

Narrativas de estudiantes y de la comunidad sobre el territorio de Usme: aportes desde la memoria y la violencia para resignificar la Naturaleza como sujeto de derechos

Yuli Paola Ruiz Cruz

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Ciencia y Tecnología
Departamento de Biología Licenciatura en Biología
Línea de investigación Pensamiento Crítico, Política y Currículo
Bogotá, D.C.
2025**

Narrativas de estudiantes y de la comunidad sobre el territorio de Usme: aportes desde la memoria y la violencia para resignificar la Naturaleza como sujeto de derechos

Presentado por:

Yuli Paola Ruiz Cruz

Proyecto de aula como requisito para optar por el título de Licenciada en Biología

Dirigido por:

Mag. María Angélica Molina Albarracín

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Ciencia y Tecnología

Departamento de Biología Licenciatura en Biología

Línea de investigación Pensamiento Crítico, Política y Currículo

Bogotá, D.C.

2025

Dedicatoria

Este trabajo es dedicado a todos y todas que, con ilusión y un agua de panela, buscan luchar por sus territorios, romper las brechas sociales y brindar una educación con amor, en medio de la hostilidad que ha dejado el conflicto armado.

Agradecimientos

Agradezco a la vida, quien en sus azares me ha permitido llegar hasta acá, que me ha hecho fuerte y amante de la revolución.

Agradezco a Usme, porque desde pequeña pude caminar entre sus montañas de la mano de mi familia, vender empanadas por sus calles con mis abuelos y tener un puesto de verduras en su plaza.

Agradezco al páramo, por su enorme majestuosidad, por su resiliencia y el agua que comparte para quienes de él y por él Vivimos.

Agradezco a mis abuelos, por su amor y berraquera, porque sin ellos nunca me hubiese permitido soñar, a mi hermano Lucho, por sus sabios regaños, su terquedad y cariño.

Agradezco a mi papá, quien con su muerte me dejó un gran vacío, pero sus palabras me hicieron retarme una y otra vez, descansa en paz, porque si llegue a la universidad pública.

Agradezco a mis dos familias adoptivas, Don Francisco, Doña Lorena, Sofía, Caren, Doña Nubia, Sadiel y Jelena por ese amor y calor de hogar, a Caren y Jelena por ser mis hermanas y abrirme las puertas de su casa, sus corazones y los brazos cada vez que lo necesitaba.

Agradezco a la profesora Angélica, por su paciencia, perseverancia y apoyo a estudiantes que en algún momento nos han considerado problema, a la Universidad Pedagógica, por enamorarme de la educación del pueblo y para el pueblo.

Agradezco a las profesoras que en este largo camino conocí y me llenaron de enseñanzas, ternura y coraje para seguir con la carrera.

Agradezco al Colegio Gabriel García Márquez, el profesor Gustavo Moreno, los y las estudiantes y sus familias, quienes me orientaron en este camino y permitieron la construcción de este trabajo.

Agradezco a Jessica, Don Julio Roberto, Don Álvaro, Don Julio, Karina, por compartirme un poco de su memoria y reflexiones.

Agradezco a William por su amor y comprensión, por cada abrazo y charla que me han construido como persona, mujer y maestra, por nuestros cinco hermosos hijos peludos, Ruffus, Ichigo, Floppy, Coco y Miel, a mi suegris, por su confianza, ejemplo y honestidad.

Agradezco a Vivian y Neyder, por ser mis primeros amigos y creer en mí, a Vivian, Karina, Aleja y Paula, por permitirme creer en ese amor sincero que se teje en las amistades femeninas, a Sergio y David, por cada risa cuando más la necesitaba y situación en que me hicieron cuestionar.

Tabla de Contenido

Introducción	9
Planteamiento del problema	12
Justificación	14
Objetivo General	16
Objetivos Específicos	16
Antecedentes	17
Marco Referencial	26
Naturaleza	26
Sujeto de Derecho	34
Memoria	44
Conflicto Armado	55
Metodología	68
Caracterización de los estudiantes	71
Fases de proyección en el aula: Memorias del Territorio y voces de la Naturaleza	73
Fase 1: Reconociendo el territorio	73
Fase 2: Recuperar la memoria del conflicto en el territorio	74
Fase 3: Reencontrarse con la Naturaleza como sujeto de derecho	75
Fase 4: Crear para Resignificar	77
Resultados y Análisis	79
Fases de proyección en el aula: Memorias del Territorio y voces de la Naturaleza	79
Resultados:	79
Fase 1: Reconociendo el territorio	79
Fase 2: Recuperar la memoria del conflicto en el territorio	89
Fase 3: Reencontrarse con la Naturaleza como sujeto de derecho	105
Fase 4: Crear para Resignificar	122
Conclusiones	140
Recomendaciones	142
Fase 1: Reconociendo el territorio	142
Fase 2: Recuperar la memoria del conflicto en el territorio	142
Fase 3: Reencontrarse con la Naturaleza como sujeto de derecho	143
Fase 4: Crear para Resignificar	143
Referencias Bibliográficas	145
ANEXOS	150

Lista de Figuras

Figura 1. Estudiantes realizando la actividad	60
Figura 2. Cartografía Social, Nuestro Territorio en Tensión	61
Figura 3. Organización Estudiantes	62
Figura 4. Red de Relaciones.	63
Figura 5. Cartografía Social Pasado.....	66
Figura 6. Escritura Autónoma	67
Figura 7 Producto Chismecito del Conflicto	68
Figura 8. CEMEX.	69
Figura 9. Paisaje CEMEX	70
Figura 10. Curuba.	70
Figura 11. Uchuva Madura	71
Figura 12. Vivero CEMEX.	71
Figura 13. Estrellita, los tras el abandono.....	72
Figura 14. Antifaz.	72
Figura 15. Regalo Vivo.	73
Figura 16. Punto de encuentro	73
Figura 17. Cervecería la Alemana.	74
Figura 18. Sendero.	74
Figura 19. Quebrada Yomasa.	75
Figura 20. Estanque.	75
Figura 21. Bocatoma	76
Figura 22. Paisaje.	76
Figura 23. Frailejones.	77
Figura 24. Subpáramo	77
Figura 25. Cueva de los Murciélagos.	78
Figura 26. Descenso.	78
Figura 27. Ascenso.	79
Figura 28. Extracción de Carbón.	79
Figura 29. Sendero Acueducto.	80
Figura 30. Barrio las Violetas.	80

Figura 31. Escuela las Violetas.	81
Figura 32. Animales del común.	81
Figura 33. Jessica Acero	83
Figura 34. Julio Roberto Rubio	83
Figura 35. Álvaro Alfonso Rico	84
Figura 36. Julio Poveda	84
Figura 37. Karina Ríos	84

Lista de Tablas

Tabla 1. Iconos cartografía social Presente	59
Tabla 2. Iconos cartografía social Pasado.....	64

Introducción

La enseñanza de la Biología puede darse en muchos escenarios educativos, algunos convencionales y otros no tanto; en casi todos, se posibilita el espacio para reflexionar sobre la vida y lo vivo, lo que implica adoptar posturas no solo teóricas o científicas, sino también éticas y políticas, por eso, no existe un solo método para construir conocimiento biológico, ni se puede limitar únicamente a los discursos científicos; es necesario generar espacios que invitan a cuestionar la memoria, el territorio y la comunidad.

En un país como Colombia, el proceso de enseñanza-aprendizaje necesita estrategias pedagógicas que se adapten a cada contexto; el vivir en un país megadiverso, pero también profundamente marcado por décadas de violencia, hace que enseñar Biología implique retos más allá de la ciencia misma, por eso, la enseñanza de la Biología enfrenta desafíos que obligan a los maestros y las maestras a buscar intervenciones creativas, que respondan a un currículo establecido como a la necesidad de construir una educación para la paz desde el ámbito biológico.

Desde este campo tan amplio que ofrece la Biología, resulta fundamental pensar en educar para la paz; esto significa abrir espacios donde se permita explorar y comprender que otras formas de vida también son sujetos de derechos, que merecen cuidado y respeto, no solo por la utilidad para los humanos, sino por su valor intrínseco como ser vivo. Permitir que los y las estudiantes formen en el reconocimiento de su territorio aporta a la construcción de personas más íntegras y críticas, capaces de defender la vida en todas sus formas.

Este enfoque cobra importancia cuando se consideran las realidades del país, el conflicto armado no dejó las mismas huellas en todos los territorios, muchas comunidades han sido afectadas, pero cada una carga sus propias demandas y particularidades; incluso en una ciudad como Bogotá, capital de Colombia, algunos de los barrios aledaños a las periferias, que aún no son completamente urbanos, se encontraban bajo el control de grupos

armados, allí permanece viva la memoria de los dolorosos recuerdos que dejó la violencia, con características propias de cada contexto.

Ese es el caso de algunos barrios de la localidad de Usme, como Villa Diana, según Góngora (2022), es un territorio marcado por procesos históricos de desplazamiento forzado, organización comunitaria y construcción social de la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) la Flora; escenarios como este existen en gran parte de la ciudad, donde suelen coincidir condiciones de precariedad, violencia y resistencia, pero en Villa Diana, la escuela se convierte en un espacio clave para formar sujetos políticos, recuperar la memoria y reflexionar críticamente sobre las realidades del territorio y de quienes lo habitan; para Góngora (2022), es gracias a la organización y gestión de la misma comunidad que se permiten estos procesos, en consigna a esto en el 2009 se funda el Colegio Gabriel García Márquez (GGM), marcando un hito en la lucha por el derecho a la educación en sectores históricamente marginados, olvidados por el estado y segregados.

El colegio Gabriel García Márquez está ubicado en la localidad quinta de Usme, quienes habitan el barrio reconocen que están rodeados de espacios naturales muy importantes, como el complejo páramo Cruz Verde, Sumapaz y Parque Entrenubes, sin embargo, durante muchos años, la relación entre lo humano y lo natural se vio afectada por los intereses del conflicto armado, es allí donde la memoria de la comunidad educativa y del territorio le otorgan voz a un sujeto: la Naturaleza, que, al igual que las personas, posee derechos.

La comunidad Gabrielista, tiene como principio fundamental el liderazgo ecopedagógico, que implica tener conciencia ecológica, responsabilidad social y compromiso con la transformación de la realidad (GGM. 2024. p, 23). Además, su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el colegio busca formar estudiantes con un enfoque investigativo, productivo y comunicativo, mediado por principios sociales, lo que contribuye a desarrollar personas libres

pensadoras y con mirada crítica, comprometidos con la transformación social y ambiental, en defensa del territorio y su carácter rural (GGM. 2024. p, 1).

En este contexto, la enseñanza de la Biología con un enfoque de educación para la paz se presenta como una valiosa oportunidad para contribuir a la resignificación de la Naturaleza como sujeto de derecho; esto implica visibilizar la memoria que resguarda el territorio, analizar las prácticas de violencia y su posible relación en la cosificación de la Naturaleza, y reconocerla como víctima del conflicto armado; Por ello, se presenta esta propuesta de trabajo, que busca incentivar en los y las estudiantes una nueva mirada hacia las demás formas de vida diferentes a la humana, reconociendo su valor intrínseco y la necesidad de cuidarlas, creando espacios de reflexión que fomenten una relación armoniosa y respetuosa entre los seres humanos y su entorno natural.

Planteamiento del problema

En este apartado, se busca problematizar cómo el estudio y la enseñanza de la Biología pueden contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado once del Colegio Gabriel García Márquez, reconociendo la Naturaleza como sujeto de derechos y víctima del conflicto armado en Colombia; un país marcado por años de guerra, es fundamental examinar cómo estas afectaciones se extienden más allá de la esfera humana, reconociendo los territorios como testigos del pasado y resaltando la necesidad de abordar esta problemática para cultivar ciudadanos informados, reflexivos y comprometidos con la construcción y transformación social y ambiental.

Esta problemática se evidencia a través de las experiencias recopiladas en el proceso de la práctica I y II, donde se reconoce que el maestro o maestra debe ser un facilitador del diálogo, la resolución de conflictos y la reflexión, todo ello en aras de contribuir a una educación orientada hacia la paz; en este sentido, es notorio el impulso del reconocimiento de estrategias pedagógicas dentro de la cátedra de paz, la cual, hasta el momento, se ha dirigido principalmente hacia áreas como ciencias sociales, ética o cultura ciudadana, enfocándose mayormente en la memoria del conflicto presente en las personas y menos en la que perdura en los territorios, como es el caso de páramos como el Cruz Verde, Sumapaz y hasta el parque Entrenubes, contextos aledaños al barrio Villa Diana, marcado por memorias de lucha y resistencia que logran atravesar a los organismos vivos y las culturas humanas.

El Colegio Gabriel García Márquez, ubicado en la localidad quinta de Usme y considerado uno de los colegios rurales en la zona, tiene una importancia significativa, este colegio se encuentra cercano a páramos emblemáticos como el Cruz Verde y el Sumapaz, haciendo que sus relaciones y tensiones sean estrechas entre la comunidad y su entorno natural, es por esto que, es crucial descosificar estas formas de entender al otro en el territorio, la construcción de la paz y el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos, es

entonces, como futura maestra, se hace crucial proporcionar un espacio de reflexión sobre el conflicto, el entorno y las experiencias de los actores del territorio, con el fin de promover nuevas ideas frente a la naturaleza y la forma de relacionarse con ella. De esta problemática surge la siguiente pregunta problema.

¿Cómo promover nuevas comprensiones de la Naturaleza como sujeto de derechos con estudiantes del Colegio Gabriel García Márquez a partir de ejercicios de memoria sobre las violencias del territorio?

Justificación

La presente propuesta se enmarca en la necesidad de reconocer y resignificar la relación entre los humanos y la naturaleza, especialmente en contextos profundamente marcados por el conflicto armado, como lo es el complejo del páramo Cruz Verde que conecta directamente con el páramo de Sumapaz, dos sistemas biodiversos e importantes que rodean el colegio Gabriel García Márquez de Usme; este ecosistema único, además de su relevancia utilitaria, ha sido testigo de décadas de violencia que no solo han afectado a las comunidades humanas, sino también a las demás formas de vida que lo conforman.

La cosificación de la naturaleza, derivada de intereses económicos y políticos asociados al conflicto, han degradado la percepción de su valor intrínseco, en este sentido, el proyecto se justifica como un esfuerzo por recuperar las memorias históricas de este territorio, rescatando narrativas que promuevan un cambio en la forma en que los estudiantes del colegio Gabriel García Márquez de Usme entienden y valoran la Naturaleza, al reconocer al páramo y la montaña como sujeto de derechos, se fomenta una visión ética y respetuosa que transforma la mirada de utilidad de un ecosistema y se enfoca en su cuidado y protección.

Desde una perspectiva pedagógica, este trabajo propone un enfoque transformador al incentivar la reflexión crítica de los estudiantes sobre su papel en la reconstrucción de la memoria y el fortalecimiento de la relación humano-Naturaleza; este proyecto busca no solo aportar al desarrollo de una conciencia ambiental, fomentar el liderazgo juvenil y la participación activa de estos en los procesos de transformación social y ambiental de sus comunidades.

Finalmente, la propuesta responde a los compromisos éticos y educativos de la Licenciatura en Biología, integrando la investigación, la pedagogía y el trabajo comunitario para abordar una problemática contemporánea desde una perspectiva integral, además, da una nueva mirada en la construcción colectiva del conocimiento en ciencias dentro de las aulas

convencionales.

Objetivos

Objetivo General

Aportar a la comprensión de la Naturaleza como sujeto de derechos a partir de ejercicios de memoria sobre las violencias en el territorio de Usme.

Objetivos Específicos

- Reconocer las memorias del conflicto armado presentes en el barrio Villa Diana y su relación con la cosificación de la Naturaleza.
- Analizar prácticas de violencia que afectan al territorio y cómo configuran a la Naturaleza como víctima.
- Fomentar diálogos reflexivos que permitan comprender a la Naturaleza como sujeto de derechos.

Antecedentes

En este apartado se encuentran referenciados documentos que sustentan este proyecto por medio de una búsqueda de referentes locales, nacionales e internacionales relacionadas con la enseñanza de la Biología, la memoria del conflicto armado y la relación humano naturaleza.

Para iniciar, en referentes locales se encuentra Pineda (2023) con su trabajo *Vecinos entre las nubes: Librillo fotoilustrado en torno a la relación humano - naturaleza de las personas mayores en el parque Entrenubes*, este tiene por objetivo visibilizar las relaciones con la naturaleza de las personas mayores que rodean el parque Entrenubes, a través de un librillo fotoilustrado, que da cuenta de los relatos, experiencias y contribución durante largos años en la preservación y reconocimiento de su entorno.

A lo largo de este proyecto, se hace evidente la necesidad de compartir con quienes caminan y transitan el territorio desde décadas atrás, ya que, como el parque, ellos han sido testigos del cambio que permite el tiempo, además, este proyecto reconoce los saberes propios de la comunidad por medio de un ejercicio de investigación Pineda (2023) tomó tres fases denominadas *indagación y categorización, caracterización* y por último *composición*, todo en relación a las concepciones de la Naturaleza.

Acorde a su metodología, el autor expone unas categorías que se dan a partir de las concepciones de la comunidad frente aquello que se dispone como natural, donde aclara que no se puede tener una sola definición, ya que esto sería dar una visión limitada frente a lo que significa este sujeto llamado Naturaleza. Pineda (2023) señala que la comprensión de la Naturaleza se desarrolla en diferentes dimensiones, como pueden ser la religiosa, la espiritual, la jurídica y la utilitarista (p. 37-42).

resultado, la construcción de un librito foto ilustrado, que permitió aprovechar los relatos y reflexiones de una comunidad poco abordada, como lo es la del adulto mayor.

Este antecedente es valioso porque resalta la importancia de recuperar memorias invisibilizadas y de construir proyectos pedagógicos que fortalezcan la relación humano - Naturaleza, lo que se articula con la propuesta de resignificar la Naturaleza como sujeto de derechos a partir de la memoria del conflicto armado del territorio, además de permitir el escuchar la voces de la comunidad, quienes lo habitan y conocen, fortaleciendo de esta manera prácticas pedagógicas descuidado ambiental que responda a las necesidades reales del contexto.

A su vez, se resalta el trabajo de Burgos (2024) *Ecofeminismo, una propuesta curricular alternativa para la enseñanza de la educación ambiental con estudiantes sanbernardininos*, realizado en Cundinamarca con estudiantes de grado noveno en un contexto rural, esto permitió al autor por medio de su investigación, identificar como los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) suelen encontrarse descontextualizados con el territorio, además de presentar una baja participación estudiantil que puede ser permeada por campañas superficiales como es el reciclaje, sin lograr cuestionar los modelos de desarrollo ni integrar la emocionalidad, la interculturalidad o la dimensión del cuerpo - territorio.

Este proyecto tuvo por objetivo diseñar e implementar una propuesta curricular ecofeminista y corpográfica que aportará al fortalecimiento del PRAE, para llevarlo a cabo el autor desarrolló una metodología bajo el enfoque cualitativo, con carácter participativo y crítico, ya que, no solo buscaba describir la realidad, sino transformar la forma en que los estudiantes entendían el territorio y la Naturaleza, para ello, su eje central siempre fue el ecofeminismo vinculado con estrategias pedagógicas como el mapeo desde el cuerpo, el territorio, las experiencias y la memoria.

A lo largo del documento se evidencia que esta investigación se pensó como un proceso de *investigación - acción educativa*, donde el maestro y los estudiantes construyen juntos la propuesta, obteniendo como resultado la elaboración de una cartilla pedagógica titulada “Margarita la osa ecológica, una propuesta ecofeminista”, este producto logró ser una herramienta de socialización y recopilación de los aprendizajes, reflexiones y proyecciones que pueden permitir la continuidad del fortalecimiento del PRAE dentro de la institución partiendo desde la colectividad.

Este antecedente es relevante ya que, Para Burgos (2024), ante los evidentes problemas ambientales que el planeta atraviesa, es necesario buscar otras alternativas educativas, por eso, el ecofeminismo se vuelve una apuesta interesante, como movimiento y corriente de pensamiento, no solo por su denuncia ante el sometimiento al cuerpo femenino y la explotación de la naturaleza, sino, que intenta transformar la configuración de valores y actitudes de la sociedad, esta apuesta con vinculación en lo educativo permite una formación-reflexión-acción, en la conformación de un sujeto diferente, que logró la superación del androcentrismo, entendiendo, que el centro de las relaciones sociales no debe ser la visión masculina, además de contraponerse a la idea de que la vida humana está por encima de otras formas de vida; A partir de autoras como Molyneux y Steinberg, Burgos sostiene que el suponer que las mujeres poseen un vínculo especial con la naturaleza se vuelve excesivamente romántico y reduccionista, permitiendo, un ecofeminismo esencialista que tome matices místicos o religiosos, que endiosan la naturaleza o la comparan con una madre, a modo de rechazo de una civilización falocéntrica, según Burgos (2024):

Con el surgimiento del Ecofeminismo “esencialista” en la década de los ochentas, numerosas mujeres y activistas no se asumieron dentro de esa forma de pensamiento, por el contrario, realizaron fuertes críticas a esa vertiente, al considerar que sus reflexiones y modos de entender el mundo eran muy limitados y hasta

deterministas, de ahí, se vieron en la necesidad de configurar lo que se denominó como Ecofeminismo “constructivista”. (p. 62).

Además Burgos, propone incorporar temas de la emocionalidad, la relación cuerpo-territorio y la equidad de género, ofreciendo herramientas prácticas para una educación ambiental que pueda contribuir a transformar la relación de las comunidades rurales con su entorno, desde la inclusión de saberes, la equidad y la sostenibilidad, es por esto que, un proyecto como este tiene importancia en esta investigación, evidenciando que la educación ambiental necesita abrirse a enfoques críticos y contextuales, dando a la Naturaleza la posibilidad de ser reconocida más allá de su utilidad, mejor aún, desde la promoción de relaciones basadas en el cuidado y el respeto; además de la necesidad de proyectos pedagógicos que partan de la memoria y la experiencia de la comunidad.

Por otra parte, esta Barrera & Aldana (2016) con su proyecto *Infancia en el Conflicto Armado: Un Asunto de Memoria*, investigación que tiene por objetivo analizar la relación entre la infancia, conflicto armado y memoria, con el fin de comprender la manera en que han sido afectados los niños y niñas por la guerra de Colombia y a su vez como su voz puede aportar en la construcción de memoria y transformación social.

La metodología adoptó un enfoque cualitativo, centrado en la recolección y análisis de relatos provenientes de niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado; asimismo, se integraron narrativas de la Comisión de la Verdad y otros testimonios que evidencian las experiencias de la infancia durante la guerra, los ejes de análisis que guiaron la interpretación fueron: Infancia, Conflicto Armado y Memoria, buscando establecer los vínculos existentes entre ellos.

Este proyecto permitió visibilizar a la infancia como un sector históricamente invisibilizado en los relatos oficiales de la guerra, además, se identificaron múltiples formas en las que los niños y niñas fueron víctimas, ya sea por, el reclutamiento y desplazamiento

forzado, violencia física y psicológica, todo esto, permitió a las autoras resaltar la importancia de la escuela y del rol docente como facilitador de espacios que pueden abrir posibilidades de diálogo y resignificación de estas memorias, es entonces, donde se logra concluir que la infancia debe ser reconocida como sujeto político y activo en la construcción de memoria, los maestros y maestras tienen la responsabilidad de propiciar estrategias pedagógicas críticas que permitan abordar estas experiencias en el aula, porque finalmente, la memoria del conflicto no solo debe reconstruirse desde los adultos, porque esto invisibiliza a las demás víctimas, como es en este caso la niñez Colombiana afectada por el conflicto armado.

Ahora bien, como antecedente para esta investigación se hace pertinente el plantear la necesidad de visibilizar voces que han sido silenciadas, lo que ayuda a respaldar la propuesta de recuperar la memoria desde la escuela, fomentando un espacio pedagógico que permita reflexionar críticamente sobre el territorio y las relaciones con otras formas de vida en el marco de construcción de paz, por medio de la pedagogía crítica y las estrategias participativas, como posibles caminos para resignificar tanto a la Naturaleza como las relaciones sociales que son contextos atravesados por el conflicto.

Ahora bien, desde una mirada nacional, se encuentra Sánchez (2021) con una monografía titulada *Colombia: la amazonia como sujeto de derechos y su defensa intergeneracional desde Caquetá*, que tiene por objetivo analizar la declaratoria de la Amazonía como sujeto de derechos en Colombia, identificando sus implicaciones jurídicas y ambientales, este documento muestra como el reconocimiento jurídico de la Amazonía obliga al Estado a su protección frente a problemáticas como la deforestación y la minería ilegal.

Su metodología fue un estudio de caso con enfoque jurídico, basándose en el análisis de sentencias de la Corte Suprema y Corte Constitucional, este proceso permitió reconocer a la Amazonía como sujeto de derechos, lo que obliga al Estado a formular planes de

protección, restauración y mitigación frente al deterioro ambiental (Corte Suprema de Justicia, 2018).

Este antecedente se ve como un aporte nacional porque permite comprender cómo la Naturaleza puede ser reconocida jurídicamente como víctima de violencia ambiental y conflicto, fortaleciendo el enfoque frente a la resignificación de la Naturaleza como sujeto de derechos desde la escuela, además de analizar como desde otras ramas de estudio se analiza la crisis ambiental que se lleva en la actualidad, desde los debates hasta las mismas leyes que dan cuenta de la necesidad de una transformación en la manera de concebir la vida.

También, es necesario resaltar el trabajo de la docente investigadora de la Universidad del Externado Montes (2022), con su publicación *Reconocimiento de la naturaleza como entidad sujeto de derechos: ¿Una consecuencia de las limitaciones del derecho ambiental?*. Plantea que existe una persistencia del antropocentrismo en la legislación y políticas públicas, esto lleva a limitar la eficacia de la protección ambiental, es por esto que a lo largo del documento busca reflexionar sobre el reconocimiento de la Naturaleza como un sujeto de derecho que a su vez es consecuencia de las limitaciones del derecho ambiental.

Al llevar esta investigación, la docente propuso analizar de forma deductiva la jurisprudencia y normas ambientales en Colombia, además de completarlo con la revisión teórica sobre el antropocentrismo, biocentrismo y ecocentrismo, todo esto le da paso a sugerir que el derecho ambiental, al estar centrado en la satisfacción de necesidades humanas, no logra frenar el deterioro ambiental, es por esto que es necesario reconocer la Naturaleza como un sujeto que posee derechos lo cual permite cambiar el paradigma hacia el ecocentrismo; finalmente este antecedente refuerza el objetivo de este proyecto, ya que es pertinente abordar desde el aula la concepción de la Naturaleza como sujeto, además de reflexionar y dar crítica a esa relación del humano con otras formas de vida desde una perspectiva de utilidad.

