movilizar un espacio dentro de los contextos escolares que acojan las recomendaciones para la no repetición de la violencia sociopolítica dadas por las profesoras Piedad Ortega y Paola Acosta (2022, pág. 67 y 79) como recomendaciones en medio de la entrega del Informe de la Comisión de la Verdad: es necesario configurar un espacio con alternativas que propicien la implementación de unas educaciones para la paz, en las cuales se direcciona una formación política; se afirmen las tramas y tejidos dentro del ejercicio colectivo, manteniendo una narrativa artística, ética, estética y pedagógica que permita comprender y transformar el conflicto y los desacuerdos que surgen alrededor de los dispositivos, las prácticas, las jerarquizaciones que propician perfilamientos y rechazo de alteridades emergentes en el entorno escolar.

En este sentido, “El Amarre” ha propiciado reflexiones sobre la violencia, sus mecanismos, sus prácticas, sus materializaciones y afectaciones, esto ha creado un vínculo que ha permitido a sus integrantes cuestionarse las dinámicas punitivas de la escuela, trenzando un paralelismo semántico con las prácticas realizadas por el ejército Colombiano alrededor de la “política de seguridad democrática”, que derivó en el asesinato y desaparición sistemática de miles de ciudadanos colombianos, quienes eufemísticamente fueron ‘legalizados’, dados de baja de forma extrajudicial, -realmente asesinados-, tras el perfilamiento de patrones reiterativos como la pobreza, el desempleo, la falta de oportunidades y la estigmatización entre otros.



# "EL AMARRE"

## ANUDANDO CONCEPTOS

"Si no hay historia, no puede haber memoria histórica, ya que el presente es una permanente repetición y reproducción del pasado." (Jelin, 2022, pág. 6)

 **EL**  
COLECTIVO  
**AMARRE**



siguen siendo víctimas constantes de la violencia.” (Acosta, 2021 Pág. 186-187)

El ejemplo de la enunciación recurrente de las carabelas como “dato de cultura general” en las escuelas, (clases de sociales, izadas de bandera, encuentros culturales) me lleva a expresar lo siguiente: la memoria habitual se asemeja a lo que Jelin refiere anteriormente como “comportamientos habituales, no reflexivos” (Jelin, 2002 pág. 8), infiero que la escuela está inmersa en un lago profundo y lleno de memorias habituales, “comportamientos aprendidos” o como afirma Jelin: “Son parte de la vida «normal». No hay nada «memorable» en el ejercicio cotidiano de estas memorias” (Jelin, 2002 pág. 8). Memorias habituales, componentes sacrificiales que no trascienden ni reflexionan sobre la historia ni como se enseña, se asumen desde prácticas culturales permeadas por una violencia del mismo talante –cultural– que desde los hábitos terminan por ser naturalizadas, asumidas como irremplazables en el currículo escolar.

Jelin entabla un diálogo con Maurice Halbwachs (La memoria colectiva, 2004) , no desde la discusión extensa y profunda sobre la memoria y el olvido o sobre la memoria individual o colectiva, más bien busca establecer un punto importante en relación a los marcos o cuadros sociales de la memoria propuestos por Halbwachs y que se relacionan con el desarrollo del planteamiento anterior, pues empiezo a anudar a la escuela como parte de un marco o encuadre social –similar a los propuestos por Halbwachs- , que desde memorias individuales genera memorias colectivas, que interpretadas por Jelin, pasan a ser memorias compartidas, producto de interacciones múltiples, encuadradas en marcos sociales y en relaciones de poder”(2002 pág. 5), relaciones que pueden darse habitualmente entre docentes y estudiantes.

Podría iniciar a partir del ejemplo de “La Pinta, La Niña y La Santa María” que, enmarcados socialmente como cultura general, son saberes que colonizan el pensamiento, perpetuados en la escuela, en los libros de texto y que se fundan desde lo hegemónico y evitan que se trascienda desde los currículos y las ciencias sociales, por ejemplo, al reconocimiento de la historia del pasado reciente, con el fin de analizar la situación actual, resulta indispensable detallar los eventos ocurridos

en el pasado próximo. Para Diego Hernán Arias Gómez- en su texto “Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto como tema de aula” (2018) -y quien de igual manera cita a Halbwachs-, es importante resaltar la diferencia que hay entre el concepto de historia y el concepto de memoria, esta diferencia la sitúo en el contexto escolar que planteo: mientras la escuela se enmarca en las generalidades abstractas y universales de la historia, la memoria tiene un soporte en el tiempo y el espacio limitado que es local grupal”(2018, pág. 25) de este modo enfocados en el contenidos de historia universal, el pasado reciente, que le atañe a situaciones locales y en tiempos definidos en límites cortos, pasa a un segundo plano o quizá un plano inexistente en los procesos de enseñanza.

La enseñanza del pasado reciente no es un ejercicio nuevo ni contextualizado únicamente en Colombia o Latinoamérica y sus hechos traumáticos -por ejemplo, las dictaduras en Chile, en Argentina, en Guatemala, en Perú o el mismo conflicto armado colombiano-. Desde un contexto un poco más lejano y posterior a la Segunda Guerra Mundial y la Shoah los estudiosos de la memoria que en algunos casos han estado vinculados con la academia en especial en las Universidades, se han preguntado por la importancia de la memoria y el pasado reciente ante hechos traumáticos como los ocurridos en este evento catastrófico, en aras de no recaer en una nefasta repetición y como lo menciona Arias en su texto “Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto como tema de aula” (2018) y a quien me permito parafrasear: se impone también en dinámicas de procesos de descolonización para la comprensión de los fenómenos y las versiones transmitidas sobre las relaciones entre los que se denominan vencedores y vencidos con la intención de reivindicar el lugar de las víctimas:

Los análisis sobre los pasados en conflicto se impusieron en el mundo académico fundamentalmente en el siglo pasado después de la Segunda Guerra Mundial y luego de las dinámicas generadas por los procesos de descolonización, a raíz de la necesidad social de retomar la comprensión de los fenómenos traumáticos que sucedieron, sobre todo a raíz de los conflictos sociales y bélicos, y de las versiones que a través de los años se transmitieron sobre las relaciones entre vencedores y vencidos, especialmente las que buscaron reivindicar el lugar de las víctimas. (Arias, 2018, pág. 30)

Las versiones que menciona Arias (2018) son centro de tensiones y disputas frente

a quien posee la verdad o cuál es legítima, teniendo en cuenta que, desde el discurso oficial hegemónico de los vencedores, ésta -su verdad- es respaldada por ejemplo por los medios de comunicación, mientras que el discurso o las versiones de las víctimas -que ocuparían el lugar de los vencidos- son más bien susceptibles de ser invisibilizados e incluso borrados. En reconocimiento de los segundos, Arias (2018) les define también como parte de un proceso de descolonización puesto que las versiones oficiales -de los vencedores- tienden a ser asumidas como verdad, dejando de lado otros encuadres, marcos sociales, otras narrativas o versiones no oficiales.

Las tensiones que refiero, sobre todo en el contexto colombiano, le atañen también de manera significativa al sistema educativo, que para Ortega y Acosta (2022). en su texto: Medidas de no repetición de la violencia sociopolítica en la educación, tienen su lugar en una perspectiva que, desde la agenda política, corresponden también a la educación y el papel que juega la escuela, en medio de un proceso de justicia transicional:

“La educación como un mecanismo que potencie las garantías de no repetición de la barbarie y las guerras, y, para el caso colombiano, del conflicto armado interno, ocupan un lugar importante en las agendas políticas y en la esfera pública al presentarse tensiones sobre el papel de la escuela en la instalación de verdades oficiales.” (Ortega y Acosta 2022 pág. 16)

Ante esto el Estado y la escuela como campo de formación, tienen el deber crítico de revisar los currículos y las versiones o narrativas oficiales que legitiman una sola mirada o perspectiva de la historia, que es hegemónica -por ello el vínculo con de las naves de Colón y trascender la enseñanza de la historia universal, acercándose al fortalecimiento de la memoria, a la enseñanza de la historia y del pasado reciente, que permita llevar a cabo un acercamiento a los procesos de justicia, verdad, reparación y garantías de no repetición, por ejemplo desde los textos producidos por los colectivos de víctimas y las Comisiones de Verdad, se tengan en cuenta los encuadres, los marcos sociales de las víctimas del conflicto armado colombiano, sus memorias, sus relatos y narrativas.

Ortega y Acosta (2022) dialogan también sobre las tensiones y lo complejo del

reconocimiento de los derechos de las víctimas si de parte del Estado, no hay una voluntad política y educativa que pueda poner en marcha procesos que garanticen el esclarecimiento de la verdad, la no repetición y las garantías de reparación integral, la demostración de la violación de los derechos humanos y la participación del Estado en hechos violentos, por ello comparten con Granados (2016) citado por Ortega y Acosta (2022) la idea de asumir la educación vista como un factor clave para una transición democrática:

“Las diferentes miradas y abordajes de la educación que se relacionan con su quehacer frente a las garantías de reparación apuntan a distintos enfoques que desbordan lo puramente prescriptivo de los mecanismos de justicias transicionales. Algunos de estos son: los escenarios formales, comunitarios y populares donde la guerra ha tocado a la sociedad, territorios, cosmogonías e identidades de género; lo cual exige construir marcos interpretativos de vinculación, tensión y diálogo entre las garantías de no repetición relacionadas y la transformación integral de prácticas culturales y pedagógicas. Estas son dimensiones que necesariamente apuntan a lecturas de contextos, concepciones, abordajes y procesos de formación sobre las nociones en correlación con los conceptos, también en plural, de educación.” (Ortega y Acosta, 2022, pág. 19)

Los encuadres entonces son amplios y las miradas desde un proceso de memoria, tiene aristas diversas que democráticamente deben ser revisadas con el ánimo de fortalecer los procesos de memoria e historia que se desarrollan en las escuelas, los colegios, y el sistema educativo en un sentido amplio. Para Traverso en su texto Historia y memoria. Notas sobre un debate (2007) presenta dos tipos de memoria, “una fuerte y una débil”: con la fuerte se refiere a la oficial -hegemónica- y con la débil a la desconocida o clandestina, dos características que en la historia desde la escuela y con relación al ejemplo de la colonia, define una serie de antagonismos endilgados a quienes para su momento pasaron de ser nativos a colonizados; tal disparidad entre nativos y colonizadores permite ver el fortalecimiento de la memoria occidental a través de siglos de genocidio indígena, alcanzando el estatus de memoria oficial o hegemónica, Traverso lo define así:

En América Latina, durante las celebraciones de los 500 años del descubrimiento, la

memoria indígena se expresó como una memoria antagonista directamente opuesta a la memoria oficial de los Estados surgidos de la colonización y del genocidio de las poblaciones indígenas. Sin embargo, la fuerza y el reconocimiento no son datos fijos e inmutables, evolucionan, se consolidan o se debilitan, contribuyen a redefinir permanentemente el estatus de la memoria. (Traverso, 2007, pág. 87)

La escuela ha de tener coincidencia con la práctica de un ejercicio de memoria “fuerte” que se ha resistido a dialogar con -o desde- la que también Arias (2018) denomina “débil” pero que “puede mutar en fuerte una vez se incorpora en los imaginarios colectivos, se enclava en ciertos lugares y cuenta con portadores que la instalan como parte de una nueva identidad social.” (Arias, Pág. 30).

A partir de estas incorporaciones, la escuela se permitiría abrir un campo en la amplia e institucionalizada rememoración de sucesos generales históricos universales, dando acceso a eso que anteriormente se denomina la “memoria débil”, en una propuesta curricular que aporte a la transición democrática y a las garantías de no repetición, reconciliación y resolución de los conflictos a partir de la implementación de currículos construidos desde las Pedagogías y Educaciones para la Paz.

La “memoria débil” se relaciona en gran medida con lo que plantea Alicia Cabezudo en su artículo, “Educar en tiempos de cólera”. Pedagogía para la construcción de paz, respeto por los derechos humanos y desarme” (2019). De acuerdo con la autora, la educación para la Paz y Derechos Humanos, a pesar de su importancia innegable, ha sido considerada como un tema secundario en la selección de contenidos del sistema educativo formal, a pesar de ser un eje didáctico transversal en muchos diseños curriculares internacionales, es decir, se reconoce su importancia, pero se le considera no esencial. Aunque está presente en el discurso curricular, no se han implementado nuevas alternativas en la formación ética y ciudadana de docentes y estudiantes. En efecto, se destaca su necesidad en el mundo actual, pero aún no se le ha dado la importancia y atención en el ámbito educativo, a pesar de los importantes planteamientos que desarrolla Cabezudo, como son: la comprensión de la Educación para la Paz y el énfasis de una necesidad

de una Educación en y para los Derechos Humanos, sumado a la “comprensión y monitoreo del cumplimiento de dichos derechos”, dejando en claro que la Paz no corresponde únicamente a la “ausencia de guerra” ni al “silenciamiento de los cañones”, y destaca para el caso de América Latina un enfoque en dos frentes como es el caso de las regiones víctimas de conflictos vigentes, la impunidad ante violaciones de derechos humanos sucedidas tanto en las dictaduras, como en países que se presumen democráticos (Cabezudo, 2019).

Para autores como Acosta, Choachí, Merchán y Ortega en el libro Pedagogías para la paz, cartas viajeras (2021) es imperativo o necesario implementar unas pedagogías para la Paz que trasciendan la escuela y se aborde desde lo colectivo, lo cual implica cruzar el muro de lo formal, siempre desde lo ético, responsable y riguroso, entendiendo las pedagogías para la Paz como “un proceso de construcción de tejidos de reflexividad sobre los derechos humanos, la pedagogía de la memoria, la enseñanza de la historia reciente y la formación en lo sensible” (Pág. 14), tejidos que se tornan inconclusos o desanudados desde la educación formal y la escuela; son entonces acciones meramente prescriptivas y de corta implementación en el campo de lo formal, por ello como maestro de artes considero relevante que desde la propuesta de los autores -que también accionan en colectivo- se entretajan redes educativas formales, comunitarias, colectivas en el cual prime un interés por garantizar la no repetición de hechos atroces y se abogue por entender que los conflictos hacen parte de las sociedades, pero es aún más importante poder dar resolución a estos por vías de diálogo y construcción, no de forma violenta, siendo su máxima expresión la armada. Siguiendo a los autores, es necesario establecer desde la educación amplia vías que reconozcan las diferencias y las alteridades, no sólo del aula y el entorno escolar, pues en la construcción social de una pedagogía para la paz, el espectro, el campo y el marco social, debe abrirse a todas las voces que puedan y quieran aportar o sumar de forma ética en la construcción de una educación para la Paz, el respeto, la tolerancia, junto a una férrea defensa de los derechos humanos, y que de esta manera se propenda trabajar también de forma mancomunada en el esclarecimiento de la verdad, la justicia, reparación y las garantías de no repetición (Pág. 15).

En diálogo con lo propuesto por Alicia Cabezudo, se encuentra la propuesta de

Johan Galtung en su texto “Manual para el entrenamiento de Programas de las Naciones Unidas” (1997) quien reafirma la idea de llevar el escenario de la educación para la paz a espacios amplios y abiertos, sumados a los contextos escolares formales no de manera institucionalizada y si preocupada por educar en resolución de conflictos por vía pacífica (Pág. 45); sin embargo, esta idea pareciera alejada del contexto colombiano, y en el caso específico de esta investigación, del contexto “Soachuno” y de sus instituciones educativas, por ejemplo la institución educativa el Bosque, del municipio de Soacha, a la cual pertenezco, y en la cual es imperante y necesario de manera alguna, acercarse a las pedagogías y educación para la Paz. En este apartado Cabezudo potencia la apuesta de Galtung, quien vendrá a ser importante para trenzar algunas intenciones que sustentan el por qué considero importante llevar la pedagogía y la educación para la Paz por sendas amplias en la construcción de comunidades y colectividades que trasciendan el ámbito de lo formal.

La premisa que hace Cabezudo, sobre la importancia de una pedagogía para la Paz amplia, que trascienda lo formal e institucional, tiene razones fundadas en las problemáticas latinoamericanas que le atañen por cierto al Estado y el sistema educativo como parte fundamental y articular de éste; problemáticas de esta parte sur del continente que tienen características violentas, sistemáticas, estructuradas, permeadas por fenómenos como las dictaduras y la desigualdad social y que en algunos casos, Cabezudo (2019), señala entre comillas como “democráticos” (Pág. 45).

Menciono la importancia de intervenir en la educación, aludiendo a que la desigualdad penetra incluso este contexto, diría que de forma primaria; esto se refleja en el hecho de no tomar medidas que desarrollen propuestas alrededor de los conflictos y la resolución pacífica de estos, también se refleja al mantenerse al margen del reconocimiento y esclarecimiento de la verdad la justicia y la reparación de esa parte de la sociedad que es reconocida en párrafos anteriores como víctimas, “los vencidos”. Estos actos de desigualdad pueden generar bucles interminables sobre lo que no se ha aprendido en las escuelas de Soacha, por causa de la permanencia en temas que abordan lo histórico desde lo general/universal, que se alejan de lo contextual y excluyen la pedagogía de la memoria, la educación para la

Paz y el estudio del pasado o la historia reciente.

La persistencia con que refiero los currículos y sus prácticas desde las humanidades y las ciencias sociales, tiene que ver con la no enseñanza de la historia reciente en las escuelas e instituciones educativas del municipio, esto me permite pensar en un concepto encontrado en el documento de Ortega y Acosta (2022), refiriéndose al “escamoteo como práctica hacia el entorno social y las razones de fondo del conflicto” (Pág. 33). “Escamotear” es desaparecer con agilidad sin que alguien pueda notarlo, o también evadir y evitar de forma intencionada; las dos pueden bien funcionar para explicar el porqué de mi insistencia. La historia reciente en la escuela, bien por intencionalidad, desconocimiento o negligencia desaparece sin que esto sea evidente o trascendente, también puede ser eludida, eufemizada, y evitada.

El escamoteo entonces esquiva problemáticas de orden social que afectan la construcción de una sociedad que vaya en línea de construir unas pedagogías o educaciones para la Paz, puesto que la afectación de los currículos no es directa, es coyuntural o meramente nominal, se rige desde la prescripción o el cumplimiento esporádico de algunas ordenanzas, sin transformar o integrar cambios de base que permitan desarrollar procesos que puedan generar un cambio social en torno a los procesos de transición que se llevan a partir de los diálogos de paz, negociaciones, acuerdos, comisiones de Paz y de verdad.

Según Cabezudo (2019) la educación para para la Paz -que define como un concepto moderno- es también una educación en derechos humanos, por tanto, no puede limitarse el término de Paz a “la ausencia de una guerra o el silenciamiento de los cañones”(Cabezudo, 2019, pág. 45) sin poder monitorear, revisar, visitar aspectos que le atañen a la cultura, la diversidad, los derechos, la justicia social: aspectos que devienen de una construcción de Paz y que hacen parte del reconocimiento también de los derechos humanos. Derechos que en el contexto local, se vulneran y sufren los vejámenes y las violaciones sistemáticas en medio de años de gobiernos de apariencia “democrática” que a la fecha dejan en su haber un país aún en conflicto con serias problemáticas sociales, políticas y económicas, y de violencia como el asesinato de líderes sociales, firmantes de anteriores acuerdos de Paz, que son a la





# “LA VIOLENCIA”

UNA ATADURA CON LA  
COMUNIDAD **SOACHUNA.**

**:v**  **EL**  
COLECTIVO  
**AMARRE**



*(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)*

Aunque tengo la intención de hacer una relación desde el triángulo de las violencias de Galtung, debo ahondar en su propuesta para comprender cómo se manifiesta la violencia y como se comprende desde su perspectiva. Galtung da en principio una especial relevancia a la violencia cultural y lo refiere de la siguiente manera:

Por violencia cultural nos referimos a aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia materializado en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal (la lógica, las matemáticas) que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural. Así, las estrellas, las cruces y las medias lunas; las banderas, los himnos y los desfiles militares; el retrato omnipresente del líder; los discursos inflamatorios y los carteles incendiarios. Todos esos símbolos vienen a la mente cuando hablamos de cultura. Los rasgos citados anteriormente son aspectos de la cultura y no la cultura. (Galtung, 2016, pág. 149)

La violencia cultural adopta las formas, los símbolos, el lenguaje, del entorno o contexto no solo como un criterio identitario si no como un elemento legitimador de la violencia estructural y la violencia directa; es desde estos lugares de enunciación donde emerge la negación de una alteridad o diferencia por apatía de sus políticas, principios, nacionalidades o creencias. Su legitimación se puede evidenciar en las acciones de las figuras oficiales o institucionales, en contraste con las no oficiales:

pensemos en el “reclutamiento forzado” como una forma no oficial de engrosar las filas de un grupo armado, en contraste con el reclutamiento por parte de las fuerzas armadas o ejércitos, por ejemplo en las citaciones en las escuelas a los distritos militares<sup>12</sup> -situación en la cual me vi involucrado-, las “batidas ilegales”, incluso las prácticas engañosas y comprobadas en el accionar estructural ante la comisión de la ejecuciones extrajudiciales, bajo el nudo de legitimación que enarbola la figura de una bandera o patria. Las dos son formas de violencia, sin embargo, solo una es legítima -la segunda- desde sus arraigos o prácticas culturales y legales, entonces el reclutamiento es válido si viene justificado desde el uso y legitimación del poder del Estado. En la siguiente cita Galtung nos permite comprender cómo la violencia directa y la estructural se naturalizan en la sociedad desde la violencia cultural:

“La violencia cultural hace que la violencia directa y la estructural aparezcan, e incluso se perciban, como cargadas de razón, o al menos, que se sienta que no están equivocadas. Al igual que la ciencia política que se centra en dos problemas, el uso del poder y la legitimación del uso del poder, los estudios sobre la violencia enfocan dos problemas: la utilización de la violencia y su legitimación. El mecanismo psicológico sería la interiorización. El estudio de la violencia cultural subraya la forma en que se legitiman el acto de la violencia directa y el hecho de la violencia estructural y, por lo tanto, su transformación en aceptables para la sociedad.” (Galtung, 2016, pág. 149)

A partir de esta comprensión de la violencia cultural, podría decir que las relaciones que hay entre las formas de violencia ostentan unos niveles de legitimidad otorgados por el arraigo cultural o simbólico del



12 Cabe aclarar que, a la fecha, la incorporación es regulada y extraescolar; se rige bajo la ley 1861 de 2017 en el artículo 17 párrafo 1º, en el cual quedan aún rezagos e intromisiones de la fuerza pública en las escuelas: “Párrafo 1º. Los planteles educativos informarán a los estudiantes de grado 11º o su equivalente al último año de educación media vocacional, el deber de definir su situación militar. Los planteles educativos con la ayuda de los Ministerios de Defensa y de Educación Nacional, buscarán que se informe a los estudiantes de último grado sobre las causales de exención al servicio militar, así como su derecho a la objeción de conciencia al servicio militar.”

contexto en el que se ejerce. Por ello, para Galtung es tan necesario marcar un punto de partida desde la violencia cultural, en el cual se pueden establecer conexiones entre estos tres tipos de violencia, definidos en un triángulo de equivalencias en el cual, cabría una de sus formas, con la violencia directa como superficie, que encabeza el punto visible:

“Cuando el triángulo se coloca con la base en el lado que une la violencia estructural con la directa, la violencia cultural queda como legitimadora de ambas. Si el triángulo se yergue sobre el vértice de la violencia directa, la imagen obtenida refleja las fuentes estructurales y culturales de dicha violencia. Por supuesto, el triángulo continúa siempre inscrito en un círculo vicioso de fuerza, autoridad, dominio y poder, pero la imagen producida es diferente, y en sus seis posiciones la visión que refleja y los efectos que produce son diferentes. (Galtung, 2016, pág. 154)

La violencia directa, es como su nombre lo indica, la más evidente y física de las violencias y su fuente emerge de bases estructurales y culturales relacionadas con esta, la cultural se ampara en símbolos de legitimación socialmente construidos como la religión, el arte, las tradiciones, creencias e ideologías, los estratos sociales y las posiciones geográficas -estas últimas considero son de base estructural y cultural-, mientras que la estructural se caracteriza por no ser explícita y se oculta en prácticas como la oferta de empleo, la calidad educativa, la desigualdad económica y los salarios, entre otros aspectos sociales en los cuales el beneficio y el privilegio se balancean hacia la clase dominante:

“Para discutir los tipos de violencia estructural se precisa una imagen, un vocabulario y un discurso, con el fin de identificar todos sus aspectos y ver cómo se relacionan con las categorías de necesidad. La estructura violenta típica, en mi opinión, tiene la explotación como pieza central. Esto significa, simplemente, que la clase dominante consiguen muchos más beneficios de la interacción en la estructura que el resto, lo que se denominaría con el eufemismo de intercambio desigual. Esta desigualdad puede llegar a ser tal que las clases más desfavorecidas viven en la pobreza y pueden llegar a morir de hambre o diezmados por las enfermedades, lo que denominaría tipo de explotación A. O pueden ser abandonadas en un estado permanente y no deseado de miseria, que por lo general incluye la malnutrición, con un desarrollo intelectual menor, las enfermedades, que

comporta también una menor esperanza de vida, lo que constituiría el tipo de explotación B.” (Galtung, 2016, pág. 153)

La anterior cita refiere especialmente la explotación como como pieza central de la violencia estructural, no obstante, puedo relacionar además de la malnutrición y el estado de miseria permanente de los ciudadanos respecto de su bajo desarrollo intelectual, en contraste con los privilegios en las escuelas e instituciones de élite de la clase dominante. La desigualdad y la brecha educativa que hay entre la educación para las élites, en relación con la educación para las clases populares, -para este caso la de Soacha- han motivado movilizaciones inesperadas y estigmatizadas por las fuerzas del Estado, como la estudiantil y el estallido social en el año 2021, que fueron acciones salidas de los límites estructurales y enfrentaron también el ostracismo y el adoctrinamiento a pesar de las estrategias y motivaciones políticas alrededor de la desinformación de los medios de comunicación.