Sin embargo, estos no son los únicos referentes que han trabajado en la construcción de la relación con ese otro visto como tejido social, naturaleza o forma de vida diferente a lo humano, para esta investigación, fue relevante pensar en *Las pedagogías para la paz con la naturaleza*, propuestas por la organización Parques Nacionales Naturales De Colombia (PNNC), este documento surge como aporte del Grupo de Comunicaciones y Educación Ambiental de PNNC (2024), situado en un contexto dado por la coyuntura nacional política posterior al Acuerdo de Paz, que reconoce que la violencia armada ha afectado tanto a comunidades humanas como a la biodiversidad, plantea además, un enfoque pedagógico para procesos de conservación con comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes en territorios de alta riqueza natural y vulnerabilidad social.

Esta propuesta por parte de PNNC (2024) tuvo por objetivo desarrollar un modelo pedagógico y narrativas educomunicativas enfocadas en la reconciliación y paz con la naturaleza, que promuevan el conocimiento, la valoración y la apropiación social de las áreas protegidas, esto permitió, introducir el concepto de paz con la naturaleza como un principio ético y político, también, reconocer las violencias ambientales como parte del conflicto, incentivar procesos de aulas vivas como territorios de aprendizaje, teniendo como principal enfoque el diálogo de saberes que permitía la justicia ambiental y la educación para la sostenibilidad.

Este trabajo aporta directamente a esta investigación al ofrecer un sustento pedagógico e institucional que respalda la necesidad de reconocer a la naturaleza como víctima del marco del conflicto armado dado en Colombia, dándole un lugar como un sujeto activo y una posible restauración a las formas de relacionamiento, además de reforzar lo pertinente que resulta trabajar con los estudiantes este cambio de paradigma frente a lo que se concibe como Naturaleza, orientando a una construcción de paz que cobije realmente la vida.

En el ámbito internacional, se encuentra el artículo de Martínez & Acosta (2017) *Los Derechos de la Naturaleza como puerta de entrada a otro mundo posible*, frente a la contradicción entre el reconocimiento jurídico y la explotación extractivista que afecta a los territorios, estos autores presentan por medio de una revisión crítica de diez años del manejo de estos derechos en Ecuador y los debates que se manifiestan desde la sociedad civil, buscando evaluar las barreras estructurales, filosóficas y prácticas para la aplicación de los derechos de la Naturaleza, especialmente tras la inclusión de estos en la Constitución Política.

Aunque se presentan avances, persisten limitaciones debido a las visiones antropocéntricas y a intereses económicos, es por esto, que se plantea la necesidad de tribunales y declaraciones internacionales sobre los derechos de la Naturaleza, es por esto que este antecedente ofrece evidencia de cómo los marcos normativos son insuficientes y sin cambios en la conciencia y prácticas sociales, ya que, el ámbito jurídico no está contemplado la escuela como posible potenciador de estas normativas.

Desde Argentina, el trabajo *El sujeto político: primacía del conflicto y de lo colectivo*, elaborado por Vázquez (2015), resalta la invisibilización de las comunidades como actores políticos frente a dinámicas hegemónicas de poder como una problemática que permite reflexionar sobre la construcción del sujeto político en contextos de conflicto, resaltando la centralidad de lo colectivo en la búsqueda de justicia.

El autor se basa en una metodología de análisis teórico - crítico por medio de debates políticos, sociales y filosóficos, lo que permite que el panorama se ha más amplio y tenga diferentes percepciones, sin embargo, se logra entender que el sujeto político emerge en medio del conflicto y se construye desde prácticas colectivas, más allá de individualismos.

El pensar en investigaciones de esta índole refuerzan la necesidad de este proyecto por querer trabajar con los estudiantes desde la memoria colectiva del territorio,

reconociéndolos como actores políticos en la construcción de paz y en la resignificación de los derechos de la Naturaleza, no sólo como un acto político, sino también pedagógico.

En conclusión, los antecedentes revisados dan cuenta de un interés en reconocer la Naturaleza como sujeto de derechos y en trabajar la memoria del conflicto armado desde diferentes perspectivas; sin embargo, se pueden resaltar algunos vacíos, ya que, gran parte de las investigaciones encontradas tiene por eje central el plano jurídico en comunidades específicas o en políticas públicas, dejando de lado la dimensión escolar y el papel de los estudiantes como constructores de memoria y paz, es en este espacio donde se sitúa la presente investigación, cuyo objetivo es resignificar la Naturaleza como sujeto de derechos con estudiantes del Colegio Gabriel García Márquez de Usme, recuperando la memoria del territorio marcada por el conflicto armado.

Marco Referencial

Naturaleza: construcción histórica, política y ética

Para hablar de Naturaleza, palabra proveniente del latín *natura*, que hace referencia al nacimiento, en principio se debe abordar un poco de la historia que engloba este concepto, de esta manera se podrá comprender con mayor detalle cómo es la relación entre el humano y las otras formas de vida con las que cohabita, ya que, desde la visión conceptual se le dan dos usos, según Gudynas (2010) el primero se refiere a las cualidades y propiedades de un objeto o un ser y para el otro, se le atribuye a ambientes que no son artificiales, que cumplen con atributos físicos y biológicos propios de la fauna y la flora.

Pero, estos conceptos son incorporados a Latinoamérica desde Europa, según la información disponible la difusión de estos conceptos fueron claves para permitir la apropiación desde la colonia hasta hoy en día de la Naturaleza, para Gudynas (2010) esta serie de definiciones logra encerrar la idea de ambientes repletos de recursos que el ser humano debía controlar y manipular; por esto en las primeras etapas de conquista y colonización, se emplea la visión de la Naturaleza, las mujeres, los grupos indígenas, negros y demás actores diferentes a la corona como salvajes.

Un buen ejemplo son varias secciones de la enciclopedia del Conde Buffon, cuya versión en castellano se distribuyó ampliamente en el continente, con afirmaciones como «La naturaleza salvaje es horrible y letal» y el ser humano es el único que puede convertirla en «grata y habitable» (Gudynas, 2010, p. 269; 270).

Durante esta época, tanto los indígenas como la Naturaleza eran considerados elementos de los que se debía saber más para dominarlos mejor, comprender y someter, también interpretar y explotar, por esto tanto la conquista como la imposición cultural iban de la mano, era necesario fragmentar las concepciones de los pueblos originarios como uno

con el ambiente, para así permitir su domesticación y hacer de Latino América un lugar habitable.

Claro que implantar estas ideas permite reforzar la necesidad de la dominación, donde la vida misma es una barbarie, con los Indios y Criollos en oposición a la civilización centrada en las ciudades, donde prima someter a los inferiores y débiles que no permiten el progreso de la conquista, la Naturaleza se convierte en una «canasta» de recursos que pueden ser extraídos y utilizados (Gudynas, 2010, p. 272).

Pero en esta canasta no todos los recursos se aprovechaban de forma responsable, esto se tomó como un desperdicio tanto de las prácticas instrumentales traídas de Europa, la configuración de las tierras para cultivos y ganadería como se tenía en occidente y aún peor un golpe a la economía, esto genera preocupación y se comienzan ideas alrededor de la conservación, pero estas seguían siendo utilitaristas, pues tenían como fin generar mayor eficacia en respuesta a la demanda que conlleva buenas ganancias.

Es hasta el siglo XIX que el concepto de Naturaleza comienza a sonar como un sistema, donde se reemplaza la visión de una máquina, dividida y alejada cada parte de sí, a partir de los avances en las ciencias y el primer paso de la ecología como ciencia, se entiende que la Naturaleza posee sus propios mecanismos y funcionamientos, que llegan a ser concebidos como leyes que no deben ser alteradas por el hombre; con el tiempo el término ecosistema reemplazó al de Naturaleza, entendiendo a los organismos en un equilibrio dinámico constante, dando lugar a un lenguaje matemático, con un uso manipulativo, que permite tener la información suficiente para intervenir en los ambientes presentes para conseguir los mejores éxitos en producción (Gudynas 2010).

Con la llegada de la década de 1980, esta visión organicista sufrió una fractura, ya que, se comienza a evidenciar que no existen comunidades y ambientes que se entiendan como organismos discretos, es decir, que el equilibrio que se planteó en los ecosistemas no está presente, al contrario están inmersos a constante cambio sin ningún orden como los que se establecieron, haciendo que desde la ecología sea cada vez más difícil preceder y determinar parámetros que permitan a los sistemas volver a su estado natural.

Según Gudynas (2010), desde la década de 1960, se hacían presentes las alarmas sobre una creciente en problemáticas ambientales, la imagen de la Naturaleza tuvo una ruptura en la antigua visión del ser agresivo y todopoderoso, pasó a ser frágil y delicada, gracias a las primeras imágenes satelitales de la tierra, si antes la Naturaleza se deseaba controlar, con el paso de los años y las crisis se transforma a un espacio que se desea mantener, sin embargo, el mismo autor considera que esto es un intento por crear la economización de la Naturaleza, como una estrategia que para los 80 les permitió al uso del concepto capital Natural, que deja englobar y poder ingresarla al mercado, logrando de esta manera que el valor económico prevalezca y se contabilice en dinero, llegando a ser tan rentable como una inversión.

Desde la colonia la separación entre el humano y la Naturaleza era latente, con la ola del capital, la mirada antropocentrista tomó más fuerza, donde la vida ya podía ser categorizada entre algunos seres vivos y otros no, que podían seguir siendo manejados, otorgando valores de uso y cambio asignados por el hombre; las expresiones occidentales acerca de la Naturaleza siempre aparecen asociadas con ideas de desarrollo, manipulación, control y dominación, anulando la esencia como sujeto y ser reemplazada por términos como capital, servicios, bienes, productos o recursos (Gudynas, 2010, p. 288).

Hasta este punto, la erosión y fragmentación de la propia Naturaleza se hace presente a medida que pierde unidad y atributos propios de ella, para la visión utilitarista dada por las tendencias de ambientalismo neoliberal o de libre mercado, se enfoca en los recursos naturales como componentes que deben de tener dueño, naciendo los derechos de propiedad sobre la misma vida y también los ecosistemas, permitiendo una gestión económicamente más eficiente del medio ambiente.

Sin embargo, el neoliberalismo no logra ocultar lo evidente que es la crisis ambiental que se viene presentando durante las últimas décadas, donde se evidencian diferentes posturas frente a lo que significa Naturaleza, como resultado de la intervención cultural, Gudynas resalta mucho las luchas dadas desde el sur, donde la relación con el entorno es simbiótica y la reconstrucción conceptual sobre la Naturaleza da a innovaciones más recientes como la Pacha Mama o Madre tierra, dada por quienes, fuera de etiquetas de indígena o campesino, han logrado transitar desde el respeto con el entorno.

La nueva Constitución ecuatoriana es el mejor ejemplo, ya que allí se usa Pachamama como sinónimo de Naturaleza, definiéndola como «donde se reproduce y realiza la vida» (artículo 71) (Gudynas, 2009a). (Gudynas, 2010, p. 283).

Sin embargo, países como Bolivia también tiene incidencia en esta construcción y resignificación de la forma en que se concibe la Naturaleza, durante el gobierno de Evo Morales uno de sus cancilleres invocó la “Pacha Mama” para generar crítica al sistema de producción capitalista que sostiene gran parte de la producción por emisiones de gases de efecto invernadero, lo que lleva a pensar en la necesidad inmediata de proteger la biósfera, lo que para Gudynas es una postura que simpatiza con la idea de una inferioridad moral occidental, donde se hace mención a cómo las concepciones Europeas son responsables de la destrucción ecológica del nuevo mundo, aunque los grupos indígenas y campesinos son

ejemplos de coexistencias armoniosas, también se observan algunos problemas, si bien Bolivia tiene una defensa por la Pacha, esta se orienta a temas globales y se evidencia una desarticulación con las preocupaciones ambientales de forma interna en el país, donde aún persisten actividades agresivas como la minería, donde los conflictos sociales y el impacto ambiental son cada día más intensos.

Un uso más radical ha tenido lugar en Bolivia. Por ejemplo, David Choquehuanca, el canciller del gobierno de Evo Morales [...] Incluso sostiene que «para nosotros, los indígenas, lo más importante es la vida, el hombre está en el último lugar, para nosotros lo más importante son los cerros, nuestros ríos, nuestro aire» (declaraciones de prensa del 21 abril de 2010). (Gudynas, 2010, p. 283).

Desde el contexto político progresista en Latino América de la primera década del siglo XXI, se observa cómo desde una visión aceptada por lo occidental la Naturaleza deja de ser valiosa en medida a que su utilidad para el ser humano es menor, desde esta perspectiva se hace prudente el apoyo a la sensibilidad que grupos indígenas le dan a los animales, plantas y distintos sitios, que obtienen valores dados desde la contemplación humana, pero, esta visión se comparte con algunas de occidente, que al ser la oposición no obtuvieron la misma fuerza o importancia. Según Gudynas (2010), “entre los más conocidos se encuentran los llamados biocéntricos, ejemplificados en la figura del filósofo noruego Arne Naess, animador de la llamada «ecología profunda» (por ejemplo, 1989)” (p. 285)

El entender el humano como parte de la Naturaleza, puede ser una posible forma de entender el mundo, ya que, las relaciones entre estos dos actores dependen de la interdependencia que generan, es entonces posible pensar en diferentes Naturalezas, que son construcciones de los diferentes grupos étnicos, marginados y segregados durante la historia, pero el reconocer la posibilidad de que otras formas de vida sean seres cognitivamente

sintientes implica tomar posturas de conocimientos tradicionales o ancestrales, tal vez poco científicos, considerados míticos y que han estado en desacuerdo y dominados, considerados como lo salvaje y por ende, es justificado domesticar para progresar.

En la actualidad, el problema se hace más grande en medida que se establecen otras relaciones, dadas por la ciencia y la tecnología, autoras como Donna Haraway propone una idea de cyborg, quien es un híbrido entre humano, animal y máquina, pero no es una figura inocente, ya que, este surge de la guerra, el capitalismo y el patriarcado; esto conlleva pensar la política, el feminismo y las identidades en un mercado dado por la tecnología, pero para ello es necesario contemplar los dualismos tradicionales (naturaleza/cultura, hombre/mujer, organismo/máquina, público/privado), para con ellos lograr desdibujar esas fronteras que no permiten desarrollar la identidad. Según Haraway (2007) “La naturaleza y la cultura son remodeladas y la primera ya no puede ser un recurso dispuesto a ser apropiado e incorporado por la segunda” (p. 4).

Tradicionalmente la cultura se posiciona como lo humano que domina y transforma la Naturaleza, lo más cercano a ese ser superior que posee la capacidad de decidir sobre la vida, sin embargo, Haraway cuestiona esa jerarquía y propone que la modernidad es la era de la tecnología donde esa distinción ya no funciona, es decir, la Naturaleza ya no es un recurso pasivo a disposición de las sociedades, sino que ambas se entrelazan y necesitan. Para Haraway (2007) “Ni el lenguaje, ni el uso de herramientas, ni el comportamiento social, ni los acontecimientos mentales logran establecer la separación entre lo humano y lo animal de manera convincente” (p. 4).

Las fronteras entre lo humano y lo animal se han debilitado con el paso del tiempo, según Haraway, antes se consideraba que las herramientas, el lenguaje y la moral era lo que nos hacía humanos, hoy se sabe que, gracias a los avances científicos y tecnológicos, muchos animales tienen conductas sociales avanzadas, usan herramientas y su comunicación, aunque

es compleja existe. Por esto Haraway (2007) “Los movimientos de defensa de los derechos de los animales no son negaciones irracionales de la unicidad humana, sino un reconocimiento claro de la conexión a través de la desacreditada ruptura entre la naturaleza y la cultura” (p. 5).

Pero, es posible pensar en estas concepciones fragmentadas como construcciones ideológicas planteadas a lo largo de la historia dada por occidente, permitan el uso de binarios para dar una organización clara al poder, justificar jerarquías y legitimar formas de dominación, Haraway plantea el dualismo de humano/animal, donde los animales se ubican como inferiores, una muestra que permite la explotación, donde las fronteras parecen ser claras para mantener el sometimiento al débil y frágil.

Las dicotomías entre la mente y el cuerpo, lo animal y lo humano, el organismo y la máquina, lo público y lo privado, la naturaleza y la cultura, los hombres y las mujeres, lo primitivo y lo civilizado están puestas ideológicamente en entredicho. (Haraway, D. 2007, p. 21)

Aunque Haraway dice que están “ideológicamente en entredicho”, esto no significa que ya no existan, si no que en la actualidad sus fronteras se desdibujan o son inestables, pero si bien estos dualismos acompañan la sociedad desde la colonia, el pensar en la metáfora del cyborg posibilita mostrar que esos límites ya no son tan claros y exactos, pues se puede ver como una zona de hibridación, donde los binarismos se conectan, entrelazan y llegan a ser obsoletos.

El entender que estas posiciones se pueden desarmar, permite según Haraway desarmar también las relaciones de poder que las sostienen, además, de permitir el desmonte de los sistemas de opresión (patriarcado, colonialismo, antropocentrismo, tecnofobia), si ya no existen dichas separaciones radicales que han sido planteadas, se logra perder la justificación de la jerarquización, la exclusión o la misma explotación, lo que puede abrir

puerta a una política basada, no en la unidad esencial, sino en la afinidad y la construcción de asociaciones híbridas, fragmentadas y múltiples,

En la modernidad está presente una trampa común en las teorías y movimientos políticos, donde se busca un sujeto revolucionario único (proletariado, mujer, indígena, etc.), dando lugar a la jerarquía de opresiones, donde hay un grupo más oprimido que todos, por lo tanto con un derecho natural de liderar la revolución, a partir de las crisis ambientales y sociales, este tipo de jerarquización permite una superioridad moral o inocencia, que según Haraway, es asumir grupos, que al estar más cerca de la Naturaleza se ven como víctimas puras, lo que los convierte en sujetos que poseen la verdad y la fuerza ética para transformar el mundo, llegando a invalidar las experiencias de las demás víctimas, donde el marxismo y algunos feminismos cayeron en esta búsqueda de un sujeto que encarne la opresión total y qué, por eso, pueda ser el agente revolucionario universal.

Políticas en nuestra posición privilegiada de la opresión que incorpora todas las otras dominaciones, la inocencia de lo meramente violado, cuyo fundamento está cerca de la naturaleza, podemos ver poderosas posibilidades. Los feminismos y los marxismos han encallado en los imperativos epistemológicos occidentales para construir un sujeto revolucionario desde la perspectiva de una jerarquía de opresiones y/o de una posición latente de superioridad moral, de inocencia y de un mayor acercamiento a la naturaleza. (Haraway, D. 2007, p. 40)

Esta forma de pensar, menciona Haraway que reproduce los imperativos epistemológicos occidentales, donde debe haber un centro, un sujeto que sea considerado esencial y que a su vez esto permita una identidad universal que sea la que lidere, dejando de lado la multiplicidad de experiencias y la heterogeneidad de las luchas, volviendo a lógicas binarias, que vuelven al ciclo de la opresión, que anteriormente menciona la autora se necesita desmontar; por esto, Donna le apuesta a las identidades parciales, el aceptar que no

hay pureza ni inocencia absoluta, sino que al contrario, existen condiciones complejas y contradictorias, lo que lleva a pensar políticas de afinidad, que contribuyan a construir alianzas temporales y estratégicas entre luchas diferentes, sin exigir una esencia común, reconociendo que no hay un grupo naturalmente revolucionario, sino multiplicidad de actores que pueden resistir y transformar, donde desde esta heterogeneidad se logre pensar en una Naturaleza como sujeto y no objeto.

Sujeto de Derecho: tensiones entre modernidad, colonialidad y ecología política

Una posible forma inicial en que un humano se convierte en sujeto puede ser a través de la objetivación científica, entendiendo entonces que la lingüística logra transformar al hombre y la mujer en sujetos hablantes, pero existen otras dos líneas que construyen un sujeto, como lo es la economía creando sujetos trabajadores y la Biología en sujetos vivos, en palabras de Foucault, las ciencias humanas no descubren al sujeto, sino que lo producen como objeto de conocimiento y control. Foucault (1988) plantea:

Primero están los modos de investigación que tratan de otorgarse a sí mismos el estatus de ciencia; por ejemplo, la objetivación del sujeto hablante en la *grammaire générale*, la filología y la lingüística. O bien, en este primer modo, la objetivación del sujeto productivo, del sujeto que trabaja, en el análisis de la riqueza y de la economía.

Un tercer ejemplo: la objetivación del mero hecho de estar vivo en la historia natural o en la biología (p. 3).

El cuestionar que es un Sujeto, hace necesario evaluar que lo forma, en este caso podría decirse que es el poder, según Foucault el poder no es una cosa que se posee, sino un conjunto de relaciones dinámicas que se ejercen, según él, este se puede dar por diferencias económicas, culturales o hasta lingüísticas, al tener clara esta diferenciación puede establecerse un posible objetivo, que favorezca a quienes ejercen el poder, permitiendo privilegios y continuar gobernando. Foucault (1988) explica:

Concretamente, el análisis de las relaciones de poder exige el establecimiento de cierto número de puntos: El sistema de diferenciaciones que permiten actuar sobre la acción de los otros: diferencias jurídicas o tradicionales de estatus y de privilegios; diferencias económicas en la apropiación de las riquezas y de los bienes; diferencias de ubicación en los procesos de producción; diferencias lingüísticas o culturales; diferencias en las destrezas y en las competencias, etcétera. Toda relación de poder pone en marcha diferenciaciones que son al mismo tiempo sus condiciones y sus efectos. El tipo de objetivos perseguidos por aquellos que actúan sobre la acción de los otros: mantener privilegios, acumular ganancias, hacer funcionar la autoridad estatutaria, ejercer una función o un oficio (p. 5).

Es acaso el poder una fuerza estática, lleva a preguntar las menciones que realiza Foucault, pues, para mantener a quienes se regocijan y gozan de él, es necesario reproducir modalidades instrumentales que ayuden a preservar ciertas dinámicas de quienes lo poseen, al este no estar encerrado en el estado o en una estructura fija, se recurre a la vigilancia, control discursivo y formas de institucionalización, como la familia, escuela, ejército, reproducciones prácticas y dispositivos cotidianos.

Pero el poder no puede ser visto sólo como aquello que oprime, sino también es aquello que permite constituir a los individuos, haciéndolos reconocerse por categorías, la noción de poder como productor, puede entenderse como este que clasifica, nombra o coloca etiquetas, permite atar a los humanos a una identidad e imponerles una forma de verse y ser vistos, lo que se debe creer que es cada uno y cada una, desde este punto de vista se puede entender la posibilidad de dos sentidos en el momento de entender el sujeto, como el que es dominado y controlado y quien es gobernado por una verdad sobre sí. Foucault (1988) menciona:

Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia. y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete (p. 7)

Aunque para su época, Foucault ya se anticipó a luchas actuales o contemporáneas, estas que buscan liberar al sujeto de las formas de identidad que lo atan a sí mismo y hacen gobernable, por esto él logra distinguir cómo la dominación se da por cargas étnicas, religiosas y sociales, la explotación estará ligada a la economía y finalmente la sujeción que encierra la subjetividad y la sumisión en los individuos.

En general, puede decirse que hay tres tipos de luchas: las que se oponen a las formas de dominación (étnica, social y religiosa); las que denuncian las formas de explotación que separan a los individuos de lo que producen, y las que combaten todo aquello que ata al individuo a sí mismo y de este modo lo somete a otros (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y de sumisión). (Foucault, M. 1988, p. 7)

Pero será acaso que el problema es encontrar lo que mencionaría Foucault “nuestra verdadera identidad”, pues pareciera que lo que en verdad se debe rechazar son las formas de identidad que el poder impone en los individuos, ya que, este busca individualizar por medio de las clasificaciones y totaliza integrándolos a sistemas, pero la forma de crear un sujeto es por medio de imaginar nuevas formas de ser, no por categorías predeterminadas dadas bajo el

poder. Foucault (1988) afirma que “Sin duda el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos” (p. 11)

Permite pensar la estrecha relación entre poder y libertad, entonces el poder actúa sobre los sujetos libres, personas o colectivos que logran salir de las categorías predeterminadas y actúan de otras formas, Foucault explica que el poder no es necesariamente violento o represivo, es en realidad una relación estratégica, una conducción de conductas, donde la libertad brinda la capacidad de resistir, de rechazar identidades impuestas y de inventar nuevas formas de ser. Para Foucault (1988)

Cuando se define el ejercicio del poder como un modo de acción sobre las acciones de los otros, cuando se caracterizan estas acciones por el "gobierno" de los hombres, de los unos por los otros -en el sentido más amplio del término- se incluye un elemento importante: la libertad. El poder se ejerce únicamente sobre "sujetos libres" y sólo en la medida en que son "libres". Por esto queremos decir sujetos individuales o colectivos, enfrentados con un campo de posibilidades, donde pueden tener lugar diversas conductas, diversas reacciones y diversos comportamientos (p. 15)

Esto que menciona el autor da referencia a un nuevo concepto llamado dominación, este no es una estructura establecida, sino una situación estratégica producto de enfrentamientos históricos, si bien las relaciones de poder se ven como móviles y reversibles, en ciertos momentos logran solidificarse, formando estructuras que permiten dominar a otros, como lo son el racismo, el patriarcado, el colonialismo, pero estas dominaciones globales se anclan en esa cotidianidad que ya mencionaba Foucault (1988) “La dominación es una estructura global de poder cuyas ramificaciones y consecuencias pueden encontrarse a veces hasta en la trama más tenue de la sociedad; pero es al mismo tiempo una situación estratégica más o menos adquirida y solidificada en un enfrentamiento de largo alcance histórico entre adversarios” (p. 20).

Según esto, el sujeto es una forma histórica de existencia que se produce por las relaciones de poder y saber, el sujeto no preexiste al poder, es su efecto, entonces, el resultado de procesos de objetivación, que permite ser un objeto de estudio y ser clasificado, también se sitúa desde la subjetivación, cuando al ser sometido, permiten que este se constituya como individuo libre y pensante.

Sin embargo, la modernidad tiene un papel muy importante, ya que crea un sujeto que se cree libre, racional y autónomo, pero la realidad es que sigue atado a redes de poder y saber que lo moldean continuamente, por esto, aunque Foucault puede ser visto como un producto de la modernidad, este no celebra el sujeto moderno europeo, por el contrario lo desnuda, lo problematiza y coloca en crisis, pero este modelo que describe el autor no es universal, sino colonial en palabras de Rivera Cusicanqui.

Silvia Rivera, concibe el sujeto no como una entidad individual, racional y universal, sino que lo coloca como una existencia situada, marcada por la historia colonial, el mestizaje y la memoria colectiva, pero a su vez cuestiona el sujeto de derechos, ya que, lo considera una construcción colonial que continúa con la exclusión y subordinación de aquellos y aquellas que no encajan en el modelo europeo.

Para Rivera, el rechazar las ideas presentes y las dadas por el marxismo clásico, es necesario para problematizar la percepción que se le da al campesino indígena, ya que, este es puesto como un sujeto atrasado o incapaz de acción política, lo cual, para ella es completamente equívoco, porque, son sujetos que poseen memoria política propia, que ha sido forjada en la experiencia colonial, lo que le permite actuar históricamente sin necesidad de un guía ilustrado; entender que el sujeto indígena es portador de múltiples temporalidades, desestabiliza la idea lineal del progreso que trae la modernidad. Rivera (2010) sostiene:

No es que el campesinado indígena constituyera un sujeto histórico obsoleto, mistificado o necesitado de reorientación ideológica por un conductor iluminado.

Estas serían visiones demasiado esquemáticas que podrían compartir la teoría de la modernización y el marxismo más vulgar. Si bien en “Oprimidos...” Silvia atiende a la memoria política larga y corta de los sujetos campesinos, en estos ensayos su enfoque está centrado menos en la subjetividad y más en la coexistencia objetiva y perdurable de los distintos horizontes históricos (p. 12).

Puede que el mestizaje sea una de las formas de lograr progreso, desde una mirada Colonial, pero este está lejos de ser una mezcla armónica, es para Rivera un espacio de contradicciones, este sujeto mestizo encarna simultáneamente la opresión y la resistencia, si bien ha interiorizado la colonialidad también se ha permitido cuestionar, desde lo polisémico que resulta el mestizaje, puede que este desarrolle una conciencia crítica que rompa con las jerarquías raciales y culturales. Rivera (2010) considera que “El mundo del mestizaje — marcado por una inescapable ambivalencia— se vuelve un espacio crítico en el cual uno es tanto victimizador como víctima, tanto sujeto como objeto de la opresión” (p. 15)

Silvia denuncia que los procesos de modernización y educación, no podrán eliminar la violencia colonial, por el contrario, la han producido bajo nuevas formas, desde su contexto latinoamericano, la aculturación y la ciudadanización, que han estado presentes en los pueblos del sur, transforma a los sujetos al exigirles negar su lengua, su cultura y su cosmovisión para ser considerados ciudadanos modernos, donde el derecho y la educación se vuelven mecanismos de disciplinamiento y autonegación. Rivera (2010) señala:

La violencia, según Silvia, está “incubada” en los procesos supuestamente beneficiosos de la aculturación, la modernización y la ciudadanización. Esto se debe no sólo a las maneras de disciplinar a los sujetos y los efectos de autonegación que implica el cambio cultural (p. 16).

Los dispositivos de control legitiman las conductas que deben ser consideradas aceptables, los saberes que son válidos y quienes pueden hablar por sí mismos, así la mirada a

un sujeto de derecho es normalizado por las instituciones, entonces, para gozar de derechos debe volverse visible ante el estado, desde la escolaridad, documentos y propiedad, que demuestren que merecen pertenecer y ser reconocidos. Según Rivera (2010) “Pareciera difícil que los sujetos pudieran romper con la dominación, dadas las profundas sedimentaciones y el entramado complejo y sutil de éstas” (p. 17)

El peso histórico de la dominación colonial está tan profundamente arraigado que parece casi natural, las estructuras coloniales se reproducen en lo cotidiano, volviendo difícil alcanzar una ruptura total; sin embargo, este diagnóstico no es pesimista, pues, al contrario, ayuda a entender que la resistencia es compleja, gradual y llena de tensiones.

Pero quién es ese sujeto marginado, según Silvia, indígenas, mujeres, mestizas y ella misma encarna esa postura, donde carecen de privilegios, estatus y reconocimiento, que no son cobijados por la modernidad, aunque el sujeto marginal no es pasivo ni dependiente, sino creador y de pensamiento y acción autónoma, aunque esta noción de autonomía puede chocar con la realidad de interdependencias económicas y políticas globales. Rivera (2010) entiende que:

A pesar del asco que le provocaba la coyuntura de los 90 —con el desplome del movimiento popular y la capacidad de renovación de las estructuras del colonialismo interno—, sus escritos en este período demuestran la viabilidad de la autonomía y la iniciativa propias de sujetos marginales al poder. Ella misma reconoce que ha construido su posición política y teórica crítica desde su propia ubicación como mujer y mestiza dentro de las estructuras de dominación. (p. 19)

El denunciar una fractura entre lo social y lo político, entre la identidad étnica y la ciudadana, hace posible observar la incompatibilidad entre los modelos occidentales de la ciudadanía y las identidades indígenas; el estado o nación moderno ha impuesto una separación clara, porque ser indígena no equivale a ser ciudadano pleno, manteniendo un

sistema de exclusión estructural, donde los pueblos originarios se les permite participar en el ámbito social pero muy alejados de lo que concibe lo político. Rivera (2010) argumenta que:

Por lo tanto, se han reproducido y prolongado las disyunciones latentes entre la esfera social y la esfera política, entre la identidad étnica y la identidad ciudadana, y entre la dimensión pública y la dimensión privada de los comportamientos sociales (p. 36).

entonces, los discursos humanistas que plantea el estado pueden llegar a cobijar el racismo institucional del estado moderno, donde el indígena puede ser aceptado sólo si se asimila a los valores occidentales, visto como una ciudadanía forzada impuesta por el modelo civilizatorio europeo como condición de humanidad, es decir, que, el sujeto de derecho se transforma en un instrumento de colonización, dando lugar a una única forma de ser ciudadano, mestizo, alfabetizado, propietario y productor. Para Rivera(2010)

En ambos actos existe la visión común de que la cultura indígena es un obstáculo para el progreso social. Por lo tanto, los derechos humanos del indio sólo se reconocen cuando deja de ser indio y asume los rasgos del ciudadano occidental: propietario, escolarizado, mestizo, productor y consumidor mercantil, etc. Todo extremo de violencia y de negación es tolerable en el espacio pre-social del mundo indio, mientras no se cumpla este proceso de ciudadanía forzada como imposición del modelo civilizatorio occidental (p. 58).

Pero no todo está perdido, pues aún existen procesos de recreación y recuperación cultural indígena que imaginan futuros distintos al modelo occidental, donde se busca rearmonizar las relaciones entre hombre y mujeres, sociedades y Naturaleza, individuos y comunidades, aunque pueda sonar idealista, se puede articular por medio de las transformaciones políticas y económicas concretas, donde los derechos no son solo humanos,

sino para la vida, una aproximación a los derechos de la Pachamama, donde la legalidad se entiende como armonía y no como mero castigo.

En el plano religioso y cultural, la crisis de los paradigmas etno y antropocéntricos del “progreso” y el “desarrollo” ha abierto espacio para una multifacética labor de recuperación y recreación indígena de un futuro posible en el que se rearmonizarían las relaciones hombre-mujer y sociedad-naturaleza. (Rivera, S. 2010, p. 60;61)

Finalmente, el sujeto se podrá entender como un ser histórico situado, marcado por la colonialidad, la memoria y el mestizaje, con una tensión latente entre la dominación y la resistencia, el sujeto entonces no es un individuo liberal, sino la comunidad que define su territorio, su lengua, su memoria, que se reconoce, no como inferior, sino como una fuente de conocimiento y legitimidad política, donde sus derechos no nacen en la propiedad ni en la ciudadanía, es el que rompe ese molde aceptado por el occidente y se plantea que el derecho es a existir y a reexistir desde la diferencia.

El entender el Sujeto de derecho también parte del reconocimiento que se les otorga a los demás, puede empezar desde un nombre propio, que le pertenece a la persona o ser que en este caso merece ser visibilizado, posiblemente el mencionar la Naturaleza, desde su autonomía y propiedad permite desarmar la mirada occidental que ha reducido la Naturaleza a un ambiente externo, algo a disposición del ser humano, darle un nombre propio la reubica sobre el mismo plano ontológico que las personas e incluso por encima como condición que permite la vida. Gudynas (2014) considera:

La Naturaleza con mayúscula para denominarla nombre propio y relieves así su importancia. Su visión va más allá. La Naturaleza con mayúscula propone un asunto mayúsculo, mucho más grande y trascendente de lo que nos habíamos acostumbrado a entender, al menos en la civilización occidental (p. 11).

El tener la visión antropocéntrica de la ética, ha colocado a la Naturaleza solo como medio para fines humanos, es por esto que autores como Gudynas plantea que el reconocer los valores intrínsecos en la Naturaleza permite un cambio de paradigma por una ética ecocéntrica, que no será sobre el ambiente, sino del ambiente, no se trata de regular la explotación, se trata de reconocer la agencia y el derecho de existir y regenerarse. Gudynas (2014) cuestiona:

La mirada antropocéntrica insiste en que sólo hay valores intrínsecos en y entre los seres humanos. Estas son éticas que abordan en muchos casos cómo usar el ambiente; podría decirse que es una ética «sobre el ambiente», mientras que el reconocimiento de valores propios busca expresar una ética «del ambiente» (p. 46).

El recuperar el termino Naturaleza es una forma de resistencia política y cultural ante la lógica capitalista que la reduce a mercancía o capital natural, el nombrarla y reconocerla desde la dignidad puede ser una forma de descolonizar el lenguaje y oponerse a su apropiación por el mercado, esto permite entonces que nombrarla de forma correcta se reconozca su derecho a no ser cosificada. Según Gudynas (2014) “La reivindicación del término Naturaleza sirve también como medio de resistencia frente a su mercantilización actual, lo que es posiblemente una tarea urgente” (p. 203).

Entonces, la Naturaleza es un sujeto de valoración, es decir que posee derechos no derivados del ser humano, sino propios, lo que genera una consecuencia política profunda, y6a que, al reconocer que la Naturaleza tiene un valor intrínseco, entonces las leyes y las instituciones deben incorporar esos valores de manera jurídica y ética. Gudynas (2014) argumenta que:

El aspecto central es el reconocimiento de valores propios en la Naturaleza, independientemente de los usos, apreciaciones o inferencias humanas. Por lo tanto, la Naturaleza pasa a ser un sujeto de valoración, y desde allí es posible introducir esta

nueva perspectiva en los actuales entramados políticos y normativos por medio del reconocimiento de los derechos en ella (p.203).

Gudynas alude a la constitución del Ecuador de 2008, donde se ha reconocido por primera vez la Pachamama como sujeto de derechos, dando una transformación histórica, donde el derecho moderno ya no tiene por centro el ser humano, sino que se abre a la comunidad de lo viviente, es decir, el sujeto de derecho ya no es solo racional y propietario, sino todo ser o sistema natural que sostiene la vida. Gudynas (2014) explica:

En dicha Constitución, aprobada el año 2008, al reconocer los Derechos de la Naturaleza, es decir entender a la Naturaleza como sujeto de derechos, y sumarle el derecho a ser restaurada cuando ha sido destruida, se estableció un hito en la Humanidad (p. 15).

Así como lo denuncia Silvia Rivera con los indígenas, mujeres, afros y campesinos, la Naturaleza bajo el derecho moderno fue reducida a objeto de propiedad, pero para liberarla, implica reconocer su existencia ontológicamente equivalente a la humana, no jerárquica, pero esto no significa que sean idénticos, sino que todos merecen respeto y protección moral y jurídica, donde se proporcione un sistema relacional de cuidado y reciprocidad. Gudynas (2014) añade:

La liberación de la Naturaleza de esta condición de sujeto sin derechos o de simple objeto de propiedad, exigió y exige, un esfuerzo político que le reconozca como sujeto de derechos. Este aspecto es fundamental si aceptamos que todos los seres vivos tienen el mismo valor ontológico, lo que no implica que todos sean idénticos (p. 16).

Memoria: entre el territorio, el conflicto y las narrativas comunitarias

Para autoras como Elizabeth Jelin, la memoria es una cultura que se da como respuesta al aceleramiento histórico y a la pérdida de anclajes, pero en grupos oprimidos, la

memoria colectiva es fuente de autovaloración y pertenencia, sin embargo, en ocasiones se puede subestimar como memorias construidas también pueden reforzar victimismos o exclusiones internas si no se problematiza quien define esa memoria. Desde el punto de vista de Jelin (2002)

Esta «cultura de la memoria» es en parte una respuesta o reacción al cambio rápido y a una vida sin anclajes o raíces. La memoria tiene entonces un papel altamente significativo, como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades. A menudo, especialmente en el caso de grupos oprimidos, silenciados y discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y en el grupo (p.10).

Cuando la memoria se articula con traumas políticos, como son la represión o el genocidio, tiene por función pública adquirir carácter ético y preventivo, lo cual resulta muy pertinente para políticas de memoria y verdad, aunque Jelin advierte que los sentidos que adquiere la memoria varían según contextos culturales y estrategias políticas locales. Jelin (2002) aclara:

Más allá del «clima de época» y la expansión de una «cultura de la memoria», en términos más generales, familiares o comunitarios, la memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político y a situaciones de represión y aniquilación, o cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo (p.11).

Pero la memoria no es pasado congelado, esta es un proceso dinámico, que se incorpora en el presente y es susceptible a la reinterpretación, esto evita la reificación del

pasado; la limitación práctica es esa plasticidad que puede abrir la puerta a usos interesados del paso por medio de la revisión o la manipulación.

Ubicar temporalmente a la memoria significa hacer referencia al «espacio de la experiencia» en el presente. El recuerdo del pasado está incorporado, pero de manera dinámica, ya que las experiencias incorporadas en un momento dado pueden modificarse en períodos posteriores. [...] Hay un elemento adicional en esta complejidad. La experiencia humana incorpora vivencias propias, pero también las de otros que le han sido transmitidas. El pasado, entonces, puede condensarse o expandirse, según cómo esas experiencias pasadas sean incorporadas. (Jelin, E. 2002, p. 13)

sin embargo, recordar implica un esfuerzo tanto colectivo como institucional, el recoger, ordenar, narrar y conmemorar, es una labor social que permite transformar al sujeto como a la comunidad, es por esto que, se entiende que la memoria necesita de comisiones, archivos, pedagogía, como aporte metodológico y político, pero, se cae en el riesgo de llegar a romantizar el trabajo memorial sin asegurar recursos o procesos democráticos para su realización. Jelin (2002) afirma:

Uno es agente de transformación, y en el proceso se transforma a sí mismo y al mundo. La actividad agrega valor. Referirse entonces a que la memoria implica «trabajo» es incorporarla al quehacer que genera y transforma el mundo social (p. 14).

El vincular la memoria y la justicia, se logra recordando con distancia crítica, pero no basta solo con el recuerdo, hay que situarlo, debatirlo y traducirlo en demandas políticas, pero la dificultad práctica es que aprender a recordar exige deliberativos y protección a voces disidentes, algo frágil en contextos polarizados. Jelin (2002) propone:

En el plano colectivo, entonces, el desafío es superar las repeticiones, superar los olvidos y los abusos políticos, tomar distancia y al mismo tiempo promover el debate

y la reflexión activa sobre ese pasado y su sentido para el presente/futuro. [...] Esto implica un pasaje trabajoso para la subjetividad: la toma de distancia del pasado, «aprender a recordar». Al mismo tiempo implica repensar la relación entre memoria y política, y entre memoria y justicia. (Jelin, E. 2002. p. 16).

Partiendo de la crítica que Jelin realiza a la idea de una memoria colectiva como si fuese un ente único, se entiende que, la memoria es una voz uniforme sino un entramado de memorias individuales, familiares e institucionales, que se mantienen en interacción constante, lo colectivo no es una memoria común sino una red de memorias en disputa donde algunas se imponen y otras son silenciadas, esto permite dismantelar visiones esencialistas de la memoria nacional. Jelin (2002) expone:

Lo colectivo de las memorias es el entretreído de tradiciones y memorias individuales, en diálogo con otros, en estado de flujo constante, con alguna organización social — algunas voces son más potentes que otras porque cuentan con mayor acceso a recursos y escenarios— y con alguna estructura, dada por códigos culturales compartidos [...] Hay otra distinción importante para hacer en los procesos de memoria: lo activo y lo pasivo. Pueden existir restos y rastros almacenados, saberes reconocibles, guardados pasivamente, información archivada en la mente de las personas, en registros, en archivos públicos y privados, en formatos electrónicos y en bibliotecas. (Jelin, E. 2002, p. 22)

Cabe resaltar que, recordar siempre va implicar seleccionar y es esa selección la que responde a condiciones afectivas, políticas o de supervivencia, aunque hay olvidos necesarios para continuar viviendo, existen otros que son impuestos por censura o represión, entonces el desafío ético y político es distinguir entre el olvido reparador y el olvido que perpetúa la impunidad. Jelin (2002) afirma:

La memoria es selectiva; la memoria total es imposible. Esto implica un primer tipo de olvido «necesario» para la sobrevivencia y el funcionamiento del sujeto individual y de los grupos y comunidades. Pero no hay un único tipo de olvido, sino una multiplicidad de situaciones en las cuales se manifiestan olvidos y silencios, con diversos «usos» y sentidos (p. 29).

Pero en la gestión de la memoria se puede introducir la noción de poder, los procesos institucionales de memoria, logran suponer decisiones políticas sobre lo que se debe preservar, omitir y hasta el cómo narrar, es esto lo que impide una memoria neutra, para Jelin es necesario pensar en criterios democráticos de selección, si bien puede ser muy útil la selección puede paralizar si se usa para relativizar todas las decisiones. Para Jelin (2002)

Los recuerdos y memorias de protagonistas y testigos no pueden ser manipulados de la misma manera (excepto a través de su exterminio físico). En este sentido, toda política de conservación y de memoria, al seleccionar huellas para preservar, conservar o conmemorar, tiene implícita una voluntad de olvido. Esto incluye, por supuesto, a los propios historiadores e investigadores que eligen qué contar, qué representar o qué escribir en un relato. (p. 30)

No todas las memorias tienen el mismo poder social, es entonces, donde la legitimidad del relato depende de la autoridad simbólica del sujeto que narra y de las instituciones que lo respaldan, es decir la memoria pública requiere legitimación de voces, visto desde una balanza es algo bastante desigual, puesto que, se necesitaría diseñar mecanismos que permitan democratizar la autoridad y el acceso a esta sea mayor. Jelin (2002) concuerda:

La memoria como construcción social narrativa implica el estudio de las propiedades de quien narra, de la institución que le otorga o niega poder y lo/a autoriza a pronunciar las palabras, ya que, como señala Bourdieu, la eficacia del discurso

performativo es proporcional a la autoridad de quien lo enuncia. Implica también prestar atención a los procesos de construcción del reconocimiento legítimo, otorgado socialmente por el grupo al cual se dirige (p. 35)

Es decir, que la memoria deja de ser contemplada como solo el acto de rememoración a ser una demanda ética y jurídica, para las víctimas recordar es exigir justicia, aquí es donde la memoria se convierte en un dispositivo de reparación moral y política, siendo un derecho social y base de la justicia transicional, pero el unir memoria, verdad y justicia, se puede volver bastante problemático si se ignora que hay múltiples memorias y versiones de verdad. De acuerdo con Jelin (2002):

Las memorias de quienes fueron oprimidos y marginalizados —en el extremo, quienes fueron directamente afectados en su integridad física por muertes, desapariciones forzadas, torturas, exilios y encierros— surgen con una doble pretensión, la de dar la versión «verdadera» de la historia a partir de su memoria y la de reclamar justicia. En esos momentos, memoria, verdad y justicia parecen confundirse y fusionarse, porque el sentido del pasado sobre el que se está luchando es, en realidad, parte de la demanda de justicia en el presente (p. 43).

Si bien la memoria no reemplaza la historia, no se puede negar que es esta quien la alimenta, desde sus distorsiones y silencios son indicios valiosos, es por esto que es necesario que estas dos dialoguen, ya que la primera aporta el método y la segunda el sentido; por esto, el equilibrio entre el rigor histórico y reconocimiento del testimonio es difícil en ámbitos judiciales o políticos. Jelin (2002) sostiene que:

La memoria es una fuente crucial para la historia, aun (y especialmente) en sus tergiversaciones, desplazamientos y negaciones, que plantean enigmas y preguntas abiertas a la investigación. En este sentido, la memoria funciona como estímulo en la elaboración de la agenda de la investigación histórica (p. 75)

Existe una dimensión intersubjetiva de la memoria y la importancia del reconocimiento social del sufrimiento, es la razón de que el testimonio sea una práctica donde lo individual y lo colectivo se cruzan, esto no es solo catarsis personal, ya que, cada testimonio se sitúa en marcos tanto culturales como éticos compartidos, pero su sentido depende del contexto de escucha. Desde la posición de Jelin (2002):

En el testimonio personal, quienes sufrieron directamente comienzan a hablar y narrar su experiencia y sufrimiento. Es al mismo tiempo una fuente fundamental para recoger información sobre lo que sucedió, un ejercicio de memoria personal y social en tanto implica una narrativa que intenta dar algún sentido al pasado, y un medio de expresión personal, creativo, por parte de quien relata y quien pregunta o escucha. Al tener este fundamento discursivo, y al depender de marcos narrativos existentes en una cultura, la cuestión del testimonio vuelve a un plano donde lo individual y lo colectivo se encuentran. La memoria —aun la individual—, como interacción entre el pasado y el presente, está cultural y colectivamente enmarcada, no es algo que está allí para ser extraído, sino que es producida por sujetos activos que comparten una cultura y un ethos (p. 96).

En conclusión, para Jelin la memoria no es un depósito del pasado, sino un ejercicio social, simbólico y político mediante el cual los sujetos, tanto individuales como colectivos, reconstruyen el pasado desde el presente, permitiendo negociar sentidos en función de sus experiencias, emociones, marcos culturales y posiciones de poder; esta práctica es viva, conflictiva y aporta en la transformación de los sujetos al reconstruir su identidad, disputar el poder y reclamar justicia.

Si bien la memoria no es un dato, sino producción social situada obliga a pensar una metodología crítica y reflexiva, donde recordar es un acto de resistencia frente al olvido impuesto, entonces se vuelve práctica de justicia y democratización, es verla como un espacio

de subjetivación, sin embargo, no toda la memoria es justa, existen memorias que excluyen, por esto se requiere una pedagogía del recuerdo crítico que intervenga en la ciudadanía, fortaleciendo la democracia y ampliando los derechos, ya que, es la ciudadanía la que se redefine como memoria activa.

El abordar el concepto memoria queda corto sino se amplía o al menos esto considera Catherine Walsh, ella lo traslada a más allá de lo humano, mencionando que la memoria colectiva no se limita a recordar eventos históricos, sino que guarda el legado ancestral, espiritual y ecológico, es entonces una práctica viva que conecta a los seres humanos con lo no humano y con la tierra, pero, esta concepción rompe con la visión moderna de la memoria como archivo o dato histórico, a cambio, propone una ontología relacional, donde recordar es mantener la continuidad de la vida en comunidad y en equilibrio con la Naturaleza. En la opinión de Walsh (2013):

La memoria colectiva lleva los recuerdos de las y los ancestrxs —andrógenos, hombres y mujeres, líderes, lideresas, sabios, sabias, guías— que con sus enseñanzas, palabras y acciones, dieron rumbo al menester pedagógico de existencia digna, complementaria y relacional de seres —vivos y muertos, humanos y otros— con y como parte de la Madre Tierra. La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas (p. 26).

La memoria no sólo recuerda, sino que enseña, transmite y forma, esta autora la entiende como una práctica pedagógica porque permite aprender del pasado desde los saberes comunitarios, al mismo tiempo, es descolonial ya que, desafía los modos hegemónicos de narrar la historia, para Walsh la propuesta es clara al darse un desplazamiento del conocimiento académico hacia una pedagogía de la memoria situada donde los saberes populares y ancestrales educan en resistencia. Walsh (2013) sugiere:

La memoria colectiva ha sido —y todavía es— un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial “La memoria colectiva es la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña,” dijo una vez el maestro y abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García Salazar. (p. 27)

La memoria al sostener la continuidad del vivir comunitario se muestra no solo como la que reconstruye el pasado, aquí se sitúa en aquello con vida, espiritualidad y ética del cuidado, se sugiere entonces, que la inmanencia implica que la memoria no está fuera de la existencia, sino que es una forma de vivir el presente en equilibrio con la diversidad y el territorio, expandiendo el campo de la memoria hacia una epistemología del vivir bien, más allá del trauma y la pérdida. Como expresa Walsh (2013):

La memoria desde una perspectiva amplia, nos referimos a la memoria social entendida como régimen de representación. Y la segunda, en donde asumimos la memoria en tanto memoria colectiva, la cual proponemos que pueda ser concebida hoy en día, y como parte de otras múltiples posibilidades, desde la noción de inmanencia y en relación con el proyecto de interculturalidad crítica y la filosofía del buen vivir (p. 71).

A lo largo de la historia humana, cabe reconocer que la memoria ha sido instrumentalizada por el poder, pero a su vez contiene un potencial emancipador, las memorias dominantes reproducen la colonialidad, mientras las memorias subalternas sostienen la resistencia, Catherine llama a leer la memoria como un posible campo de disputa política y simbólica, teniendo presente que no todas las memorias liberan, también pueden colonizar. A juicio de Walsh (2013)

Señalemos entonces que la memoria social en tanto régimen de representación sería entendida no como una entidad esencial a los grupos sociales —bien sean estos

hegemónicos o disidentes (Gnecco, 2000)—, sino como constructo de larga duración vinculada tanto a los sistemas de dominación y a sus dinámicas de reproducción, como también a mecanismos de resistencia, formando parte tanto unos como de los otros, de los órdenes del poder, del saber y del ser implementados en la región desde el periodo colonial (p. 97).