Para Galtung (Pág. 153) la forma de operación de la violencia estructural está directamente relacionada con “el adoctrinamiento, el ostracismo, la alienación y la desintegración del tejido social”; una receta perfecta para eliminar el inconformismo y la movilización, esta es denominada también por el autor como, represión estructural. Galtung aborda el concepto del adoctrinamiento y es mi deber referir que este no está relacionado directamente con las aulas, el adoctrinamiento corresponde como lo menciona, a unas élites creadoras de opinión, Galtung refiere el adoctrinamiento desde entidades de poder controlados por esa misma élite privilegiada. En palabras del autor diría que:

“El adoctrinamiento, mediante la implantación de élites creadoras de opinión dentro de la parte más débil, por así decirlo, en combinación con el ostracismo, esto es, manipulando la percepción de la ciudadanía con una visión muy parcial y sesgada de lo que sucede, adormeciendo el sentimiento del reconocimiento personal y el sentido de la dignidad personal y social, evitando la formación de conciencia de clase.” (Galtung, 2016, pág. 153)

Allí entran las herramientas o sistemas de dominación y legitimación de la elite, en procura de reforzar su práctica y deslegitimar también cualquier ápice de movilización cercana a un descontento social, que se preocupe por las formas de



“La violencia directa es un suceso; la violencia estructural es un proceso con sus altibajos; la violencia cultural es inalterable, persistente, dada la lentitud con que se producen las transformaciones culturales”<sup>15</sup>. (Galtung, 2016, pág. 154)

He decidido enfocarme ahora en la estructural para enunciar la condición de adormecimiento, alienación y represión en que se mantiene a la comunidad -para este caso la educativa- en relación con su condición social de desigualdad persistente, pero a la vez normalizada. No obstante, Galtung plantea una afirmación que sintetiza las diferencias de la siguiente manera: “«la violencia engendra violencia». La violencia es la privación de los derechos fundamentales, una seria cuestión; una reacción es la violencia directa.”(Galtung, 2016, pág. 155)

Ahora, debo insistir con la imagen de una familia, específicamente del municipio de Soacha como víctima de violencia estructural y también cultural/simbólica. Infiero que desde sus prácticas cotidianas –trabajo u obligaciones- que le precisan tomar distancia y dejar vacíos en el entorno familiar, puede ser tildada de irresponsable, acusada de abandono y una gama de culpas re victimizantes, aplicadas por instituciones y organismos de control, Galtung es enfático en esto: “la principal manifestación de la violencia cultural de las élites dominantes es culpar a las víctimas de la violencia estructural y acusarlas de agresoras. La violencia estructural puede hacer transparente la violencia cultural.” (Galtung, 2016, pág. 156)

La violencia cultural ejercida por las élites dominantes se manifiesta de manera notable al culpar a las víctimas de la violencia estructural y tildarlas de agresoras. Este patrón de responsabilización se convierte en una respuesta común ante sus acciones cuestionables, este vínculo entre la violencia cultural y la violencia estructural pone de manifiesto cómo una puede exacerbar y acentuar la otra, subrayando la compleja relación entre las élites dominantes y las víctimas de estas profundas injusticias arraigadas en la sociedad. Culpar a las víctimas es la respuesta de las élites ante sus actos de abyección: “No fueron a recoger café, fueron con propósitos delincuenciales”<sup>16</sup> fue una de las declaraciones del para entonces presidente de Colombia, Álvaro Uribe Vélez. Estas inferencias y evidencias son el resultante que me lleva a pensar en las condiciones que crearon un ambiente

propicio para la perpetración de uno de los crímenes más atroces, sistemáticos y selectivos de la historia reciente en Colombia: las ejecuciones extrajudiciales o mal llamados “falsos positivos”.

Aunque me cuesta pensar en si fueron víctimas de una, o todas las violencias en simultáneo; prefiero quedarme con la segunda afirmación, puesto que en tan horroroso evento nos referimos a seres humanos, sujetos, desprovistos de un empleo, educación y oportunidades, que fueron señalados –cultural/simbólica- engañados -estructurada- secuestrados y asesinados -directa- de forma violenta por las fuerzas del estado, sometidos a un “sálvese quien pueda” que es denominado así por Ortega y Acosta en su texto “medidas de no repetición de la violencia sociopolítica en la educación”,(2022) donde se enuncia una de las problemáticas estructurales evidenciadas tras el acuerdo de Paz entre el Gobierno y las Farc-EP : “La cuarta problemática se sitúa en una cotidianidad en la cual habita la más desgarradora de las sobrevivencias bajo el eslogan: “sálvense quien pueda”, el cual reedita el darwinismo social como teoría y práctica la cual prescribe que el más apto, el más competitivo, el más fuerte, el más valiente y el que sea de mejor clase social tendrá las posibilidades de estar y de vivir en este sistema capitalista que degrada, destroza y aniquila a quienes no cumplen con el estándar señalado.” (Ortega y Acosta, 2022, pág. 50)

Como lo mencionaba anteriormente, la violencia estructural allanó un camino: el de la violencia directa, donde las características anteriormente citadas: “el más apto, el más competitivo, el más fuerte, el más valiente y el que sea de mejor clase social” (Ortega y Acosta, 2022, pág. 50) no eran exactamente las características o el patrón recurrente en las víctimas de los mal llamados falsos positivos o ejecuciones extrajudiciales; con esto no quiero decir que esta la única dirección, Galtung usa la figura del triángulo precisamente porque esta permite ver reflejadas en la representación, una variedad de direcciones que llevan a la producción de violencias.

15 Galtung lo denomina también como “teoría de los terremotos”, haciendo una metáfora que relaciona el evento o fenómeno natural con las placas tectónicas y su movimiento junto a la falla persistente en un contexto, otra forma metafórica para explicar el triángulo de las violencias.

16 La versión dada por el ex presidente es una de las infamias recordadas en el transcurso de su mandato, recuperado el 06 de junio de 2024 <https://www.las2orillas.co/lo-jovenes-de-soacha-no-fu-ron-a-recoger-cafe-la-frase-mas-infame-de-uribe/>

Sin embargo, lo que planteo, mantiene una estratificación entre lo visible (violencia directa) y lo invisible (estructural y cultural), permeado por la legitimación desde la cultura, las tradiciones, creencias e ideologías; también emergen modos de circulación, “existen vínculos “o flujos causales, y los ciclos de conexión entre las tres categorías de violencia pueden comenzar en cualquier punto” (Galtung, 2016, pág. 156) flujos que, si bien son invisible desde la violencia estructural, y lo “legítimo” de la violencia cultural, derivan en la ejecución de una violencia directa, para este caso, contra las víctimas de los asesinatos y desapariciones forzadas presentados como bajas en combate por agentes del Estado.

Aquí debo marcar un punto y volver al inicio, la intención no es deslizarse por la superficie de un hecho atroz como los asesinatos y desapariciones forzadas presentados como bajas en combate por agentes del Estado; por el contrario, es necesario aquí preguntarme por el Arte, la escuela, la enseñanza de la historia y el pasado reciente y los eventos traumáticos del contexto en el que se enseña -Soacha-. Solo me quedan algunas inquietudes y otras certezas ante lo expuesto, frente a quien debe ser el responsable del presente en la escuela. Sin embargo, el lugar del docente -y para mi caso desde las artes-, compromete éticamente lo que recuerdo, -que es de carácter subjetivo- con la búsqueda de medios que establezcan una conversación profunda a partir de la memoria individual, en aras de fortalecer la memoria desde lo colectivo en esa relación dialógica que existe con los estudiantes de un contexto que se ha visto comprometido y amarrado a un lastre cargado con el peso de la violencia que deja un acto atroz como las ejecuciones extrajudiciales.



**(“NUDITO EN  
LA BO-CA”)**

**ESCUELA, MEMORIA Y  
OLVIDO, DE LO QUE NO SE  
HABLA EN LA ESCUELA.**

“El objetivo de la educación es  
evitar que Auschwitz se repita.”  
Theodor Adorno

**:v**   
COLECTIVO **EL**  
**AMARRE**



*(Fotografía registrada en un ejercicio realizado para la clase de artes en la Institución, durante el proceso de investigación)*

Después de dialogar con Galtung para entender cómo emerge la violencia, debo invitar a Yosef Hayan Yerushalmi en su texto, “Reflexiones sobre el olvido” quien junto a Jelin –detonante de este escrito– me permitirán conectar o al menos pensar esta apuesta dialógica entre la escuela, la violencia y la enseñanza de la historia reciente. Lo traigo porque al hablar de la cuestión ética que convoca desde el recuerdo, y la intención de poner ruedas a una conversación que fortalezca la memoria colectiva, es menester también hablar de la necesidad de no caer en el olvido, he aquí su importancia y relevancia; además desde aquí el pensamiento de Yerushalmi es relevante para develar mis intenciones: “un pueblo “olvida” cuando la generación poseedora del pasado no lo transmite a la siguiente, o cuando ésta rechaza lo que recibió o cesa de transmitirlo a su vez, lo que viene a ser lo mismo”. (Yerushalmi, 1989, pág. 5)

Yerushalmi me invita a cuestionar mi quehacer en las aulas de clase frente a lo que se enseña, su bofetada es certera si de relacionarlo con los modelos y políticas estructurales se trata, me sitúa en un contexto íntimamente cercano del cual me he permitido reflexionar, relacionar y parafrasear: sí me cuestionaba por los dejos de la historia en la escuela ante la amenaza de un olvido, debo recapacitar sobre este y hacerme las siguientes preguntas: ¿hasta dónde podemos darnos la libertad de

olvidar en la escuela?, ¿Qué y por qué se olvida en la escuela? Para darle un acento con más peso a estos cuestionamientos, debo citar a Yerushalmi y afirmar que: “un pueblo jamás puede “olvidar” lo que antes no recibió.” (pág. 5). Trataré entonces de responder desde mi experiencia y praxis puesto que esto me permite poner con ápices de seguridad, algunas cartas sobre la mesa frente a la deuda de la escuela con el pasado y la historia reciente.

Colombia ha sido un país cobijado por eufemismos<sup>17</sup>, diría que ante el horror hay siempre una forma desde la historia oficial, que hace ecos distorsionados de lo indecible o inenarrable, se presentan homicidios como “asesinatos colectivos y no masacres”; ¿acaso le viene bien un cambio de imagen? Quizá desde esa mirada, cambiar la “razón social” en aras de desviar el discurso recurrente de crueldad sea necesario, por ejemplo: cambiar el término de ‘masacre’ que por su naturaleza cruenta, se configura como una frase necesaria de olvidar, no desde un olvido individual, no desde la mirada de un mandatario o dignatario quien caprichosamente desea darle nuevos significados a esos recuerdos; diría que se trata de una intención sistemática y estructurada de olvido colectivo, con la intención de extender un alfombra sobre las huellas, sabiendo que estas guardan un pasado, alfombra que al levantarse, permita ver en la imagen, la presencia “del sombrero de Clementis sobre la cabeza de Gottwald<sup>18</sup>” y pueda así develar verdades incómodas. Para Yerushalmi opera de la siguiente manera:

“Lo que llamamos olvido en el sentido colectivo aparece cuando ciertos grupos humanos no logran -voluntaria o pasivamente, por rechazo, indiferencia o indolencia, o bien a causa de alguna catástrofe histórica que interrumpió el curso de los días y las cosas- transmitir a la posteridad lo que aprendieron del pasado” (Yerushalmi, pág. 6)

17 Agamben hace una reflexión importante sobre el eufemismo y sobre el hecho de “adorar en silencio” en esta parte del corpus me parece importante invitarle de nuevo para dialogar un poco sobre conceptos de responsabilidad.

18 Yerushalmi refiere aquí la imagen de Kundera y el borramiento del primer ministro de relaciones exteriores de Eslovaquia Vladimir Clementis, de una fotografía, donde se observa al líder comunista, Klement Gottwald en primer plano. El sombrero de piel que traía Gottwald fue provisto por Clementis ante el frío del balcón. Posteriormente Clementis fue acusado de traidor, por tanto, fue borrado de dicha fotografía, sin embargo, el sombrero sobre la cabeza de Gottwald es la evidencia, “la presencia ante la ausencia” de Clementis.

Pero, qué lugar tiene la escuela sobre este planteamiento: ¿Qué y por qué se olvida en la escuela? Cada párrafo me lleva a preguntas, lo cual habla de una constante indagación, tendría entonces que hablar de responsabilidades frente al olvido. Para Osorio y Rubio en su texto *Pedagogía de la Memoria y Ciudadanía Democrática: tesis para la deliberación* (2014):

“la memoria no puede ser comprendida únicamente como el relato biográfico totalizador y autorreferente, aquel que presenciamos en algunas de las narraciones/explicativas de la conquista de América en el transcurso del siglo XVI que fueron configuradas como una negación del otro, que fundamentaron dominaciones y exclusiones. (Pág. 4)

En apartados anteriores me habría remitido ya a lo violento de la conquista y su hegemonía discursiva en las escuelas, mantener un relato biográfico totalizador, además de ser una forma de blanqueamiento o silenciamiento, es legitimador de estas violencias, lo anterior me permite cuestionar las responsabilidades que tenemos los docentes, las secretarías de educación y los organismos que dirigen las directrices nacionales del ministerio de educación -para este caso del municipio- frente al compromiso ético con la memoria, el recuerdo y el olvido, los silenciados y los vencidos. “El “trabajo de la memoria en sociedades democráticas es siempre testimonial” Osorio y Rubio, (Pág.8) ante esto, el testigo y el testimonio son un reflejo de la escucha, testigos han de ser la comunidad y el territorio, los estudiantes y las comunidades educativas, el compromiso ético frente a lo que se olvida es la responsabilidad de escucha por parte de quienes por años se han encargado de declamar eufemísticamente el genocidio de la colonización.

Para Osorio y Rubio el acto de memoria no es tan solo la configuración de un relato a través del testimonio, es el acto del recuerdo que recibimos del otro “de lo cual deriva inevitablemente la responsabilidad ética individual y social.” (Pág. 8) Y Ante esto son enfáticas en establecer que la pedagogía de la memoria es una “pedagogía del otro en mi” es una desactivación del silencio y de narrar lo que ocurrió, incluso diría, lo que ocurre en la escuela, y dar la oportunidad de pensar lo que no se ha pensado pero que, por ello, no ha dejado de suceder. Dejar de lado la historia y la memoria que se arraiga como costumbre, es lo que las autoras denominan también un camino alternativo a la historiografía tradicional y para ello es necesario

explicitar y rescatar los olvidos, aquello de lo que no se habla, ya sea por desconocimiento u anulación, es dialogar en la misma vía, la misma voz, esto para el que investiga, -el docente -, como el que brinda el o los testimonios.

En contexto, han de ser los estudiantes quienes son testigos de sus vivencias, son sus relatos y sus memorias, es su barrio y su territorio, son los jóvenes asesinados, desaparecidos y ejecutados extrajudicialmente, son los jóvenes incinerados en el centro de detención, son testimonios que dan cuenta del policía o del maestro abusivo, son voces que en el silencio retumban como olvido, requieren salir desde lo profundo y para ello se requiere obrar, ir a adentro; “Trabajar “desde dentro”, exige recuperar los silencios y hacerlos palabra evocada en un tiempo, el tiempo de los testigos, recuperar su vivencia para hacerla pública.” (Pág. 9), en el reconocimiento de lo público, y que hasta ahora había sido personal, se gesta una pedagogía de la memoria, un proceso de aprendizaje, quizá un cambio en el lenguaje, es la oportunidad de escuchar al otro, es recíproco y enriquecedor, es pedagógico y lo pedagógico también le concierne a la escuela quizá más que a otros, es lo que Osorio Y Rubio denominan como un fortalecimiento de la vivencia democrática en donde “hacer memoria, es aprender otras palabras.” (Pág. 10)



19 La referencia sobre los jóvenes incinerados tiene como antecedente la acción y omisión de la fuerza pública en el CAI de san mateo en Soacha, tras un incendio provocado en una de sus celdas el 04 de septiembre de 2020. “Los uniformados tenían posición de garante respecto de los detenidos en la estación, en virtud de los deberes de protección que se derivan de la relación especial de sujeción; en este sentido, son coautores del delito de homicidio agravado en comisión por omisión. En otras palabras, la policía no sólo mata con balas y golpizas; también mata cuando omite socorrer, cuando impide que otros lo hagan, para dejar morir indolentemente a las personas que supuestamente debe custodiar.” Recuperado el 10 03 de 2024 <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/que-mados-vivos/>



*(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)*

### **En boca “cerrada” no entran moscas.**

Ahora quisiera invitar a Giorgio Agamben en su texto, *Lo que queda de Auschwitz* (2000), pues leyéndole, pensé en el quehacer docente como una figura de sonderkommando. Puede comprenderse tan crudo como se quiera, pero desde mi rol debo aceptar que después de escuchar en mi cabeza a Agamben respecto de Levi, me he llegado a sentir en lo que se define como una ‘zona gris’:

El descubrimiento inaudito que Levi realizó en Auschwitz se refiere a una materia que resulta refractaria a cualquier intento de determinar la responsabilidad; ha conseguido aislar algo que es como un nuevo elemento ético. Levi lo denomina la “zona gris”. En ella se rompe la “larga cadena que une al verdugo y a la víctima”; donde el oprimido se hace opresor y el verdugo aparece, a su vez, como víctima. Una gris e incansante alquimia en la que el bien y el mal y, junto a ellos, todos los metales de la ética tradicional alcanzan su punto de fusión. (Agamben, pág. 11)

A partir de esto, reflexiono sobre la persistencia de ‘las zonas grises’ en muchos de los ámbitos humanos. Desde mi perspectiva, la escuela y las dinámicas alrededor de ella no escapan a esto, -guardando las proporciones- también encontramos víctimas convertidas en verdugos y/o viceversa en la labor del docente/maestro, esto desde las políticas educativas, las relaciones de poder, la precarización escolar, las violencias culturales, estructuradas y directas, alrededor de esta profesión. Podríamos ubicar este razonamiento en relación con un tipo de supervivencia, de obediencia o de sometimiento, enfrentando la estabilidad y lo que se enseña. A partir de esto, ubico metafóricamente - ¿o literal?! - por citar algunos ejemplos, la estabilidad laboral, el salario y el crédito bancario como un sujetador de docilidad, un ‘guardia de la SS’ que mantiene al docente distante y resistente al encuentro con ‘las nuevas palabras’, en mansedumbre y silencio, adoptando las formas, los currículos, las directrices de ministerios y secretarías de educación, sin cuestionarlos a costa del sacrificio, bien sea de su empleo o la forma en que se educa a los estudiantes.

Lo anterior sugiere una de las formas de violencia estructural que “embozalan” al maestro, quien ante la solvencia de sus necesidades puede verse indiferente frente a la negación, escamoteo u ocultamiento de la historia en las aulas, relegada por mucho tiempo al desván, aludo a que esta situación se presenta como un fenómeno que encubre parte de nuestra historia reciente. Podría arriesgarme a decir que, de no ser por los procesos de paz llevados en 2016 con las Farc, y las comisiones de verdad, la JEP, y el informe final de la comisión de la verdad, casos como el 03 “sobre asesinatos y desapariciones forzadas presentadas como bajas en combate por agentes del estado, ejecuciones extrajudiciales o mal llamados falsos positivos”<sup>20</sup> habrían sido una anécdota para el país y un silencio en las escuelas, y que desde prácticas instituyentes similares a las efectuadas por el colectivo de las MAFAPO y algunas invitaciones institucionales por parte de la comisión de la verdad, en eventos como “la escuela abraza la verdad”, han podido verse explicitados o al menos enunciados históricamente como parte de la reconstrucción de esas memorias sometidas por años al borramiento desde discursos oficiales.

20 El caso 03 Se refiere al caso de los mal llamados falsos positivos y /o ejecuciones extrajudiciales. Recuperado el 06 de junio de 2024 <https://www.jep.gov.co/macrocasos/caso03.html>

No está demás pensar en la violencia cultural/simbólica de la cual somos víctimas los maestros y las maestras, especialmente aquellos habitamos las aulas de la escuela pública, que, desde diversos sectores políticos, se nos ha tildado y responsabilizado de adoctrinadores de ideologías de izquierda, comunista entre otros, convirtiéndonos así en víctimas de “violencias culturales persistentes” (Galtung, 2016, pág. 154), y que han sido puestos en la mira del conflicto como objetivos de guerra. Aquí me es necesario poner en diálogo el pensamiento de Galtung con el de Agamben y siento la responsabilidad de parafrasearles en medio de esta construcción de pensamiento: desde estos señalamientos, la violencia cultural trasciende a una forma directa en la cual el docente termina por ser amordazado, con responsabilidades endilgadas y dirigidas a guardar un silencio obediente, convertido así en habitante de una “zona gris” opresora, victimario y víctima a partir de la imposibilidad de actuar ante el miedo y la intimidación.

Siguiendo el hilo de las responsabilidades, quiero referirme a las que se le endosan a la escuela y específicamente a los educadores, en las palabras del padre De Roux, y que he discutido con mi directora de tesis en algunas charlas, “¿Qué hicieron los educadores?” Preguntaba De Roux en parte de su discurso. La postura es clara: está enunciando que la culpa es compartida cuando el Estado es por mucho el responsable desde todas sus estructuras de poder. Anteriormente hablaba de una “zona gris” -mencionada por Agamben- habitada por el docente, situado en la posición cruel de un “Sonderkommando”, una figura dispuesta como victimario y víctima. Esta relación la establezco en varias vías: lo inmóvil del/la docente, ante la precarización en las esferas de la escuela; las dinámicas instituidas donde los currículos se estructuran sin tener en cuenta por ejemplo una cátedra de la memoria y una posterior cátedra para la Paz, que se inquiete por la enseñanza del pasado reciente, y el más preocupante; el señalamiento del docente desde su quehacer como un objetivo militar a partir de un constructo imaginario que lo define como adoctrinador de izquierdas.

Desde aquí, no podría endosar tales responsabilidades al docente de algo que lo convierte en víctima de un hipotético triángulo de violencias: la estructurada, la cultural y la directa. Lo anterior abre un telón tejido por respuesta a las preguntas ¿de qué? y ¿por qué no se habla en la escuela? Considero que muy poco o nada se

habla del conflicto, por la violencia que, además de limitar nuestro quehacer, restringe la voluntad ética y política de algunos docentes que son vulnerados también desde los extremos, por un carácter político de la violencia; referenciando a Ortega y Acosta (2022), resaltaría lo siguiente:

“Es de destacar que la violencia se registra también en una dimensión simbólica y se consolida desde un conjunto de acciones que, “desde la cultura, la religión, la ideología o los medios o de comunicación justifican y legitiman la utilización de la violencia” (Linares Sánchez. Et al., 2019, p. 60) así como repertorios de eliminación contra movimientos políticos, colectivos y comunidades.” (Ortega y Acosta, 2022, pág. 52)

El estigma sobre los docentes como colectivos y comunidades, enmarca una violencia cultural/simbólica con un carácter limitante que impide la enseñanza del pasado reciente, pues políticamente se les presenta ante la comunidad como una amenaza constante desde las ideologías o creencias de algunos sectores políticos, religiosos y económicos. Ante esto las autoras añaden lo siguiente: Indicamos que la violencia adquiere un carácter político cuando cuenta con acciones planificadas dirigidas contra ciertos sectores sociales vistos como una amenaza.” (Ortega y Acosta, pág. 52).