Otro término interesante es la memoria del desprendimiento, aquella sanadora y transformadora, esta consiste en reconocer y sanar las heridas inscritas en los cuerpos, las historias y los territorios, donde recordar no es revivir el dolor, sino sanar, desaprender y re-existir, es más una noción terapéutica y política de la memoria, que combina espiritualidad, pedagogía y emancipación. Walsh (2013) deduce:

Este proceso de transformación es al que denominamos como memoria del desprendimiento, una experiencia de carácter decolonial que invita no sólo a reconocer dichas marcas, sino a sanarlas y desde la memoria. La pedagogía de la autoindagación en la memoria colectiva se propone como parte de estas grandes apuestas, en tanto sugiere pensar la memoria como espacio de inmanencia, integral y holístico (p. 100).

Desde esta mirada la memoria no sólo recuerda, sino que transforma las huellas coloniales que aún persisten en las prácticas, los discursos y los territorios, las cuales están presentes en los cuerpos de los sujetos, en la histórica y en los miles de procesos de fragmentación, diferenciación y exclusión, dada por la supremacía del orden y el poder moderno-colonial.

El visualizar al sujeto es comprender que la memoria está inscrita en los cuerpos, esta no es solo mental o discursiva, sino también sensorial, afectiva y física, el ver el cuerpo como archivo vivo, especialmente en los racializados y feminizados que la modernidad negó como

portadores de saber, es una dimensión esencial para la memoria colectiva. Walsh (2013) expresa que:

De ahí la necesidad de visualizar, desde las actuales prácticas en memoria colectiva, al sujeto, ya no sólo como un sujeto político “sin cuerpo”, sino como aquél que se construye históricamente desde su corporeidad, siendo este último uno de los escenarios más importantes en el cual se configura la memoria (p. 103).

Ahora el territorio, no es solo un espacio físico, sino un archivo vivo de historia y pertenencia, la memoria está anclada en los lugares y en su defensa, esto rompe con la idea de memoria abstracta o universal, la vuelve geopolítica, anclada a los pueblos, es decir, lo que se considera espacio desde la modernidad, es el que en regiones del sur sostiene la continuidad de las identidades. Dicho con palabra de Walsh (2013) “El territorio es memoria, es el testimonio de la existencia y las (sobre)vivencias de colectividades que defienden su derecho a la pertenencia y permanencia” (p. 240).

Desde la lectura de Walsh, la memoria se construye en el tejido vivo de la palabra, la escucha y la narración, los territorios, es donde las comunidades pueden tomarlos como escenarios para reafirmar su historia y espiritualidad mediante relatos que entrelazan lo ancestral y lo presente, muchas de las narrativas suelen ser transmitidas por sabias y sabios, que no solo preservan una herencia simbólica, sino que dialogan silenciosamente con otras memorias, generando identidades colectivas que brotan del territorio y de la experiencia compartida.

Escuchar, en este sentido se convierte en un acto pedagógico y político que permite acoger las voces del otro, despojar a la palabra de su rigidez y abrir sentidos múltiples sobre el pasado, para ello, la escucha se vuelve fuerza de arraigo y pertenencia, que es a su vez capaz de articular la memoria, la identidad y la comunicación dentro de una sinergia colectiva.

Walsh amplia la memoria a una práctica de recomposición ética y política, no es solo recordar sino rearmarse como comunidad viva, el ver en la memoria un proceso de descolonización interior y colectiva, que permite reconstruir comunidad e identidad más allá de la fragmentación colonial, es decir, es un acto emancipador y comunitario. Tal como Walsh (2013):

La pedagogía feminista descolonial, entonces, nos abraza como seres desmembrados, incluyendo las diferentes facetas del desmembramiento como algo a criticar, a desaprender, a contrarrestar con una descolonización de la memoria que nos permita ejercitarnos como enteras, como personas y construir comunidad e identidad con otras y otros, que habiendo vivido la colonialidad nos reconocemos como sujetos articulados por las opresiones, por la necesidad de transformación y por la capacidad de tener, habitar y construir alternativas (p. 415).

En síntesis, la memoria puede ser definida como una práctica viva, colectiva y territorial que permite articular los saberes ancestrales, espirituales y pedagógicos de los pueblos en su búsqueda de sanar, resistir y reexistir frente a la colonialidad; la memoria no puede ser vista sólo como un acto de recordar, sino como un proceso que vincula cuerpo, tierra, comunidad y palabra, es en suma una pedagogía de la continuidad y la sanación, reanudar los lazos entre historia, territorio y futuro compartido.

Conflicto Armado: violencias del territorio, extractivismos y control espacial

Abordar el Conflicto Armado no es algo que se pueda sin tener como precedente la historia y un contexto claro, o al menos para María Uribe, este se ve como una herencia histórica y estructural, lo que permite que sea diverso y con condiciones particulares dadas por su lugar de origen, pues no es un evento aislado, más bien es la continuidad de violencias inscritas en la cultura política de cada país, para la autora en Colombia se puede trazar un paralelo entre la violencia de 1946 a 1964 y el conflicto armado contemporáneo, aunque

separados por medio siglo, estos periodos comparten la persistencia de la violencia estructural y sus consecuencias sociales. Uribe (2004) da a conocer:

En este ensayo, he retomado dos de los períodos mencionados anteriormente, La Violencia de mediados del siglo XX y la guerra que se libra aún en Colombia en los albores del siglo XXI. Cincuenta años las separan y no pocos cambios. A pesar de ello, comparten una violencia que ha cobrado innumerables vidas y ha dejado incontables viudas y huérfanos (p. 5).

Esta autora rompe con la idea de que el conflicto armado actual es un fenómeno reciente, pues realmente en su investigación se muestra el arraigo histórico y cultural, pues se puede plantear que en Colombia no hay rupturas claras entre guerras, sino transformaciones de una misma lógica de violencia.

Entonces, podría decirse que el conflicto armado puede conectarse con la memoria, pues partiendo de la historia, se puede sugerir que el conflicto no solo se emplea con armas, para ejecutarlo es necesario tomar partida de la memoria, pues está presente en la imposibilidad del olvido y en la reaparición de los traumas no elaborados colectivamente.

Para argumentar esto, Uribe retoma a Jelin, quien le permite confirmar cómo los traumas del pasado permanecen en la memoria social, es decir el conflicto armado en Colombia está atravesado por retornos del pasado, donde el duelo, el silencio y la repetición se convierten en posibles formas de presencia de lo que aún no está resuelto. Con base a Uribe (2004):

En su libro *Los trabajos de la Memoria*, la antropóloga argentina Elizabeth Jelin se refiere a un fenómeno que ha sido común en los países del Cono Sur de América Latina: la persistencia de pasados que “no quieren pasar”. Se trata, según ella, de fijaciones, retornos y presencias permanentes de pasados dolorosos y conflictivos que se resisten y que reaparecen sin permitir el olvido o la ampliación de la mirada (p. 6).

Pero entonces, el retomar el pasado permite entender qué es el conflicto, Uribe explica que el conflicto fue inicialmente un enfrentamiento político partidista entre liberales y conservadores, que trajo consigo consecuencias devastadoras, pero va más allá de una simple lucha entre dos bandos, ya que, la violencia se volvió un modo de relación social y política, es una forma de disolver conflictos en ausencia del Estado. Uribe (2004) propone que:

El núcleo problemático que caracterizó el período conocido como La Violencia (1946-1964), giró en torno a la relación antagónica entre dos comunidades o colectividades políticas, el Partido Liberal y el Partido Conservador. Estas se vieron envueltas en una guerra de exterminio que dejó un saldo de más de doscientos mil muertos y una enorme cantidad de mujeres violadas y de niños huérfanos (p. 9)

Desde este punto de partida se puede establecer una crítica clara y es que, el conflicto no puede ser entendido sólo como luchas entre partidos, es necesario ampliar la mirada y verlo como luchas que persisten dentro de una estructura social compleja donde convergen desigualdad, exclusión y dominación, lo que permite apuntar a un carácter sociopolítico y cultural, revelando actores diferentes que también han sido sujetos atravesados por violencias que no les pertenecían, como los campesinos por ejemplo. Teniendo en cuenta a Uribe (2004):

La Violencia no debe ser reducida a una simple contienda bipartidista por la hegemonía, como tampoco se la debe mirar como una confrontación entre las clases dominantes que arrastró consigo a unas masas populares que pensaban que esa guerra no era la suya (p. 10).

Para Uribe, la mirada del conflicto es tan extensa que no solo abarca violencias sobre minorías comunes, también abre la discusión a cómo la violencia política se entrecruza con la violencia de género, puesto que las mujeres son víctimas de violencias específicas naturalizadas dentro del orden patriarcal que lleva la guerra, pues son estas estructuras las que

legitiman la violencia sobre los cuerpos femeninos como forma de dominación simbólica.

Uribe (2004) refuerza la idea de:

Se trata de un sistema de castigos personalizados que, en el seno de las sociedades donde priman las familias patriarcales, son vistos como normales. Los castigos y los golpes físicos pretenden domesticar a la mujer, obligarla a asumir una actitud obediente y restarle autonomía. Como en otros países del tercer mundo envueltos en conflictos internos, en Colombia la vida de las mujeres campesinas durante los años que duró La Violencia fue un asunto de supervivencia (p. 22).

Pero estas formas de dominación y violencia son perpetradas principalmente en la ruralidad, pues Uribe describe como la ausencia del Estado en las zonas rurales y la polarización política han llevado a los conflictos a ser resueltos por venganza, es decir, la justicia fue reemplazada por la violencia privada. Según Uribe (2004)

La extrema polarización que instauró el bipartidismo en las zonas rurales impidió las soluciones mediadas por intermedio de terceros. Un tercero, que bien podría haber sido el Estado, estaba ausente y los individuos se veían obligados a resolver el conflicto hombre a hombre. La venganza alimentaba las masacres ya que la gran mayoría se llevaron a cabo para vengar la muerte de parientes asesinados en masacres anteriores (p. 64).

A medida que avanza la discusión por el conflicto, también lo hace la vinculación de y complejidad de los actores, pues este deja de ser binario, Para Uribe se muestra una guerra difusa, donde los límites entre legalidad e ilegalidad se van desdibujando, pues las alianzas entre actores estatales y paramilitares fortalecieron lo que ella denomina la guerra sucia.

Uribe (2004) sostiene:

La guerra sucia también la practican los combatientes de los grupos guerrilleros al secuestrar masivamente ciudadanos de todos los estratos sociales y extorsionar a

hacendados, comerciantes, industriales y tenderos. Igualmente se puede considerar como parte de la guerra sucia el reclutamiento de menores de edad por parte de todos los grupos armados irregulares. En efecto, en Colombia hay seis mil menores vinculados a los grupos guerrilleros y en algunos de los frentes, el treinta por ciento son niños (p. 84)

Esto lleva a pensar, que la guerra deja de ser entre estos actores armados y pasa a ser contra la misma sociedad, es decir, una violencia que deshumaniza al ciudadano y lo convierte en blanco principal, entonces, el conflicto armado pasa a ser una guerra social y simbólica, donde el poder se ejerce bajo el terror y la victimización de la población civil, lo que Uribe definiría como guerra contra la sociedad. Uribe (2004) agrega “Hablan de una ‘sociedad secuestrada y asediada por una guerra que le es ajena’ y que ha dejado más de dos millones de desplazados internos” (p. 85).

Pero esa cultura del miedo viene acompañada de una cultura de desconfianza, permite la ruptura del tejido social, fragmentando comunidades y creando sociedades inmersas en la convivencia por sospecha, la autora describe cómo estos contextos de guerra, penetra las relaciones cotidianas, rompiendo vínculos comunitarios, volviendo cualquier acto cotidiano en una posible traición. Argumenta Uribe (2004):

Negociar, conversar con, mostrarse hospitalario, parecerse a otro que ha sido marcado, o venderle servicios a los del bando contrario, es suficiente para ser considerado enemigo. Quienes incurren en esos comportamientos, son denominados “auxiliadores”. Estas son personas de la más variada índole que, a partir de un señalamiento colectivo, son deshumanizadas por los asesinos y convertidas en una masa que se desplaza aterrorizada. El ambiente de contaminación en las zonas de guerra es tal, que cualquier tipo de intercambio con quienes son considerados enemigos resulta peligroso (p. 91).

Finalmente, Uribe señala que la persistencia de la violencia en los entornos rurales, permite que los enfrentamientos continúen afectando a las comunidades campesinas, donde hombres y mujeres, tienen que observar la ruralidad como un espacio de abandono estatal, despojo y guerra constante; esto evidencia que el conflicto armado en Colombia tiene una raíz territorial, ligada a la disputa por tierras y el poder político y simbólico sobre el campo. Uribe (2004) afirma:

Sin embargo, los escenarios de la violencia siguen siendo fundamentalmente rurales. El país rural está nuevamente escindido por el terror indiscriminado que siembran las acciones de guerra de los grupos guerrilleros y paramilitares. [...] Esa guerra expansiva, ha sumido al país en una confrontación donde el mayor número de muertos son civiles. Se trata de una guerra que no sólo es punitiva sino también preventiva, en contra de quienes presumiblemente puedan llegar a ser auxiliadores del bando contrario. (Uribe, M., 2004, p. 101)

La investigación de Uribe (2004) permite comprender que el conflicto armado colombiano puede ser visto desde una esfera más humana, simbólica y moral; puesto que su lectura revela que la violencia no solo destruye cuerpos y territorios, sino que también debilita la condición humana, instaurando un orden social que está marcado por el miedo, la desconfianza y la deshumanización.

A través de la Antropología de la inhumanidad de Uribe (2004), se evidencia que el conflicto no se limita a un confrontación política o militar, por el contrario, este se encuentra presente de manera constante en las prácticas culturales, la memoria cultural y las relaciones sociales cotidianas; son embargo, está mirada centrada en el sufrimiento y las huellas que deja el conflicto, necesita entrar en diálogo con perspectivas estructurales que permitan explicar mecanismos históricos, políticos y económicos que han posibilitado la continuidad del conflicto; en este punto, los planteamientos de Peco & Peral (2006) resultan

fundamentales, pues amplían la comprensión del fenómeno al situarlo en un escenario multicausal, donde confluyen la debilidad estatal, la concentración de la tierra, la desigualdad social y la expansión del narcotráfico, si bien Uribe ilumina la experiencia vivida y la memoria de la violencia, Peco & Peral aportan una visión estructural y geopolítica que permite entender las raíces y persistencias del conflicto en el entramado más amplio del poder y de la sociedad colombiana.

Peco & Peral (2006) muestran que el conflicto colombiano no puede ser reducido a una guerra clásica entre Estado y Guerrilla, puesto que, es un entramado donde convergen actores estatales, insurgentes, paramilitares y criminales, todos involucrados por intereses políticos y económicos; al ampliar la noción de conflicto hacia un estructura híbrida dónde la guerra y el crimen se funden, puede cuestionar las ideas tradicionales de guerra civil y evidenciar como los límites entre las esferas políticas y económicas se pueden desdibujar.

Peco & Peral (2006) aseguran que:

El caso colombiano perfectamente ilustra la complejidad de los conflictos armados contemporáneos, en los que los contendientes no son sólo el Estado y los grupos que cuestionan su legitimidad pretendiendo alcanzar el poder por medios violentos.

También pueden considerarse contendientes en Colombia a los grupos ilegales de autodefensa y a las organizaciones criminales dedicadas al narcotráfico, que han logrado pactar con los demás actores hasta permear todos los sectores de la sociedad.

(p. 7)

Es decir que el conflicto puede ser visto o definido como una guerra compleja, multiactoral y transnacional, en la que la violencia se convierte en un sistema de poder más allá de un medio ideológico, es por esto que los autores advierten que la complejidad del conflicto colombiano radica en su falta de claridad causal, pues son múltiples factores que se

entrelazan y dificultan identificar un punto de partida o una sola causa estructural. Peco & Peral (2006) consideran:

Aun cuando es lugar común afirmar que el conflicto colombiano es un conflicto muy complejo, la verdad es que no es fácil identificar los elementos que contribuyeron a su origen y que, según una nueva paradoja, han logrado mantener su vigencia pese a su evidente anacronismo. (p. 12)

Esta observación que hacen Peco & Peral (2006) señala la ambigüedad histórica del conflicto, pues más que una guerra con causas nítidas, es más bien un proceso prolongado que se alimenta de desigualdades, exclusiones y nuevas formas de poder ilegal, todo esto converge en los territorios y se arraiga hasta el punto de su constante retroalimentación para así continuar manteniéndose en el tiempo. Peco & Peral (2006) Argumentan:

El conflicto colombiano es el resultado de una amalgama de elementos propios de los países de la región, y de otros elementos cuya especificidad y carácter endémico no tiene precedentes. Entre los primeros, cabe destacar la debilidad del Estado, el histórico conflicto por la posesión de la tierra, la existencia de diferencias económicas abismales, o los problemas de creación de una identidad nacional; entre los segundos, sobre todo destaca la permanencia de guerrillas de orientación comunista a principios del siglo XXI, y la existencia de una poderosa industria del narcotráfico que se ha introducido en todos los sectores del Estado y la sociedad. (p. 12)

Aunque el conflicto parece antiguo y anacrónico, lo que alimenta la paradoja de que esté persista, se le puede atribuir a la incapacidad de transformar las causas estructurales que lo originaron, y a la falta de actualización de estas en el presente, lo que permite mantener nuevas formas de dominación tanto económica como política. En palabras de Peco & Peral (2006):

La resolución inadecuada y provisional de cada enfrentamiento – pactos entre facciones para establecer amnistías e indultos, antes que para solucionar los problemas de fondo- ha generado nuevos conflictos que han dado lugar a nuevos tipos de violencia. Nunca se ha llevado a cabo, por ejemplo, una verdadera reforma agraria en Colombia, pese a que el conflicto por la tierra es elemento constitutivo principal de los conflictos colombianos (p. 13).

La falta de justicia social y reformas que respondan a las necesidades rurales, han impedido el cierre del conflicto, ya que, la repetición histórica de acuerdos superficiales no transforma realmente las causas estructurales de la violencia, cómo lo ha sido el problema agrario, pues son palos de agua tibia que no tocan realmente a las comunidades y sus territorios, obteniendo por respuesta reconciliaciones parciales o nulas, que permiten darle fuerza a la guerra. Teniendo en cuenta a Peco & Peral (2006):

El enfrentamiento armado ha sido la expresión de diversos conflictos estructurales que no han encontrado solución por vías democráticas y pacíficas; entre ellos, probablemente sean el conflicto por la tierra y del conflicto por el territorio los que con mayor frecuencia han generado confrontaciones violentas (p. 13).

El conflicto armado aparece hasta este punto como un síntoma de exclusión democrática, lo que sucede cuando la institucionalidad no ofrece canales de participación o justicia inmediata, permite que la violencia se convierta en la vía de expresión política más viable, pues realmente esto no surge del vacío sino de la ausencia de un estado incluyente y la falta de garantías democráticas a las comunidades. Peco & Peral (2006) mencionan:

Por todo ello, cabe preguntarse si antes que centrar el análisis en los antecedentes que dieron lugar al conflicto en el que está inmerso Colombia, no sería más clarificador centrarse en porqué todavía se mantiene vivo, puesto que en otros escenarios similares no se ha dado la misma evolución (p. 23).

Peco & Peral plantean que los actores armados no buscan destruir el Estado, sino controlarlo en los territorios donde su presencia ha sido débil o casi inexistente, esto puede redefinir el conflicto no como antiestatal, sino parasitario, pues los grupos que alzan su armas se disputan la autoridad estatal para usufructuar recursos y legitimidad, no para reemplazar, en otras palabras, se reconfigura la soberanía estatal y se produce formas paralelas de poder local, donde la violencia reemplaza la institucionalidad. Peco & Peral (2006) ratifican:

Ya entrando en el conflicto, en Colombia confluyen varios actores no estatales: por un lado existen varios movimientos insurgentes con un discurso político trasnochado y adaptado a sus propios intereses [...] Porque en el conflicto de Colombia no se cuestiona el Estado, sino que se compite por él en las áreas donde tradicionalmente no ha ejercido su presencia (p. 24).

Pero esto no exonera a ninguno de los actores su responsabilidad, pues tanto estado, guerrillas y paramilitares, han violado los derechos humanos, pues no hay bandos inocentes, ya que la violencia presenta un carácter sistemático y generalizado, que así como lo mencionaba Uribe (2004) es una guerra contra la sociedad civil, donde el sufrimiento colectivo es el centro de la experiencia histórica. Según Peco & Peral (2006):

Todos los actores del conflicto, sin excepción –guerrillas, grupos paramilitares y fuerzas armadas– son responsables de cometer masacres, asesinatos y secuestros y otras violaciones graves de derechos humanos que hoy son consideradas crímenes de guerra o crímenes contra la paz y la humanidad (p. 81).

La guerra ha dejado de ser un fenómeno militar y se ha filtrado en la vida urbana, en los barrios populares, donde se permite normalizar la violencia como una forma de control social, pues la guerra hace parte del tejido social, instaurando economías del miedo y formas de gobernabilidad armada, a su vez, este moldea la subjetividad, las relaciones y hasta la cultura propia del país. En la opinión de Peco & Peral (2006)

Pero el conflicto armado en Colombia no es ya sólo [...]el conflicto entre grupos armados se superpone y se alimenta del conflicto por la propiedad de la tierra, sobre todo en el medio rural, parece haber surgido una nueva manifestación de la violencia en el ámbito urbano, y que a su vez constituye un conflicto en toda regla (p. 85).

Pero existen caras más visibles del conflicto, en este caso los desplazados, que son personas obligadas a huir por la violencia, cuyo sufrimiento revela la magnitud del despojo de sus tierras, pero este, puede entenderse como una estrategia política y económica de guerra, no solo como consecuencia humanitaria, pues el desarraigo es funcional al control territorial. Peco & Peral (2006) consideran:

Los desplazados han pasado de ser invisibles a convertirse en las víctimas más conocidas del complejo conflicto colombiano. Después de un largo periodo de ostracismo, que desde luego compartieron con las demás víctimas del conflicto, hoy concentran la atención del Estado colombiano y de la comunidad internacional en su conjunto. (p. 86)

Entonces, el conflicto se puede ver como una guerra por acumulación y el control del territorio, ejerciendo un gran poder sobre la vida y el espacio, sin embargo, esta no siempre responde a las motivaciones políticas, sino a los intereses económicos y de supremacía vinculados a las élites, en ese sentido Peco & Peral (2006) dan un enfoque que evidencia la violencia como instrumento de acumulación, lo que puede llegar a tener relación con los demás autores en raíces profundamente históricas en la colonialidad. Peco & Peral (2006) postulan que:

El conflicto entre actores armados y el conflicto por la propiedad de la tierra se superponen, si bien predomina uno u otro según las regiones, y los actores son, salvo excepciones, los mismos. En ocasiones, la lucha por la tierra tiene un objetivo

estratégico en el marco del conflicto entre grupos armados, pero con frecuencia se trata simplemente de un conflicto basado en la codicia de los poderosos (p. 97)

Los autores a su vez, problematizan la relación entre pobreza, desigualdad y desplazamiento forzado, proponiendo que el desplazamiento no debe ser entendido sólo como consecuencia del subdesarrollo o la pobreza estructural, sino como un mecanismo intencionado dentro de la estrategia de guerra; sin embargo, esta mirada corre riesgo de minimizar las condiciones estructurales de desigualdad que facilitan la violencia, especialmente en zonas rurales, pues la escasez económica no es la causa directa, pero sí constituye el contexto que hace posible el despojo. Peco & Peral (2006) agregan:

En este sentido, cabe también descartar la hipótesis de que la pobreza y el modelo de desarrollo no equitativo sean causa del desplazamiento humano, o constituyan un contexto favorable para el estallido de la violencia y el aumento del crimen. Otros autores consideran, sin embargo, que la pobreza y el subdesarrollo inciden en el desplazamiento forzado tanto como el conflicto armado (p. 98).

En conclusión, el conflicto armado podría entenderse como un fenómeno histórico, estructural y cultural, cuya persistencia revela la relación constante entre la violencia política, la desigualdad social y la memoria colectiva del dolor, si bien para Uribe (2004) este conflicto es una guerra contra la sociedad, que permite deshumanizar al ciudadano y perpetuar el miedo como forma de control, esta lectura antropológica evidencia que la violencia se enraíza en las prácticas culturales y en la memoria de los cuerpos y territorios, lo que solidifica el diálogo entre ella y Peco & Peral (2006), quienes aportan una mirada estructural que ubica el conflicto dentro de una red multiactoral y transnacional, donde la debilidad estatal, la concentración de tierras, la desigualdad y el narcotráfico se entrelazan con intereses políticos y económicos, de este modo, no es solo una lucha entre Guerrilla y Estado, sino una configuración de un entramado complejo de relaciones de poder que

articulan la guerra, la economía y la dominación simbólica sobre la población civil, es decir, una guerra que a la vez que destruye, produce memorias, subjetividades y modos de existencia marcados por la violencia.

Metodología

Este apartado se establece bajo un enfoque metodológico cualitativo, el cual permite comprender desde una mirada holística y situada las experiencias, percepciones y prácticas de los estudiantes del Colegio Gabriel García Márquez de Usme frente a las formas de relación que establecen con otras formas de vida, especialmente la Naturaleza, en un territorio que ha sido atravesado por el conflicto armado.

Según plantea Blanco (2006), el enfoque cualitativo resulta pertinente cuando se busca interpretar el sentido de las acciones humanas y explorar fenómenos sociales en su contexto, privilegiando el diálogo, la subjetividad y la intersubjetividad, esta idea se articula con el objetivo general de esta investigación, que busca resignificar la Naturaleza como sujeto de derechos a través de la recuperación de las memorias sobre el impacto del conflicto armado en el territorio.

La investigación que dio lugar a este proyecto se realizó con estudiantes de multigrado de bachillerato, con quienes se visibilizan elementos importantes entre las relaciones de violencia que sostienen los estudiantes con sus territorios, colegio, barrios y hasta sus propias familias; según Ruiz (2025) el Gabriel García Márquez se encuentra inmerso en un contexto caracterizado por altos índices de vulnerabilidad social, desplazamiento forzado y violencia estructural, para lograr recoger información relevante, en ese proceso se utilizaron técnicas propias del enfoque cualitativo, así como:

1. Observación del participante
2. Grupos focales
3. Afiches grupales
4. Análisis de contenido

Para Ruiz (2025), al momento de elegir a los participantes, se optó por un método de selección específico, priorizando a los estudiantes cuyas vidas y familias han sufrido

situaciones de violencia, ya sea física, psicológica o relacionada con el territorio; en vez de buscar una muestra que refleje estadísticas, lo importante era profundizar en las ideas que surgen de las personas que viven estas situaciones cada día.

A medida que se avanzó con los estudiantes, fue significativo el evidenciar que el barrio Villa Diana, es producto de la organización y lucha social, además de reconocer que los estudiantes son hijos e hijas de familias que han caminado y habitado el territorio durante décadas, por esto, se llegan a relatos donde la violencia evoca memorias del conflicto armado colombiano que afectó directamente sus hogares, es por esto, que para la presente investigación se realiza una nueva selección de participantes, todos y todas pertenecientes al grado once del colegio Gabriel García Márquez, quienes por su recorrido en la institución, presentan perspectivas más elaboradas desde lo histórico y lo territorial.

El análisis de la información se llevará a cabo desde un enfoque hermenéutico interpretativo, lo que permitirá identificar sentidos compartidos, tensiones éticas y diversas formas de relación con la Naturaleza; se partió del principio de que las realidades sociales no pueden comprenderse al margen de sus contextos históricos y territoriales (Blanco, R. 2006), por lo cual prioriza una lectura cuidadosa y situada de los discursos y prácticas que emergen de los estudiantes.

Esta metodología se construyó de forma coherente con el horizonte político y pedagógico del estudio, el cual, permite visibilizar otras formas de relacionarse con la Naturaleza, contribuyendo a la construcción de procesos educativos que cuestionan las lógicas de indiferencia, instrumentalización y violencia hacia esas otras formas de vida diferentes a la humana, promoviendo procesos educativos basados en la memoria, el cuidado y el reconocimiento del otro.

Por otra parte, es necesario vincular un enfoque pedagógico en esta investigación, para ello se revisa y se considera pertinente la pedagogía crítica, ya que, desde su enfoque ético y

transformador permite articular pedagogía, currículo y didáctica, teniendo por eje central la emancipación, la justicia social y la humanización del proceso educativo, según Bravo (2008), a partir de las ideas de autores como Freire, Gramsci, Bourdieu, Chomsky y Gadamer, la educación no puede ser reducida a la transmisión técnica de saberes, sino que debe ser una práctica política orientada a la conciencia crítica y la transformación del entorno social. Para Bravo (2008):

Si el sujeto se educa para la vida en comunidad, igualmente debe diferenciar entre lo que es la realidad existente en la que está inscrito y la realidad estudiada con la cual se puede confrontar. Los currículos cerrados constituyen un obstáculo para que el estudiante entre en contacto con su realidad, descubra, comparta, discuta y reconstruya nuevos significados. En estas condiciones, el docente debe propiciar relaciones entre los sujetos y su realidad, y debe esforzarse por comprender e interpretar esas relaciones. (p. 113)

Teniendo en cuenta que el autor señala que la educación se entiende como una lectura crítica del mundo desde la línea de Freire, pero para esto la pedagogía crítica implica un cambio de paradigma en la labor docente donde es necesario tomar seis principios esenciales como lo son: la participación activa de la comunidad, el dialogo horizontal, la construcción de sentidos compartidos, la formación centrada en la dignidad humana, la contextualización de los procesos educativos y la búsqueda de la transformación social.

Lo que hace que esta corriente sea pertinente para esta investigación, es el analizar que ambos buscan deconstruir relaciones de dominación y reconstruir vínculos más éticos y conscientes entre los humanos y su entorno, para esto, es necesario humanizar la educación al reconocer al sujeto como agente de cambio social, tomar el currículo como una herramienta de cuestionamiento y la didáctica como un espacio de diálogo transformador entre el saber, el o la estudiante y la sociedad.

De tal forma, con los aspectos metodológicos que se han mencionado con anterioridad y dan guía al desarrollo del presente proyecto de aula, se referencia ahora la metodología realizada para esta investigación la cual consta de cuatro fases diferentes y la respectiva caracterización de los estudiantes:

Caracterización de los estudiantes

Este proyecto se realizó con los grados 1101 y 1102 del colegio Gabriel García Márquez, para el desarrollo de esta caracterización se realizó por medio de la observación participativa, si bien esta investigación no se adscribe al modelo de investigación participativa (IAP) sustentada por Fals Borda, se retoman algunos de sus principios éticos y relacionales para orientar la forma de observar y el vínculo con los participantes, diferente de método convencional que sostiene una mirada tradicional, donde el investigador mantiene distancia emocional y analítica frente al grupo de estudio. Según Droguett (2009)

El sujeto se inserta en la realidad observada, pero siempre como un intruso. En este sentido, toda observación participante constituye una observación externa, ya que el distanciamiento del investigador frente a lo observado garantizaría la confiabilidad y validez de su registro (p. 54).

Para Fals Borda la investigación participativa es la búsqueda de la participación de los actores sociales, rompiendo la división entre sujeto y objeto del conocimiento, proponiendo una relación dialógica entre los sujetos, esta forma de investigar tiene un compromiso existencial del investigador con la comunidad, lo que implica el sentir, el pensar y el actuar, tanto de los participantes como de quien investiga, una actitud sentipensante que denomina el propio Borda, es decir, la investigación se vuelve una vivencia colectiva, donde se aprende de forma horizontal con las personas, no sobre ellas.

Al tener como propósito la recopilación de memorias alrededor del conflicto armado, se hace imposible ser un sujeto distante a la comunidad, es por esto que este proyecto reconoce

que el conocimiento se construye de manera colectiva, desde la empatía, el diálogo y la reflexión, es por esto que no se pretende eliminar la subjetividad, sino reconocerla y hacerla consciente como parte del proceso de conocimiento.

Desde este tipo de observación, se logró identificar que este proyecto se sitúa en un contexto que ha sido marcado por la violencia, la desigualdad social y la estigmatización, sin embargo, la educación ha sido parte de la construcción del tejido social, ya que, el colegio desde su visión ecopedagógica abre oportunidades y perspectivas diferentes a los estudiantes en medio de las situaciones de adversidad que atraviesan en su cotidiano vivir.

El grado once, cuenta con 46 estudiantes, 18 hombres y 28 mujeres, con una edad promedio de los 16 a 18 años, para 1101, es un grupo que se caracteriza por sus buenos vínculos sociales, aunque son un grupo que se puede distraer de forma fácil, suelen ayudarse entre sí y fomentar la participación, por otra parte, el grupo 1102, resalta el nivel de liderazgo que varios de los estudiantes tienen, predomina el buen manejo de los recursos, narrativas y empatía entre ellos.

Aunque ambos grupos, presentan comportamientos diferentes, su relación con el entorno y sus nociones de frente a las demás formas de vida, suelen ser convergentes en el momento de hacer mención a la historia, ya que, muchos y muchas, suelen tomar propiedad de dichos relatos y contarlos como posiblemente se los han contado a ellos y ellas, es por esto que, las actividades realizadas fueron enfocadas en lograr recopilar desde sus percepciones el territorio, la memoria y la Naturaleza.

Situaciones que son presentadas durante la práctica I y II, que permiten ver el avance y percepciones de los estudiantes a lo largo del proceso, si bien, este proyecto tomo tres semestres para realizarlo se logra evidenciar prácticas insostenibles en la configuración violenta que se dan en las relaciones interpersonales y hasta con ese otro diferente al si mismo, de allí se propone once sesiones para vincular la normalización de estos con actos con el como

comprender el territorio y la Naturaleza como un sujeto, ver (Anexo 5)(Tabla 1)

Tabla 1: Cronograma y proyecciones

Actividades	22-9 S1	22-9 S2	23-9 S3	23-9 S4	17-10 S5	25-10 S6	28-10 S7	28-10 S8	29-10 S10	01-III S11
Fase 1: Reconociendo el territorio										
Nuestro territorio en tensión										
Todo está conectado										
Fase 2: Recuperar la memoria del conflicto en el territorio										
Huellas del conflicto										
El chismecito del conflicto										
Fase 3: Reencontrarse con la Naturaleza como sujeto de derecho										
Pica Pala										
Caminar el territorio, escuchar la montaña										
Fase 4: Crear para Resignificar										
Y la memoria, ¿qué?										

Fases de proyección en el aula: Memorias del Territorio y voces de la Naturaleza

Fase 1: Reconociendo el territorio

Nuestro territorio en tensión: Dando continuidad con lo ya mencionado, para esta sesión se propone una cartografía social, que permite reconocer las dinámicas sociales, ambientales y culturales del territorio, esta será construida por los estudiantes, evidenciando las tensiones entre el humano y la Naturaleza, por medio de iconos como (reciclaje, drogas, armas, mascotas, etc.), una vez realizada la cartografía, se pedirá la socialización de esta, recogiendo las posibles percepciones y problemáticas del entorno.

Siguiendo la línea de Borda, se puede entender la cartografía social como una metodología participativa y colaborativa de investigación, es por esto que es considerada una opción práctica a la hora de buscar la participación y colaboración de todos los actores, esta propuesta permite analizar y reflexionar cómo se entiende lo social y lo territorial, además de

permitir la construcción del conocimiento colectivo. López (2018) sostiene:

En este mismo orden ideas, debe considerarse como un instrumento en el cual los actores sociales podrán expresar libremente todas sus ideas e impresiones de la realidad social-educativa abordada en el ejercicio para ubicar los hallazgos en la comunidad educativa para el descubrimiento de indicadores y situaciones para su estudio, análisis y discusión respectiva (p. 236).

Todo está conectado: Para esta segunda sección se les pedirá a los estudiantes realicen una red de relaciones entre las problemáticas, tensiones y percepciones que se establecieron en la cartografía haciendo uso de los mismos iconos, esto permitirá analizar las relaciones entre los diferentes elementos observados y su incidencia en la vida escolar y comunitaria.

Si bien, esta actividad se plantea desde la red conceptual de relaciones, por el nivel de complejidad se decide realizar con imágenes, las cuales son más llamativas para los y las estudiantes, además de permitirles buscar conexiones entre aspectos gráficos, resaltando que no se busca una jerarquización como en los mapas conceptuales, por ejemplo. Ciliberti & Galagovsky (1999) explican:

Con respecto al aspecto gráfico, puede decirse que los mapas y las redes conceptuales se parecen. De hecho, ambos instrumentos están formados por nodos (es decir, palabras enmarcadas) y conexiones entre nodos ‘es decir, líneas que unen los nodos y que dan cuenta de que entre ellos existe alguna relación’ (p. 18).

Fase 2: Recuperar la memoria del conflicto en el territorio

Huellas del conflicto: Para esta sesión se propone otra cartografía social, sin embargo, esta está enfocada en el pasado, se propone a los estudiantes reconstruir de forma colectiva la memoria del territorio a partir de lo escuchado frente a los conflictos que se han dado en el territorio, resaltando que, no todos han sido por armas, también por ideologías, configuraciones del territorio y diferentes actores presentes.

La posibilidad de mapear el pasado permite comparar y analizar las problemáticas de décadas atrás con las actuales, además de reconocer diferencias y posibles formas de pensar el territorio, esta actividad permite identificar recuerdos, relatos y huellas que ha dejado el conflicto en la memoria colectiva del barrio Villa Diana y sus alrededores, desde una vista al pasado y el imaginario de los y las estudiantes. Para Herrera (2008) los mapas del pasado son:

La configuración de este mapa histórico es importante para reconocer los cambios que ha tenido el contexto y para rescatar la memoria colectiva de sus habitantes. Este ejercicio permite reconocer el territorio, el cual ha habitado, ha luchado por él, y por lo tanto les pertenece (p.10).

El chismecito del conflicto: Esta actividad busca recopilar narrativas orales del conflicto contadas por familiares o vecinos, como una posibilidad de construir memoria y reconocer las voces locales que han sido silenciadas durante todo este tiempo, además de permitir a los y las estudiantes tener un momento de compartir de forma colectiva lo que conocen alrededor de la historia de su territorio. Pietrosemoli (2009) considera:

El chisme es una actividad narrativa de la conversación a la que se dedican hombres y mujeres por igual. Esta actividad ha sido comúnmente execrada a partir del aspecto nocivo que puedan tener sus consecuencias. De hecho, muchas religiones lo han clasificado como una especie de pecado como se aprecia en el epígrafe de esta presentación. (p. 55)

Fase 3: Reencontrarse con la Naturaleza como sujeto de derecho

Pica Pala: Según Gómez et al., (2020), para la localidad de Usme, la minería siempre ha estado presente y ha generado una serie de transformaciones, varias irreversibles en la configuración del territorio, ya que, es un lugar que siempre ha estado sometido a un proceso de extracción histórica de materiales para construcción. En palabras de Gómez et al (2020)

La localidad contiene un total de treinta y nueve empresas mineras, de las cuales nueve

están ubicadas en la zona de Gran Yomasa; la mayoría de estas se dedican a explotaciones mineras ilegales. La actividad minera se ha enraizado en la zona gracias a condiciones como la pobreza y a que es fuente de empleo y recursos para los habitantes de la zona, a través de la donación de materiales para la construcción de sus viviendas (p. 132).

Para esta actividad es importante reflexionar sobre los impactos ambientales que se han dado por medio de diferentes conflictos que han tenido la comunidad, así como lo ha sido la minería ilegal, a sectores aledaños al colegio, para ello, se realizará un recorrido con los estudiantes cerca de las canteras donde ellos podrán evidenciar y observar los procesos de recuperación ecológica y la resistencia que han tenido en el territorio frente a esta situación, además se podrá ver las relaciones de poder y dominación sobre la Naturaleza.

Caminar el territorio, escuchar la montaña: Para esta sesión, se buscará fortalecer la relación sensible con el territorio a través del recorrido por una parte de los cerros orientales que rodea el territorio, reconociendo la Naturaleza como un sujeto vivo que guarda memoria y resistencia.

Los seres humanos somos esencialmente «animales sociales» que siguen existiendo en razón no solo de sus vínculos societarios, sino de sus vínculos con la naturaleza, una dependencia que es tan universal como eterna. (Toledo, M & Barrera, N., 2009. p.15)

A medida que se avance en el recorrido, se irá por los lugares que los y las estudiantes han comentado como sitios que evocan la memoria del conflicto armado en la comunidad, historias que han sido relatadas por ellos y ellas, dándole voz a sus familias, vecinos y conocidos, una vez finalice el recorrido se pedirá a los y las participantes compartan cómo les gustaría que fuera la relación con la Naturaleza, que sentimiento les trae el compartir en esta zona y que derechos consideran debe tener la montaña que resguarda el páramo.

Fase 4: Crear para Resignificar

Y la memoria, ¿qué?: Con ayuda de los y las estudiantes, se construirá colectivamente un producto audiovisual que permita recoger las memorias humanas y no humanas, narrativas, cartografías y reflexiones construidas en el proceso, que fortalezcan el reconocimiento de la Naturaleza como sujeto de derechos, esto con el fin de dar voz a quienes no se les ha escuchado y visibilizar que en medio del conflicto existen otras víctimas que han sido silenciadas.

El realizar una producción audiovisual argumenta esta investigación en el momento que la cámara pasa de ser solo una herramienta y pasa a convertirse en un arma simbólica por medio del cine guerrilla, el cual permite denunciar la opresión y visibiliza las voces marginadas, este tipo de proyecto al estar comprometido con las causas populares, permite una transformación en los sujetos, no solo como espectadores, sino como participantes activos del proceso de creación y cambio social.

el cine, cuya importancia queda en evidencia en la medida que se apruebe la constatación de que los *mass media* neocoloniales intentan (y lo logran) destruir la conciencia nacional. Por el contrario, el tercer cine, a diferencia del cine comercial estadounidense, y del cine de autor y/o institucionalizado, aspira a la emancipación nacional y social latinoamericana para la *liberación total del hombre* (Grupo Cine Liberación, 1969). (Yañez, G., 2017. p,188)

El proceso creativo de esta fase no se reduce sólo a la elaboración de un producto audiovisual, sino que constituye un acto político y pedagógico de reapropiación de la palabra y la imagen, al situar la cámara en manos de la comunidad, se transforma el lugar desde donde se mira y se narra la historia, permitiendo que ya no sea la mirada institucional, mediática o académica la que interpreta el territorio, sino la de quienes lo habitan, lo sienten y lo recorren; este ejercicio de cine guerrilla, en tanto práctica emancipadora, permite reconocer la potencia de la creación colectiva como forma de resistencia frente al olvido y frente a los discursos que

históricamente han silenciado las memorias populares y no humanas, así, la construcción del documental no solo da cierre al proceso investigativo, sino que abre una posibilidad de continuidad, esa de seguir tejiendo memoria desde la acción, la palabra y la imagen, afirmando que la Naturaleza, las comunidades y las nuevas generaciones tienen voz, historia y derecho a existir y permanecer en dignidad.

Resultados y Análisis

Los resultados que se presentan a continuación son producto de las fases establecidas y descritas en la metodología, cada una posee su respaldo fotográfico y su respectivo análisis, en este caso se evalúa la construcción subjetiva y objetiva de los y las estudiantes a lo largo del proceso; estos a su vez, son muestra de las tendencias encontradas entre los participantes y fragmentos de la memoria presente en el territorio.

Fases de proyección en el aula: Memorias del Territorio y voces de la Naturaleza

Resultados:

Fase 1: Reconociendo el territorio

Esta fase tuvo como propósito comprender la forma en que los estudiantes perciben, habitan y representan su territorio, a partir de las dos sesiones que tuvo esta fase, se logró reconocer las tensiones existentes entre el ser humano y la Naturaleza; desde la cartografía social, como primera propuesta y la red de relación que dio continuidad a este proceso, permitieron identificar imaginarios, memorias y prácticas que configuran su cotidianidad, para así, analizar cómo estas han afectado tanto las comunidades como los ecosistemas del sur de Bogotá.

Esta fase prioriza el diálogo y la interpretación colectiva, estas actividades no solo son para recolectar información, sino también, permiten propiciar un espacio pedagógico donde los y las estudiantes lograron narrarse, reconocerse y proyectar nuevas formas de habitar el territorio.



Nuestro territorio en tensión:

Esta primera sesión, es el punto de partida que permite establecer cómo los estudiantes del Colegio Gabriel García Márquez de Usme perciben, representan y habitan el

territorio, para llevar a cabo esta actividad se tomó en consenso los nombres y representaciones de unos iconos, los cuales serán expuestos en la cartografía. ver (Tabla 2)

Tabla 2: Iconos cartografía social Presente

Icono	Nombre	Fuente
	Asentamientos Urbanos (Invasiones)	SumberRejeki. (s.f)
	Fuentes Hídricas	PNGWING. (s.f)
	Animales de compañía	Adobe Illustrator.
	Barrios principales	IconBaandar. (s.f)
	Expendio y consumo de sustancias	BeataGFX. (2024)
	Animales de granja	Linear_ design. (2022)
	Contaminación	Ylivdesign. (s.f)
	Cultivos	PNGEGG. (s.f).

	Reciclaje	Keltmd. (s.f).
	Uso y porte de armas	Arcady_31. (2022)

Para este espacio, los estudiantes muestran bastante participación, ya que, para ellos era sorpresa la actividad, puesto que el cronograma decía que tendrían clase de química, pero el desarrollo de esta cartografía les permite conversar y escuchar otros puntos de vista frente a algunas dinámicas sociales presentes, desde esta fase, se hace necesario resaltar la voz de los estudiantes y permitirles apropiarse del espacio, para ello, se organizan en mesa redonda y ambientan el lugar con música de su elección.

Cabe resaltar, que al ser estudiantes con edades entre los 16 a los 18 años, se esperaba que escucharan canciones de música urbana como reggaetón, pero el ambiente se tornó con tanta confianza que decidieron acompañar la actividad con canciones clásicas como baladas, salsas, merengues y rancheras, en medio de los cantos y un poco de baile se realizó la cartografía y emergieron relatos espontáneos sobre festividades que se acercan como amor y amistad, la noche de brujas o diciembre, momentos que evocan la memoria barrial y hasta de sus vidas cotidianas.

En el transcurso de la actividad, los estudiantes toman roles de liderazgo y entre ellos mismos se organizan, al no estar el profesor presente, los estudiantes presentan comportamientos bastante transparentes, tanto al expresarse como en la forma de organizarse, una vez llega el profesor, baja el volumen de las canciones que están en el televisor y se les ríe, ya que, el tampoco esperaba ese gusto particular por Charrito Negro, seguido de esto, los estudiantes toman asiento y continúan con la cartografía. Ver (Figura 1)

Figura 1. Estudiantes realizando la actividad



Al terminar, tres de los estudiantes socializan el producto realizado, explican cómo es el territorio, avenidas y ríos, además de que gran parte del tiempo sus familias han estado en este lugar, hacen énfasis en que su forma para guiarse fue ubicar los cerros orientales, la avenida antigua al llano y el colegio Gabriel García Márquez, desde aquí hacen mención a los barrios que viven más cerca de la montaña y quienes ya van a la parte urbana, entre ellos son Villa Rosita, Violetas, Londres, Juan Rey, San Pedro, Tihuaque, Arrayanes, La Flora, J.J, Villa Diana, Santa Librada, Virrey y Alfonso López, en este paso, se evidencia la disminución de cultivos y la vida rural, por el paso urbano.

Para el sector la trocha, es el camino que lleva al colegio GGM, aquí comentan los estudiantes, la presencia de residuos es constante, hasta llegar al colegio, sin embargo, también se encuentran bastantes zonas de cultivo, donde dos de ellas son pequeñas huertas dentro de la institución, lo cual genera tensiones entre la contaminación y la producción de alimentos.

En la nota de campo del 22 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

El estudiante 1 comentó: Acá encontramos la trocha, donde se presentan bastantes residuos.

(Nota de campo, 22 de septiembre de 2025)

Este fragmento permite reconocer una mirada crítica de los y las estudiantes sobre su entorno, pues la mención de los residuos no solo evidencia un problema ambiental, sino también una forma de habitar el territorio donde lo natural y lo urbano se superponen; en el relato, la trocha se presenta como un espacio simbólico, visto como un lugar de tránsito, de encuentro y también de deterioro, que refleja las tensiones entre el crecimiento urbano y el cuidado ambiental, y que interpela a la comunidad educativa sobre la responsabilidad compartida en la preservación del entorno.

Alrededor del colegio, los estudiantes hacen referencia a las invasiones, aclarando que hoy en día ya son un barrio pero que hace unos años aún se consideraba invasión, causando problemáticas a nivel estructural, porque al no ser reconocidos como barrios, el acceso a transporte y recursos para mejoras del barrio no se obtenían, además de dificultades en el acceso a servicios públicos, como el agua, el gas o la luz.

En la nota de campo del 22 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

El estudiante 1 comentó: Aún se consideran invasiones, esto es conocido como Compostela, es Compostela.

(Nota de campo, 22 de septiembre de 2025)

El relato revela cómo persiste en la memoria comunitaria las marcas del origen territorial y social del barrio, acá la palabra “invasiones” alude a procesos de ocupación, resistencia y búsqueda de vivienda que muchas comunidades urbanas han vivido históricamente, la mención de Compostela reafirma la identidad local, mostrando cómo los nombres de los lugares conservan una carga simbólica que permite reconstruir la historia desde quienes la habitan, pues los y las estudiantes, siempre hacen énfasis en los nombres de los barrios, aunque para los demás son invasiones ellos los llaman barrios.

Seguido de esta aclaración, uno de los estudiantes menciona que para ninguno es un secreto, aunque no estén involucrados en esto, en la gran mayoría de barrios mencionados se encuentran drogas u ollas, en alguna casa o de forma abierta, se puede vender o conseguir, pero a su vez también se encuentran armas, aunque Usme aún se destaca por los animales de granja, principalmente la ganadería, pero con los animales en especial los de compañía, existe una tensión por el tema del abandono, ya que, al ser un sitio tan retirado de la ciudad, se presta para que algunas personas lleven sus mascotas y las abandonen, aunque algunos han sido adoptados o aceptados por la comunidad, la situación según los estudiantes va en aumento, sin embargo, una de las apuestas ha sido por alimentarlos y permitirles una vida un poco más digna. Ver (Figura 2)

Figura 2. Cartografía social Nuestro Territorio en Tensión



En la nota de campo del 22 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

El estudiante 1 comentó: En cada barrio o en la mayoría de los barrios está presente lo que son armas, lo que son drogas, en algunos la ganadería y ya sus cultivos.

(Nota de campo, 22 de septiembre de 2025)

Este corto relato permite evidenciar la mirada crítica del estudiante frente a las múltiples realidades que conviven en el entorno, su observación entrelaza la cotidianidad

rural, que es representada por la ganadería y los cultivos, con las huellas de la violencia urbana, como la presencia de armas y drogas, esta coexistencia de prácticas productivas y conflictivas muestra un territorio complejo, donde la vida y la violencia se entrecruzan, recordando que el conflicto no se limita a los grandes escenarios, sino que también se manifiesta en los espacios comunitarios donde los y las jóvenes crecen y resignifican su experiencia del lugar.

En la nota de campo del 22 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

El estudiante 1 comentó: Se puede considerar que de las dos porque, como es un sitio bastante alejado de lo que es la ciudad, se puede decir así, entonces mucha gente lo que hace es traer a los animales y dejarlos en sitios como lo que es Tihuaque, San Pedro, Juan Rey, son tan descarados que enfrente del CAI.

(Nota de campo, 22 de septiembre de 2025)

El comentario del estudiante da cuenta de una percepción crítica sobre la relación entre lo urbano y lo rural, situando la ciudad como algo lejano, su relato muestra cómo los límites del territorio son ambiguos dependiendo el lugar de análisis, pues lo natural y lo ciudadano se mezclan en prácticas cotidianas que incluyen el abandono o traslado de animales; por otra parte, la referencia al CAI introduce la idea de control social y ausencia de autoridad, revelando la tensión entre lo institucional y lo comunitario.

En la nota de campo del 22 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

El estudiante 1 comentó: Muchos de esos perros han sido adoptados o bueno aceptados por la comunidad, no como que los adopte una familia en sí, sino que la comunidad misma ve toda esa cantidad de perros y busca la manera de darles alimento.

(Nota de campo, 22 de septiembre de 2025)

Este fragmento resalta una dimensión ética del territorio, pues la solidaridad comunitaria hacia los seres vivos, hace presencia en el relato del estudiante, en medio de un contexto marcado por la violencia y el abandono, la acción de alimentar a los animales callejeros simboliza una forma de resistencia y cuidado, acá se revela cómo las prácticas de convivencia trascienden lo humano, y cómo el vínculo con los animales se convierte en una expresión de empatía y pertenencia al entorno, es decir que, este gesto reafirma la noción de territorio como espacio de cuidado colectivo y coexistencia

Todo está conectado:

En esta segunda sesión los estudiantes realizaron una red de relaciones, partiendo de las tensiones, problemáticas y percepciones del territorio, que lograron identificar con la cartografía, nuevamente, los estudiantes se organizan a partir del mismo liderazgo que les caracteriza, la ambientación del aula es igual, en cuanto a gustos musicales y distribución.