En un contexto de tejido social fracturado por la violencia política, donde maestros y maestras también han sido víctimas de una política estigmatizante, las prácticas artísticas colectivas se erigen como un espacio de resistencia y transformación. Al permitir analizar el contexto, identificar violencias y promover el diálogo no violento, estas prácticas empoderan a los estudiantes para confrontar ética y políticamente el orden establecido en el discurso oficial/hegemónico, ejerciendo la memoria y construyendo un futuro más justo, a pesar de los riesgos inherentes a este compromiso. A través de esta propuesta metodológica y desde la creación artística, los estudiantes pueden expresar sus emociones, cuestionar las injusticias y construir narrativas alternativas que contribuyan a la sanación y la reconciliación. o en el discurso oficial/hegemónico desde el ejercicio de la memoria aun con el peligro circundante al que se ven sometidos en el desarrollo y esfuerzo académico.



# 'ATADURAS, LIGADURAS Y ENLACES

Sobre el arte y lo colectivo en  
el desarrollo de una Pedagogía  
de la memoria y una  
pedagogía para la Paz.

 **EL**  
COLECTIVO  
**AMARRE**



*Fotografías registradas por miembros del colectivo el 16 de abril de 2023 en la conmemoración de los 15 años de lucha de las MAFAPPO*

Para hacer enlace con lo anterior, referente a la memoria y posterior a los acuerdos de Paz, es necesario pensar en la escuela desde la labor de los maestros y las maestras, como un espacio propicio para el desarrollo de unas “educaciones para la paz” (Ortega y Acosta 2022), que garanticen la no repetición de la violencia. Esta labor más que prescriptiva, viene a ser entonces, una responsabilidad ética y política de parte de los maestros y maestras que desde su carácter pedagógico puedan orientar de forma acertada, proyectos capaces de sanar las heridas y juntar las partes ante el deshilado tejido social; esta necesidad se fortalece desde la propuesta de Ortega y Acosta (2022) y parafraseo lo siguiente: “se requiere de unas medidas de no repetición que creen las condiciones para orientar proyectos formativos los cuales se puedan sostener en la construcción del vínculo social” (Pág. 54).

Es desde la voluntad de la comunidad, de los maestros, de la escuela, los intelectuales, junto a las políticas de gobierno, en la construcción de dicho vínculo social, que estas medidas pueden ser efectivas, pero para ello hay que acoger y darle lugar a la implementación de cátedras que puedan fortalecer la memoria y la historia del pasado reciente y para ser más preciso, puedan fortalecer la memoria en el lugar que Jelin denomina “contexto grupal y social específico” (Jelin, 2002, Pág. 3), contexto en el que ubico a Soacha como un núcleo de rememoración, puesto que el acontecimiento perpetrado por fuerzas del Estado, tuvo allí un epicentro que se encontró con colectivos de madres víctimas, dispuestas a reconstruir la historia en un ejercicio de resistencia, desde su enunciación contextual -Madres de Soacha-, que es concordante con el siguiente planteamiento: “Quienes tienen memoria y recuerdan son seres humanos, individuos, siempre ubicados en contextos grupales y sociales específicos. Es imposible recordar o recrear el pasado sin apelar a estos contextos” (Jelin, pág. 03).

En el inicio de esta propuesta, me preguntaba por la existencia de la historia, pasando por las violencias y las limitantes a las que esta se ve sometida en las comunidades educativas, sin embargo, es desde lo instituyente -que en ocasiones pudiere parecer clandestino- que emerge la historia, la del pasado reciente. Con esto, quiero referirme a un encuadre fijado en lo colectivo y que es el camino que trazan las MAFAPPO como ruta de resistencia y empoderamiento dentro de su “marco social” donde a partir del acontecimiento, acuden a la memoria individual que emerge de la ausencia de las

víctimas, transformando la amalgama del dolor en memoria colectiva, a partir del recuerdo y lo que Jelin en la voz de Halbwachs menciona en la siguiente cita:

Las memorias individuales están siempre enmarcadas socialmente. Estos marcos son portadores de la representación general de la sociedad, de sus necesidades y valores. Incluyen también la visión del mundo, animada por valores, de una sociedad o grupo. Para Halbwachs, esto significa que «sólo podemos recordar cuando es posible recuperar la posición de los acontecimientos pasados en los marcos de la memoria colectiva [...] El olvido se explica por la desaparición de estos marcos o de parte de ellos [...]» (Halbwachs, 1992: 172). Y esto implica la presencia de lo social, aun en los momentos más «individuales». «Nunca estamos solos» —uno no recuerda solo sino con la ayuda de los recuerdos de otros y con los códigos culturales compartidos, aun cuando las memorias personales son únicas y singulares—. Esos recuerdos personales están inmersos en narrativas colectivas, que a menudo están reforzadas en rituales y conmemoraciones grupales (Ricoeur, 1999). Como esos marcos son históricos y cambiantes, en realidad, toda memoria es una reconstrucción más que un recuerdo. Y lo que no encuentra lugar o sentido en ese cuadro es material para el olvido (Namer, 1994). (Jelin, 2002, pág. 20-21)

Las formas de rememoración de las MAFAPO son un faro ejemplarizante de movilización, son un ligue y un amarre, un encuentro que bien podría ser un modelo o paradigma dentro de un marco social que establece rutas para la construcción de memorias colectivas, a partir de la memoria individual de las víctimas, que en el encuentro de sus experiencias y “códigos culturales compartidos” hallan a modo de catarsis, una serie de diálogos, rituales, prácticas artísticas, formas de enunciación y rememoración, que posibilitan una lucha incansable contra el olvido. “La presencia de lo social” que menciona Jelin respecto de Halbwachs, en una lucha que pareciere individual, desde la búsqueda de la reconstrucción de la memoria, la verdad, la justicia y la reparación; no obstante, dicha presencia también se ve reflejada en las acciones de este colectivo, que en un marco social permitieron que la memoria fuera parte de ese encuadre que, tras una experiencia fatídica propició una juntanza en torno a una serie de acontecimientos que dieron forma a un proceso significativo de construcción de memoria colectiva.

Considero que el presente está en manos de quien pueda ligar el pasado en función de reconstruir la memoria desde aspectos éticos y políticos que propicien y garanticen que hechos como las ejecuciones extrajudiciales no se repitan. A partir de esto, la labor de la escuela implica mediar y encabezar acciones con los y las jóvenes, apelando a esos códigos culturales compartidos en el contexto, -para este caso en Soacha- por la lucha colectiva de las MAFAPO, ellos desde diversas formas de diálogo y prácticas artísticas, han sido garantes de una lucha contra el olvido y un incansable esfuerzo ético y político por la no repetición de las violencias. En este contexto, los docentes, estamos llamados a cumplir con la “labor del historiador” Yerushalmi (1989), con vocación y una senda o camino -halakhah para Yerushalmi- frente la violación a la que es sometida la memoria:

“Pero la dignidad esencial de la vocación histórica subsiste, e incluso me parece que su imperativo moral tiene en la actualidad más urgencia que nunca. En el mundo que hoy habitamos, ya no se trata de una cuestión de decadencia de la memoria colectiva y de declinación de la conciencia del pasado, sino de la violación brutal de lo que la memoria puede todavía conservar, de la mentira deliberada por deformación de fuentes y archivos, de la invención de pasados recompuestos y míticos al servicio de los poderes de las tinieblas. Contra los militantes del olvido, las traficantes de documentos, los asesinos de la memoria, contra los revisores de enciclopedias y los conspiradores del silencio, contra aquellos que pueden borrar a un hombre de una fotografía para que nada quede de él con excepción de su sombrero, el historiador, el historiador solo, animado por la austera pasión de los hechos, de las pruebas, de los testimonios, que son los alimentos de su oficio, puede velar y montar guardia.”. (Yerushalmi, 1989, pág. 12)

La dignidad de la vocación histórica que plantea Yerushalmi es imperativa en los contextos sociales que habitamos particularmente hoy en día, y en los cuales la violación a la memoria es incluso más fuerte y consistente alrededor de los medios y los dispositivos, junto a la sobresaturación de información y el bombardeo mediático y los inevitables blanqueamientos y borramientos a los que nos enfrentamos como sociedad globalizada y sometida a la construcción de otro tipo de memorias colectivas. Pensar en que la escuela y las artes no tienen un lugar dentro de una sociedad de la imagen y de la información desahogada, sería el equivalente a dispararse en el pie con ánimos de avanzar, es por ello que el lugar de la escuela y la

educación para este caso artística, deben entrar a revisar con sigilo, pero también vehemencia, los ejercicios de memoria en la construcción colectiva de esta, teniendo en cuenta la etapa transicional y de negociaciones de Paz en que nos encontramos como país.

La educación artística en la escuela sumada a lo colectivo empieza a tener cabida y resonancia necesaria en los procesos de construcción de una pedagogía de la memoria y pedagogía para la paz. La sensibilidad con que el arte puede tejer y reconstruir estéticamente la memoria y el recuerdo desde lo simbólico, permite profundizar en un análisis crítico de nuestras realidades, en un ejercicio dialógico, colectivo y de juntanza. Para Cabezudo (2019) generar conciencia desde la sensibilización, es fundamental desde un enfoque práctico y participativo. Esto implica analizar críticamente la realidad que nos rodea y llevar a cabo acciones concretas a través de proyectos educativos que involucren a la comunidad, líderes comunales, vecinos y las organizaciones no gubernamentales. Las personas vinculadas a este tipo de procesos, como estudiantes, ciudadanos o la población en general, deben asumir un rol activo, relacionando estos temas con su vida diaria, ejerciendo sus derechos y compartiendo sus experiencias y conocimientos con otros participantes -el colectivo- en el proceso de aprendizaje (Cabezudo, 2019, pág. 48).

Sobre el aprendizaje, Cabezudo destaca la importancia de este desde los ámbitos sociales desde lo individual y lo colectivo: "Aprendizaje que se convierte en un saber y una práctica social de extraordinaria importancia ya que puede ser transferida a nuevas situaciones problemáticas para buscar soluciones posibles desde una perspectiva individual o colectiva". (Cabezudo, 2019, pág. 48)

Por ello la importancia y el llamado a conformar colectivos incluso por fuera de la normativo de la institución educativa, sumando un enfoque artístico y de intervención, que se pregunte por las problemáticas sociales del entorno y tenga la posibilidad de compartirlas desde otros ámbitos y enfoques sensibles generando así, que la misma comunidad se involucre y se mantenga atenta y activa en la participación directa o indirecta de las propuestas que bien pueden trasegar por dentro o fuera de lo educativo. Ahora bien, Cabezudo hace un llamado a lo colectivo, a lo comunitario; llamado que agradezco ya que fortalece mi intención de argumentar

de manera sólida la necesidad de los colectivos, de las artes, como elementos que anudan y convocan a la comunidad educativa y a la comunidad en general, bien puede ser desde lo instituyente y lo instituido en la construcción de una educación para la Paz, garante de un mundo más justo, equitativo y pacífico. "Un mundo en el cual la resolución de conflictos por vía pacífica, el diálogo constructivo, la participación y la solidaridad sean a su vez sistemáticos mecanismos de transformación hacia una sociedad más democrática." (Cabezudo, 2019, Pág. 48)

No obstante, Cabezudo es enfática en resaltar la obligatoriedad de la educación estatal, el Estado, tiene una responsabilidad con la enseñanza y la organización curricular de una educación y pedagogía para Paz que debe ser progresiva, sistemática y global, velar por las identidades históricas, y permitir la generación de cambios en la estructuras y modos de vida de la sociedad en general desde la multiculturalidad. (Cabezudo, 2019, págs. 48-49) El ejercicio colectivo y lo instituyente es evidencia y práctica del reclamo de la sociedad ante la necesidad y obligatoriedad que tiene el estado; es importante que lo instituyente se haga visible para recordar al Estado su obligación cuando lo instituido no es evidente, no se ejecuta, prescribe o caduca. Aun cuando el Estado y las instituciones fallan, considero que la labor ética del docente debe "extenderse pedagógicamente"; el colectivo y lo instituyente es una extensión válida del docente frente a su compromiso ético político. Para este caso el colectivo El Amarre se anuda con la propuesta de Cabezudo, pienso entonces que esta se alinea de manera más justa con lo instituyente, para el autor, extenderse pedagógicamente es tener un alcance mayor al mero conocimiento: "Extenderse pedagógicamente significa que los temas deben ser objeto de reflexión, discusión, investigación y crítica. En un ejercicio permanente de búsqueda de la verdad, de intercambio de opiniones, de aprendizajes individuales y colectivos, en donde se discuten puntos de vista diversos y se aprende a respetar a todos aquellos que piensan diferente y en forma constructiva para todos." (Cabezudo, 2019, pág. 49)

El colectivo tiene la capacidad de abrir espacio a una pedagogía así como a una educación para la Paz desde lo artístico y lo instituyente que propiciando un abordaje amplio que supera el enfoque ligado a contenidos generales, básicos o específicos, que no atraviesan por lo crítico, supera ese aspecto que enfatice en apartados anteriores, alrededor del mero conocimiento de los nombres de "tres carabelas"

como un conocimiento o aprendizaje aislado y que para Cabezudo es necesario con algunos requerimientos y reparos profundos y específicos:

“El abordaje geográfico e histórico de temas es necesario, pero no suficiente. Tampoco el aprendizaje aislado de conceptos tales como nacionalismos, soberanía y Estado. Temáticas fundamentales como la realidad de los diferentes grupos sociales de la región y su problemática convivencia; las soluciones y los desencuentros ante los conflictos; la situación de los refugiados y su desamparo ante los ataques de “amigos” y enemigos; el armamentismo y la venta de armas como rentable negocio mundial, la violación sistemática de Derechos Humanos” (pág. 49)

Desde aquí y para ser consecuente, debo establecer “amarres” sólidos que permitan complementar el argumento alrededor de la propuesta de Cabezudo con las prácticas del colectivo El Amarre, y que a partir de estos enlaces se permita garantizar una visión crítica que proponga otro tipo de soluciones a las problemáticas sociales y de violencia en el contexto, a partir de las pedagogías de la memoria y las pedagogías para la Paz. El anterior diálogo con Cabezudo me ha llevado también a revisar otras correspondencias, conexiones y extensiones, por ello continuaré realizando desde aquí otro tipo de nudo o amarre. Las cartas son la metáfora de una extensión, son una cuerda invisible que ha de conectar sin importar la distancia geográfica y para que ello se cumpla han de tornarse móviles: “viajeras”, entonces para cerrar, debo establecer nuevamente un amarre, uno simbólico con apartados de unas Pedagogías para la Paz, “cartas viajeras” (Acosta, 2021), cartas que convertidas en nudos de extensión, fortalecen la importancia de unas educaciones y pedagogías para la Paz, de las prácticas colectivas e instituyentes, que desde la tríada arte ética y política, han recorrido este documento.

En concordancia con Cabezudo, establezco un diálogo con Acosta P., et al. y sus “cartas viajeras” (2021) en el cual se extiende una invitación a “reconocer unas geopedagogías alrededor del conflicto social y armado e instalar en la conciencia colectiva la tríada de la memoria (histórica, colectiva e individual)” (Pág. 127) por ello resalto el ejercicio colectivo e instituyente como una práctica que propicia y potencia saberes alrededor de lo ético, lo político, lo artístico, y que desde la propuesta de Pedagogías para la Paz, cartas viajeras, hacen énfasis en el reconocimiento responsable de las humanidades, alteridades y las diversas

sensibilidades. El colectivo no emerge de una mera práctica de contenidos educativos, por el contrario, hay un énfasis en las prácticas artísticas que reflexionan sobre la violencia, desde los saberes de sus integrantes para ser consecuente con las alteridades y sensibilidades mencionadas anteriormente, puesto que: “Los saberes sensibles nos posibilitan hacernos cargo del sufrimiento de un otro en su plena existencia y desgarradura. Saberes que se asumen desde una ética del cuidado para intentar reparar los efectos de la violencia en nuestras corporeidades (Acosta, 2021, pág. 128). Lo cual propicia que, desde esta práctica instituyente dentro de un entorno escolar, se cumpla con los criterios propuestos como una invitación de los autores, para desarrollar dentro de contextos artísticos y educativos; criterios basados en:

- Fortalecimiento de una conciencia crítica.
- Agenciamiento de una ética del cuidado propio y colectivo.
- Actuación política sostenida en responsabilidades, solidaridades y sororidades.
- Construcción del vínculo como sentimiento y proyecto de lo común.
- Producción de praxis en una dialéctica de reflexión y acción.
- Afirmación de la resistencia de los cuerpos.
- Revitalización de una poética de la paz.

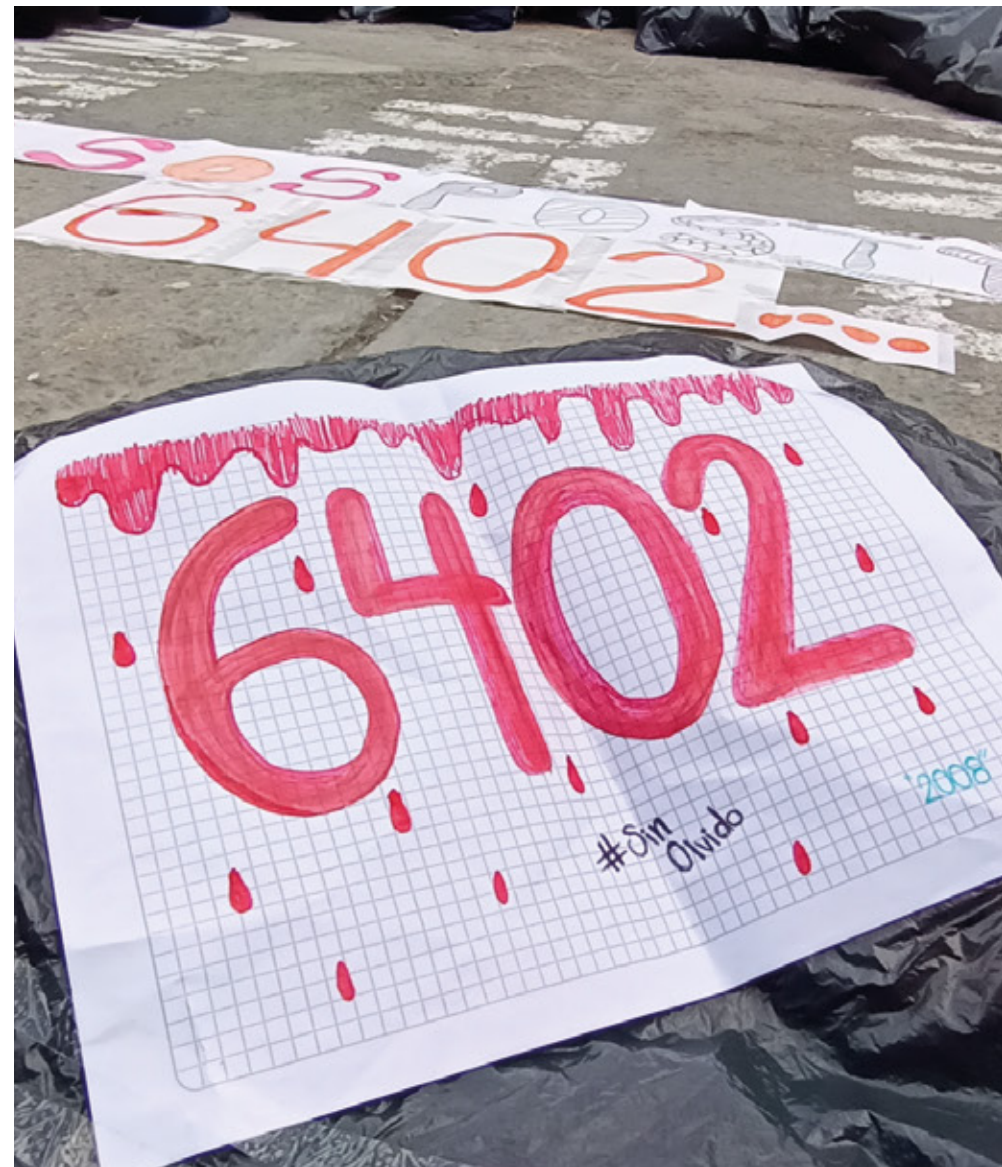
Pedagogías para la Paz, cartas viajeras, (Pág. 129)

El colectivo El Amarre ha de ser también, un recorrido, un escrito y un viaje, una carta escrita por alteridades con conciencia crítica, una suma de hilos tejidos desde sus sensibilidades, fortalecido por sus voces, anudado desde la ética y política del cuidado y la solidaridad, encaminado a construir un vínculo alrededor de un proyecto común, acudiendo a la práctica desde la reflexión y la acción artística, propuesto desde las resistencias y las persistencias evidentes en la construcción de sus autonomías, encaminados a llevar siempre un lenguaje que apele a las metáforas, a la construcción de diversos pensamientos a partir de una mirada poética que construye en su entorno y en sus contexto, un ejercicio continuo de memoria, justicia, Paz y reconciliación.

Lo anterior podría redundar en aclarar que los criterios propuestos por los autores, se cumplen en el ejercicio y práctica del colectivo El Amarre al permitir visibilizar las pedagogías para la Paz como una ruta en la construcción de ejercicios: artísticos,

colectivos, instituyentes, democráticos, autónomos y sensibles, respetuosos de las diferencias en contextos que han sido permeados por diversas violencias y construcciones hegemónicas que movilizan el tejido de sentires de sus miembros, para ser controvertidas con sentido crítico, estableciendo luchas y resistencias desde la indignación, amarradas en juntanza, extendiendo lazos de esperanza alrededor de la comprensión y la implementación de unas pedagogías para la Paz, o en palabras de Acosta, et al. (2021):

“pedagogías para la paz significa entonces albergar unas prácticas sensibles que posibiliten estar juntos con la luminosidad de la diferencia (de etnia, género, clase, espiritualidades, de relaciones sexuales, de raza, generacional), que contribuya en la creación de mundos posibles en modos de sentir, de ver, de hacer, de tocar, de respirar, de escuchar y de soñar... Pedagogías para la paz como una promesa de esperanza, una proclama de indignación y un itinerario de autonomías y libertades.”(Acosta, et al. 2021, pág. 130)



(Fotografía registrada en un ejercicio realizado para la clase de artes en la Institución, durante el proceso de investigación)

# AMARRE METODOLÓGICO

(IBA- IEBA-  
A/R/T/OGRAFÍA)

 **EL**  
COLECTIVO  
**AMARRE**



(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)

La metodología para esta investigación se aborda desde la IBA investigación basada en artes - IEBBA investigación educativa basada en artes y la A/R/T/OGRAFÍA - y se enmarca en un enfoque cercano al cualitativo partiendo del estudio de métodos de recolección de datos desde la observación, para descubrir de manera discursiva, categorías y conceptos que permitan dar cuenta de las experiencias del colectivo el Amarre en el contexto de una institución educativa municipal en Soacha, barrio San Mateo, enfocada a reconocer la potencia de las prácticas artísticas colectivas en la escuela en el marco de la implementación de procesos de Pedagogías para la Paz, reconociendo sus apreciaciones sobre la violencia y las construcciones simbólicas desde la imagen, la instalación y la intervención en el espacio, como forma de lenguaje ante las tensiones que emergen en el contexto escolar, a manera de diálogo, metaforizando la realidad en la que se ven inmersos desde sus subjetividades y

diversidades contextuales, generando una expansión de la experiencia propia a partir de conexiones entre sus intersubjetividades.