Para esta red, se hace uso de los iconos presentes en la cartografía de la primera sesión, sin embargo, para esta actividad toman como centro el colegio, ya que, los estudiantes provienen de varios de los barrios que se han ido mencionado y su punto en común es la institución, esto permite entender que este no es solo un espacio educativo, sino también un territorio en disputa, donde se cruzan las tensiones sociales, las memorias del conflicto armado y las formas de vida, es por esto que desde aquí se comienzan a desglosar las diferentes relaciones y tensiones presentes.

A medida que avanzan encuentran que necesitan agregar dos iconos nuevos, uno por personas y otro por las que ejercen violencia, también cambian el nombre del icono de invasiones a barrios, ya que, este primer término da una visión discriminatoria sobre la comunidad, este acto propuesto colectivamente, simboliza un proceso de reapropiación del lenguaje y el derecho a nombrar su propio territorio. ver (Figura 3)

Figura 3. Organización estudiantes



Durante la socialización, se mencionan relaciones entre contaminación, armas, drogas, animales y fuentes hídricas, donde los y las estudiantes, resaltan que estos factores no solo afectan al ser humano si no que la constante relación entre estas problemáticas ha generado impactos irreversibles en la Naturaleza, por esto, el hablar de pesticidas, aguas contaminadas y basuras, evidencia cómo los estudiantes comprenden esas heridas que tiene el territorio y que son las mismas que carga la comunidad.

Los y las estudiantes, identifican que si bien los residuos suelen ser mal gestionados, a veces, esas cajas de cartón son casa para los animales de compañía que están desprotegidos en la calle o hasta un ingreso económico para quienes viven del reciclaje, si bien, las problemáticas están, algunas de ellas son beneficios para otros y otras que habitan la comunidad, si bien, la pérdida de zonas verdes y la poca apropiación del territorio se hace evidente, son situaciones que se mantienen gracias a configuraciones sociales más grandes como la violencia, el microtráfico y el desarraigo.

En la nota de campo del 22 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

El estudiante 1 comentó: Aquí se puede ver el conflicto con armas o drogas, hay una interrelación entre ambas, si hay armas hay pelea, si hay drogas también, porque hay una discordia entre diferentes grupos de la sociedad.

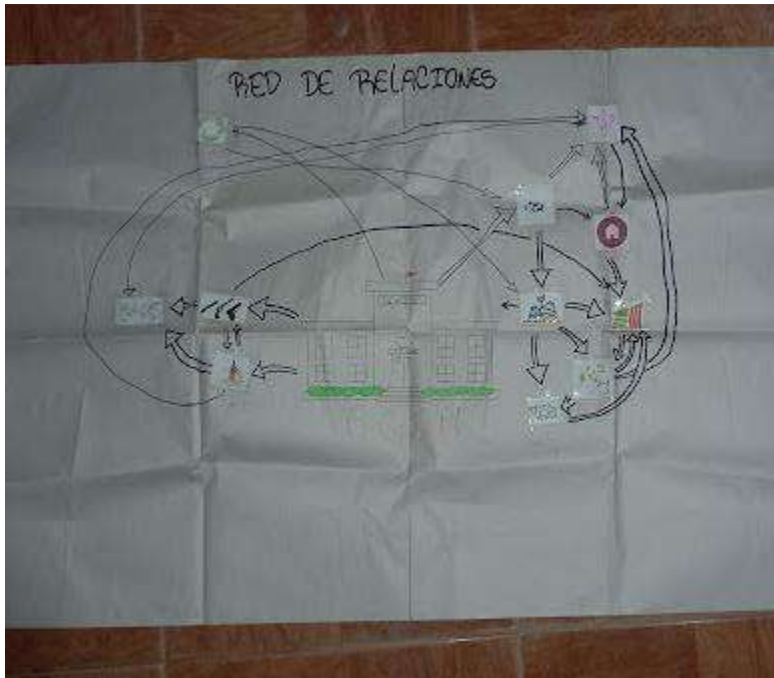
(Nota de campo, 22 de septiembre de 2025)

Este relato muestra la comprensión que los jóvenes tienen de la violencia como un fenómeno estructural que atraviesa su cotidianidad, la asociación entre armas, drogas y enfrentamientos refleja la forma en que el territorio se convierte en escenario de disputas simbólicas y materiales, el estudiante reconoce una lógica de poder que reproduce el miedo y la fragmentación social, pero su reflexión también sugiere una conciencia crítica sobre esas realidades, en esta mirada, el conflicto se entiende como algo cercano, que afecta los vínculos comunitarios y redefine las formas de habitar el barrio.

Esta red permitió que los y las estudiantes cuestionar la forma de ver el territorio por partes, entendiendo que no se puede separar, sino que es un sistema vivo donde la conexión entre lo ambiental, lo social y lo político se encuentran interrelacionados constantemente, por esto al compartir su red, se muestra como coinciden en que la Naturaleza también es vulnerada y recibe actos violentos por parte del ser humano, mostrando así una mirada ética y crítica frente a la forma en que los humanos se relacionan con otras formas de vida. ver

(Figura 4)

Figura 4. Red de relaciones



Fase 2: Recuperar la memoria del conflicto en el territorio

Esta fase tuvo como propósito recuperar las memorias locales del conflicto armado y las transformaciones sociales que ha vivido el territorio a partir de las voces y relatos de los y las estudiantes del grado 1102 del colegio Gabriel García Márquez, para ello, se divide en dos sesiones una que es las *Huellas del conflicto* y la otra *El chismecito del conflicto*, por medio de estas, se busca reconocer esas huellas que ha dejado el conflicto en la vida comunitaria y como estas se entrelazan con las memorias del territorio, la historia oral y los imaginarios sobre la violencia.

El desarrollo de esta fase a su vez permitió evidenciar las posibles tensiones pedagógicas que emergen al abordar el conflicto armado desde la escuela, especialmente entre las formas tradicionales de enseñanza, que suelen reproducir discursos mediáticos y oficialistas, además de las apuestas por una pedagogía crítica que privilegia las voces del territorio. En este contexto, la fase no solo dio paso a recoger relatos, sino también interpelar la manera en que se enseña y se recuerda la violencia en el espacio educativo.

Huellas del conflicto:

La sesión inició con la intención de mostrar material audiovisual que introdujera la conversación sobre el conflicto armado en el territorio, sin embargo, surgió un momento de reflexión importante, mientras el profesor proponía el uso de noticias de canales tradicionales como Caracol o RCN, la propuesta de esta investigación optó por un video realizado por estudiantes del colegio, donde se narraba cómo era el barrio en el pasado. ver (Anexo 1).





Puede verse este hecho como un punto de inflexión metodológico, si bien, este proyecto no había contemplado la presentación de material audiovisual, ya que, se buscaba que las memorias no estuviesen dirigidas por lo que se pudiese observar, el elegir una producción local sobre un discurso mediático hizo la diferencia y permitió centrar la mirada en la comunidad como fuente legítima de conocimiento, cuestionando la dependencia de medios que históricamente han representado el conflicto desde la distancia y el sensacionalismo, este gesto pedagógico simboliza un acto de coherencia ética y epistemológica, ya que, permite devolver la palabra al territorio y reconocer que las memorias que habitan el aula también son conocimiento válido.

Tras el video, los y las estudiantes se organizaron en mesa redonda y comenzaron la elaboración de la cartografía del pasado, durante la actividad, la dinámica del grupo mostró diferencias frente al curso anterior, pues en este había menos cohesión, los liderazgos eran difusos y las conversaciones giraban en torno a temas personales o afectivos, este ambiente, lejos de verse como una dificultad, se leyó como una muestra de cómo el conflicto no siempre es una memoria consciente, sino un eco que convive en la vida cotidiana. ver (Tabla 3)

Tabla 3: Iconos cartografía social Pasado

Icono	Nombre	Fuente
-------	--------	--------

	<p>Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (Guerrilla)</p>	<p>Agencia efe. (2017)</p>
	<p>Fuentes Hídricas</p>	<p>PNGWING. (s.f)</p>
	<p>Águilas Negras</p>	<p>Cosoy. N (2017)</p>
	<p>Autodefensas unidas de Colombia</p>	<p>Bohemia Interactive. (2025)</p>
	<p>Bavaria</p>	<p>Wikipedia. (2025)</p>
	<p>Acueducto</p>	<p>Cortés, J. (2013)</p>
	<p>Cervecería la Alemana</p>	<p>CONDUCIENDO POR BOGOTÁ. (2023)</p>
	<p>Cultivos</p>	<p>PNGEGG. (s.f)</p>

	<p>Comunidad campesina</p>	<p>Mejía. J. (s.f)</p>
	<p>Uso y porte de armas</p>	<p>Arcady_31. (2022)</p>
	<p>Escuela las Violetas Entrada Principal</p>	<p>George, G. (2025)</p>
	<p>Escuela las Violetas Segunda Entrada</p>	<p>Tihuaque.blogspot. (2017)</p>

En los mapas elaborados aparecieron símbolos asociados a los diferentes grupos armados, como las FARC, AUC y Ejército Nacional, se mencionaron episodios donde la anterior sede, llamada la escuela las Violetas, quedó en medio del fuego cruzado entre algunos de estos grupos armados; los relatos de los y las estudiantes fueron recuperados de escenas escuchadas en sus familias, enfrentamientos, toques de queda, zonas de refugio en la montaña y desplazamientos de campesinos, estas narraciones revelan cómo la violencia marcó el paisaje físico y emocional del territorio, dejando una huella que aún puede configurar las percepciones del presente. ver (Figura 5)

Figura 5. Cartografía social Pasado

aparece la huella de un miedo que no es ajeno, la persecución y la tortura como mecanismos de presión para ejercer control sobre quiénes si y no deben permanecer en los territorios.

El ejercicio de cartografía se amplió cuando el profesor complementa con datos históricos sobre el territorio, como la existencia de la cervecería Alemana, la presencia de la quebrada Yomasa como fuente de agua y la posterior expropiación del predio por parte de Bavaria; estos relatos históricos, entrelazados con los recuerdos de los y las estudiantes, configuraron una lectura del conflicto donde la guerra, la industria y el ambiente se cruzan, dejando ver que el territorio no solo ha sido escenario de violencia humana, sino también de despojo ambiental.

En la nota de campo del 23 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

El estudiante 2 comentó: Esa es la quebrada Yomasa, la que tenemos al lado de la Alemana, allá nuestras abuelas iban y lavaban la ropa en las piedras.

(Nota de campo, 23 de septiembre de 2025)

El fragmento refleja una memoria íntima y afectiva del territorio, donde la quebrada se asocia con la historia familiar y la cotidianidad de las abuelas, pues el agua aparece como elemento que conecta generaciones y refuerza el vínculo con la Naturaleza desde un uso, esta evocación de prácticas tradicionales y encuentro muestra cómo el paisaje hídrico es también un espacio de memoria, identidad y trabajo comunitario, sin embargo, esta acción puede ser vista como una afectación ambiental, pues el lavar con jabón en la fuente de agua que abastece la zona, tanto a humanos como no humanos, implica daños que pueden llegar a ser hasta irreversibles.

En la nota de campo del 23 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

El profesor comentó: Eso fue en 1950, se creó la primera cervecería en Bogotá y fue esa, la Alemana. Después esa empresa la tomó Bavaria, la tomó porque los gringos entraron en guerra con los alemanes y entonces expropiaron a los alemanes de

la mayoría de empresas; como Colombia siempre ha seguido a los gringos, siempre ha sido arrodillada a los gringos, pues expropió a los alemanes que eran los dueños y quienes trajeron esa empresa acá.

(Nota de campo, 23 de septiembre de 2025)

Este fragmento evidencia cómo la historia económica e industrial también forma parte de la memoria territorial, acá la voz del profesor entrelaza hechos históricos globales, como son la guerra y la política internacional, con procesos locales que transformaron el paisaje y la vida comunitaria; la referencia a la cervecería Alemana y a la influencia extranjera permite reflexionar sobre las relaciones de poder que han configurado la ciudad, sus fábricas y sus dinámicas sociales, así, la memoria del territorio no solo se construye desde lo emocional o simbólico, sino también desde la comprensión crítica de los procesos históricos que lo moldearon.

El chismecito del conflicto:

En la segunda actividad, se invitó a los y las estudiantes a recopilar relatos orales escuchados en sus familias, vecindarios o en su propia experiencia, este ejercicio, aunque partió del humor y de un tono coloquial, permitió que surgieran voces que usualmente permanecen silenciadas, nuevas miradas del conflicto y reflexiones frente que el conflicto no siempre es con el uso de armas, existen conflictos sociales y estructurales, que también afectan a la comunidad.

Durante el desarrollo, surgieron dinámicas de género que reflejan aún prácticas culturales arraigadas a conductas machistas, en este caso los estudiantes hombres pidieron que las compañeras escribieran por tener mejor letra, a lo que una de ellas respondió con ironía que era más bien por pereza de ellos; este diálogo espontáneo abrió una reflexión sobre los roles asignados y la participación activa de las mujeres en los procesos de memoria,

mostrando cómo la reconstrucción del pasado también pasa por revisar las relaciones de poder que se pueden tener en el presente. ver (Figura 6)

Figura 6. Escritura autónoma



Los relatos escritos aunque fueron breves y fragmentarios, no impedía que fueran significativos, algunos evocaban la presencia de la guerrilla en los cerros, el reclutamiento forzado o los toques de queda; otros abordaron situaciones más cercanas, como la violencia entre bandas o las llamadas limpiezas sociales, promovidas por grupos armados o por civiles bajo el discurso del orden, estas últimas narraciones generaron una conversación crítica sobre la idea de seguridad y justicia, se discutió cómo el asesinato de habitantes de calle o consumidores fue legitimado como una o la única solución, reproduciendo lógicas de exclusión y deshumanización, este diálogo permitió que los estudiantes comprendieran que la violencia no solo se ejerce con armas, sino también con discursos que justifican el exterminio del otro. ver (Anexo 5)

En la nota de campo del 23 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

Estudiante 1 escribió: La guerrilla llegó al colegio violetas, fuente 1101

(Nota de campo, 23 de septiembre de 2025)

Este fragmento evidencia cómo la memoria del conflicto armado se entrelaza con los espacios educativos, puesto que la referencia al colegio como escenario de presencia guerrillera muestra la manera en que los estudiantes asocian su entorno con hechos de violencia del pasado reciente, en la voz del estudiante 1 se percibe la persistencia del recuerdo colectivo sobre la guerra y su capacidad de marcar la vida cotidiana, aun en los lugares dedicados a la enseñanza y la protección.

En la nota de campo del 23 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

Estudiante 2 escribió: Cuando yo llegué al barrio Tihuaque había menos casas y muy malas condiciones, el barrio tenía muy malas calles y eran realmente monté, y no tenían una gran cantidad de gente, así como la hay en estos momentos también me dijeron que el agua no la más buena y no había acueductos ya en estos momentos están pavimentando las calles y poniendo acueductos, fuente Francisco Javier Mendoza.

(Nota de campo, 23 de septiembre de 2025)

El relato reconstruye la transformación del territorio desde la experiencia de habitarlo. La comparación entre el pasado y el presente del barrio revela una memoria viva de las condiciones materiales y sociales de Tihuaque, la voz del estudiante es testimonio de un proceso de cambio urbano, donde el monte se convierte en ciudad, y el agua, antes precaria, en símbolo de progreso, esta mirada rescata el valor de la memoria barrial como fuente de aprendizaje sobre la relación entre desarrollo, territorio y bienestar comunitario.

En la nota de campo del 23 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

Estudiante 3 escribió: En el barrio arrayanes a un kilómetro del centro de salud hacia soches existió un cambuche de la guerrilla en el cual llevaban a los pechos para reclutarlos. Fuente Alias RAMBO

(Nota de campo, 23 de septiembre de 2025)

Este fragmento rescata una memoria dolorosa del territorio, marcada por la presencia de grupos armados y el reclutamiento forzado de jóvenes, el estudiante relata un hecho que forma parte del imaginario local del conflicto, mostrando cómo los barrios también fueron escenarios de prácticas de control y miedo, sin embargo, la mención al cambuche da cuenta de la materialidad de la guerra y su cercanía con la vida cotidiana, evidenciando que la violencia dejó huellas profundas incluso en los espacios urbanos aparentemente seguros.

En la nota de campo del 23 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

Estudiante 4 escribió: Se decía que había guerrilla en las partes rurales. Fuente mi tío paraco

(Nota de campo, 23 de septiembre de 2025)

Este breve relato refleja cómo las narraciones familiares transmiten la memoria del conflicto armado, la referencia a la voz del tío paraco, pone en evidencia la coexistencia de múltiples perspectivas sobre la guerra dentro de las comunidades; pero, en esta diversidad de versiones, la historia se construye desde la oralidad, y los jóvenes asumen un papel de mediadores entre las memorias heredadas y sus propias interpretaciones del territorio.

En la nota de campo del 23 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

Estudiante 5 escribió: mi mamá me conto, que hace mucho tiempo había dos bandas las cuales tenían conflictos por territorios que no les correspondían y a la hora que alguno se pasara para algún territorio contrario eran guerras entre bandas, fuente: ciénaga Magnolia Canal Guerrero

(Nota de campo, 23 de septiembre de 2025)

El relato ilustra cómo la violencia urbana se percibe como una continuidad del conflicto armado, la referencia a las guerras entre bandas traslada las lógicas de control territorial y disputa de poder a los espacios barriales, a través de la voz materna, la memoria

familiar se convierte en testimonio de la transformación del conflicto, donde las fronteras invisibles del miedo siguen marcando el territorio y la vida cotidiana.

En la nota de campo del 23 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

Estudiante 6 escribió: Barrios villa diana, villa Rosita, Rondón, mi papa me contaba que debido a la acumulación de gente con aspecto de vicios un grupo de señores tomaron la decisión de hacer una limpieza, la cual se trataba que después de las 8:00 pm no podían salir a la calle o si no los mataban o los mandaban heridos a sus CASAS. Fuente: Papa

(Nota de campo, 23 de septiembre de 2025)

Este fragmento narra una de las expresiones más crudas del control social en los barrios, las limpiezas sociales o asesinatos selectivos, aquí el estudiante transmite la historia desde la voz de su padre, mostrando cómo el miedo y la violencia fueron mecanismos de regulación comunitaria, pues la referencia al toque de queda y a los castigos colectivos revela la naturalización del terror como forma de orden; sin embargo, al contarlo, el joven también reivindica la necesidad de recordar y reflexionar sobre esas prácticas que marcaron la historia local.

En la nota de campo del 23 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

Estudiante 7 escribió: La limpieza es contada como un asesinato controlado en donde las fuerzas militares hacían presencia asesinando a los habitantes de calle para controlar el consumo de sustancias psicoactivas y que no se convirtiera en una zona peligrosa o la L, era importante tener cuidado a altas horas de la noche por que podías ser una víctima de los asesinatos controlados. Fuente: Farah

(Nota de campo, 23 de septiembre de 2025)

El testimonio profundiza en la comprensión juvenil de las limpiezas como un fenómeno de represión social y moral, la descripción del estudiante introduce un lenguaje que

combina la oralidad con el análisis crítico, reconociendo el papel de las fuerzas militares en los hechos, en este fragmento visibiliza cómo los jóvenes reinterpretan el pasado violento desde una mirada ética, entendiendo que detrás de esas acciones hubo vidas interrumpidas y silencios impuestos.

En la nota de campo del 23 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

Estudiante 8 escribió: mi tío compra otra casa en el barrio Villa Diana, así, yo llegando con mi family para vivir, llevo 8 días en el barrio y me parece muy hermoso sus alrededores, colegios, casas, iglesias y personas. Fuente: Darwin, papi, tío
(Nota de campo, 23 de septiembre de 2025)

Este relato aporta una mirada esperanzadora y afectiva sobre el territorio, a diferencia de los anteriores, no evoca el miedo ni la violencia, sino la belleza y la acogida del barrio, pues la descripción del entorno como hermoso muestra cómo las nuevas generaciones también construyen memorias de arraigo, pertenencia y amor por el lugar que habitan, esta visión contrasta con los relatos del conflicto, recordando que el territorio también es espacio de encuentro, vida y comunidad.

En la nota de campo del 23 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

Estudiante 9 escribió: que el barrio villa rosita y Tihuaque era un cultivo De papá y yuca y tambien llevo la guerrilla a estos barrios. Fuente: José
(Nota de campo, 23 de septiembre de 2025)

El relato combina memoria rural y conflicto armado, mostrando cómo los procesos agrícolas fueron desplazados por la violencia, la transformación de los cultivos en zonas de guerra refleja el impacto directo del conflicto sobre la relación con la tierra, también, la voz del estudiante rescata la historia productiva de los barrios y denuncia cómo la presencia armada interrumpió ese vínculo con la Naturaleza, dejando una huella en la identidad colectiva.

En la nota de campo del 23 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

Estudiante 10 escribió: El toque de queda que hubo en el 2020 que según duraba un fin de semana y duro 2 años. El toque de queda fue por la pandemia. Fuente: Anavel (Nota de campo, 23 de septiembre de 2025)

El fragmento traslada la memoria reciente de la pandemia al marco de las experiencias territoriales, el estudiante compara el confinamiento con un toque de queda, equiparando una medida sanitaria con una forma de control social, esta analogía revela cómo las experiencias de encierro y miedo evocan en las comunidades recuerdos de represión y limitación de la libertad, mostrando la continuidad simbólica entre los estados de excepción y las memorias del conflicto.

En la nota de campo del 23 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

Estudiante 11 escribió: MI FAMILIA TENIA FINCA EN EL CAQUETA DONDE HABIAN EMPEZADO SU HOGAR PERO LA GUERRILLA LOS AMENAZO Y SE TUVIERON QUE IR... Y AHORA EN DÍA ESO ES MONTE. fuente: Mis Abuelos

(Nota de campo, 23 de septiembre de 2025)

Este testimonio condensa la tragedia del desplazamiento forzado, la historia familiar del estudiante refleja el desarraigo y la pérdida de la tierra como consecuencia del conflicto armado, la frase final, ahora en día eso es monte, sintetiza el abandono y la transformación del espacio, donde la Naturaleza vuelve a cubrir lo que antes fue hogar; a través de esta voz, la memoria del Caquetá se conecta con la experiencia urbana, recordando que la migración y la violencia rural también moldearon la identidad de las comunidades actuales.

En la nota de campo del 22 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

El profesor comentó: Aquí hubo una época en que llenaron el barrio de panfletos, donde perseguían a los que tenían algún vicio o alguna cosa, los tenían en la mira,

durante esa época y limpieza el barrio digamos que mejoró, después se supo que el de la Junta de Acción Comunal lo habían encarcelado por promover esa situación, pero le hicieron un favor, hubo un momento en que el barrio estaba tomando, parecía lo que es hoy.

(Nota de campo, 22 de septiembre de 2025)

El testimonio del profesor recupera una memoria de control social y violencia que ha dejado huellas profundas en la comunidad, la referencia a los panfletos y las limpiezas revela las estrategias de miedo utilizadas para imponer orden en los territorios urbanos, sin embargo, la narración también permite reconocer cómo estas experiencias se reelaboran desde la palabra y la enseñanza, convirtiendo el recuerdo en una forma de reflexión colectiva, la escuela, al registrar y dialogar sobre estos hechos, actúa como un espacio de memoria que da sentido a lo vivido y promueve la reconstrucción de la historia local.

En la nota de campo del 22 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

El profesor comentó: Esa campaña ayudó a erradicar varios de acá, no sé cuántas personas fallecieron por las limpiezas, pero ayudó a controlar el barrio.

(Nota de campo, 22 de septiembre de 2025)

Este fragmento evidencia la dureza de las narrativas comunitarias sobre la violencia y el control, la mención a la muerte como forma de control pone en tensión las nociones de seguridad y justicia, invitando a pensar en las consecuencias éticas de tales prácticas, si bien, el relato muestra cómo la memoria del conflicto urbano persiste en la voz de los docentes, también son ellos quienes al compartirla con los y las estudiantes, transforman el recuerdo del miedo en una oportunidad pedagógica para cuestionar la violencia y fortalecer la convivencia.

Uno de los momentos más valiosos se dio cuando un estudiante proveniente de Tumaco relató que su familia se había mudado a Villa Diana al comprar un pequeño lote, sin

conocer a nadie en el sector, entre risas, los compañeros y compañeras señalaron que ese era el conflicto, haber llegado a un lote de invasión; aunque el tono fue burlesco, el comentario encierra una comprensión aguda de las dinámicas de desplazamiento y Re territorialización que caracterizan las periferias urbanas, en esa risa compartida también hay memoria, pues el humor actúa como un modo de tramitar el dolor sin que la palabra duela del todo.

Finalmente, el profesor compartió historias locales sobre el origen de los nombres de los barrios, como Marichuela, Santa Librada o Tihuaque y su relación con los antiguos pobladores, este gesto resignificó la actividad, al mostrar que la memoria del territorio no se limita al conflicto armado, sino que incluye relatos mitológicos, toponimias ancestrales y formas de transmisión cultural que siguen vivas en la oralidad barrial. ver (Figura 7)

Figura 7. Producto Chismecito del conflicto



En la nota de campo del 23 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

El profesor comentó: Anteriormente hubo un virrey muy pintoso, que conquistaba a las mujeres de forma fácil, ese virrey enamoró a una mujer de la sociedad, las mujeres bogotanas la hicieron desterrar a las selvas de Usme. La palabra que le tenían a las

mozas en ese tiempo, a las amantes, era las Marichuelas y entonces adivinen cómo se llama el barrio donde llegó esta mujer, La Marichuela, bien.

(Nota de campo, 23 de septiembre de 2025)

Este relato rescata una memoria oral que articula mito, historia y territorio, en la voz del profesor, el origen del barrio La Marichuela se convierte en un relato simbólico sobre el destierro y la fundación, donde el territorio se humaniza a través de la historia de una mujer marginada, sin embargo, este tipo de narraciones permiten reconocer cómo las comunidades resignifican su espacio desde la palabra y la tradición oral, transmitiendo identidades colectivas y sentidos de pertenencia, donde la escuela se vuelve, así, un escenario donde las historias locales adquieren valor pedagógico y cultural.