La propuesta desde la IBA se enfoca en dirigir una mirada contrahegemónica de la investigación que invite a ponerse los lentes de los sujetos, acercarse a la experiencia que surge de sus sentires y atravesar las aristas que emergen de sus reflexiones y hallazgos, en la ruta trazada por el proceso investigativo. A partir de la perspectiva de Fernando Hernández (2008) encuentro algunas definiciones para la comprensión de las IBA y la importancia de estas en el ámbito de la investigación artística y social, se caracteriza en dos ítems, que deseo resaltar en este apartado; la IBA para los autores:

- **“Busca otras maneras de mirar y representar la experiencia.** A diferencia de otras perspectivas de investigación, la IBA no persigue la certeza sino el realce de perspectivas, la señalización de matices y lugares no explorados. Por eso no persigue ofrecer explicaciones sólidas ni realizar predicciones ‘confiables’, sino que pretende otras maneras de ver los fenómenos a los que se dirija el interés del estudio.” (Hernández, 2008, pág. 94)

- **“Trata de desvelar aquello de lo que no se habla.** Tampoco pretende ofrecer alternativas y soluciones que fundamenten las decisiones de política educativa, cultural o social, sino que plantea una conversación más amplia y profunda sobre las políticas y las prácticas tratando de desvelar aquello que se suele dar por hecho y que se naturaliza.” (Hernández, 2008, pág. 94)

Respecto de la última cita, se destaca una definición acorde al proceso investigativo que invita a revisar develaciones sobre lo que sucede y no se dialoga o habla en los ámbitos educativos escolares, frente a los hechos, realidades y situaciones que allí se naturalizan y se institucionalizan como práctica, sin reflexionar las acciones, los trasfondos, las consecuencias de normalizar, por ejemplo, la violencia dentro de un entorno escolar. Como lo plantea Hernández (2008), se trata de acudir a esos lugares no explorados que permitan ahondar discursivamente problemáticas -y para este caso- lugares inexplorados alrededor de las políticas escolares/educativas desde un ejercicio de representación artística, que permita metaforizar y profundizar, para visibilizar los fenómenos en el entorno desde una perspectiva amplia.

Ahora bien, aquello inexplorado pero dispuesto ante nuestros ojos como parte del paisaje deja de serlo, para evidenciar los vicios y las prácticas de normalización que hacen presencia en el espacio de desarrollo de este proceso artístico e investigativo. El arte es fundamental para develar otras miradas frente a lo que pareciera ordinario o trivial y que elucubra situaciones que requieren ser visibilizadas y discutidas por el colectivo. Para Hernández (2008) el arte tiene la capacidad de establecer una cantidad de significados alrededor de una manifestación que evoca y sublima lo complejo de un proceso que: “Hace que lo ordinario aparezca extraordinario, en la medida en que provoca, innova y quiebra resistencias, llevándonos a considerar nuevas maneras de ver o hacer cosas.” (Pág. 109) por su parte, la instalación y la intervención rompen el orden establecido y resignifican incluso la percepción desde un lenguaje diferente al que asumimos en el ejercicio de la comunicación verbal o escrita.

### **La experiencia estética como acto de resistencia desde la metodología IBA**

A partir de Hernández (2008) está claro que la experiencia estética que ofrece una propuesta artística atraviesa los sentidos, llevando lo común u ordinario a un nivel de construcción simbólica que subvierte el entorno en el cual se erige como propuesta y práctica. Romper con la dinámica del entorno, generar controversias o alterar lo establecido, es imperante ante la necesidad de evidenciar aquello de lo que no se habla. Exaltar lo diferente en medio de un entramado de códigos naturales desde el ejercicio metafórico, permite que los lenguajes se diversifiquen y abran otras perspectivas o visiones del entorno a intervenir, sacando de la metonimia aquello que de forma instituida es cargado de un sentido unívoco y trivializado. En general y tal como lo menciona Hernández (2008), “dar un nuevo giro simbólico a las cosas ordinarias funciona porque no tenemos quien nos proteja frente a lo trivial”, esto reliva lo cotidiano, llevándolo a ser parte de una nueva red de significados que pasan a ser vistos con nuevas connotaciones, resultado del resquebrajamiento de nuestra percepción más próxima; para Hernández:

“Esto hace que sea un arma poderosa para quebrar nuestras percepciones diarias. Por consiguiente, las instalaciones, las performatividades, o los ensayos fotográficos

permiten mostrar de una manera diferente esos objetos cotidianos que nos rodean, por ejemplo, en la Escuela, aportándoles nuevos significados.” (Hernández, F, pág. 109-110)



*(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)*

Romper con el entorno cotidiano permite abrir los horizontes y las percepciones de quienes son interpelados a partir de la intervención o instalación, como menciona anteriormente Hernández (2008): “la IBA no persigue la certeza sino el realce de perspectivas” ; de acuerdo con esta idea, la IBA nos permite observar el fenómeno de cara a otras formas que no podrían ser expuestas o dichas desde algún tipo de lenguaje explícito o certero, por el contrario, estas perspectivas se construyen metaforizando o incluso ficcionando la realidad, en búsqueda de otro tipo de sensibilidades y experiencias. Esto me permite pensar en el cortometraje “Historia de un oso” (2014) del director Gabriel Osorio (Chile) inspirado en el golpe de estado en Chile en 1973 y en el cual se metaforizan y fabulan las prácticas de detención y sucesos inenarrables en el tiempo de la dictadura chilena a cargo de Augusto Pinochet.

Estéticamente el ejemplo anterior abarca un desarrollo técnico, escritural y creativo que permite mostrar desde otra mirada, la dureza de los actos de abyección cometidos durante la dictadura; sin embargo, desde las IBA el carácter técnico no necesariamente es como lo define Hernández de un “carácter elitista” (Pág. 112), y sugiero el corto precisamente porque éste, tras abordar los actos del estado chileno en la dictadura, desde parámetros con un carácter técnico excelso, mantiene un amplio régimen de visibilización que lo catapulta incluso a las más altas esferas de la élite audiovisual. Para el desarrollo de una IBA este parámetro no es estrictamente necesario puesto que prima el valor comunicativo de la intervención artística; para Hernández:

“La calidad artística en la IBA no responde a un criterio elitista, sino que priva su valor comunicativo. En este sentido las reacciones que provoca la manifestación artística son más importantes que la calidad artística tal y como se plantearía desde criterios estéticos externos”. (Hernández, F, 2008, pág. 112)

En el ejercicio de construcción que emerge de las intersubjetividades y diversos sentires dentro de un colectivo, encontramos en la IBA, lenguajes y formas de comunicación que desde las prácticas artísticas abren la visión y expanden el sentido de las experiencias de los partícipes e incluso de la comunidad, en el desarrollo de apuestas que permitan ampliar los regímenes de visibilidad de las problemáticas contextuales; a partir de esto, ha sido el arte un movilizador de realidades

invisibilizadas por lo cotidiano de un entorno escolar. Las instalaciones, intervenciones, apuestas de resignificación del espacio y el mobiliario permiten un diálogo disruptivo, propiciador de grietas y fugas que permitan filtrar aquello que no es evidente, que es silenciado o que simplemente se invisibiliza en la normalizada cotidianidad de una institución educativa pública.

El objeto de las instalaciones y las intervenciones realizadas en el mobiliario que responde más a ruinas y elementos “dados de baja”, habla de la importancia de lo estético en las intervenciones e instalaciones, no es la pieza: es lo que puede transmitir a partir del ideario de los partícipes del colectivo, sus manifestaciones y las reacciones de quienes interactúan con éstas, marcan un sentido coherente con la propuesta que no es de ninguna manera elitista o parametrizada por entidades o instituciones que legitimen la acción estética detrás de cada intervención. En otras palabras, no se valora principalmente según estándares exclusivos o restrictivos, reservados para grupos elitistas. En lugar de eso, se da prioridad al valor comunicativo del arte. Esto significa que la apreciación y valoración del arte en la IBA se centra en cuánto puede comunicar o transmitir a quienes lo experimentan, más allá de consideraciones de clase social, políticas y de educación u otros factores elitistas. La importancia recae en la capacidad del arte para conectar y comunicar mensajes, emociones o significados a un público más amplio y diverso.

Para Merriman (2016) “El arte y la condición de víctima: lo político y lo estético de “hacerse visible”, encuentro ejemplos desde los medios visuales y la importancia de comunicar a través del arte, por encima de una “calidad artística” ligada a regímenes elitistas centrados en visibilizar el dolor -una especie de estetización- , restando prioridad a las cualidades estéticas que refieren un consenso cuidadoso y respetuoso entre las emociones y la capacidad de expresar y comunicar la emoción de las víctimas:

“debido al enfoque que privilegia la construcción de los medios visuales como expresiones crudas de dolor o resistencia, suele concederse menos atención a la estética de las obras en sí y a lo que pueden revelar acerca de las políticas de representación y los límites a la estetización del sufrimiento de las víctimas.” (Merriman, 2016, pág. 63)

Finalmente, desde lo anterior se invita a una reflexión sobre cómo a menudo, se pasa por alto la estética y la representación en el arte que aborda por ejemplo el sufrimiento y la resistencia, lo que podría llevar a una comprensión limitada de las obras y su significado en el contexto más amplio de las políticas de representación. En lugar de centrarse solo en el contenido visual explícito, se destaca la importancia de considerar la estética y la forma en que se representan los temas, situaciones y eventos de sufrimiento y resistencia en el arte. Por ende, no se trata de un valor o régimen de calidad, es claro que estos valores se rigen por el acervo simbólico, estético, ético y político de la representación artística.



*(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)*

## **Cuerpo, estética y lenguaje en el entorno escolar.**

Teniendo en cuenta que lo estético se relaciona directamente con nuestros sentidos y a su vez el cuerpo, y que lo que nos convoca es la investigación basada en las artes (IBA) en un entorno escolar; vuelvo a Hernández para dar un contexto a esta propuesta a partir de tres características que sustentan la importancia de las artes desde la instalación y la intervención en el espacio alrededor de una investigación cualitativa basada en las artes. Las tres características que plantea Hernández (2008) sugieren que el arte y la IBA:

- “Entraña corporeización y provoca respuestas corporeizadas”
- “Puede ser más accesible que muchas formas de discurso académico”
- “Hace lo personal social, y lo privado público”

De acuerdo con Hernández (2008), Para la IBA y las artes es necesario reconocer la relevancia del cuerpo y los sentidos en los entornos escolares, "el cruce por los sentidos también guarda la necesidad de expresar y evidenciar las experiencias estéticas en los procesos que se llevan a cabo en las instituciones educativas", de tal manera que se corporeice y se permita experimentar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, que puedan recurrir a la experiencia y la sensibilidad del cuerpo en la escuela. De igual manera sugiere apelar a un lenguaje popular accesible y contextual que incluso desde lo visual trasciende “las formas predominantes del discurso académico” (Pág. 110) que permita debatir entre la amplia diversidad que la escuela ofrece de forma orgánica y natural, e inviten a la construcción de pensamiento.

Por último, a partir del tercer ítem, Hernández propone “la autocomprensión y reflexión de lo que somos en relación con el mundo” (Pág. 110) y ante esto comprendo que, son las representaciones artísticas el medio para exteriorizar y poner en diálogo narrativas que permitan romper con las visiones unívocas y hegemónicas desde el arte y su capacidad de quiebre de lo cotidiano y rutinario. A partir de lo anterior queda claro que desde la IBA se propende mediar a través de las prácticas artísticas –instalaciones, intervenciones, representaciones– desde lo investigativo, con el lenguaje y las formas de aprendizaje en la escuela, de tal manera que en estas emerjan

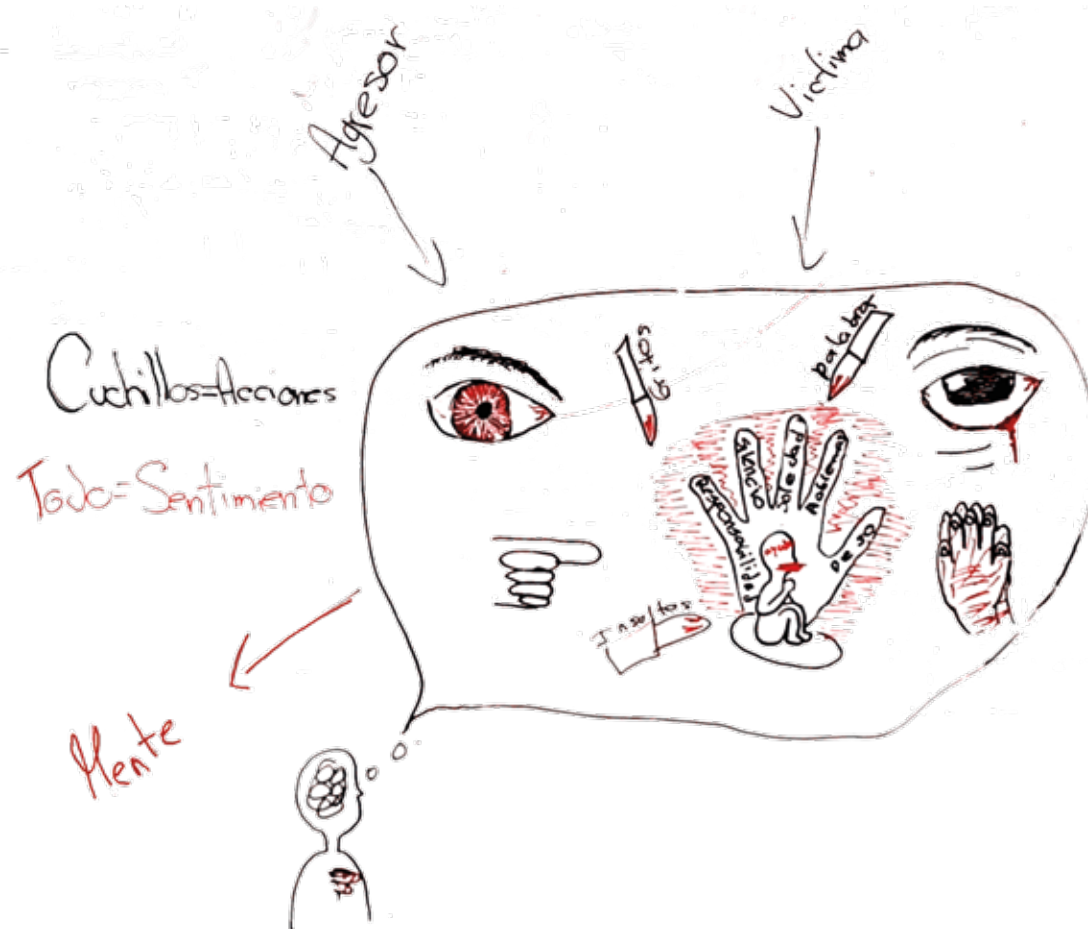
otras formas de lenguaje, apelando a una práctica democrática, que permita diversas formas de enunciación, difíciles de expresar desde el lenguaje cotidiano o común y que a su vez, limita visibilizar aquello de lo que no se habla, se naturaliza o normaliza.

## La importancia de la imagen artística en la representación de problemáticas escolares.

Para la implementación de esta metodología es necesario dar a entender cronológicamente las acciones y las experiencias que emergen alrededor de la IBA. A partir de esto se establecerá un orden en cuanto a la implementación de la metodología y la apuesta que permita visibilizar el proceso investigativo alrededor de la importancia de imagen artística de forma cronológica y estructurada, dando cuenta del camino trazado para el desarrollo de esta, en concordancia con la propuesta de Ricardo Marín Viadel y Joaquín Roldán Ramírez en su texto Descripción visual de las Metodologías Artísticas de Investigación en Educación (2011), que permite definir la intención de visibilizar desde las prácticas artísticas las problemáticas de la escuela a partir de la imagen, la representación y apuestas visuales.

El entorno escolar es un lugar de encuentro social y desde esta naturaleza podría afirmar que es susceptible de ser “retratado” no sólo en sus dinámicas cotidianas o habituales, en este contexto y por su calidad de espacio para la interacción humana, surge la posibilidad de mostrar desde el arte -instalación e intervención- aquello de lo que no se habla, ya sea por la existencia de relaciones de poder, las estructuras jerárquicas y estructuras normativas que hacen difícil la tarea de abordar o evidenciar ciertos aspectos problemáticos, para Marín y Roldán (2011):

“Uno de los principales propósitos de las Investigaciones Educativas basadas en las Artes Visuales es ver, literalmente, los problemas educativos. Esta visibilización de los problemas de aprendizaje y de los problemas escolares, tanto en el marco de las aulas y de los centros de enseñanza como en cualquier otro contexto social encierra un doble sentido, apunta en dos direcciones. Por un lado, se trata de que las investigaciones basadas en las imágenes proporcionen un retrato de la enseñanza...



(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)

¿Qué tipo de escuela representan? ¿Qué debates silencian y cuáles declaran? Las investigaciones educativas sostenidas en imágenes deben explorar nuevos modelos de fotografiar la escuela, sus habitantes, sus conflictos y deseos, de acuerdo con sus objetivos teóricos y sus presupuestos epistemológicos. Quedan todavía muchas imágenes escolares por resolver antes de que se llegue a equiparar las descripciones e interpretaciones verbales de los problemas educativos con las descripciones e interpretaciones visuales de los mismos.” (Marín y Roldán, 2011, págs. 3-4)

Inicialmente, tomando en consideración las ideas presentadas por Marín y Roldán es importante destacar que la imagen en el contexto escolar puede retratar u ofrecer una representación de los espacios y las dinámicas entre las personas que lo conforman. Sin embargo, la escuela se involucra en diversos actos de representación que, a diferencia del discurso oficial en las aulas, surgen de manera espontánea y abordan cuestiones que no se limitan a la rutina diaria de un aula en particular. Por ejemplo, en el aula se pueden abordar temas sociales que pueden desencadenar debates o diálogos sobre las interacciones de la comunidad. ¿Pero son estas cuestiones las que preocupan a los interlocutores del docente o maestro de aula? En este sentido, las representaciones visuales que se dan fuera del aula pueden servir como una herramienta para abordar, desde una perspectiva de observación directa, problemas que también conciernen a los estudiantes, pero que debido a su naturaleza pueden resultar difíciles de tratar de manera directa con el docente, como figura jerárquica o de autoridad.

La segunda dirección y que responde al cuestionamiento planteado en el párrafo anterior me permite inferir desde la definición ofrecida por Marín y Roldán (2011), lo importante de utilizar las imágenes en la investigación en entornos educativos para explorar temas que no son fácilmente abordados con palabras o métodos cuantitativos. Las imágenes, como la fotografía, el vídeo o para este caso el dibujo en ejercicios de representación, intervención del espacio e instalación, pueden revelar aspectos de la educación que son menos evidentes a través del lenguaje verbal. Estos aspectos pueden incluir la organización del espacio escolar en relación con las estructuras jerárquicas, de poder o autoritarias, a partir de otros lenguajes -la comunicación no verbal-, o cómo las decisiones a partir de las intervenciones sobre el mobiliario y los espacios o entornos afectan la percepción del ambiente escolar. Finalmente, las imágenes enriquecen la comprensión de cuestiones y problemáticas educativas que a menudo pasan desapercibidas.

## **Una investigación contrahegemónica, requiere de una metodología con Enfoque plural: IBA / IEBA**

A partir del enfoque metodológico que tiene como punto de referencia a Hernández al inicio de este capítulo, muestra en la IBA una propuesta que se anuda con eficacia al desarrollo de esta apuesta investigativa, al permitir develaciones que incluso desde el lenguaje verbal son difíciles de expresar o poner en una esfera de certeza o en el plano de lo tangible, los fenómenos se evidencian entonces a partir de la emergencia de esas nuevas aristas, grietas y puntos de fuga dentro de los ejercicios de intervención colectiva, a partir del arte, el dibujo y la instalación. Ante esto, un ejercicio plural que combine herramientas de observación cualitativa y de intervención artística es necesario, puesto que el diálogo entre los ejercicios de representación y las compresiones alrededor de estas aportan a la riqueza del proceso investigativo desde lo que María Amparo Alonso-Sanz propone en su texto A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Como un “enfoque pluralista” Alonso-Sanz (2013). Para la autora este enfoque permite una sinergia y un complemento entre las diferentes herramientas de arte para que descubran vacíos en el uso de una u otra herramienta de forma complementaria.

“Para poder considerar con rigor una investigación desde el enfoque pluralista resulta imprescindible abundar en el cruce de los resultados obtenidos. La sinergia se produce desde la comparación de las conclusiones extraídas desde cada enfoque con la intención de hallar divergencias, confluencias, coincidencias y principalmente complementariedades.” Alonso-Sanz, 2013, pág. (116)

Los resultados emergen de un ejercicio de complementariedad en el cual los enfoques y las herramientas permitan contrastar y cruzar cada dato obtenido, dando el peso y la importancia requerida para cada uno de los hallazgos; para Alonso-Sanz (2013) el reparto de estos no tiene por qué ser equitativo, cada uno de los resultados tendrá la validez de acuerdo a los datos que se requieran para el proceso investigativo; esto conlleva a que la acción de dos o más causas dentro de los datos generen los efectos deseados de una forma íntegra y muy superior, a si se abordan de forma individual. Con esto se debate también el ejercicio hegemónico de propender que sea exclusivamente un solo enfoque -por ejemplo, el cualitativo o cuantitativo- el que

pueda dar resultados investigativos en una IBA, que por la naturaleza que se ha venido comprendiendo a lo largo de este capítulo, no trata de explicar los fenómenos desde las certezas, sino desde la diversidad de matices que nos ofrecen los lenguajes del arte dentro de un entorno o contexto escolar/educativo.

Para Marín y Roldán (2011) Las diversas ramas del conocimiento, ya sean las ciencias naturales, exactas, sociales o humanas, no deben ser los únicos modelos a considerar en la investigación. También es válido contemplar las artes, como la literatura, el arte visual o la música, como fuentes de inspiración para la actividad investigativa. Además, no debemos limitar los modos de comunicación en la investigación únicamente a las palabras y las fórmulas matemáticas, ya que los lenguajes visuales y sonoros también son apropiados para expresar y representar el conocimiento humano, por ello y desde esa necesidad de comunicar, poner en evidencia, darles nombre a los fenómenos desde las artes, es contrahegemónico, tiene una carga de sentido desde lo afectivo, lo simbólico y lo estético que en otras perspectivas cuantificables carecerán del mismo.

En este sentido para Gómez Muntané, M., Hernández Hernández, F., & Pérez López, H. J. (2006). en su texto: Bases para un debate sobre investigación artística, es radical la forma en que estas perspectivas investigativas pueden transformar desde otros enfoques la investigación científica:

"Estas perspectivas alternativas de investigación alientan una transformación más radical. Se trata de metodologías que favorecen otros valores y enfoques diferentes a los que promueve la investigación científica. A medida que estos nuevos procedimientos de investigación se vuelvan inteligibles y se hagan más extensivos y visibles, se fomentarán nuevos modelos de relación con la experiencia. Tales intentos se observan ahora con una mayor frecuencia a lo largo de todo el dominio cubierto por las Ciencias Humanas y Sociales." (Gómez, Hernández, & Pérez, 2006, pág. 18)

A partir de lo anterior, las nuevas perspectivas de investigación como la IBA y la IEBA, cruzan por el proceso de ser comprendidas como métodos que permitan ahondar en la experiencia desde un enfoque cualitativo y plural, que atraviese los límites de

aquello que no puede ser visto desde otras metodologías o enfoques y que sean reflejo de la "significativa" experiencia humana. En el enfoque de Gómez Muntané, M, et al., (2006) es importante poner sobre la mesa el término de hermenéutica para ampliar su significado en relación a las artes como lenguaje e interpretación de la experiencia y les reconozca como una práctica significativa socialmente:

"El término 'hermenéutica' en este contexto se refiere tanto a una tradición filosófica, señalada por autores como Husserl, Gadamer, Ricoeur, como a un marco teórico. Se refiere a una actitud 'analítica' que hace del campo de la experiencia en el cual la experiencia visual, teatral, musical y artística en su conjunto es abordada como el reino socio-histórico de prácticas significativas. El énfasis de esta aproximación hermenéutica se coloca en el papel del significado y la interpretación en los contextos de actividades humanas significativas, como serían las artes. Se parte de aceptar que toda la vida social es interpretativa y que todas las prácticas sociales son, por definición, 'significativas' y, por lo tanto, organizadas socialmente, conformadas de manera histórica y a través de realizaciones informadas políticamente. Desde esta perspectiva, todas las prácticas significativas poseen características hermenéuticas y dimensiones textuales, enriqueciendo así su comprensión." (Gómez, Hernández, & Pérez, 2006, pág. 24)

La hermenéutica pone énfasis en el significado, el horizonte de sentido y la interpretación en contextos de actividades humanas significativas, como ocurre en este caso, ¡las artes! Desde esta perspectiva, todas las prácticas significativas, incluyendo las artísticas, tienen aspectos que son interpretados hermenéuticamente, ello posibilita la comprensión de su significado y contexto. Por ello, para esta investigación, la imagen, el dibujo la representación, la intervención en el espacio se nutren de sentido al ser reconocidas como actividades humanas significativas que son alimentadas por la experiencia y son expresadas desde lenguajes que le atañen a lo humano desde un sentido profundo, que es susceptible de ser interpretado hermenéuticamente en su historicidad y contexto, para ser comprendido simbólicamente o textualmente en el desarrollo de un proceso investigativo, a partir de un enfoque cualitativo desde la IBA y una perspectiva o enfoque plural que se conecte también con las IEBA (investigación educativa basada en las artes) y que a su vez es una grieta en la cual se puede ahondar en el desarrollo de esas "sinergias" que permitan la

emergencia de una diversidad de matices, en el ejercicio de la complementariedad entre herramientas, enfoques y metodologías que desde las brechas abiertas, dan luz a un nuevo concepto dentro de este ejercicio sinérgico: ¡La artografía!

### **Sinergia del amarre: Una extensión a la artografía.**

La necesidad de juntar, de amarrar los conceptos, que no se limitan a la casualidad, sino que se entrelazan con la intención del proyecto, su nombre, sus significados o sus anécdotas. Al revisar otras propuestas alrededor de la IBA y la IEBA emerge otro elemento que anuda y argumenta el desarrollo de esta apuesta metodológica; nuevamente y sin recaer en misticismo o casualidades, encontramos en este trazado metodológico, la presencia de la artografía como un complemento importante en la sinergia que propone Alonso-Sanz (2013) en el apartado anterior.

Anteriormente y desde Marín (2011), hablamos de la necesidad de abrir los campos de la investigación artística por fuera de los límites de las ciencias exactas, los enfoques cualitativos y cuantitativos, de igual manera Gómez Muntané, M, et al., (2006) planteaban la importancia de la investigación artística al profundizar en la experiencia a través de las artes, dando otros valores y perspectivas a la investigación científica. Ahora y nuevamente desde Marín junto a Joaquín Roldán, debo profundizar en la importancia y relación entre la artografía y la Investigación basada en las artes desde su propuesta, “A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística” (2019).

Para Marín y Roldán (2019), la investigación basada en las artes dista de lo cualitativo y cuantitativo en la necesidad de resolver y establecer certezas, porque constituyen dos miradas tradicionales y en cierta medida amarradas a una hegemonía dentro del campo investigativo; para los autores la investigación basada en las artes, como la IBA / IEBA, no corresponden con el hecho de establecer o dar explicación a fenómenos y acontecimientos sociales y educativos, por el contrario lo definen de la siguiente manera:

“Pero el objetivo de la Investigación Basada en Artes, no es tanto explicar los acontecimientos educativos o sociales como proponer o sugerir nuevas maneras de

verlos o de comprenderlos. En lugar de llegar a conclusiones que cierran un problema lo que se busca es abrir nuevas ‘conversaciones’ -este va a ser un término identificativo muy recurrente en Investigación Basada en Artes-, más amplias y profundas, sobre el tema investigado. En síntesis, el propósito final es plantear nuevas preguntas más que encontrar respuestas” (Marín y Roldán, 2019, págs. 885-886)

El arte desde el acto creativo propende por establecer otras miradas de investigación que permitan abrir debates frente a la propuesta de establecer certezas, me atrevería a decir que tiene la capacidad de romper con la metonimia de algunas prácticas, poniendo en escena la “experiencia significativa” (Gómez M., et al., 2006) de quien explora el material o el espacio, entre algunos ejemplos y representa otras miradas a través de la imagen, la danza el performance y diversas expresiones estéticas al generar cuestionamientos desde la relevancia de sus experiencias significativas. Marín y Roldán (2019) desglosan una serie de elementos dentro de la IBA que potencian los ejercicios investigativos alrededor de las prácticas artísticas con el ánimo de formular cuestionamientos que establecen diálogos para una comprensión diferente de los contextos sociales y humanos. A esa sinergia tan mencionada en la propuesta, podríamos sumar lo que los autores proponen para definir a la investigación basada en las artes, un “concepto paraguas” (Pág. 886) y con esto no podría decir más que, la sinergia y la unión de fuerzas es también la dispersión de posibilidades dentro de las aproximaciones, enfoques y técnicas que pueden abrirse desde la IBA y que a su vez permitan establecer nuevas formas de comprender el mundo desde otro tipo de experiencias.

No obstante, es necesario acuñar un concepto que, si bien no es propuesto por los autores, es definido -diría yo-, como parte de esta sinergia, en la cual para Marín y Roldán (2019) se encuentra de una forma específica, la creación artística, la educación y la investigación, “todas al mismo tiempo”, con esto no me quiero referir más que a la Artografía, que se nos presenta nuevamente en forma de triada. La artografía tiene una amplia diferencia con la IBA, por ello es necesario traerla en suma a este “paraguas” de dispersión, con la intención de abrir nuevas rutas investigativas, otras posibilidades, que, aunque parecieran una dicotomía entre IBA y A/R/Tografía por sus divergencias, son traídas bajo la necesidad de amarrarles, para el desarrollo de esta apuesta investigativa. Ya hemos profundizado en las



participación como docente de artes plásticas, comprometido emocional y personalmente en esa relación ético política que me invita a vincularme de forma recíproca, horizontal y colectiva con mis estudiantes. Considero que hablar de la “objetividad distanciada” o tomar distancia objetiva como investigador en este punto, es innecesario ya que es comprensible, que se refiere a la mirada que responde a las vertientes de la investigación cualitativa y cuantitativa y que son cercanas a una mirada hegemónica de la investigación y menos próxima al desarrollo de esta propuesta.

Otra característica que es imposible de omitir por lo que genera es la búsqueda de sentido: “En a/r/tografía no se trata de delimitar los hechos u acontecimientos denotados sino de recorrer y ampliar el panorama de connotaciones, por lo que se trata de una búsqueda del sentido en lugar de determinar el significado.” (Pág. 888). Con esto, es claro que el arte, las metáforas, los paralelismos son una vía que propicia una ampliación de la comprensión de fenómenos y situaciones alrededor del contexto, generando nuevas búsquedas de sentido que permitan otro tipo de comprensiones estéticas en el entorno educativo.

Lo anterior abre el abanico de posibilidades para la comprensión y argumentación, dando cuenta de parámetros relevantes durante un proceso artográfico, me refiero al uso de metáforas y para el caso de esta investigación, paralelismos semánticos que permiten relacionar situaciones sociales, por ejemplo: las dinámicas alrededor de la violencia en Colombia en relación a contextos pequeños como las instituciones educativas y sus violencias, que estableciendo las distancias y las proporciones, termina por explicitar que sin ser iguales, guardan un paralelo que puede ser metaforizado y relacionado desde una perspectiva artística planteando preguntas e indagaciones sobre la violencia y las posibles eclosiones en un contexto respecto del otro. Para Marín y Roldán es importante destacar que: “Un proyecto a/r/tográfico usa metáforas y metonimias en lugar de hacer traducciones simples de los fenómenos que se investigan o de ceñirse a la mera literalidad de los datos empíricos.” (Pág. 888).

Puede afirmarse entonces que la metáfora, la metonimia y el paralelismo constituyen nuevos horizontes de sentido, todo un conjunto de oportunidades que me permiten retomar lo planteado por Hernández (2008) “Entrañar corporeización y provocar

respuestas corporeizadas”, “tienen la posibilidad de ser más accesibles que muchas formas de discurso académico” y “Hacen lo personal social, y lo privado público” (Pág. 110) ello visto en lo que plantean Marín y Roldán terminan por corresponder con nuevos propósitos que rompen lo unívoco y dar lugar a otro tipo de comprensiones de forma convincente y que para ser consecuentes con la idea de plantear más preguntas que certezas, cuestionan lo siguiente:

“¿Ha conseguido provocar o inducir nuevas comprensiones y sentidos sobre el tema que trata? ¿Ha conseguido que comprendamos de una forma nueva y diferente, de tal manera que ya no sea posible ignorar lo que hemos comprendido sobre el tema? Si las dos respuestas son afirmativas, entonces se trata de una investigación a/r/tográfica de calidad.” (2019, pág. 889)

Las preguntas que realizan los autores marcan la pauta para iniciar con un proceso de análisis pero también de reflexión escritural, que permita responder a las preguntas, y cuando me refiero a estas, no solo quiero poner la vista en las anteriores sino en todas las que a lo largo del documento han emergido y que giran en torno a las acciones del colectivo El Amarre, mi participación y compromiso ético político con el colectivo y su respuesta corporeizada desde sus prácticas y acciones, que son por supuesto respuestas y compromisos con carácter ético políticos, como sujetos y miembros de una comunidad que sin duda alguna, hacen parte de un ejercicio investigativo humano y de calidad.



*(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)*

# ANÁLISIS

DESENREDANDO  
NUDOS

  
COLECTIVO **EL**  
**AMARRE**



dialoga a través de la intervención artística, con el dolor de las madres de las víctimas junto a los retratos de sus hijos y el uso de los ríos como cementerios, al convertirse en la tumba de las cientos y miles de personas, a partir de asesinatos sistemáticos y prácticas de desaparición forzada, dejando a su paso miles de víctimas en el conflicto armado colombiano.

A partir de la visualización del video documental, se dialoga con los miembros del colectivo sobre cómo observan el fenómeno de la violencia en la institución –tanto en lo académico como en lo social- y su respuesta termina por ser netamente contextual, y cuando digo contextual no alude necesariamente a ese interés que propuse en el segundo apartado sobre las ejecuciones extrajudiciales en el municipio; sus respuestas corporeizadas son cercanas a sus experiencias escolares, es decir, ponen en evidencia las situaciones que afectan su entorno habitual y cercano. La institución no cuenta con cátedra de historia ni cátedra para la Paz, cuenta con el área de ciencias sociales de grado noveno, -nivel escolar de los estudiantes- que en grado décimo pasa a ciencias económicas; al indagar con los miembros del colectivo frente a los temas abordados en clase, reconocen haber visto violencia en Colombia relacionada con la Masacre de las Bananeras, el asesinato de Gaitán, enunciaron algo sobre el frente armado, que en realidad se refería al frente nacional y terminaron por afirmar que se encontraban viendo algo sobre el feminismo.

A la fecha de inicio de estas indagaciones, los estudiantes no tenían acercamientos a temas de violencia en relación a un pasado o historia reciente de forma objetiva, que permitiera dialogar sobre temas como el pasado o la historia reciente o el conflicto entre el Estado, los paramilitares y las guerrillas; podría decir que hasta ahora están en medio de lo que Jelin denomina “comportamientos habituales no reflexivos” y normalizados; es decir, cabe la posibilidad de que estos eventos sean hasta ahora inexistentes y susceptibles de caer en el olvido, tras relaciones del saber/poder entre maestro y estudiantes, alrededor las memorias compartidas, que en este caso serían las temáticas abordadas de forma habitual en un cuadro o “marco social específico” del maestro como el propuesto por Halbwachs y que para Arias (2018) significan “generalidades abstractas y universales” que bien pueden ser códigos compartidos incluso por generaciones enteras como un cliché de la historia del conflicto armado colombiano.

De allí es importante destacar lo que en palabras de Hernández (2006) corresponde a aceptar que sus experiencias son parte de su vida social y por ello son significativas y se organizan históricamente de acuerdo a sus experiencias y sus posturas políticas. A partir de esto el diálogo de los estudiantes e integrantes del colectivo sobre la violencia gira en torno a fenómenos como los encuentros en lugares aledaños a la institución para agredirse físicamente y el uso del mobiliario para expresar y tramitar de forma escrita y violenta su percepción de los otros; aun cuando el contexto que se presenta a través del video “Magdalenas por el Cauca” es sumamente cruento, sus filiaciones con la violencia se acercan a sus experiencias próximas desenvueltas en sus marcos sociales, ya sean de índole académica o social.

Ante lo expuesto, es oportuno retomar el diálogo con Acosta et al. (2021,) para quienes es imperativo y necesario implementar unas pedagogías para la Paz que trasciendan la escuela y se aborde desde lo colectivo, lo cual implica cruzar el muro de lo formal, siempre desde lo ético, responsable y riguroso, entendiendo las pedagogías para la Paz como “un proceso de construcción de tejidos de reflexividad sobre los derechos humanos, la pedagogía de la memoria, la enseñanza de la historia reciente y la formación en lo sensible”(Pág. 14)

Ante la ausencia de una búsqueda por establecer lazos de construcción encaminados a la memoria, la Paz y reconciliación, da un valor a las prácticas colectivas e instituyentes dentro de las escuelas para movilizar las sensibilidades y las necesidades de la comunidad.

## **El amarre es de juntanza, no de sujeción.**

Posterior a este inicio como colectivo, pensamos en la idea de tener un nombre, una de las características del colectivo en muchas ocasiones fue el silencio, la participación de los estudiantes era nula y los monólogos se hacían en ocasiones extensos con la idea de obtener respuesta, sin embargo, esto nunca fue impedimento para que sus apreciaciones tuvieran la contundencia necesaria; un ejemplo claro fue, el sentar un precedente sobre sus intereses y sus necesidades de enunciación frente a la violencia como colectivo. Ante el silencio emergió entonces la contundencia de

uno de los integrantes, “Brei” quien sugirió el único nombre, “EL AMARRE” se refería a una canción que no logra balbucear y entre todos . Con la premura de terminar, tomamos la decisión de continuar con el nombre propuesto por uno de los integrantes teniendo en cuenta que este era para todos y todas, agradable y sonoro. con el nombre agradable y sonoro.

Al cabo del tiempo y en una búsqueda de sentido y revisión de sinónimos, metáforas, etimologías, lo que emergió de la improvisación se convirtió en consigna, ‘el amarre’ era una unión, una juntanza; el objetivo de “Brei” al proponer “el nombre, tenía mucho que ver con el amarre y “el embrujo de amor”. Del embrujo y el amor emergió una conexión que persistió y resistió en la construcción de “EL AMARRE” como colectivo y propuesta artística en la Institución educativa El Bosque.



*(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)*

# PRIMER MOMENTO CREATIVO

ARTEFACTOS

  
:v   EL  
COLECTIVO  
AMARRE



por convertirse en basura. La imposición esta vez era la de buscar nuevas propuestas que respondieran al interés del colectivo. Desde Junca se propuso como referente la obra, “los muebles de la mala educación” y en ese orden de ideas, la propuesta se enfocó a los pupitres y sillas unipersonales como elementos de comunicación y expresión gráfica; quizá el tablero por su formato rectangular nos permitía empezar a hacer relaciones con los dispositivos de la institución que irónicamente desde su horizontalidad, representaban poder. Con estos me refiero al tablero, quizá a la televisión y por supuesto, El observador del “alumno”. Sin embargo, debimos apelar a buscar elementos de comunicación cercanos y relacionados con los estudiantes, comprendimos que los maestros utilizan los dispositivos anteriores en una especie de jerarquía, entonces vendría bien si el elemento de comunicación del colectivo era el habitual frente a su rol: los pupitres como medio de expresión gráfica.

La propuesta de Junca abrió un camino para que los miembros del colectivo pudieran materializar sus percepciones de la violencia desde el dibujo y la creación; sus propuestas visuales guardaban ciertas coincidencias, algunas remitían a señalamientos, miradas amenazantes, algunos tenían frases y palabras ofensivas, todas en el entorno de la comunidad educativa. Las tablas sobrantes y en condición de abandono fueron el insumo y lienzo que permitió hacer una primera aproximación visual de sus percepciones sobre la violencia. En la introspección como investigador pude notar que para los miembros del colectivo, la violencia no es la misma, y aunque no es equiparable o comparable, por ello no deja de serlo, ni deja de ser relevante para una comunidad, para este caso de jóvenes del municipio de Soacha que están abiertos a ver las imposiciones del entorno como una posibilidad de reinventarse, de mediar y como menciono en el título, negociar y llegar a acuerdos que no limiten su acción, considero entonces que hablamos aquí de una primera voluntad ético política al avanzar con la práctica y el ejercicio colectivo.

Ya en la práctica, identifiqué que en las tablas se observan ojos intimidantes, manos e hilos de marioneta, niños y niñas afligidos, presión en los resultados académicos, una sociedad prejuiciosa, dedos que señalan, miradas perdidas, niños y niñas en jaulas, cabezas encadenadas, burlas y falta de autoestima. Pienso en mis heridas pasadas, las relatadas al inicio de este proceso y que en las palabras de Piedad Bonnett, terminan por ser cicatrices, las huellas bellas que permitieron ponerme en sus lugares, “esas cicatrices que tras su rastro son, como menciona la autora “costuras de la memoria”

un amarre en la carne que cierra las fugas y el dolor; pero propician un acceso al recuerdo y me ubican en la posición de un docente discente.

Lo anterior hace que el ejercicio se convierta en la primera intervención e instalación del colectivo, que termina por ser dispuesto en una cartelera en desuso con un viejo mural del escudo de la institución. Al revisar la estructura de la cartelera, encontramos que simula un viejo tablero con marco en madera, la idea es rodearlo de las tablas y fijarlas con una imagen que haga una síntesis de todas las propuestas de los estudiantes; el colectivo tiene un inconveniente: usualmente su participación en cuanto a opinión es muy baja, a veces nula, sin embargo en estas oportunidades emergieron las palabras y las acciones desde la espontaneidad de los participantes; así la síntesis termina entonces por ser un escrito de “Unu”:

*¡NADA!*

*Una palabra que repiten mil veces al día, no digas nada, no eres nada, no haces nada y te pasas la vida intentando ser algo, decir algo, sentir algo... Yo creo que para ser algo tienes que saber que a veces todo es nada y aprender a vivir con ello, a afrontar y aprender a expresar, sin miedo a ser nada para así, serlo todo.*

*“UnU”*

*Tiempo más adelante opté por responder en un ejercicio organizado para la clase de cultura visual de la maestría en arte educación y cultura, al cual decidí llevar también la instalación; aquí el fragmento final de mi respuesta:*

*¡TODO!*

*“Todos sus ojos se centraron fijamente en nuestros defectos; en un instante ya no eran solo sus ojos, también sus dedos, con ellos nos encerraron bajo llave en un profundo silencio, los ojos estaban ciegos, y los oídos aturdidos ante las burlas y los desprecios, nos señalaron con el mismo dedo que oprime el gatillo de sus desbocados y oscuros pensamientos.*

*Nos hicieron sentir nada y al preguntarle a todos, guardaron silencio, realmente no dijeron nada. En el preciso instante y entre balbuceos que fueron tomando fuerza desde lo escrito, UnU tomó la palabra”*

*(Texto creado por “UnU”, integrante del colectivo para una de las propuestas de instalación)<sup>25</sup>*

25 El anterior texto fue elaborado para un gesto relacionado con la clase de cultura visual en el cual se indagaba sobre el desarrollo y avance de este proyecto.



(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)

Fue necesario complementar con mi respuesta debido a que, la instalación parecía y podía -desde mi perspectiva- pasar por desapercibida. En los primeros días algunos miembros de la comunidad se detuvieron a leer e interpretar, otros a intervenir o escribir y algunos a fotografiar. Desde mi posición de observador y participante, en el diálogo con los integrantes del colectivo pude comprender que muchas de esas formas de violencia vienen de los docentes, de los padres y en algunos casos de los estudiantes. A partir de esto me doy la licencia para comprender el por qué gran parte de los docentes guardaron silencio ante la instalación, excepto una maestra de sociales que usaba una fotografía hecha a la instalación en su foto de perfil en una aplicación de mensajería instantánea, por ello me es necesario traer el antecedente en este instante:

Yo: ¿Sabías que tu foto de perfil es una intervención que hicimos con el colectivo?

Maestra: Desde el año pasado ese fragmento tocó bastantes fibras en mí, me gustó muchísimo, ¡ese colectivo el amarre me amarró!

Le compartí entonces el texto que escribí a partir del texto de “UnU” y que, hacía parte de la instalación:

Maestra: Creo que ambos tienen una sensibilidad muy bonita, no se escribe así sin sentir, el año pasado fuimos pocos en la mañana los que notamos el tablero, ¡pero a mí me fascinó! no sabía que lo habías hecho tú. Es más, nadie dijo nada. De un momento a otro apareció allí, como si tuviese que ser leído por quienes lo necesitan.

Yo: No me gusta darme crédito por el trabajo de los pelaos y es importante porque es el lenguaje de ellos, para ellos.

Maestra: bueno, no sabía que se había hecho desde la asignatura de artes...

YO: No, es del colectivo artístico, es algo “instituyente” y fuera del currículo.

Ante la conversación debo destacar que el colectivo, tras el reconocimiento de su nombre, cumplió con amarrar, juntar el pensamiento y la reflexión con al menos en algunos y algunas a los que iba dirigido, las palabras de la maestra permitieron presumir que el mensaje llegó un poco más lejos de lo que se creía. A partir de aquí personalmente decidí reconocerle como práctica instituyente, puesto que el tipo de acciones del colectivo se salen de eso que en Jelin reconocimos anteriormente como

“comportamientos habituales no reflexivos... aprendidos y repetidos” (Jelin, 2002, pág. 8), no están enmarcados en las prácticas habituales de la escuela y la apreciación de la maestra me permite comprender que el colectivo tiene un lugar desde aquí como una apuesta ético política desde lo instituyente dentro de un espacio instituido.

## **Lo legal, lo ético-político: el observador**

“El observador es una herramienta académica que se usa tanto de castigo, amenaza o advertencia en forma de contrato, donde se ve el expediente del estudiante”

“Casa” Integrante del Colectivo El Amarre

Inicio con la anterior afirmación por parte de uno de los integrantes del colectivo, esta sintetiza la percepción de los estudiantes frente al dispositivo que cobró relevancia de forma posterior a la primera instalación, teniendo en cuenta que a partir de allí, las indagaciones hechas de mi parte frente a los dedos que señalan, los ojos, los silenciamientos, las amenazas y demás prácticas se reunieron alrededor de la práctica del docente y el uso del observador como una herramienta y dispositivo de control y castigo. En el capítulo, “embrollo” de esta investigación, se observan las versiones transcritas de los participantes del colectivo, estas versiones se obtuvieron a través de un ejercicio de escritura basado en la función semántica del lenguaje, los estudiantes descifraron un código alrededor de la palabra “observador”.

Comenzaron escribiendo, conectando la palabra con otras palabras y sinónimos que pertenecen a su campo semántico y que los estudiantes asocian con el concepto. Después de revisar su trabajo, construyeron párrafos basados en la interconexión de estas palabras. Al realizar la lectura de los textos, observamos que se habla de contratos, de juicios, injusticia y castigo, normas reglas, lo correcto y lo incorrecto; observo que los integrantes encuentran una relación leguleya entre el observador y el docente, como una herramienta que desde lo que observo, no es herramienta dialógica ni pedagógica, es un elemento punitivo y de corrección que dicta unos parámetros amarrados a un manual de convivencia.

Aunque no es explícito por parte de los estudiantes, es de mi conocimiento como docente de la institución y de algunas en las que he participado, que, en ocasiones las



Observador

- Castigo
- Bullying
- Castigo
- Incorrecto
- Correcto
- Discriminación
- Terror
- Despido
- Expulsión
- Normas
- Pelea
- Discusión
- Taciturno
- Poder
- Amenaza
- Trabajo
- Hacer caso
- Opresión
- Reglas
- Problemas

A veces nos callamos y hacemos caso omiso ante la opresión del observador.

Cuando tenemos algún conflicto o pelea, el observador nos ocasiona problemas y discusiones con nuestros padres, amigos o compañeros.

Le hemos dado mucho poder al observador y el solo hecho de ver el observador nos genera terror, porque siempre nos quieren sacar del colegio y nuestros padres nos mandan a trabajar.

El observador nos ocasiona Bullying y discriminación tanto familiar como estudiantil.

El observador es un conjunto de normas o Reglas que dice que es lo correcto e incorrecto y nos lo remarca de manera imponente.