En la nota de campo del 23 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

El profesor comentó: Esta relación entre el Virrey Solís y la Marichuela “Raquel Urrata” nació, tuvieron una hija, la hija según la historia se llamó Librada, o sea Santa Librada.

(Nota de campo, 23 de septiembre de 2025)

El relato profundiza en la manera en que los mitos locales se enlazan con las narraciones religiosas y culturales, la figura de Santa Librada, surgida de una historia amorosa y de destierro, simboliza la unión entre lo sagrado y lo popular, entre la fe y la memoria del territorio, pues, este tipo de narraciones fortalecen la identidad colectiva al otorgar un sentido espiritual a los lugares y a sus nombres, revelando cómo la historia se entreteje con los imaginarios que perviven en la memoria comunitaria.

En la nota de campo del 23 de septiembre de 2025 se registró lo siguiente:

El profesor comentó: Si nosotros empezamos a buscar en la historia cada nombre, cada barrio tiene una historia que contar, Tihuaque tiene dos formas de pronunciarse,

puede tener dos traducciones también: el bosque de las águilas o el bosque de las piedras.

(Nota de campo, 23 de septiembre de 2025)

El relato destaca la riqueza semántica y simbólica del territorio, además de la importancia de la tradición oral, pues la explicación etimológica de Tihuaque invita a pensar el espacio como un archivo vivo de significados, en esta nota, el profesor construye una pedagogía de la memoria territorial, donde los nombres de los lugares son depositarios de historia, Naturaleza y espiritualidad; es decir que, las palabras se convierten en herramientas de interpretación del paisaje y de reconocimiento identitario, fortaleciendo la conexión entre conocimiento local y saber académico.

Fase 3: Reencontrarse con la Naturaleza como sujeto de derecho

Esta fase se orientó a propiciar un reencuentro entre los y las estudiantes y la Naturaleza, entendida no como un escenario externo o un recurso disponible, sino como un sujeto vivo, con memoria y dignidad, que ha compartido con las comunidades las heridas del conflicto armado y las huellas del extractivismo, a través de experiencias de reconocimiento territorial como el recorrido *Pica Pala* y la caminata *Caminar el territorio, escuchar la montaña*, se buscó sensibilizar a los participantes frente a los procesos de restauración ecológica, las dinámicas históricas del territorio y la necesidad de reconfigurar los vínculos entre lo humano y lo no humano desde el cuidado, el respeto y la reparación, en este sentido, la fase permitió no solo observar las transformaciones materiales del paisaje, sino también activar una lectura sentipensante del territorio, donde la memoria ambiental, el diálogo intergeneracional y las prácticas de cuidado emergieron como caminos posibles para resignificar la Naturaleza como sujeto de derechos.

Pica Pala:

Esta sesión se desarrolló con ayuda de la empresa CEMEX y su planta de tratamiento

de residuos de construcción y demolición (RCD), esta planta está ubicada en la Fiscala, Usme, territorio que históricamente ha estado marcado por la minería y sus secuelas ambientales, esta actividad se llamó Pica Pala, haciendo alusión a la maquinaria manual que se utiliza para lograr extraer los materiales del suelo, además tuvo como propósito acercar a los y las estudiantes a un espacio en proceso de restauración ambiental, donde podían evidenciar las marcas que ha dejado la minería en el paisaje, reconocer las acciones de recuperación y reflexionar sobre la responsabilidad colectiva frente al cuidado del territorio. ver (Figura 8)

Figura 8. CEMEX



A lo largo del recorrido, los y las estudiantes observan los vestigios del impacto que dejó la minería en la zona, como la inestabilidad del suelo, la alteración por la creciente del río Tunjuelo y pérdida de la cobertura vegetal, también, esta sesión estuvo acompañada de los relatos de trabajadores del lugar sobre las inundaciones que en su momento afectaron gravemente la comunidad y provocando el cierre de las actividades extractivistas, el cual, hoy en día es uno de los hechos más recordados, además de que antes de la planta, se encontraba en funcionamiento el Colegio Fabio Lozano Simonelli IED, institución que tuvo que ser retirada y afectó a gran parte de la comunidad, pues era la única institución en aquel entonces,

este dato generó asombro entre los y las estudiantes, pues es ver como la minería no solo puede transformar el paisaje natural, sino también los espacios de vida y educación de las comunidades que los rodean. ver (Figura 9)

Figura 9. Paisaje CEMEX



Durante la visita se hizo énfasis en la necesidad de reparación ambiental, comprendiendo que la restauración no solo consiste en sembrar árboles, sino en restablecer la relación ética y ecológica entre las personas y el territorio, además de esto se les explicó el proceso de reforestación con especies nativas y frutales, entre las cuales se encontraba la curuba y la uchuva, frutos que los y las estudiantes pudieron degustar. ver (Figura 10 y 11)

Figura 10. Curuba



Figura 11. Uchuva Madura



También, se visitó el vivero donde se inicia la germinación de las plantas que están ayudando a recuperar el espacio, además de observar la zona donde tienen la elaboración de pacas biodigestoras, que se utilizan como abono natural para fortalecer el suelo, este momento permitió que los y las estudiantes observan cómo la vida se regenera, comprendiendo que los residuos pueden transformarse en fuente de fertilidad y renovación; desde una mirada

pedagógica el lugar se convirtió en un aula abierta donde la práctica ecológica y el aprendizaje convivieron en un mismo espacio. ver (Figura 12)

Figura 12. Vivero CEMEX



Aunque CEMEX está comprometido en generar un impacto positivo tanto ambiental como social, destacan que ha sido un proceso difícil, pues aún no existe una conciencia real en la separación de residuos, el buen trato hacia los animales y tampoco la conexión de estos proyectos con las instituciones, pues aunque han tocado puertas, son pocos los colegios que han decidido escuchar y participar en este proyecto, pues se torna más común encontrar perritos abandonados a las entradas de la planta que estudiantes de la ciudad que los visite. ver (Figura 13)

Figura 13. Estrellita, los ojos tras el abandono



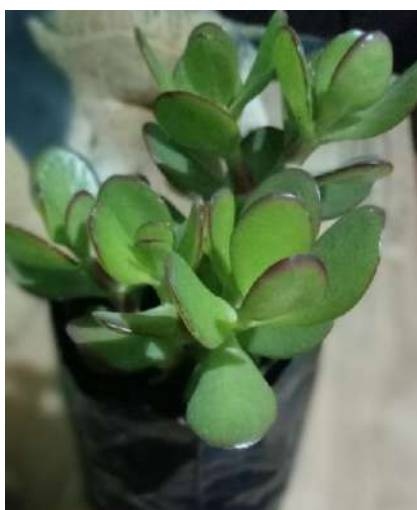
En el recorrido se les propuso dos actividades para hacer un cierre, la primera inició con compartir una galería audiovisual con los cantos e imágenes de aves locales, las cuales han retornado al lugar a partir de este proceso de reforestación, especies como el copetón, alcaraván, torcaza, ibis blanco y colibrí de orejas moradas fueron presentados a los y las estudiantes, quienes con ayuda de un antifaz de cartón y marcadores, lograron representar algunas de las aves, este ejercicio permitió resignificar la idea de paisaje, transformándolo en un escenario presto para la memoria, la reparación y la reflexión. ver (Figura 14)

Figura 14. Antifaz



Por último, la segunda actividad consistió en la entrega de una planta que provenía del vivero, en su gran mayoría eran de jardín y estaban listas para ser sembradas, los y las estudiantes se acercaron a tomar la que más les gustaba y poderla llevar a sus casas, antes de terminar, se les hizo énfasis que si querían que crecieran bien y les dieran retoños, deben pedirle al abuelo o abuela del hogar que los hiciera por ellos, teniendo como lugar de reconocimiento a las personas mayores como estos transmisores de conocimiento y sabedores de la vida y su cuidado. ver (Figura 15)

Figura 15. Regalo Vivo



Caminar el territorio, escuchar la montaña:

La segunda sesión tenía como propósito recorrer los cerros que rodean Tihuaque, Villa Rosita, Villa Diana y el sector de la quebrada Yomasa, sin embargo, por motivos institucionales el permiso para realizar la salida con los y las estudiantes fue negado, sin embargo, se decidió hacer el recorrido en compañía de una compañera de la universidad, un habitante cercano a la zona, la pareja y el perrito de la investigadora, quienes, aunque solo dos de ellos habitan cerca del territorio, nunca habían explorado el lugar debido a los estigmas de inseguridad que se han tejido alrededor de esta montaña. ver (Figura 16)

Figura 16. Punto de encuentro



El recorrido inició cerca de la antigua Cervecería la Alemana, actual Escuela de Bomberos, punto señalado por los estudiantes en sesiones previas, desde allí, el grupo pidió permiso, desde la individualidad y emprendió el ascenso guiándose por el cauce de la quebrada, siguiendo el consejo de no perderse del río, frase que se convirtió en una metáfora de orientación y conexión con la Naturaleza, el camino estaba húmedo y resbaloso, lleno de materia vegetal que Don Julio, el habitante aledaño a la zona, describió como un colchón de agua, haciendo referencia a la capacidad de retención hídrica de los suelos del bosque andino. A medida que se avanzaba, el canto de las aves, las ranas y la caída del agua en su correr por las piedras, marcaban el ritmo del recorrido, el paisaje revelaba la transición del bosque andino al subpáramo, los árboles se volvían más escasos y el viento más fuerte, en un punto, la montaña

parecía mostrar el camino, pues cuando se elegía una ruta equivocada, el sendero se cerraba, obligando a regresar, esta sensación reforzó la idea de que el territorio tiene su propia agencia, que guía y resiste a quien lo habita. ver (Figura 17, 18 y 19)

Figura 17. Cervecería la Alemana



Figura 18. Sendero



Figura 19. Quebrada Yomasa



Durante el recorrido, Don Julio relató que en el pasado era común encontrar cuerpos arrojados al río, lo cual había dejado una profunda huella en la memoria del lugar, también comentó que estas montañas fueron refugio y tránsito de distintos actores armados, llámese guerrilla, ejército o paramilitares, y que, ante el frío extremo, los combatientes utilizaban hojas de frailejón como aislante y hasta guantes de cocina, pues estos no solo los protegía del frío si no les permitía mejor manipulación de sus armas; a pesar del pasado violento, lo que hoy se observa es un territorio que lentamente cicatriza, donde los frailejones, bromelias, musgos y líquenes vuelven a poblar la montaña, recordando que la vida persiste incluso en los lugares más golpeados por la violencia.

Tras un largo ascenso, caídas, risas y algunos descansos, el grupo llegó a la Bocatoma, fuente de agua que abastece los barrios altos de Usme y San Cristóbal, en este lugar la visión del estanque y los sonidos del entorno generaron una profunda sensación de asombro y respeto; sin embargo, también se evidenció que el nivel del agua había disminuido de manera significativa, dejando huellas en las rocas que mostraban el retroceso del caudal y la falta de vegetación. ver (Figura 20, 21 y 22)

Figura 20. Estanque



Figura 21. Bocatoma



Figura 22. Paisaje



Más adelante, al llegar al subpáramo, se podían ver los frailejones y, a lo lejos, la ciudad de Bogotá, desde esa altura, la vista era imponente, pues como resaltó Don Julio, era el bosque de las águilas, haciendo referencia al significado muisca que tiene Tihuaque, desde acá se observaba el Parque Entre Nubes y los barrios de expansión urbana se mezclaban en una misma panorámica que mostraba la tensión entre el crecimiento urbano y la preservación ecológica, desde aquí, lo que faltaba del recorrido debía ser en silencio, pues podría tener repercusiones negativas para llegar al destino final. ver (Figura 23 y 24)

Figura 23. Frailejones



Figura 24. Subpáramo



El recorrido finalizó en la cueva de los murciélagos, un espacio simbólico donde la oscuridad, el silencio y la presencia de estos animales evocaron respeto, el ingreso fue lento y cuidadoso, utilizando una cuerda para descender, dentro, se observó el vuelo de algunos murciélagos y restos de carbón, evidencia de una antigua explotación minera; la cueva, tenía algunas filtraciones de agua y al fondo se podía escuchar una pequeña corriente hídrica, lo que parecía ser un testimonio vivo de cómo el territorio guarda memoria tanto de la vida como del extractivismo. ver (Figura 25, 26, 27 y 28)

Figura 25. Cueva de los Murciélagos



Figura 26. Descenso



Figura 27. Ascenso



Figura 28. Extracción de Carbón



Durante el descenso se tomó la ruta por el acueducto, la cual es una larga carretera

pavimentada, los trabajadores del lugar advirtieron que allí transitan en vehículos que en ocasiones acompañan escoltas, que lo mejor era prevenir, esto permite observar cómo el miedo y el estigma persisten, incluso entre aquellos que transitan el lugar a diario; finalmente, el grupo llegó al barrio Las Violetas, donde antiguamente funcionó la primera sede del colegio Gabriel García Márquez, las ruinas de la escuela, que según los relatos estudiantiles, quedó en medio de un enfrentamiento armado, permanecen en pie, rodeadas de cultivos, vacas y caballos que pastan en lo que alguna vez fueron patios de recreo, las calles empedradas y los lotes abandonados son hoy los silenciosos testigos de una historia donde la violencia, la vida campesina y la resistencia se entrelazan. ver (Figura 29, 30, 31 y 32)

Figura 29. Sendero Acueducto



Figura 30. Barrio las Violetas



Figura 31. Escuela las Violetas



Figura 32. Animales del común



Fase 4: Crear para Resignificar

Esta fase surge como el cierre que integra el proceso investigativo y pedagógico, donde las memorias, reflexiones y aprendizajes construidos colectivamente toman forma en un producto audiovisual, que se titula “*Y la memoria, ¿qué?*”, este busca recopilar las voces del territorio, tanto humanas como no humanas, para resignificar la relación entre los sujetos, la Naturaleza y la historia del conflicto armado; a través de la propuesta del cine guerrilla, se pretende que la cámara deje de ser un simple instrumento de observación para convertirse en una herramienta de denuncia, visibilización y resistencia, este último momento no solo sintetiza el trabajo realizado con los y las estudiantes, sino que también enfrenta las tensiones institucionales, logísticas y simbólicas que atraviesan las prácticas pedagógicas críticas, reafirmando la idea de que la educación, incluso en contextos adversos, puede ser un acto de creación, emancipación y reparación de la memoria colectiva.

Y la memoria, ¿qué?:

Esta sesión titulada “*Y la memoria, ¿qué?*”, se proyectó como el cierre del proceso

investigativo, con el propósito de construir un producto audiovisual que recogiera las voces, experiencias y memorias humanas y no humanas que surgieron a lo largo del trabajo con los y las estudiantes, sin embargo, este momento enfrentó diversas dificultades logísticas e institucionales que afectaron su desarrollo.

Desde el inicio, la falta de entrega de los consentimientos informados y las constantes modificaciones en el horario escolar impidieron que la grabación se realizará con la participación directa de los y las estudiantes, además de esto, a pesar de que se permitió el trabajo en momentos previos, la disposición no fue tan clara hacia la propuesta investigativa, debido a que en este escenario educativo se deben priorizar actividades asociadas a proyectos institucionales; esta situación evidenció las tensiones que surgen cuando las prácticas pedagógicas críticas no se alinean con las lógicas instrumentales y de cumplimiento que predominan en muchas instituciones educativas. ver (Anexo 2)

A pesar de ello, se decidió continuar con el proceso, adaptando la propuesta para no abandonar el objetivo principal, para esto, el registro audiovisual se realizó sin la participación de los y las estudiantes, a cambio, se contó con la disposición de personas de la comunidad que habitan el territorio y lo conocen desde hace décadas; este giro metodológico permitió abrir nuevas perspectivas donde comprender el territorio no fue solo desde la mirada juvenil y escolar, sino también desde las memorias de quienes lo han vivido y defendido históricamente, lo que permite una visión un poco más amplia.

Gracias a los dos recorridos, se recogieron los testimonios de Jessica, una mujer campesina que reivindica con orgullo su identidad rural y la defensa de la tierra, el señor Julio Roberto, dueño de una de las primeras cantinas del sector y Boyacense de pura raza, quien narra con nostalgia y amor el valor de la montaña como espacio de encuentro y vida, don Álvaro, con la primera droguería del sector y líder comunitario que luchó desde la Junta de Acción Comunal por los derechos del barrios, y don Julio, apasionado por el senderismo, cuya

voz mezcla el humor con la memoria viva del territorio, también Karina, estudiante de la Pedagógica y colega de la línea de investigación Pensamiento Crítico, Política y Currículo que, pese a vivir cerca de los cerros orientales, nunca los había recorrido por miedo al estigma que pesa sobre la zona. ver (Figura 33, 34, 35, 36 y 37) ver (Anexo 3)

Figura 33. Jessica Acero



Figura 34. Julio Roberto Rubio



Figura 35. Álvaro Alfonso Rico



Figura 36. Julio Poveda



Figura 37. Karina Ríos



Estas narrativas no solo complementan la mirada estudiantil construida en las fases anteriores, sino que amplían la comprensión del conflicto y la memoria desde una perspectiva intergeneracional, a partir de estas, se evidenció que las experiencias del conflicto no son homogéneas, mientras algunas personas vivieron directamente la violencia armada o las transformaciones derivadas del despojo, otras la reconocen de manera simbólica o estructural, asociándose al abandono estatal, la falta de oportunidades o la degradación ambiental.

El resultado audiovisual se plantea así como una apuesta simbólica más que un producto acabado, pues su intención no fue mostrar si hubo o no conflicto, sino reafirmar la defensa de la vida, del territorio y de la educación como actos políticos de resistencia; la decisión de recurrir al *cine guerrilla* permitió resignificar la cámara como herramienta de denuncia y de memoria, que en lugar de representar la mirada externa sobre el territorio, se convierte en voz de quienes lo habitan y lo sienten. ver (Anexo 6)

Análisis Crítico e interpretativo

La Fase 1 *Reconociendo el territorio*, revela que los y las estudiantes no son solo observadores del territorio, sino intérpretes conscientes de las tensiones que los atraviesan en su cotidiano vivir, por medio de su mapeo y red, se pueden identificar varios análisis importantes en este proceso:

1. El territorio puede entenderse como un espacio de memoria y conflicto cuando los y las estudiantes reconocen que su entorno está marcado por huellas de violencia estructural, tanto como la pobreza, el abandono estatal, exclusión y contaminación, sin embargo, el narrar sus barrios desde la experiencia vivida, transforman el territorio en una memoria compartida, donde se convive con la esperanza de un cambio.

La memoria no puede reducirse solo al dolor o la violencia, ya que, es una construcción colectiva que viene desde lo cotidiano, lo afectivo, lo cultural y lo simbólico, en medio de las actividades propuestas, los estudiantes eligieron acompañar el trabajo con géneros musicales mencionados anteriormente, aunque esto puede resultar un detalle anecdótico, en realidad expresa una memoria afectiva, pues están relacionados de forma muy estrecha a la carga familiar, a los abuelos y hasta las mismas celebraciones comunitarias.

Esta elección que marca una distancia simbólica con la cultura urbana que hoy en día predomina y que suele estar impuesta por ritmos comerciales y desarraigados de la historia local, donde los y las estudiantes decidieron no reproducir estos códigos y crear un ambiente de reconocimiento mutuo y alegría compartida, se podría decir que este también es un acto de resistencia y una forma de preservar esos vínculos que también configuran la identidad.

2. “Su forma para guiarse fue ubicar los cerros orientales, la avenida antigua al Llano y el colegio Gabriel García Márquez.”, este es uno de los fragmentos extraídos de los resultados, aunque es un poco breve, revela una profunda dimensión simbólica y afectiva del territorio, el elegir los cerros orientales, la antigua vía al Llano y el Colegio como sus tres puntos de referencia no responde únicamente a una necesidad de orientación geográfica, sino que da luces a expresiones emocionales y de

memoria que los y las estudiantes construyen colectivamente para situarse en el mundo.

Los cerros orientales son un paisaje que ha tenido permanencia en la comunidad, pero también evoca protección, si bien, son el horizonte visual que delimita su paisaje, también tiene una carga en cuanto a los relatos, vidas y memorias han transitado alrededor de ellos, aunque en este caso se toma como un punto de referencia, se puede ver un poco más allá, ya que, el reconocer que están presentes no hace tomar a la Naturaleza como un fondo pasivo, sino un actor con el que construyen su identidad.

La mención a la antigua vía al Llano, puede llegar a representar un vínculo histórico con la movilidad, la conexión a la ciudad y hasta el mis tránsito, desde las conversaciones sostenidas con estudiantes, este camino no solo une físicamente territorios, sino que evoca la memoria del desplazamiento, la llegada de familias y la transformación del territorio, nombrarla, puede ser una manera de recordar la historia del movimiento, de quienes llegaron y se establecieron allí pese a las adversidades, conflictos y abandono estatal.

Finalmente, el colegio Gabriel García Márquez aparece como el centro simbólico del presente, ya que, es este espacio de encuentro actual, donde la elección de tomarlo como el lugar donde convergen las memorias familiares, los vínculos afectivos y la posibilidad de imaginar futuros distintos los une, desde una mirada pedagógica, esto puede dar función a la escuela como núcleo de en el proceso de la apropiación de los territorios, es decir, ese lugar donde se pueda reconstruir el sentido de pertenencia y comunidad.

3. Frente a los resultados, se encuentra uno muy particular y es el lenguaje como un acto político, pues la decisión de sustituir el nombre de invasiones

por barrios, refleja una reivindicación que dan los y las estudiantes ante su derecho de nombrar y resignificar su propio territorio, rompiendo con categorías impuestas desde discursos institucionales o mediáticos que históricamente han estigmatizado a las comunidades populares.

Este acto de renombrar no es solo un cambio y ya, es un acto de resistencia lingüística que transforma la forma en que se perciben así mismos y a su entorno, esto permite ver, que en la medida que se rechace esta palabra invasión, rechazan también el relato del despojo y la ilegalidad que esta conlleva; es decir, que el mencionarse como barrio, afirma la legitimidad de su existencia, la historia de lucha y organización comunitaria que ha sostenido el territorio, además, de la memoria viva de quienes con esfuerzo levantaron sus casas y su identidad colectiva.

Desde una mirada crítica, es necesario resaltar que en esta oportunidad se reveló el poder del lenguaje como dispositivo de dominación o de emancipación, enunciarse desde nombres propios como Barrios, Villa Diana, Naturaleza, particularmente en este contexto, no es un acto neutral, realmente esto permite ver la realidad, podría verse, como una forma que descolonizar el lenguaje, que ha sido sostenido por estas etiquetas heredadas que los ha situado históricamente como los marginales o informales.

Esta Fase, en términos pedagógicos muestra una emergencia de una conciencia territorial y crítica, donde los y las estudiantes no solo reconocen la desigualdad material que los atraviesa, sino que son capaces de problematizar el discurso que la perpetúa, esto evidencia un avance en el pensamiento crítico y la comprensión de que la memoria no se limita al recuerdo del conflicto armado, sino que también se teje en los pequeños gestos cotidianos de resistencia.

4. En cuanto a los relatos sobre los animales abandonados, las huertas comunitarias y las prácticas de reciclaje, más allá de describir situaciones cotidianas, revelan una dimensión ética y de cuidado, pues, un territorio históricamente atravesado por la violencia estructural, el abandono estatal y la degradación ambiental, los actos de cuidado se convierten en gestos de resistencia silenciosa, donde los y las estudiantes sostiene la vida en medio de la precariedad.

El hecho de que los y las estudiantes identifiquen la problemática frente a los perros abandonados y decidan alimentarlos hasta el punto de adoptar algunos como parte de la comunidad escolar, no se puede leer únicamente como una muestra de empatía, esto es también un posicionamiento frente a las lógicas de desecho que atraviesan tanto los cuerpos humano como los no humanos; en sus relatos, los animales dejan de ser cosas o estorbos y pasan a ser compañeros de vida, sujetos con derecho a ser cuidados y a permanecer; aunque, el dar comida, refugio y hasta otorgar un nombre se ha convertido en un gesto cotidiano, permite evidenciar cómo los y las estudiantes resignifican su relación con la Naturaleza y sin saberlo están construyendo una práctica pedagógica del reconocimiento y la reparación.

La presencia de huertas tanto dentro como fuera de la institución escolar representa una reapropiación del territorio frente al avance del cemento y la contaminación, cultivar, puede ser también un acto de memoria y de esperanza, pues la tierra cultivada se convierte en espacio de encuentro, diálogo y reciprocidad con la Naturaleza, los y las estudiantes al sembrar o al hablar de quienes siembran, están siendo conscientes de este saber ancestral que ha resistido históricamente a los procesos extractivos y de despojo.

Por otra parte, el reciclaje adquiere sentido, al dejar de entenderlo sólo como la clasificación desechos, sino el ver el proceso de reutilizar, Re imaginar y reparar, o

al menos estas son algunas apuestas que tienen algunos y algunas estudiantes dentro de la institución con ayuda de sus profesores y profesoras; si bien, no se puede olvidar la problemática entorno al manejo de las basuras, tampoco se puede omitir la labor de algunas personas que sobreviven a partir del reciclaje, en medio de todo, se podría apreciar que cada caja de cartón o botella reutilizada, están siendo en ocasiones refugios para animales o macetas improvisadas.

En conclusión, esta fase demuestra que las prácticas pedagógicas basadas en la memoria y el diálogo permiten ir desnaturalizando la violencia, pero también reconocer otras formas que sostiene la vida comunitaria y ayudan en la comprensión del territorio fuera de un espacio habitado físicamente, sino también visto desde una posición donde se siente, se narra y se resignifica a través de las experiencias cotidianas, las voces de los y las estudiantes dan luces a esa relación con la Naturaleza y con el entorno, que a su vez está marcado por la memoria, la pertenencia y la resistencia de formas diversas.

La cartografía y la red, pueden entenderse como herramientas para leer el territorio desde adentro, reconociendo la interdependencia entre lo humano y lo no humano, también, permite observar que la memoria no está configurada únicamente por el dolor o la desigualdad, sino también por gestos de ternura, empatía, solidaridad y afirmación de la vida que resisten al olvido; nombrar los barrios, cuidar a los animales, sembrar en las huertas o rescatar la música familiar son formas de reivindicar la existencia y de reconstruir el tejido social desde lo cotidiano; el reconocer estas acciones como prácticas políticas y pedagógicas implica ampliar la noción de memoria y justicia, situando la educación como un espacio que hace posible reparar vínculos rotos y resignificar la Naturaleza como sujeto de derechos y compañera en este largo transitar de la historia.