OBSERVADOR

Control

Abuso

Desacuerdo

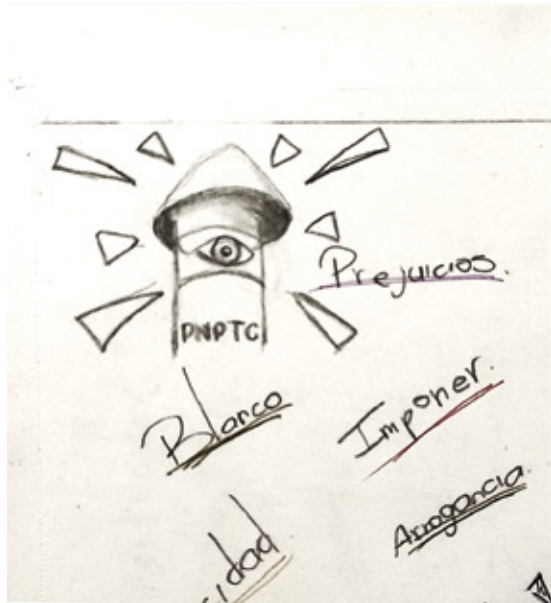
Desigualdad

Poco el observador ya es abierto para confiar a los estudiantes hacer buenas académicamente y verlos de un modo que el gobierno ve como perfecto. Se genera el desacuerdo y comienza un pelea con él, ya que, se ve desigualdad por parte de alumnos y profesores generando un conflicto donde es: un poder al profesor por lo cual comienzan las amenazas con los estudiantes para tenerlos controlados.

La mayoría de veces el observador es utilizado para que los estudiantes estén ligados a ciertos comportamientos, que no salgan de ellos e incluso a veces se llega a discriminar ciertas actividades que ellos tienen, mercaditos como algo "incorrecto" para una vida en sociedad. A raíz de esto muchas veces se pone un monitoreo a estas personas, llegando a agobiarlos y generarles miedo, ya que también miedo a que accion que realicen por miedo a ser juzgados.

Muchas veces suelen ser injustos, ya sea por la razón "incorrecta" o incluso los castigos que se les imponen, son injustos.

(Ejercicio de escritura realizado para este proyecto desde la función semántica del lenguaje.)



(Ejercicio de escritura realizado para este proyecto desde la función semántica del lenguaje.)

Ejercicio de instalación para la clase de cultura visual, avances de investigación. (2023)

# SEGUNDO MOMENTO CREATIVO

DISPOSITIVOS Y  
DILUCIÓN DE ROLES

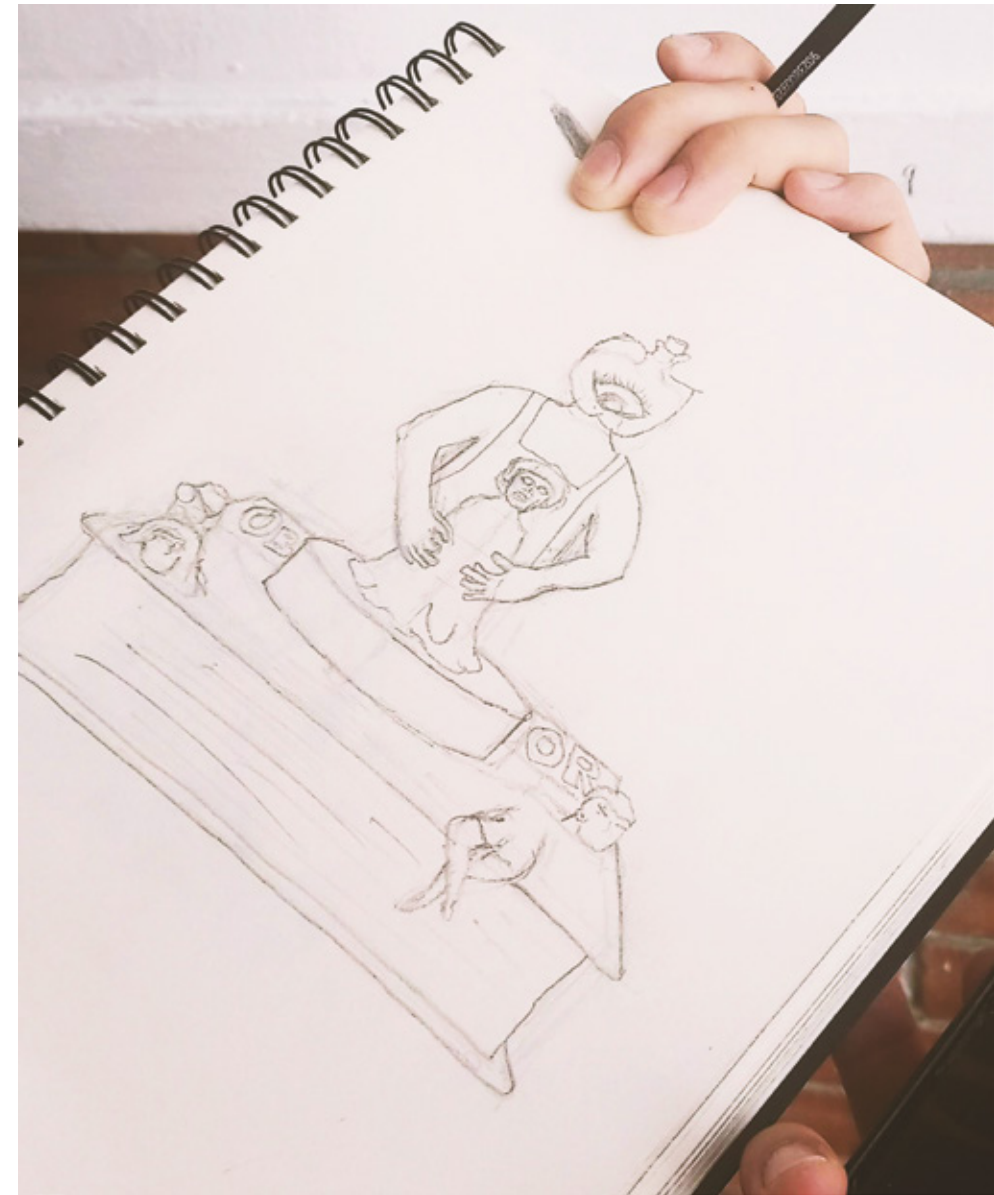
  
COLECTIVO **EL**  
**AMARRE**

Ponerse en el lugar del otro es una tarea difícil, sugiero al lector que pueda ver en esta experiencia una complejidad no evidente si hablamos de jerarquías y hegemonías, este no es el primero ni será el último caso en el que un colectivo se atreva a cuestionar las dinámicas de la escuela; no obstante puedo afirmar con vehemencia que las intenciones del colectivo “El Amarre” empezaron a tomar formas de autonomía y reconocimiento de la libertad en la construcción de sus propuestas visuales, tanto así que su nombre en la institución empieza a tomar protagonismo, los representantes estudiantiles, la Contralora e incluso la Personera, indagan sobre la capacidad creativa del colectivo, hay un empoderamiento y una presencia persistente que da nombre y lugar a lo instituyente como legítimo dentro de lo institucional.

La conciencia que hay frente a las nuevas responsabilidades del colectivo invitan a proponer nuevas ideas para ser representadas en este espacio de apropiación colectiva. “Vale” propone re pensar los ejercicios de instalación e intervención y retomar el curso del colectivo con una propuesta a partir de los diálogos en las sesiones de encuentro; el punto central de las reuniones era la figura del observador y las dinámicas escolares alrededor de este, los estudiantes proponen hacer un observador estudiantil en una urna, en la cual se depositen las necesidades y requerimientos de los estudiantes, la idea es intimidante y arriesgada y exige el uso de recursos como una urna o cajón que nunca se materializó.

### **Nudo constrictor: Un profesor moldeando a su acomodo al estudiante**

“Ori y Casa” son reconocidos como los artistas más propositivos del colectivo. Tras una reunión, plantean crear una imagen que represente al docente. Ori imagina un alfarero modelando a un estudiante, con un frasco en forma de manzana en la cabeza que contiene veneno y un ojo. Al dialogar sobre la obra, Ori explica que los sobrantes de la escultura representan las partes del cuerpo que son juzgadas por los docentes. Él mismo ha recibido comentarios negativos por su cabello largo, pero reconoce que hay otros prejuicios que deben ser señalados. Se sugiere poner etiquetas a las partes del cuerpo y ubicar la obra en una tornamesa sobre el dispositivo “OBSERVADOR”. La pieza se comparte con el colectivo y se decide incorporar al tablero, junto con una hoja de observador con líneas de escritura y un título que indica al receptor que la pieza de intervención es un observador estudiantil.



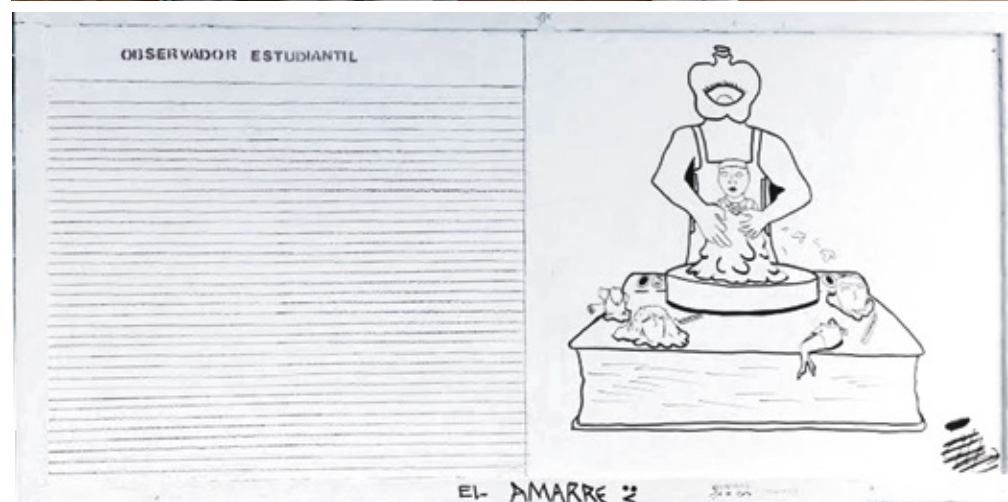
*(Ejercicio de escritura realizado para este proyecto desde la función semántica del lenguaje.)*

## Dilución de roles

El colectivo comprende que el observador es unívoco, que va en una sola dirección y que su voz desde un ejercicio artístico, ético y político debe ser escuchada, comprenden que la unidireccionalidad del dispositivo niega la diferencia y la alteridad, perfila y señala, violenta y discrimina sus corporalidades y las de sus congéneres. Ante esto deciden, en un proceso autónomo y arriesgado poner sus voces, el riesgo como acompañante y representante institucional decido asumirlo e ir hasta donde me sea posible, es decir de mi parte ofrezco el apoyo y asumo mi responsabilidad como docente.

“Azulita, Caba Migue, Vale y Mapache albino” preparan la superficie y las líneas mientras que “Casa y Ori” transfieren la imagen a la intervención. Con el título, “observador estudiantil” Los integrantes del colectivo quieren sentar una postura frente a la violencia que representa el dispositivo del ‘observador’, este elemento que es naturalizado y utilizado por los docentes en algo que usurpa la labor pedagógica y la reemplaza por una labor vigilante y punitiva. Cuando hablo de usurpación en este ejercicio de reflexión, pensaba en si el colectivo de una u otra manera también usurpa y se pone en el lugar del docente, considero que la intención es poner desde un ejercicio estético, la corporalidad de los docentes en la de los estudiantes, por ello hablo de una dilución de roles, considero que los integrantes del colectivo buscan permitir que el docente reflexione y olvide o diluya su posición de autoridad y se ubique en la posición del estudiante como sujeto señalado a partir de la propuesta de instalación.

No me ocuparé ahora en profundizar sobre las intenciones del colectivo, teniendo en cuenta que, de manera sorprendente el mural permaneció intacto por tres semanas sin intervención alguna de estudiantes, finalmente era a quienes iba dirigido; infiero que la no intervención fue una muestra de respeto a las acciones del colectivo pensando en que la pieza era intocable a como pudiera suceder en un museo y como efectivamente sucedió con la instalación anterior. También cabe la posibilidad de analizar que no era explícita la intención, por ello en la reunión posterior al receso el colectivo propuso intervenir de forma intencional la instalación, tarea que de forma autónoma pero impulsiva “Vale” decidió cumplir.



(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)

## **Nudos enredados: problemas del segundo momento creativo.**

Las personas van madurando todos los días, o no. La autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser. No sucede en una fecha prevista. Es en este sentido en el que una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad.

(Paulo Freire, Pedagogía de la autonomía, pág. 49)

Vale tomó la decisión de endosar la responsabilidad de escribir a compañeras de su salón, quienes de forma numerada y tras las indicaciones de Vale, iniciaron en el primer renglón, tal cual como lo haría el docente al iniciar la primera hoja del observador. La intervención aquí transcrita decía lo siguiente:

“1 algunos profesores son injustos con las notas, 2 algunos profesores no se merecen ser directores de curso, 3 nos hacen sentir menos, 4 los profesores nos humillan, 5 “BN es gay””

“Vale” asumió la responsabilidad, con un atenuante: la decisión no fue consultada con la totalidad del colectivo. Lo anterior detonó una serie de comentarios escritos que parecían una respuesta de la comunidad a las intenciones del colectivo, sin embargo la determinación de Vale careció de tacto frente a la responsabilidad que asumió pues no consultó la forma de la provocación, los escritos se tornaron violentos hacia miembros de la comunidad -docentes y estudiantes-; no obstante, muchas de las reflexiones escritas por estudiantes cuestionaban las acciones de los docentes y observamos que muchos hacían referencias con nombres propios, algunos de los escritos fueron:

“Y hay algunas veces que se le ve poco entusiasmo a la profe (Nombre de docente)”

“Para enseñar no se necesita humillar”

“La de artes no sabe dar clase”

“(Nombre de docente) es una persona arrogante”

“Dar sermones por una hora no es dar clase”

“Los profesores deberían ser más comprensivos con los estudiantes”

“La calva de (docente) parece una mariposa”

Como integrante y acompañante del colectivo tomé la decisión de llamar a reunión extraordinaria y comentar lo sucedido, decidimos esperar las reacciones, debido a que muchos de los comentarios (ver imagen) venían cargados de contenido de violencia sexual, de género, ofensas y agravios que desviaron la intención de la propuesta, pero que de alguna manera eran insumo para comprender la violencia en el entorno y reforzar la idea de generar espacios para el diálogo y un ejercicio pedagógico en torno a la Paz. Comprendimos que hay una necesidad de construir espacios desde un ejercicio pensado en colectivo y que aporte al colectivo que para este caso es también la comunidad, considero que se aprendió a no responder de la misma manera, no se trata de generar una respuesta castigo si no un espacio de comunicación asertiva.

Las reacciones de la maestra que había sido mencionada fueron airadas y exigían respuesta, debido a que un alto porcentaje de las menciones iban hacia ella:

“Sería importante antes de abrir este espacio para los estudiantes, darles pautas o indicaciones del buen uso y el respeto hacia los demás todo se puede decir mientras se haga de una manera adecuada, los estudiantes tomaron este espacio para el irrespeto y la vulgaridad” Docente (comunicado vía mensajería instantánea)

Al revisar con detención, ninguna de las afirmaciones que cuestionaban la labor docente por parte de los estudiantes era agresivas irrespetuosas o vulgares, a excepción de una que refería a la apariencia física de un docente. Sin embargo, en los grupos de mensajería instantánea mi nombre como adulto responsable fue expuesto, situación por la cual ofrecí disculpas en mi nombre y del colectivo teniendo en cuenta que, aunque algunas de las expresiones de los estudiantes fueron violentas en varios sentidos, ninguna de estas se refería a los docentes.

# OBSERVADOR ESTUDIANTIL

1. Algunos profesores son injustos con las notas. 2. Algunos profesores no se merecen ser directores de curso.

3. Nos hacen sentir menos. 4. Los profesores nos humillan. 5. Era es gay.

6. 7. 8. 9. 10.

**LA CALVA DE ALFREDO PARECE UNA**

**MARIPOSA :V**

Hay algunos cosas que se ve poco entendamos en la profesora es

Son Contraloras y Perconeras del colegio no solo de la

**TARDE : 11**

Para enseñar, no se necesita **HUMILIAR <3**

EL REPRESENTANTE DE 11 No hace nada

¿La lujon de la tarde pa cuando = 3 2 2 2

**LA CONTRALORA NO HACE UN CASO**

A alguien le meten con... de la sala

no se visto la plata que han recolectado los personeros, todo esta igual meluro por.

La vida en este colegio es un horror <3

La vida es... donde es feliz?

**pedrahita es gay**

Reg

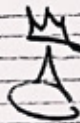
Si nos queremos y nos amamos porque no nos damos por donde amamos. <3

La de Artes no sabe dar clases

**KATHERY es una persona curiosa de**

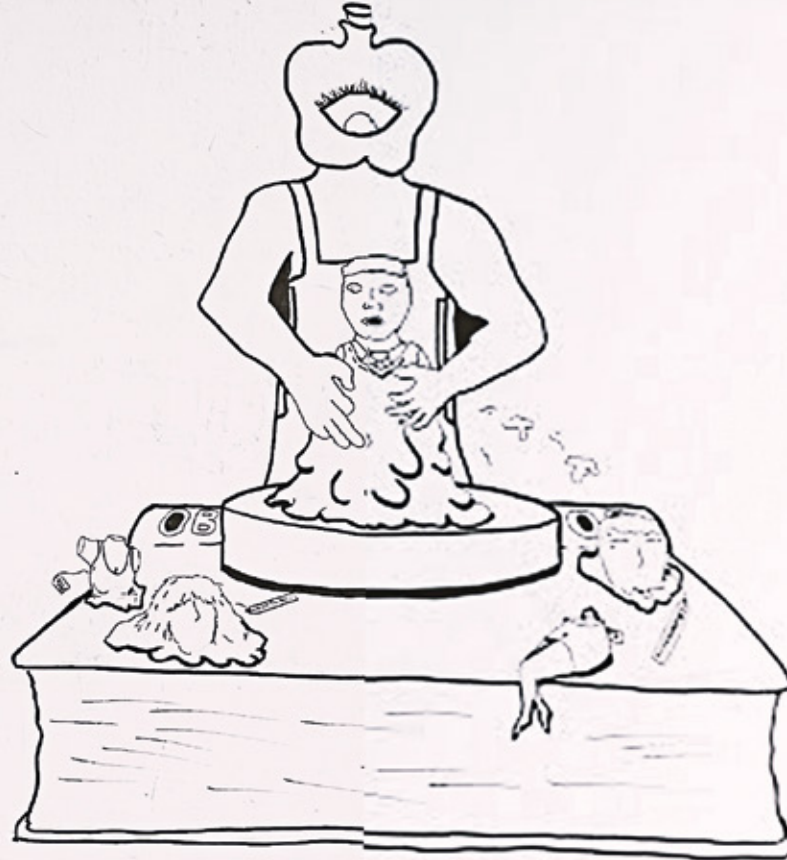
Del sermoneo por una hora no es dar clase ?

**LOS PROFESORES DEBERIAN SER MAS COMPRESIVOS CON LOS ESTUDIANTES**



**ESTUDIANTES ROJOS**

**1001 DEBERIA SER MAS COMPANERISTA**



**EL AMARRE :2**

(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)

OBSERVADOR ESTUDIANTIL

ESTE MURAL ES UN ESPACIO ESTUDIANTIL, PENSADO COMO ELEMENTO DEMOCRÁTICO, QUE PERMITA LA EXPRESIÓN RESPETUOSA HACIA LOS DEMÁS. USEMOSLO CON RESPONSABILIDAD, SÍMBOLO DE PAZ, COMO ACTO DE CONCILIACIÓN Y RECONCILIACIÓN.

! LOS DEL BOSQUE SON UNA CHIMBA!  
No Sabes Cuantos Sentimientos Tuve Que Guardar Para Evitar Abrazarte.  
MIS AMIGOS SIEMPRE SERAN MI 2da FAMILIA  
Intentar Ser mejor uo Servir de algo, Soar a Joy y go  
Pesare SIN SENTIRME MAL  
Hoy en el colegio, mañana en la casa  
Quien pensaria que enamorarse de ti seria algo que me romperia tan facil

Nunca ames a alguien la confianza que te haga sentir ordinario  
Una cosa es tropezarse y otra es caer en la piedra  
Admira al que lo intente

TE AMO JULI  
KOSKIFE  
B  
EL AMARRE

Siempre haber sido que mal Dios dame Fuerzas Para tener tanta Mafand...

Que viva el medio!!!  
Hablo en hablar  
Todos somos malos en la boca de un mudo  
A veces nuestros amigos, pueden ser nuestros propios enemigos

Los amigos son amigos y los ene...  
ESPINEL + VALERY  
HONORABLES SCOMM  
801  
PCNE NEGRO 801

EL AMARRE

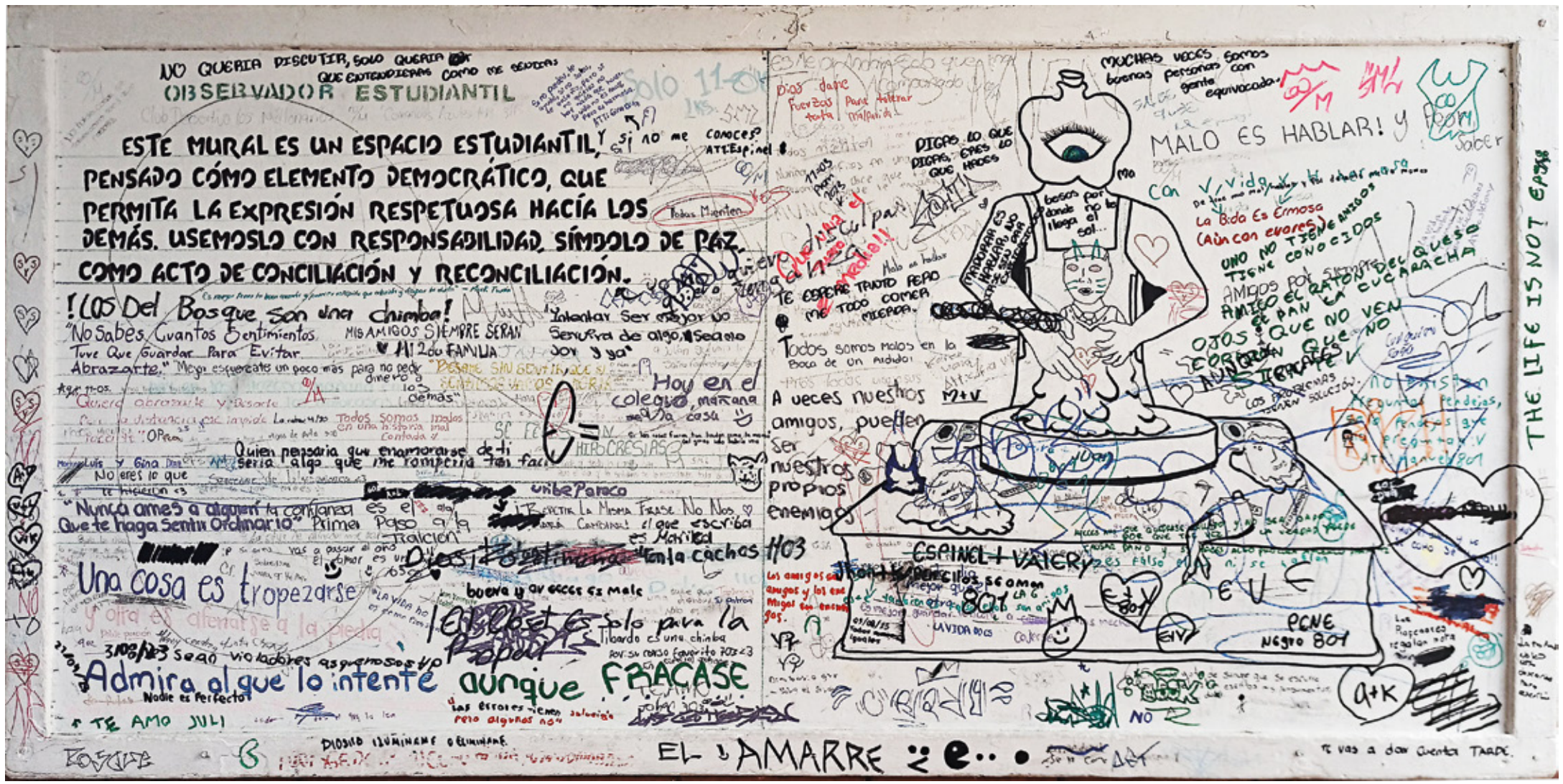
MALO ES HABLAR! y Peor Saber  
De las que mal hablan y por delante se lo mueren  
La Bida Es Emosa (Aun con exores)

AMIGOS POR SIEMPRE  
AUNQUE FRACASES  
LOS PROBLEMAS SIEMPRE SUCEDEN

JESSICA + Trojillo  
Se como se llamo!!



(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)



(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)

Como propone Adorno “Las personas tienen que ser disuadidas de golpear hacia afuera sin reflexionar sobre sí mismas. La educación sólo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica.” (Adorno, 1998, pág. 80-81).

A partir de esto, el colectivo tuvo que tomar decisiones alrededor de la reflexión, decisiones que no cayeron bien en una facción de los integrantes. No obstante, se insistió en recordar que al conformarse como un colectivo que trabaja alrededor de una Pedagogía para la Paz, no podíamos permitirnos generar un espacio de violencia que sumara a los miles de escritos que pueden verse en los pupitres, las paredes, los baños y mobiliario en general de la institución.

Comprendimos que no podíamos caer en eso que Acosta (2022) halla actualmente en las generaciones de jóvenes y que parafrasearé a continuación: “Jóvenes herederos de un legado permeado por la política de un enemigo interno, esto implica la existencia de un entorno temporal y espacial donde las dinámicas de la violencia están arraigadas en los cuerpos y en las interacciones sociales. En consecuencia, los enfoques para entender estas formas de violencia se han enfocado en los aspectos emocionales, interpersonales y físicos de los individuos. (Acosta, pág. 53)

Responder a la violencia con violencia y ver la figura del docente como el enemigo a destruir moral, mental o físicamente, no es una opción que vaya en línea con la práctica de un colectivo artístico que quiere cuestionar las prácticas violentas en la escuela, en la búsqueda de un diálogo que construya y transforme desde una pedagogía para la Paz. Por lo tanto, se propuso construir un nuevo observador con un mensaje de Paz y reconciliación que quedó de la siguiente manera:

“este mural es un espacio estudiantil pensado como elemento democrático que permita la expresión respetuosa hacia los demás, usémoslo con responsabilidad, símbolo de paz como acto de conciliación y reconciliación”

Las frases del mural intervenido anteriormente se borraron debido a las complicaciones y diferencias con los maestros que solicitaron respeto y se corrigiera la vulgaridad, argumentando que no eran las formas, ante lo cual decidimos generar una nueva provocación con una especie de instrucción explícita en la frase anterior. El borramiento generó un descontento fuerte en una facción del colectivo, los integrantes

a través de una de las voceras “Vale” me hicieron saber de las formas y las agresiones, las opiniones no pedidas sobre sus cuerpos por parte de los docentes y frases eufemizadas que les permitían apelar al doble sentido o significado y con base a sus reclamos, fijaron una posición de desacuerdo posterior a la nueva intervención, en la conversación se indagó sobre el malestar y esta fue la respuesta:

“Yo no estoy brava yo entiendo lo que paso, pero pues ya que; pero pensando, puede que los demás estudiantes no entiendan por qué tuvimos que pintar el mural otra vez y poner ese mensaje y piensen que no es un espacio donde se puedan expresar libremente si no que, sin embargo, entran bajo el control por decirlo así de las autoridades que serían los profesores o algo así. Y pues muchas veces los profesores también dicen cosas así hacia los estudiantes, pero con otras palabras y a ellos si no se les dice nada por como son y las cosas que dicen. Porque por obvias razones no puedo acusar de esa manera a los profesores, más ellos dicen que lo hacen como críticas constructivas o simplemente que ellos entran por un nivel superior a nosotros y por eso tienen el poder de hacerlo. “Vale” (comunicado vía mensajería instantánea)

Ante el desacuerdo y el diálogo con “Vale” como representante, pudimos llegar a acuerdos que fueron socializados con el colectivo sobre futuras intervenciones poniendo sobre la mesa otros diálogos alrededor de la estigmatización, los señalamientos, los prejuicios y demás formas de violencia, aclarando que hay situaciones y prácticas que no deben ser silenciadas pero que pueden caer en la censura si son vistos como actos violentos hacia una comunidad específica. Debo destacar que la posición del colectivo empieza a cuestionar las figuras de autoritarismo de la institución, la indignación frente al borramiento es evidente y como miembro del colectivo siento algo de culpa, la ansiedad del momento y el estar bajo la lupa y la presión de los docentes generó algo de ansiedad y preocupación; esta vez el error fue mío, me vi en la posición del “Sonderkommando” que referí desde Agamben, me vi inscrito en la zona gris, la delgada línea en la cual el oprimido se hace opresor:

“Levi lo denomina la “zona gris”. En ella se rompe la “larga cadena que une al verdugo y a la víctima”; donde el oprimido se hace opresor y el verdugo aparece, a su vez, como víctima.” (Agamben, pág. 11).

A partir de esto, se decidió profundizar un poco en comprender que es la violencia desde la perspectiva de Johan Galtung y las formas estructurales, culturales y directas en la sociedad y cómo funcionan las relaciones de poder, los sistemas y las elucubraciones de ciertos tipos de violencia que como miembro de una institución también me afectan.

Desde aquí iniciamos la conversación tomando como ejemplo y estableciendo el paralelismo semántico que aclaro: se comprende en justas proporciones y se establece como una metáfora de la violencia y una metonimia que me permita establecer un puente o conexión entre las ejecuciones extrajudiciales con la violencia escolar, La metáfora y la metonimia permiten establecer conexiones entre realidades aparentemente disímiles, revelando las raíces comunes de la violencia y la importancia de combatirla en todas sus formas. Empezamos a ver que la estigmatización, la negación de las alteridades y diferencias son formas de violencia frecuentes y repetidos de forma incansable por los dueños del poder que a su vez terminan por ser las “voces oficiales” (Acosta, 2009) que repercuten con más fuerza en la sociedad a través de dispositivos, medios de reproducción y comunicación que son propiciadores y legitimadores de tipos de violencia como los ocurridos en los mal llamados falsos positivos en el municipio y los constantes estigmas sobre la comunidad y los jóvenes soachunos.

Para comprender desde el arte y la instalación la relación y las responsabilidades de los representantes del poder a partir de las acciones del Estado y las Fuerzas armadas, que propiciaron actos de engaño, secuestro, desaparición forzada, estigmatización y demás tipos de violencia, aplicada a las víctimas de ejecuciones extrajudiciales, recurrimos a revisar la obra LOS VARONES DEL SOL<sup>27</sup> de la artista María Fernanda

“27 Entre 2008 y 2009, el asesinato de varios jóvenes del municipio de Soacha, expuso uno de los episodios más infames de la historia reciente de nuestro país: los denominados con el triste eufemismo: “falsos positivos”. Mientras esto ocurría, miembros del ejército nacional, recibían importantes reconocimientos, que descansan en sus uniformes en forma de relucientes soles de metal; Trágica ironía: La palabra Soacha, de origen Chibcha, se divide en dos: SUA (sol) y CHA (varón). De la reflexión sobre estas absurdas coincidencias, tan comunes en nuestra nación, surge LOS VARONES DEL SOL, obra de la artista plástica María Fernanda Patiño, integrante de la agrupación Arte Consciente, que, a través del dibujo contemporáneo de 16 casos representativos, y prosa poética de Lorena Cubillos, rinde homenaje a las víctimas de un conflicto sin sentido, tan arraigado en nuestro ADN, rescatando sus rostros del tupido paisaje colombiano, representado por árboles nativos en peligro de extinción, provenientes de Ocaña, Norte de Santander, (donde sus cuerpos fueron hallados) y resignificando la luz del sol como símbolo de revelación, renacimiento y sanación.” (<https://www.mariafernandaarte.com/proyecto-5>), recuperado el 24 de abril de 2024)  
(Recuperado el 23 de abril de 2024) <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/c-336-08.htm#:~:text=Derecho%20al%20libre%20desarrollo%20de%20la%20personalidad>

Patiño. Tras su revisión propuse realizar una instalación fotográfica con un proceso químico a partir de la luz del sol y la reproducción de la imagen, la propuesta se realizó en un piloto, pero la necesidad de materiales, elementos y el tiempo no generó un interés en los integrantes del colectivo. No había una resistencia con el tema, pero sí un descontento frente a los acontecimientos de la intervención anterior. Esto desde mi análisis permite ver que el colectivo empieza a tomar decisiones de forma autónoma frente a las intervenciones y las decisiones del colectivo, sus posturas y la necesidad de sentar su voz frente a lo acontecido.

Con el transcurrir de los días, el observador estudiantil como instalación que llama a la Paz y la reconciliación, permitió ver otros fenómenos en las dinámicas y prácticas de los estudiantes, las intervenciones se incrementaron, los mensajes de odio se redujeron y las declaraciones de amor, de autoestima, mensajes positivos entre la comunidad emergieron, los mensajes violentos persistieron en menor medida, también aparecieron mensajes en contra de algunos docentes pero que ante la aparición de la diversidad de muestras de afecto, declaraciones amorosas, pasaron a comentarios menores.

Lo que es susceptible de analizar aquí, es que persistían mensajes “vulgares”, algunos con contenido que incitaba a la violencia sexual, racial y de género; sin embargo, al no referir violencia hacia los maestros como representaciones de poder, estos guardaron silencio y no hubo queja alguna. Otro fenómeno que visibilizamos al menos en el contenido de los mensajes tiene que ver con la nula participación de los docentes, no hubo escrito alguno que interviniera, vulnerara o censurara por parte del equipo docente el contenido del observador estudiantil, puesto que no había referencias al menos visibles o directas hacia esta facción de la comunidad educativa.

## Nudo en la garganta

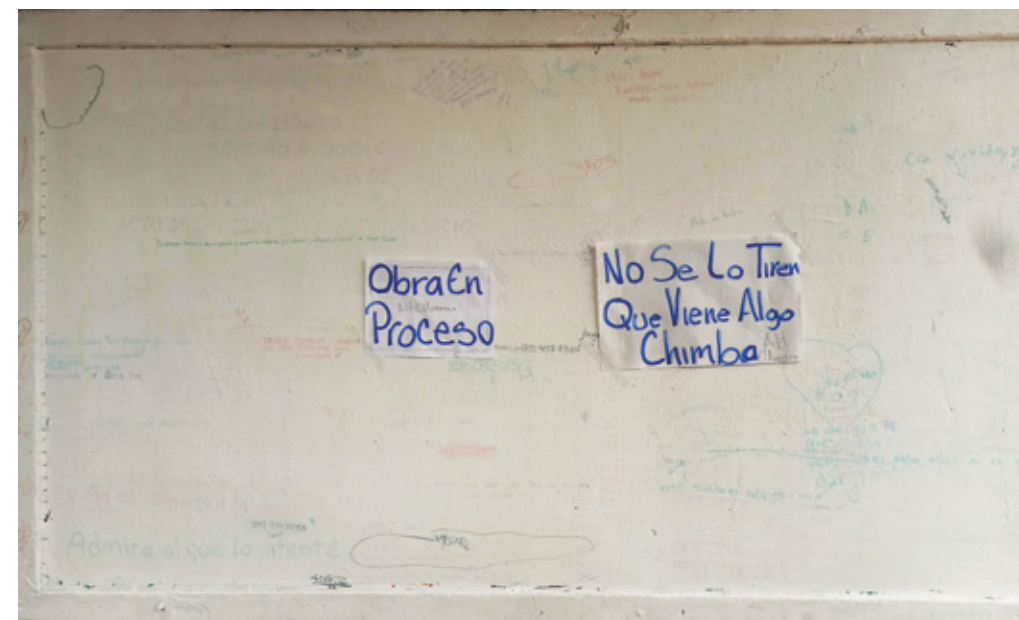
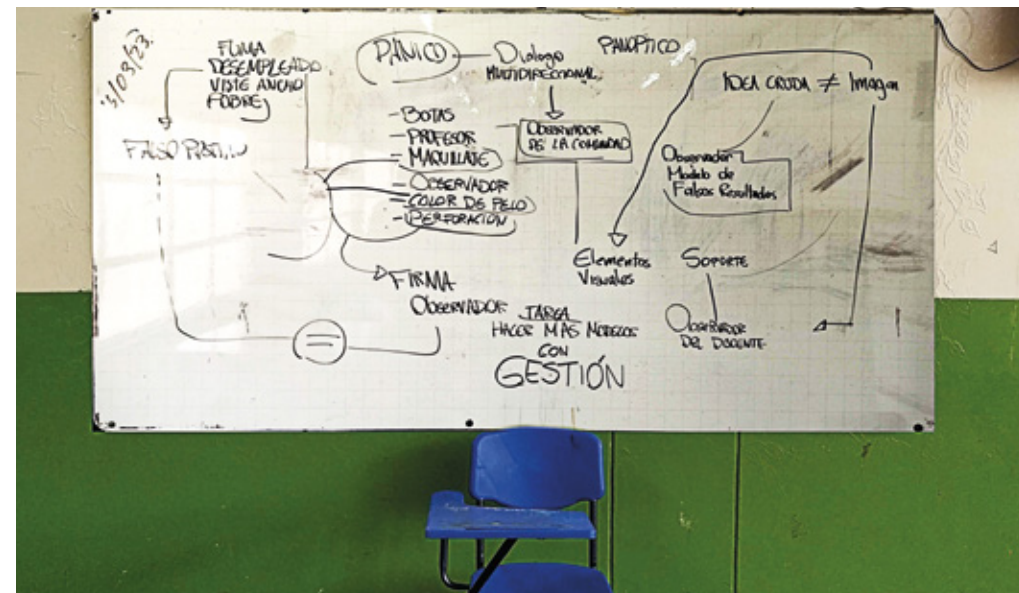
Las relaciones entre el colectivo se vieron un poco tensas tras las acciones anteriores, por ello decidí convocar como invitado al colectivo a un ex estudiante que se encuentra cursando un pregrado en artes en la Universidad Distrital y había desarrollado junto a mi como docente, propuestas murales en la institución en homenaje a las madres víctimas de ejecuciones extrajudiciales. Desde su participación

y apoyo, empiezo a observar una actitud diferente en el colectivo, la presencia de un externo cercano permite abrir otras miradas frente a el arte y las prácticas colectivas, el invitado asiste a varias sesiones y en la primera indaga sobre los intereses del colectivo, los integrantes responden a las indagaciones del invitado y destacó tras sus anotaciones, que las respuestas empiezan a articular la necesidad de crear el paralelismo que explica la relación entre el observador escolar y la violencia a partir de la estigmatización, los señalamientos, los prejuicios, los perfilamientos, el aparataje legal representado en forma de contratos firmados como sentencia.

Lo anterior me permite acercarme a comprender lo que en palabras de Cabezudo tiene que ver con los procesos de aprendizaje en colectivo desde un rol activo y la participación de diversos integrantes de la comunidad, y que anteriormente remití en esta paráfrasis: “Las personas vinculadas a este tipo de procesos, como estudiantes, ciudadanos o la población en general, deben asumir un rol activo, relacionando estos temas con su vida diaria, ejerciendo sus derechos y compartiendo sus experiencias y conocimientos con otros participantes -el colectivo- en el proceso de aprendizaje (Cabezudo, 2019, pág. 48).

La participación del invitado entonces fortalece las propuestas del colectivo y forja en ellos la necesidad de organizar las ideas y de construir propuestas que no generen espacios de discordia sino de reflexión, les invita a no formular desde el lenguaje escrito, directo o explícito, más bien sugiere apelar al lenguaje de la imagen. El invitado observa dispersión frente a las propuestas, por tanto, propone un ejercicio desde la organización de las ideas y las palabras claves en el cual incorporaran ideas que se convirtieran en una caja de herramientas, partiendo de una palabra. Ejercicio que encuentro similar al realizado en desde la función semántica del lenguaje pero que pretende potenciar el uso de la imagen en las nuevas propuestas.

Los integrantes “Ori y Casa”, tras un diálogo con el colectivo, proponen representar una niña sentada frente al tablero con escritos ilegibles, en una silla unipersonal de un aula similar a las de la institución, con zapatos de diferentes colores, uno amarillo y un rojo, la propuesta tenía un escritorio y sobre este, el observador, elemento del cual emerge una figura fantasmagórica, con mirada acechante que extiende una especie de brazos que sujetan a la estudiante a la silla unipersonal. Tras debatirlo con



(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)

el colectivo se aprueba la imagen y se decide representar un elemento adicional, una manzana sobre el escritorio en representación de la presencia del maestro, simbología que se había usado en una intervención anterior. Desde aquí considero que hay una conciencia que les permite hablar y desatar sus nudos problemáticos de otras maneras frente lo que no se habla en la escuela, y que desde lo que propone (Hernández 2008), trasciende estéticamente su corporeidad, apela a un lenguaje sencillo y accesible y “Hace lo personal social, y lo privado público”

Los integrantes gustosos de la idea acceden a borrar la última intervención, el observador ahora sería una crítica desde lo simbólico y de lo que para ellos representa como dispositivo. El arte y la sensibilidad motivan a los integrantes a encontrar vías de resolución del conflicto en forma dialógica y pacífica, desde un pensamiento crítico y constructivo de su entorno, que les permita cuestionar las formas, tramitar sus intenciones a partir de la sensibilidad que les permite el arte y lo colectivo, en eso que Cabezudo (2019) propone, al sugerir extenderse pedagógicamente a través de la reflexión, discusión investigación y pensamiento crítico, respetando las diferencias y la diversidad de puntos de vista, esto como respuesta a lo que viene a ser una falla por parte del sector público municipal de Soacha, al no tener una clara responsabilidad frente a la implementación de una educación en derechos humanos, y una pedagogía para la Paz que desde por ejemplo, la firma de los acuerdos en la Habana y en concordancia con la propuesta de Cabezudo, debe ser progresiva sistemática y global.



(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)



*(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)*

## **Desatando autonomía: una respuesta a lo enunciado como políticamente correcto**

“Por violencia cultural nos referimos a aquellos aspectos de la cultura, la esfera simbólica de nuestra existencia materializado en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal (la lógica, las matemáticas) que puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural.”

(Galtung, 2016, pág. 149)

El 09 de septiembre de 2023 el colectivo decide aprovechar una invitación del Ministerio de Educación para hacer parte de la semana por la paz que iría hasta el 10 del mismo mes, para la propuesta los y las integrantes del colectivo se organizaron para las dos jornadas, tarde y mañana, se responsabilizaron de explicar a la totalidad del bachillerato de la institución educativa, las formas de violencia propuestas por Galtung y que han repercutido en la generación de brechas de desigualdad en el municipio y el país. El colectivo preparó carteleras y materiales para que los cursos de la institución puedan dar a conocer su percepción frente a la violencia.

El colectivo enuncia las dinámicas del observador y las prácticas docentes que parecieran normales pero que en ocasiones terminan por ser violencias invisibles que responden a eso que Galtung denomina violencia cultural, relacionan las situaciones de las aulas, el mobiliario, la cantidad de estudiantes por aula y por maestro, haciendo una reflexión de la relación de esta realidad con la violencia estructural y finalizan con la violencia directa, enunciando el fatídico acto del Estado frente a los jóvenes del municipio de Soacha, víctimas de las ejecuciones extrajudiciales y el asesinato de al menos 8 jóvenes en el CAI de San Mateo del municipio por parte de miembros de la Fuerza pública –Policía–.

Los integrantes del colectivo aun con sus temores exponen y motivan a la comunidad estudiantil a expresar sus percepciones de la violencia sobre el papel, y estas son dispuestas por el colectivo como un memorial en el patio del colegio, lugar de reunión y concentración colectiva de los estudiantes con la técnica del “paste up” o cartelismo

dejando un precedente como colectivo desde lo instituyente que comunica y materializa un mensaje que permite reconocer que el colegio es un entorno permeado por la violencia y que el desconocimiento de ésta, afecta la esfera social de la comunidad educativa.

Lo anterior se puede interpretar como una acción instituyente, autónoma y colectiva que busca tener otros diálogos en la escuela, visibilizar y hablar de aquello que en la escuela no es visible, dando a conocer dinámicas alrededor de la violencia que pasan de ser naturales y cotidianas a ser vistas como lo que son, actos violentos que no derivan más que en ello, la violencia. Para Galtung. “La violencia es la privación de los derechos fundamentales, una seria cuestión; una reacción es la violencia directa.” (Galtung, 2016, pág. 155) por ello nombrarlas en el contexto propicia un reconocimiento de éstas, invitando a la comunidad a reflexionar sobre la generación de violencia en el entorno desde las esferas y las estructuras de poder, que derivan en otro tipo de violencias como la pobreza, la desigualdad, el ostracismo, la alienación y la estigmatización y que repercuten de manera directa y violenta en la comunidad.

El arte, el pensamiento crítico y la autonomía permiten ver posturas ético-políticas del colectivo que propician un diálogo con la comunidad acudiendo al poder de una convocatoria masiva, para ejercer un acto democrático que permita dar voz a quienes generalmente son el auditorio de las figuras de poder. Esta vez el colectivo invita a la comunidad a dialogar alrededor de la violencia, a reconocerla, darle nombre y permitir que exista para que pueda ser apartada de los entornos escolares en aras del reconocimiento de los Derechos Humanos y resaltando la necesidad de una pedagogía para la Paz.



(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)

# TERCER MOMENTO CREATIVO

NUDO DE TOPE:

El amarre es artístico, ético y político.

  
COLECTIVO **EL**  
**AMARRE**

Para continuar con esta relación de amarras en EL AMARRE, quiero finalizar con un nudo de tope: el nudo de tope es un amarre que se utiliza para cerrar el final de una cuerda y evitar que se deshilache, un nudo es un amarre y EL AMARRE, es la esencia de un colectivo. Con esta premisa quiero decir, que las prácticas colectivas construyen tejido social, pero también establecen redes de pensamiento y de reconocimiento del contexto donde se desarrollan, generan apropiación con las problemáticas y situaciones que son invisibles pero susceptibles de ser visibilizadas en procura del bienestar de los otros.

El amarre inicia por reconocer la violencia a su marco social más cercano, sin embargo, el marco se extiende hasta el reconocimiento de la historia reciente, los acontecimientos, situaciones límite, que, desde memorias individuales como hilos, terminan por hacer una amalgama, un nudo de resistencia desde el recuerdo, la rememoración que evita la emergencia del olvido, recordándonos aquello que Jelin (2002, págs, 20-21) reconoce ante la presencia de lo social aun en los momentos de individualidad. Y es que desde el colectivo EL AMARRE, debemos destacar que nunca estuvimos solos y esto propició un ejercicio de reconstrucción de la memoria y como afirma Jelin respecto de Halbwach: “en realidad, toda memoria es una reconstrucción más que un recuerdo. Y lo que no encuentra lugar o sentido en ese cuadro es material para el olvido”. El amarre fue un ejercicio de encuentro y construcción desde sus más profundas cimentaciones, sus dolores, sus tristezas, sus percepciones y sus necesidades que, ante el trámite y reconocimiento de estas, representadas en la comprensión de la violencia, empatizaron y encuadraron en paralelo con situaciones alrededor de la ejercida sobre las víctimas de las ejecuciones extrajudiciales se convirtió en un esfuerzo por hacer memoria, y así evitar que las víctimas salgan del encuadre y se conviertan en el insumo para el olvido.

Por lo anterior me es necesario aterrizar en las palabras de Ori:

“EL AMARRE fue algo bastante genial, pude conocer a gente diferente, y en parte también aprender a trabajar mucho mejor en equipo, trabajo colectivo, no todos son buenos en lo mismo, pero nos podemos ayudar a hacer las cosas mejor. También fue bastante genial dedicarle tiempo al arte y usarlo de una manera que dé conciencia social, no solo hacer alguna intervención, una obra por que se vea estéticamente bonita.” (“Ori”)

Las palabras de Ori son necesarias, pues fue desde su sensibilidad y liderazgo que el colectivo asumió dejar de lado la idea de continuar con proyectos artísticos alrededor del observador estudiantil y prefirió asumir la responsabilidad ético, estético y política de diseñar e intervenir sobre las paredes de la Institución, un mural que representa la responsabilidad del Estado Colombiano, bajo el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010) y su “política de seguridad democrática” junto a dos de sus ministros de defensa; la pared se convirtió en una especie de anotación, un registro de las acciones del Estado en contra de la ciudadanía soachuna, que derivó en el engaño, desaparición y asesinato de diecinueve (19) habitantes del municipio.

Ori diseñó el mural mientras que los demás integrantes en colectivo desde sus capacidades de aportar, plasmaron tres figuras del poder con rostros cadavéricos pero reconocibles, que danzan sobre una superficie repleta de cráneos y cadáveres acompañados de algunas representaciones de botas de caucho; el colectivo es consciente del estigma que pesó sobre las víctimas, los prejuicios, las violencias en todos sus matices; la pobreza, la desigualdad el desempleo, y un sinnúmero de defectos que legitiman el derecho a dar muerte por parte de miembros y representantes del Estado. La obra no es bonita como enuncia Ori, sin embargo, atraviesa los sentidos, al observar, su belleza radica en la conciencia del colectivo bajo la necesidad de reconstruir una parte de la historia, esta vez no desde el lugar de los vencedores, sino desde la voz de quienes por décadas han ocupado el lugar de vencidos.

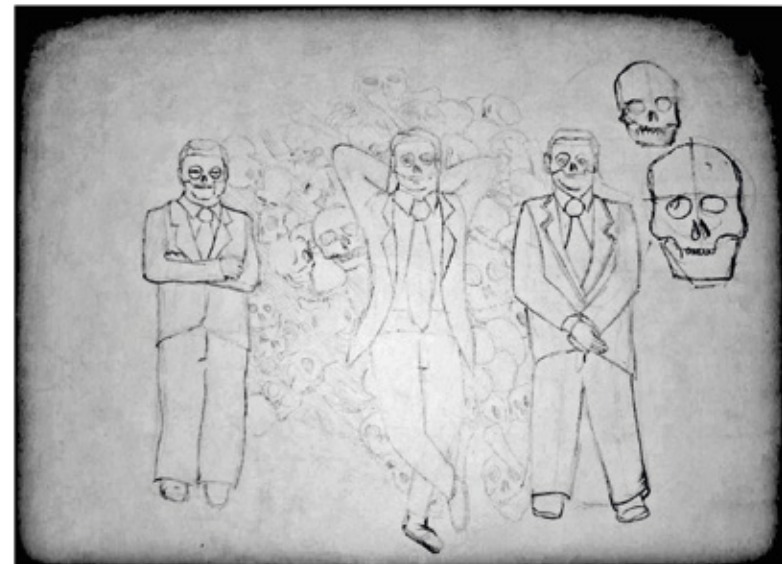
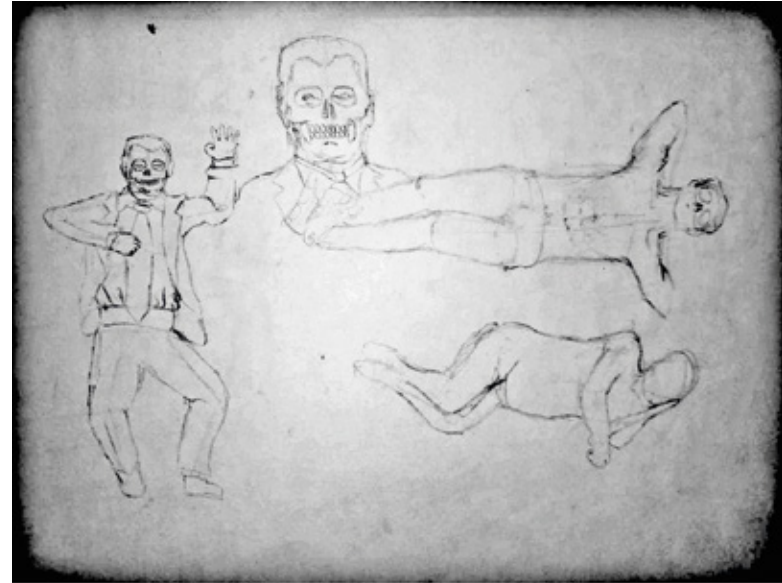
El colectivo El AMARRE se enmarca socialmente dentro del contexto soachuno al juntar un colectivo más amplio como el de la escuela en torno a una expresión de indignación que abraza los sentires de una mayoría de maestros, estudiantes y miembros de la comunidad educativa. A partir de esto me viene a la mente el concepto de vocación histórica que Plantea Yerushalmi (1989), vocación que el colectivo toma desde un poder instituyente, reflejado en acciones que vienen de decisiones autónomas y participativas que evidencian reflexiones críticas, desde lo ético estético y político en la escuela, que desde las prácticas artísticas y colectivas, respetuosas y cuidadosas con el sentir de las víctimas, se mantienen alejados de lo que Merriman

(2016) denomina “regímenes elitistas”, siendo estas representadas en un lenguaje que ha sido previamente corporeizado, se torna comprensible para la comunidad y como enuncia Hernández (2008) “hace lo personal social, y lo privado público”.

El AMARRE, a través de sus acciones, se convierte en un espacio y encuentro artístico que entrelaza sus hilos, representados en subjetividades que convergen en un lazo. Desde una perspectiva instituyente, se abraza bajo una política del cuidado fortalecida en autonomía y una libertad bien comprendida, así como en el respeto por las alteridades, la democracia y la convicción de que la escuela debe albergar ejercicios que fortalezcan una pedagogía de la memoria y una pedagogía para la Paz que garantice la convivencia, la reconciliación y la no repetición del conflicto, para la construcción de una Paz estable y duradera.

Al finalizar y después de las despedidas, de los abrazos y los cuerpos en cercanía, el compartir y las lágrimas tras la partida, solo pude dejar las palabras de algunas páginas leídas:

“Compartir la dulzura de una mirada amorosa Sobre acantilados de indiferencia.  
Conversar con un rostro sonriente sobre la vida y la política, la política y la vida del  
buen vivir [...] Viajar entre el delirio y la razón, la razón y el delirio.  
Acariciar tu sonrisa descifrando el mapa de los presagios.  
Festejar el regreso del abrazo con tu abrazo.”  
¿Cuál paz para esta guerra? ¿Para esta guerra cuál paz? (2023, pág. 221)



(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)



*(Fotografía registrada en un ejercicio con el colectivo durante el proceso de investigación)*

# CONCLUSIÓN

 **EL**  
COLECTIVO  
**AMARRE**

Al inicio de este recorrido reflexiono sobre mi individualidad, mis dolores, mis heridas junto a sus cicatrices, mis violencias y hechos traumáticos. Soy un hilo, una fibra al viento que en el tiempo refleja la necesidad de atarme a otros, de acogernos los unos con los otros, con las otras y ser colectivo. El amarre es más que un nudo o una sujeción, es encontrarse en el problema y desatarlo, es extenderse para unir y soportar, es anudarse para asegurar, es entrelazarse para reforzar, es un abrazo entre hilos a la deriva, que se encuentran en un lazo que rodea y sostiene.

La presencia del Amarre como práctica colectiva, artística e instituyente, parte de una reflexión propia como maestro donde cuestiono las formas de violencia en el entorno de la comunidad educativa en varios frentes y matices, encontrando en Galtung (2016) un referente teórico para su categorización-cultural/simbólica, estructural y directa-, no obstante en el encuentro como docente/discente con los integrantes del colectivo y en el confluencia con formas de silencio que permitan la escucha (Jelin, 2002), se aborda y comprende la violencia desde su corporeidad, su lenguaje y su confianza al compartir sus experiencias; por ello, la respuesta empática de los integrantes del colectivo reside en comprender en paralelo y en justa proporción, el dolor de las víctimas del conflicto; esta relación empática propició un espacio para la sensibilidad, la juntanza en colectivo y un acercamiento con la autoridad y el ejercicio de la autonomía, fue este espacio que en las prácticas docentes permite un encuentro y un reconocimiento en el otro desde el diálogo, el silencio y la escucha.

El colectivo El Amarre es una respuesta al contexto nacional de violencia sociopolítica que se transforma en una necesidad de los entornos escolares que permitan observar que es crucial establecer espacios que efectúen las recomendaciones y medidas para prevenir la repetición de dicha violencia, ello fue EL AMARRE. El colectivo permite configurar un espacio que fomenta la educación para la Paz al incluir una formación artística, ética y política, al fortalecer las relaciones colectivas desde una narrativa ética, estética y pedagógica que aborda y transforma los conflictos y desacuerdos en el entorno escolar (Ortega y Acosta, 2022).

El Amarre entonces emerge como práctica instituyente ante la ausencia de espacios que aborden políticas educativas y curriculares en el entorno escolar, que dialoguen alrededor de la transición y que asuman la formación de una ciudadanía democrática,

que garantice la convivencia, la Paz, la reconciliación y la garantía de no repetición del conflicto. Por ello, Se amarra en juntanza como elemento de participación ciudadana, de forma crítica, autónoma y en búsqueda de ejercicios que enlacen de forma solidaria sus memorias con las de las víctimas. Su práctica resistente se asume desde el reconocimiento de sus dolores, sus heridas, pero también sus memorias, su dignidad y a su vez, la de las víctimas de ejecuciones extrajudiciales -MAFAPO- como un ejemplo “en la construcción de escenarios no violentos desde la acción instituyente” (Ortega y Acosta, 2022). Apelando a la autonomía y el concepto de libertad que se entiende desde Freire (2004).

Por ello, se hace necesario cuestionar desde las practicas artísticas, colectivas e instituyentes la enseñanza tradicional de la historia, la cual a menudo presenta una única versión oficial que privilegia la perspectiva dominante y silencia otras voces. Se utiliza el ejemplo “cliché” de las naves de Colón como un acto de barbarie normalizado para ilustrar cómo la historia oficial puede glorificar eventos cuestionables, y se concluye con la cercanía histórica -los vencedores sobre los vencidos- que tienen dichos actos de abyección con el horror de las recientes prácticas del Estado y sus fuerzas militares. Por ello desde la acción instituyente y las artes, se propone un cambio de enfoque en el contexto hacia la enseñanza de la memoria, particularmente la memoria del pasado reciente y pedagogías para la Paz, incluyendo los procesos de justicia, verdad, reparación y no repetición, , enfatizando la necesidad de incorporar en la enseñanza de la historia, los relatos y narrativas de las víctimas del conflicto armado colombiano, para este caso las acciones colectivas de las MFAPO, así como los marcos sociales que han influido en dichas experiencias.

Con lo anterior queda, por tanto, claro que el colectivo aprendió a dialogar con El trámite de las tensiones en el ambiente escolar reconociendo las alteridades y las necesidades de escucha en un entorno más amplio, comprendió que la respuesta de la violencia no puede ser dada con más violencia, por el contrario apelan a construir espacios para el diálogo sin perder los lugares que fueron construyendo una identidad para el colectivo, esto se logró con la escucha activa, el lenguaje asertivo, la creación artística desde lenguajes con cargas significativas como las propuestas alrededor del observador, el respeto por las alteridades y la creación colectiva.

Tras las relaciones y hallazgos en torno a las prácticas violentas en la escuela, es imperante que los dispositivos y la dinámica alrededor de estos y para este caso el observador escolar, debe funcionar como herramienta asertiva y no punitiva, debe ser democrática y dialógica. la naturaleza unívoca y unidireccional del dispositivo lo convierte en un instrumento violento y autoritario, que comprendiendo la propuesta de Adorno (1998) se convierte en un “certificado de sensatez” (Adorno) para generar en el estudiante y el ciudadano un ser dependiente de órdenes y obediencia, alejándose de un ser autónomo, con voluntad propia y en ejercicio de la razón. Es un llamado a los maestros y las maestras a la tolerancia cero con las violencias, sin escatimar en sí las proporciones son justas o extralimitadas, la violencia tiene sus propios orígenes y la escuela debe frenar a toda costa su repetición; debe convertirse en un fortín y un lugar seguro para toda la comunidad educativa, desmantelando cualquier mecanismo de abyección que, como bien señala Adorno (1998), “hace capaces a los hombres de cometer atrocidades”.

No quiero establecer o dejar a la interpretación que la intención de este proyecto fue una lucha o una guerra en contra de los maestros y maestras de la institución, metodológicamente Hernández (2008), planteaba algo que marqué como unas máximas expresadas en: la corporeización, la accesibilidad de la propuesta en un entorno académico desde el lenguaje y la relación entre lo personal/ social y lo privado/público, para que este proyecto se enmarcara en una IBA y una ART/ografía. Por eso acudimos a la metaforización del observador como un dispositivo de perfilamiento que implementa el maestro como elemento punitivo. La instalación y propuesta artística del colectivo tomo un giro que no entrañó únicamente el sentir del colectivo el Amarre, muchas de las enunciaciones de los estudiantes fueron respuestas corporeizadas desde la posibilidad de expresarse: ante esto podía esperarse una reacción aireada por parte de los maestros y en efecto sucedió, no obstante; una evidencia de la no transformación fue la nula reacción, que se evidenció ante la persistencia de mensajes violentos pero dirigidos a otros estudiantes.

Esta situación no solo se dió en una de las instalaciones más controversiales - si la podemos enmarcar en este adjetivo-, también se dió en la ilustración de la niña frente al tablero, y que fue intervenida por uno de los estudiantes refiriéndose a un maestro

y que al cierre del proceso de análisis deo en evidencia que el tablero observador, a pesar de no mantener un formato de expresión abierta, seguía siendo un espacio en el cual se exponía del malestar de los jóvenes. No obstante, la única intervención de un estudiante no genero ni llamo la intención del grueso de la comunidad de docentes, ya que esta no se refería de forma directa a un docente con nombres y apellidos; sin embargo y en mi experiencia como sujeto participante del proceso, evidenció el proceder del estudiante y hacia donde se dirigía su intención de participar y “aportar” en la instalación.

A partir de este proceso puede hacerse una lectura de las sensaciones, frustraciones, pero también reflexiones de los estudiantes frente a las acciones del colectivo en relación a los nudos y enredos que emergieron durante el proceso; las incomodidades que surgieron fueron experiencias de aprendizaje que generaron transformaciones significativas en los miembros del colectivo, pero también en mi lugar como maestro discente. Sin embargo; a excepción de una maestra y por su puesto en mi persona, considero que las transformaciones en los maestros a partir de la emergencia del colectivo y sus apuestas artísticas son pocas, se tendría que analizar desde una indagación más profunda la respuesta y percepción de estos como sujetos y miembros de esta comunidad. De todas formas, infiero que las transformaciones en los maestros son mínimas y que su participación es nula hasta el momento en que, en realidad se ven afectados directamente por las acciones de los estudiantes o para este caso, los miembros del colectivo. Una muestra de ello es la respuesta inmediata ante la presencia de sus nombres a partir de los cuestionamientos de los estudiantes en un “dispositivo observador”, que contrasta con el silencio y quietud ante el borramiento y re intervención, que permitió observar su neutralidad y pasividad con la presencia de nuevas enunciaciones que, aunque se evidenciaban en menor manera, eran también violentas.

Al verse en un lugar donde se le cuestiona o afecta, emergen apreciaciones en las cuales enuncian inconformidades, a partir de frases como: “hemos perdido el rol y la autoridad”, “maestros que se creen estudiantes”, “yo lo que necesito que los estudiantes me obedezcan” son algunas pero significativas afirmaciones que he presenciado en un antes un durante y un después de este proyecto, actitudes de este talante me permiten ver que en una porción de los docentes no hay un interés por



consejos, opiniones, hacernos saber que el gobierno esconde o tapa cosas con otras para que nadie se entere, aunque al final siempre se descubre la verdad... y puede que no hubiera dado ideas, pero escuché las de mis compañeros y trate de ayudar en lo que pude. La experiencia que tengo es bastante agradable.”

“Azulita”

“Hola, pues, fue algo bastante genial, pude conocer a gente diferente, y en parte también aprender a trabajar mucho mejor en equipo, trabajo colectivo, no todos son buenos en lo mismo, pero nos podemos ayudar a hacer las cosas mejor. También fue bastante genial dedicarle tiempo al arte y usarlo de una manera que dé conciencia social, no solo hacer alguna intervención, una obra por que se vea estéticamente

bonita.”

“Ori”

“El amarre fue una experiencia maravillosa desde mi punto de vista, se sintió como un lugar seguro, dónde podía expresarme libremente y ser apreciada, dónde me enseñaron que pensar distinto no está mal, al contrario, te abre muchísimas puertas, fue un espacio donde hice amigos dónde verdaderamente fui yo, dónde aprendimos a apoyarnos entre todos.”

“Vale”

“Fue un movimiento revolucionario (para mí) , dónde logramos expresarnos por medio del arte , protestar por aquello que consideramos injusto , fue esa forma de dejar una huella , de generar un pensamiento de cambio, de rebeldía ,el amarre no se ha terminado mientras siga ese sentimiento de cambio en las personas , el amarre es un sentimiento de unión , de compañerismo, de lucha y por lo correcto , el amarre somos todos aquellos que se expresan de manera artística dejando su huella ,y haciendo sentir a las personas ...

Y aunque fue formado por la idea del mejor profe que he tenido, fue escalando poco a poco en las personas, ahora el amarre somos todos los que alzan la voz por el bien

común.”

“Unu”

“Al principio fue raro ya que era convivir con desconocidos sin saber que talentos tenían, como eran y también al principio era difícil entender todo lo de los falsos positivos, pero también pensaba que “eso no iba a poder salir, ya que no parecía que tuviera futuro el colectivo, pero pasó el tiempo y se comenzó a sentir más de todos un apoyo para demostrarles al colegio lo de nuestro arte y forma de pensar, al principio era duro que no se sentía que la gente le importara nuestras intervenciones pero con el tiempo y con la calidad de mejora que hacíamos la gente se comenzó a notar más ese apoyo hacia nosotros y ese ánimo por comenzar a cuestionar cosas que no llegaban a ver y fue una experiencia chévere por qué uno aprendió tanto de historia, que la violencia va más allá, de arte y de muchas cosas más fue una experiencia única e increíble que me dan ganas de que más gente tenga esta experiencia y ya jajsjsija no se me ocurre nada más”

“Caba”



# BIBLIOGRAFÍA

Acosta Sierra, P. H. (2019). Justicia [poética] y memoria [inquietante]. Universidad Pedagógica Nacional.

Acosta Sierra, P. H. (2020). Consideraciones intempestivas: guerra, paz y creación. Pensamiento palabra y obra, 25, 182–199.  
<https://doi.org/10.17227/ppo.num25-13060>

Acosta Sierra, P. H., Choachí González, H. A., Merchán-Díaz, J., & Ortega Valencia, P. (2021). Pedagogías para la paz. Cartas viajeras. Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.

Adorno, T. W., & Becker, H. (1998). Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959 - 1969). Ediciones Morata.

Agamben, G. (2000). Lo que queda de Auschwitz. Pre-Textos.

Agamben, G. (2006). Homo Sacer, El poder soberano y la nuda vida. Pre-Textos (S. G. E.).

Alonso-Sanz, M. A. (2013). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Arte, Individuo y Sociedad, vol. 25, núm. 1, 2013, pp. 111-119.

Arias Gómez, D. H. (2018). Enseñanza del pasado reciente en Colombia: La violencia política y el conflicto como tema de aula. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Art, B., & Violence, C. (s/f). PRIMITIVO EN LÉVY- BRUHL Y GURIEVICH: UN VISTAZO A LA HISTORIA DE LAS MENTALIDADES. Edu.co. Recuperado el 21 de marzo de 2024, de  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/gol/article/download/68996/63310/358868>

Bonnett, P. (2011). Explicaciones no pedidas. Visor.

Cabezudo, A. (2019). “Educar en tiempos de cólera. Pedagogía para la construcción de paz, respeto por los derechos humanos y desarme”, Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana, Número Especial 1, 43-52. DOI: 10.5377/rlpc.v0i0.9502

De La República, P. (s/f). Política de Defensa y Seguridad Democrática. Oas.org. Recuperado el 21 de marzo de 2024, de  
<https://www.oas.org/csh/spanish/documentos/colombia.pdf>

Diccionario etimológico virtual “etimologías. de Chile” (S/f). Dechile.net. Recuperado el 21 de marzo de 2024, de  
<https://etimologias.dechile.net/?habitual#:~:text=La%20palabra%20%22habitual%22%20viene%20del,h%C3%A1bito%2C%20habitar%20y%20tambi%C3%A9n%20deshabitar%20>

La Boétie Étienne (2008) Discurso de la servidumbre voluntaria. Utopía Libertaria

Dreizik P., Lummerman A., Ríos Flores P., (Eds.) (2020). Filosofía, mito y fascismo: relejendo El Mito del Estado de Ernst Cassirer. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: RAGIF Ediciones.

Echavarría, J. M. (2019, 8 de abril). Silencios. Recuperado de  
<https://jmechavarria.com/es/work/silencios/>

Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar. Siglo XXI Ediciones.

Freire, P. (2004). Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios Para la Práctica Educativa. Paz e TERRA SA.

Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. Cuadernos de estrategia, (183), 147-168.

Galtung, J. (1997). Manual para el entrenamiento de Programas de las Naciones Unidas. NYC: Editorial Naciones Unidas.

Gómez Muntané, M., Hernández Hernández, F., & Pérez López, H. J. (2006). Bases

para un debate sobre investigación artística. Instituto Superior de Formación del Profesorado, Ministerio de Educación y Ciencia

Halbwachs, M. (2004). La memoria colectiva. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. 26, 85–118.

Idelfonso Gutiérrez Azopardo i. (1987) El comercio y mercado de negros esclavos en Cartagena de Indias (1533-1850) Quinto centenario. El Comercio y Mercado de Negros Esclavos en Cartagena de Indias. (s/f). Scribd. Recuperado el 21 de marzo de 2023, de <https://es.scribd.com/document/299608280/El-comercio-y-mercado-de-negros-es-clavos-en-Cartagena-de-Indias>

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

Jurisdicción especial para la paz. Caso 03: Asesinatos y desapariciones forzadas presentados como bajas en combate por agentes del Estado. (s/f). Gov.co. Recuperado el 7 de junio de 2024, de <https://www.jep.gov.co/macrocasos/caso03.html>

Colombia, Congreso de la República, Ley 1861 de 2017. (s/f). Gov.co. Recuperado el 22 de marzo de 2024, de <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30032998>

Ortega Valencia P., & Acosta Sierra P., (2022). Medidas de no repetición de la violencia sociopolítica en la educación. Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES).

Marín Viadel, R., & Roldán Ramírez, J.,(2011) Descripción visual de las Metodologías Artísticas de Investigación en Educación. Universidad de Granada

Marín Viadel, R., & Roldán Ramírez, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en

Educación Artística. Madrid, España: Ediciones Complutense.

Merriman, D. R. (2016). El arte y la condición de víctima: lo político y lo estético de “hacerse visible”. *Maguaré*, 30(2), 47–79. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/66913>

Ariza, L. J., Quemados vivos. (2020, noviembre 15). Cerosetenta. <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/quemados-vivos/>

Osorio, G. (director). (2014). Historia de un oso [Cortometraje de animación]. Punkrobot Studio.

Osorio, J., & Rubio, G. (2014). Pedagogía de la memoria y ciudadanía democrática (Doctoral dissertation, tesis para la deliberación. 2-20. Obtenido de <https://www.researchgate.net/publication/305395584>). (S/f). Researchgate.net. Recuperado el 4 de marzo de 2024, de [https://www.researchgate.net/publication/305395584\\_Pedagogia\\_de\\_la\\_Memoria\\_y\\_Ciudadania\\_Democratica\\_tesis\\_para\\_la\\_deliberacion](https://www.researchgate.net/publication/305395584_Pedagogia_de_la_Memoria_y_Ciudadania_Democratica_tesis_para_la_deliberacion)

Ortega Valencia P., Choachí H., Acosta Sierra P., Merchán Díaz J., & Araújo Rentería J., (2023). ¿Cuál paz para esta guerra? ¿Para esta guerra cuál paz? Editorial Laboratorio Educativo.

Traverso, E. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En A. Editor (Ed.), *Historia reciente: perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 67-96). Editorial Paidós SAICF.

Yerushalmi, Y. H., (1989). “Reflexiones sobre el olvido”. En: *Usos del olvido*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 13-26.