La Fase 2 *Recuperar la memoria del conflicto en el territorio*, permitió comprender cómo los y las estudiantes se sitúan frente al pasado reciente del país y frente a las huellas del conflicto armado que persisten en sus comunidades, esta fase, más que la simple recuperación de recuerdos, evidenció la dimensión pedagógica y política de la memoria, pues cada relato, gesto o silencio se convierte en una forma de resistir al olvido y de repensar la manera en que la escuela se relaciona con la historia, dando en respuesta las siguientes pautas:

1. La proyección del video como propuesta del profesor, reveló una tensión significativa en torno a los modos de enseñar el conflicto armado, mientras el docente proponía el uso de noticias de medios tradicionales, la investigación optó por recuperar un video elaborado por estudiantes del colegio, donde se narraba la transformación del barrio desde las voces de la comunidad; este hecho, aunque en apariencia metodológico, tiene un valor pedagógico profundo, ya que desplaza el eje de autoridad del conocimiento, la verdad sobre el conflicto no está en los grandes medios ni en los discursos oficiales, sino en las experiencias vividas y contadas desde el territorio.

Este acto, más que una simple decisión técnica, se convierte en una posición epistemológica y ética, pues apuesta por una pedagogía de la memoria que se construye desde abajo, desde las narrativas que históricamente han sido silenciadas o ignoradas, es decir, que de esta forma, se rompe con la mirada amarillista que asocia la periferia con la marginalidad, y se reivindica el territorio como espacio de saber, memoria y dignidad.

2. El desarrollo de la cartografía del pasado mostró cómo las memorias del conflicto se tejen entre lo vivido y lo escuchado, entre lo que se recuerda y lo que se imagina, los y las estudiantes, al representar las montañas, las escuelas antiguas, los logos de grupos armados y los espacios donde ocurrieron enfrentamientos, no estaban

simplemente colocando recortes en un mapa, estaban construyendo un paisaje emocional y político; en sus trazos y narraciones se evidenció una comprensión del conflicto que no depende de la cronología ni de la linealidad histórica, sino de la afectividad, la oralidad y la experiencia compartida.

Así, los cerros, la quebrada Yomasa o la antigua vía al Llano dejan de ser simples referentes geográficos para convertirse en territorios de memoria, donde la guerra, el despojo y la resistencia se entrelazan, reconocerlos implica, al mismo tiempo, dar voz a la Naturaleza como testigo y víctima de la violencia, recordando que la guerra no solo afectó a las personas, sino también al agua, la tierra y los ecosistemas.

3. El diálogo con el profesor, quien complementa los relatos estudiantiles con referencias históricas y económicas, como la presencia de la cervecería Alemana o los procesos de expropiación, permite pensar la escuela como un espacio de disputa de sentidos sobre la historia. Cada intervención, ya sea la del docente, la de los y las estudiantes o la de la investigadora, configura un entramado de memorias múltiples, donde ninguna voz tiene el monopolio de la verdad, desde la mirada pedagógica, este encuentro de versiones es valioso, pues posibilita el ejercicio crítico de comparar, contrastar y problematizar los discursos que han moldeado la historia oficial.

4. Por otra parte, la actividad *“El chismecito del conflicto”* abrió un escenario distinto, el de la cotidianidad, el humor y la palabra compartida, aunque en apariencia ligera, esta propuesta permitió que emergiera relatos íntimos, familiares y barriales, donde la violencia aparece entretejida con la vida diaria, el uso del humor no trivializa el conflicto, sino que funciona como estrategia de resistencia y de sanación colectiva, pues la risa permite hablar del miedo sin reproducir el dolor, y ese acto ya es profundamente pedagógico.

5. Asimismo, las tensiones de género que surgieron en el desarrollo de la actividad cuando los hombres delegan la escritura a las mujeres por tener “mejor letra” dieron lugar a reflexiones sobre los roles asignados y las desigualdades normalizadas en la escuela, mostrando que la pedagogía de la memoria no solo aborda la violencia armada, sino también las violencias simbólicas que se reproducen en los espacios educativos.

6. Los relatos que surgieron, aunque breves, muestran una diversidad de violencias, ya sean por los enfrentamientos armados y los reclutamientos, hasta las llamadas limpiezas sociales y los desplazamientos silenciosos; sin embargo, lo más relevante fue que los y las estudiantes lograron nombrar esas violencias desde su propio lenguaje, evidenciando que el conflicto no es un hecho del pasado, sino un presente que sigue afectando la vida urbana, las relaciones comunitarias y la percepción del otro, en su interpretación, el conflicto aparece como un continuo de desigualdades, donde la violencia estructural y la exclusión siguen actuando sobre sus territorios.

El debate en torno a las limpiezas sociales reveló una posición ética y crítica frente a la investigadora y el profesor, que permitió a los y las estudiantes ser capaces de cuestionar críticamente las nociones de seguridad y justicia impuestas, el problematizar el derecho a decidir sobre la vida del otro, género que los estudiantes mostraran una comprensión profunda de la ética del cuidado y del respeto a la diferencia, principios fundamentales en la construcción de paz desde la escuela, este momento fue un ejemplo claro de cómo las pedagogías de la memoria no solo informan, sino que transforman subjetividades.

En conjunto, esta segunda parte permitió comprender que la memoria no es solo un ejercicio retrospectivo, sino un proceso de relectura crítica del presente, en la medida en que

los y las estudiantes reconstruyen los relatos de su comunidad, están también interpretando su lugar en la historia y su papel en la transformación del territorio; desde una perspectiva pedagógica, esto implica reconocer que enseñar el conflicto armado no se reduce a transmitir datos, cifras o fechas, sino a propiciar espacios de diálogo, emoción y pensamiento crítico, donde los y las estudiantes puedan narrar, dudar y reconstruir colectivamente sus memorias.

Para concretar, los resultados de esta fase muestran que la escuela puede ser un espacio de reparación simbólica, donde las memorias fragmentadas encuentran lugar para ser dichas, y donde el acto de recordar se transforma en un acto pedagógico de resistencia, los y las estudiantes, al narrar y reinterpretar las historias del conflicto, no sólo reconstruyen el pasado, sino que se reconocen como sujetos históricos capaces de transformar su presente.

La Fase 3 *Reencontrarse con la Naturaleza como sujeto de derecho*, permitió ampliar la mirada hacia el territorio desde una experiencia vivencial que conjugó lo ecológico, lo histórico y lo emocional, en ambas sesiones *Pica Pala* y *Caminar el territorio, escuchar la montaña*, se hizo evidente que la Naturaleza no es solo un entorno físico, sino una entidad con memoria, afectada por las mismas dinámicas de despojo, violencia y resistencia que han atravesado las comunidades humanas.

1. En *Pica Pala*, se logró reconocer una antigua zona minera como un espacio en proceso de reparación ecológica, esto reveló cómo el territorio conserva no solo los estragos del conflicto armado, también, las huellas del conflicto ambiental generado por el modelo extractivista; además los relatos sobre la inundación y la contaminación del río Tunjuelo, mostraron que la violencia contra la Naturaleza con el tiempo tiene consecuencias sobre las vidas humanas, escuelas retiradas, desplazamientos internos y paisajes heridos; sin embargo, el proceso de restauración representado en la reforestación, las pacas biodigestoras y el trabajo comunitario,

permitió comprender que el territorio, al igual que las comunidades, puede sanar y regenerarse cuando se le cuida.

2. La entrega de las plantas del vivero a los y las estudiantes, con la invitación a que fueran sembradas por los abuelos o abuelas fue un acto profundamente pedagógico, pues este, simbolizó el reconocimiento de la sabiduría intergeneracional y el vínculo entre memoria y sostenibilidad; desde la pedagogía crítica, este gesto puede leerse como un ejercicio de descolonización del conocimiento, donde los saberes del campo, el cuidado y la experiencia vital son reivindicados como fuentes legítimas de aprendizaje y transformación social.

3. Por su parte, *Caminar el territorio, escuchar la montaña* se convirtió en una experiencia de lectura corporal y sensible del paisaje, Aunque no se pudo realizar con los estudiantes por falta de permiso institucional, la caminata permitió recuperar la voz del territorio desde una mirada comunitaria, los relatos compartidos por los acompañantes, quienes pese a vivir en la zona, nunca habían subido por miedo al estigma, revelan cómo el discurso de inseguridad ha operado como una forma de control simbólico sobre los cuerpos y los lugares; esta representación del territorio como peligroso o marginal ha limitado el encuentro con la Naturaleza, restringiendo la posibilidad de construir memoria desde la vivencia directa.

4. Durante el ascenso, la presencia del río como guía, el canto de las aves, el silencio del páramo y la aparición de los frailejones se configuraron como símbolos de resistencia. Estos elementos naturales se presentaron no sólo como parte del ecosistema, sino como actores que acompañan y enseñan, recordando que el territorio no se recorre, sino que se dialoga, el cambio de vegetación del bosque andino al subpáramo fue también un tránsito simbólico, del ruido urbano al silencio profundo

de la montaña, de la desconfianza al asombro, de la mirada extractiva a la mirada contemplativa.

5. Los relatos de Don Julio sobre los cuerpos arrojados al río, las historias de enfrentamientos y los rastros de carbón en la cueva de los murciélagos revelaron cómo la Naturaleza guarda memoria del conflicto armado y del extractivismo, sin embargo, esa misma montaña que fue testigo del dolor, hoy se manifiesta como un espacio de vida, donde el agua, el viento y la vegetación reafirman su capacidad de sanar; en términos pedagógicos, esta experiencia materializa que el conocimiento no surge simplemente del aula sino del encuentro con el mundo, de la lectura crítica del territorio y de la capacidad de sentirlo como parte de uno mismo.

Entonces, esta fase permitió comprender que la educación ambiental no puede reducirse a la instrucción técnica o ecológica, sino que debe situarse en una pedagogía de la memoria y del cuidado, donde reconocer el dolor del territorio es también una forma de acompañar su sanación, esta mirada sentipensante, que une emoción, razón y acción, transforma la relación entre humanos y Naturaleza en un proceso político, ético y educativo de mutuo reconocimiento.

La Fase 4 *Crear para Resignificar*, permitió reconocer las limitaciones estructurales que enfrentan los procesos pedagógicos críticos cuando se desarrollan en instituciones que no cuentan con convenios formales o tiempos destinados a la práctica investigativa, además, la ausencia de apoyo institucional no debe entenderse solo como una dificultad logística, sino como una expresión de las tensiones entre una escuela que busca cumplir con sus dinámicas administrativas y una educación que busca transformar la realidad social desde la reflexión y el pensamiento crítico.

1. La situación vivida con el tiempo evidenció la urgencia de fortalecer el vínculo entre universidad y escuela, no como un trámite burocrático, sino como un

encuentro dialógico donde el conocimiento académico y el saber pedagógico escolar puedan nutrirse mutuamente; este vacío institucional, sin embargo, permitió generar una lectura más amplia sobre el papel del docente como mediador y no como filtro del conocimiento, y sobre la necesidad de repensar las prácticas de enseñanza del territorio y la memoria más allá del cumplimiento curricular.

2. Desde un enfoque pedagógico, la reconfiguración del proyecto, a partir de la participación estudiantil a la inclusión de voces comunitarias, fue en sí misma un aprendizaje significativo, puesto que, la imposibilidad de grabar con los y las estudiantes dio paso a la oportunidad de escuchar a los mayores, reconocer su sabiduría y entrelazar generaciones; esto puede ser visto como una posibilidad que resignificó el propósito inicial, donde el territorio no quedó solo como objeto de estudio, sino como un tejido vivo donde confluyen las memorias humanas y no humanas.

3. El hecho de que la investigación se sostuviera hasta el final, pese a los obstáculos, puede leerse como un acto de resistencia metodológica, en un contexto donde la prioridad institucional y la estigmatización del territorio son parte del paisaje cotidiano, continuar implicó reafirmar que investigar también es un acto ético y político, entonces, el proyecto demuestra que la educación popular y ambiental puede sostenerse desde el compromiso, la escucha y la creatividad, incluso cuando las condiciones no son favorables.

Finalmente, el ejercicio de construir el video con los rostros cubiertos y las voces silenciadas es una metáfora potente, pues las memorias en Colombia, y especialmente en los márgenes, muchas veces deben ocultarse para sobrevivir, aun así, permanecen, circulan y se resisten a desaparecer; este silencio visual y sonoro no es una ausencia, sino una presencia

distinta, una forma de decir sin decir, de seguir narrando incluso en medio de las restricciones.

Conclusiones

Los y las estudiantes logran reconocer al territorio no solo como un espacio físico, sino como una construcción simbólica donde pueden encontrarse la memoria y el conflicto; a partir de la cartografía y la red de relaciones, pueden crearse imaginarios que permiten comprender la vida cotidiana desde una lectura crítica y afectiva.

Las prácticas de nombrar, representar y reinterpretar el territorio, por medio de acciones que pueden resultar simples como cambiar invasiones por barrios, revelan un proceso de empoderamiento y descolonización del lenguaje, este gesto pedagógico se convierte en un acto de resistencia y en una forma de afirmar la legitimidad y dignidad de la comunidad.

La memoria no se configura únicamente a partir del dolor o la violencia, sino también desde la cotidianidad, la música, el cuidado y la alegría compartida, son estas expresiones culturales que permiten una resistencia simbólica que sostienen la vida y la identidad colectiva.

Las narrativas recogidas en las actividades *Huellas del conflicto* y *El chismecito del conflicto* evidencian que la memoria del conflicto armado se mantiene viva en el territorio, pero fragmentada entre el silencio, el miedo y la transmisión oral.

La participación de los y las estudiantes permitió visibilizar historias locales invisibilizadas por los medios hegemónicos, configurando una mirada crítica frente a cómo se representa la violencia y quiénes tienen derecho a narrarla.

La actividad del “chismecito” demostró que los relatos informales también son formas válidas de conocimiento y de memoria popular, en el acto de contar, los y las estudiantes se reconocieron como herederos de una historia que no se limita al conflicto armado, sino que también incluye conflictos sociales, estructurales y familiares.

El territorio se resignifica como un sujeto con memoria, capaz de sanar y de enseñar, las experiencias *Pica Pala* y *Caminar el territorio, escuchar la montaña* permitieron reconocer la Naturaleza como un actor político, histórico y pedagógico.

La entrega simbólica de plantas a los estudiantes y el reconocimiento de los abuelos como sabedores consolidan la importancia del diálogo intergeneracional en la reconstrucción de los lazos de cuidado y pertenencia.

La caminata permitió comprender que caminar es también investigar, sentir y educar, una práctica pedagógica del encuentro que desactiva los discursos de miedo y reconcilia a la comunidad con su entorno.

Esta fase demostró que las prácticas pedagógicas críticas no siempre encuentran completa disposición en la estructura institucional, pero aun así pueden realizarse cuando se sostienen desde la convicción y el compromiso con las comunidades.

El diálogo intergeneracional reveló que la memoria del territorio no pertenece a un solo grupo en específico, sino que se teje colectivamente entre estudiantes, campesinos, líderes barriales y habitantes que, desde sus experiencias, construyen un relato común de resistencia.

El uso del *cine guerrilla* como estrategia metodológica permitió comprender el audiovisual no como producto estético, sino como herramienta pedagógica y política para visibilizar realidades silenciadas y devolverle la palabra al territorio

Recomendaciones

Fase 1: Reconociendo el territorio

Profundizar en ejercicios de cartografía social y redes conceptuales como herramientas pedagógicas, permite leer el territorio desde la experiencia y la memoria colectiva.

Promover espacios de diálogo donde los estudiantes reconstruyan narrativas locales desde el lenguaje propio de la comunidad, cuestionando categorías impuestas y resignificando su entorno.

Fomentar metodologías pedagógicas que integren la dimensión emocional y estética del aprendizaje, reconociendo que la memoria también se transmite a través de la música, el arte y los afectos.

Fase 2: Recuperar la memoria del conflicto en el territorio

Potenciar los espacios escolares como escenarios de memoria activa, donde las voces

estudiantiles y comunitarias sean legitimadas frente a los relatos oficiales o mediáticos.

Incorporar en el aula estrategias narrativas y expresivas, como la escritura creativa, el teatro o la radio escolar, que permitan transformar los recuerdos y las historias en procesos pedagógicos de reflexión y reparación.

Acompañar críticamente el trabajo de memoria con formación docente en pedagogía de la escucha y manejo de emociones colectivas, de modo que la reconstrucción del pasado no reabra heridas, sino que las resignifique.

Fase 3: Reencontrarse con la Naturaleza como sujeto de derecho

Fortalecer proyectos pedagógicos ambientales y comunitarios que incluyan caminatas, recorridos ecológicos y experiencias directas con el territorio como estrategias para aprender desde la práctica, la curiosidad y el asombro.

Integrar el enfoque de ecopedagogía y educación sentipensante en el currículo escolar, donde el cuidado, la empatía y el diálogo con la Naturaleza sean pilares educativos. Promover la desestigmatización de los territorios mediante procesos de reconocimiento colectivo, visibilizando las resistencias, saberes y memorias locales frente a los discursos de marginalidad.

Fase 4: Crear para Resignificar

Fortalecer los lazos institucionales entre universidad y escuela mediante convenios de práctica que garanticen tiempos, espacios y acompañamiento real a los procesos pedagógicos de investigación.

Promover desde la escuela la formación docente en pedagogías críticas y de la memoria, que permitan abordar el conflicto y el territorio desde una perspectiva ética, sensible y contextualizada.

Continuar con la producción audiovisual con participación estudiantil futura, garantizando los permisos necesarios, de manera que este producto se convierta en un testimonio colectivo que siga nutriendo la memoria viva de Usme.

Referencias Bibliográficas

Agencia efe. (2017). *FARC mantendrán las siglas y tendrán una rosa como logo*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=KE0inzEw-Pk>

Adobe Illustrator. (2018). *Vector De Mascotas Imagen PNG*. Recuperado de: https://es.pngtree.com/freepng/pets-vector_3641318.html

Arcady_31. (2022). *Iconos de armas, revólver de cuchillo y siluetas vectoriales de pistola de fuego - Ilustración de stock*. Recuperado de: <https://www.istockphoto.com/es/vector/iconos-de-armas-rev%C3%B3lver-de-cuchillo-y-siluetas-vectoriales-de-pistola-de-fuego-gm1365914035-436623244>

Barrera, S., & Aldana, C. (2016). *Infancia en el conflicto armado: Un asunto de memoria*. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2414/TE-19622.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

BeataGFX. (2024). *Drogas, pastillas, alcohol, Ilustración vectorial de abuso de marihuana. Drogas duras, píldoras, jeringuilla de la inyección, cuchara, bolso plástico de la droga, botella de Vector, icono del cigarrillo fijado. Símbolo de adicción a las drogas*. Recuperado de: <https://www.shutterstock.com/es/image-vector/drugs-pills-alcohol-marijuana-abuse-vector-2504031385>

Blanco, R. (2006). *Los enfoques metodológicos y la administración pública moderna*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/101/10102704.pdf>

Bohemia Interactive. (2025). *Autodefensas Unidas Colombia [AUC]*. Recuperado de: <https://units.arma3.com/unit/autodefensasunidasdecolombia>

Borja, M. (2024). *Fals Borda. Principios de una ciencia nueva. Revista Colombiana de Sociología*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10319761.pdf>

Bravo, R. (2008). *La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>

Burgos, J. (2024). *Ecofeminismo: Una propuesta curricular alternativa para la enseñanza de la educación ambiental con estudiantes sanbernardinios*. Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/20591/Ecofeminismo%2c%20una%20propuesta%20curricular%20alternativa%20para%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20ambiental.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ciliberti, N., & Galagovsky, L. (1999). *Las redes conceptuales como instrumento para evaluar el nivel de aprendizaje conceptual de los alumnos: Un ejemplo para el tema de dinámica*. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/21557/21391>

CONDUCIENDO POR BOGOTÁ. (2023). *Fábrica en ruinas Cervecería la Alemana. Trajimos una botella medio siglo después. (No. 150)*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=FZepyEKW4gU>

Cortés, J. (2013). *Empresa de Acueducto y Alcantarillado de Bogotá estrena nombre*. Recuperado de: <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/habitat/empresa-de-acueducto-y-alcantarillado-de-bogota-estrena-nombre>

Corte Suprema de Justicia. (2018). *Sentencia STC4360-2018 (acción de tutela sobre la Amazonía como sujeto de derechos)*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://www.cortesuprema.gov.co/>

Cosoy, N. (2017). *¿Qué o quiénes son las temidas Águilas Negras y por qué las autoridades en Colombia dicen que no existen?*. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-39583477>

Droguett, F. (2009). *Discusiones de metodología: La observación en la investigación social. La observación participante como construcción analítica*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6780076.pdf>

Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder*. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3). Recuperado de: <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/96/2020/03/T-FOUCAULT-El-sujeto-y-el-poder.pdf>

George, G. (2025). *I.E.D Gabriel García Márquez*. Recuperado de: <https://iedgabrielgarciamarquez.blogspot.com/p/cursos-participantes.html>

Gómez-Avellaneda, A. L., Hernández Peña, Y. T., & Zafra Mejía, C. (2020). *Minería en Usme, Bogotá: justicia espacial y percepciones sociales. Equidad y Desarrollo*. Recuperado de: <https://equidad.lasalle.edu.co/article/download/613/538/540>

Gudynas, E. (2010). *Imágenes, ideas y conceptos sobre la naturaleza en América Latina*. Recuperado de: <https://www.gudynas.com/publicaciones/capitulos/GudynasConceptosNaturalezaCo10.pdf>

Gudynas, E. (2014). *Derechos de la naturaleza, ética biocéntrica y políticas ambientales*. Recuperado de: <https://gudynas.com/wp->

<content/uploads/GudynasDerechosNaturalezaLima14r.pdf>

Haraway, D. (2007). *Manifiesto cyborg*. Recuperado de: https://www.icesi.edu.co/blogs/antro_conocimiento/files/2012/02/Haraway_MANIFIESTO-CYBORG.pdf

Herrera, J. (2008). *Cartografía social*. Recuperado de: <https://juanherrera.wordpress.com/wp-content/uploads/2008/01/cartografia-social.pdf>

IconBaandar. (s.f). *Ubicación icono gratis*. Recuperado de: https://www.flaticon.es/icono-gratis/ubicacion_7997095

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria. Memorias de la represión*. Recuperado de: <https://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>

Keltmd. (s.f). *Reciclar icono verde. Doodle ilustración de reciclaje icono de vector verde para web aislado sobre fondo blanco*. Recuperado de: https://es.123rf.com/photo_87396022_reciclar-icono-verde-doodle-ilustraci%C3%B3n-de-reciclaje-icono-de-vector-verde-para-web-aislado-sobre-fo.html

La Muchacha Isabel & El Kalvo. (2022). *Lero Lero*. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=a3NXsQh-rbY&list=RDa3NXsQh-rbY&start_radio=1

Linear_design. (2022). *Icono de animales de granja, vaca, cerdo y pollo, grupo de mascotas, símbolo de línea delgada sobre fondo blanco - ilustración de vector de trazo editable*. Recuperado de: https://www.shutterstock.com/es/image-vector/farm-animals-icon-cow-pig-chicken-2165020785?dd_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F

López, C. (2018). *La cartografía social como herramienta educativa*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7011992.pdf>

Martínez, E., & Acosta, A. (2017). *Los derechos de la naturaleza como puerta de entrada a otro mundo posible*. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/DQvjXNFmCnhVxv4HxmhZsvB/?format=pdf&lang=es>

Mejía, J. (s.f). *Campesinos de Boyacá*. Recuperado de: <https://juanydiego.artstation.com/projects/v11GOA>

Montes, C. (2022). *Reconocimiento de la naturaleza como entidad sujeto de derechos: ¿Una consecuencia de las limitaciones del derecho ambiental?* Recuperado de:

<https://raco.cat/index.php/rcda/article/view/404061>

Noticias Capital. (2021). *Recuperan predio invadido por 128 familias en Usme*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=w3P28L5JBlw>

Noticias Caracol. (2021). *Asesinan a dos jóvenes en Usme y los lanzan por un abismo*. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=DCI1ptTRQ4Q>

Noticias Caracol. (2024). *¿Quiénes son las víctimas de la masacre que se registró en la localidad de Usme, en Bogotá?*. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=BB6TVwvXKWg>

Parques Nacionales Naturales de Colombia. (2024). *Pedagogías para la paz con la naturaleza*. Grupo de Comunicaciones y Educación Ambiental. Recuperado de: <https://www.parquesnacionales.gov.co/wp-content/uploads/2024/12/enfoque-nuevo.pdf>

Peco, M & Peral, L. (2006). *El conflicto de Colombia*. Recuperado de: https://publicaciones.defensa.gob.es/media/downloadable/files/links/c/o/conflicto_colombia.pdf

Pietrosemoli, L. (2009). *El chisme y su función en la conversación*. *Lengua y Habla*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951369005.pdf>

Pineda, D. (2023). *Vecinos entre las nubes: Librillo fotoilustrado en torno a la relación humano-naturaleza de las personas mayores en el Parque Entrenubes*. Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18808/Vecinos%20entre%20las%20nubes.%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PNGEGG. (s.f). *Tierras agrícolas, tierras de cultivo, logo, agricultura png*. Recuperado de: <https://www.pngegg.com/es/png-kdapv>

PNGWING. (s.f). *Recursos hídricos recursos naturales biodiversidad, diverso, hoja, texto png*. Recuperado de: <https://www.pngwing.com/es/free-png-yutns>

Rivera, S. (2010). *Violencias (re)encubiertas en Bolivia*. Recuperado de: <https://alfarcolectivo.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/358089157-cusicanqui-violencias-re-encubiertas-en-bolivia-pdf.pdf>

RTVC Noticias. (2022). *Defensoría advirtió la presencia de grupos armados en Usme* / RTVC Noticias. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ZMO0_fcx8xI

Sánchez, J. F. (2021). *Colombia: La Amazonia como sujeto de derechos y su defensa intergeneracional desde Caquetá*. Recuperado de: <https://iberoamericasocial.com/colombia-la-amazonia-como-sujeto-de-derechos-y-su-defensa-intergeneracional-desde-caqueta/>

SumberRejeki. (s.f). *Icono de Hogar*. Recuperado de: https://www.freepik.es/icono/hogar_4240176

Tihuaque.blogspot. (2017). *Las Violetas*. Recuperado de: <https://tihuaque.blogspot.com/p/villa-rosita.html>

Toledo, M., & Barrera, N. (2009). *La memoria biocultural*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/orizaba/mgas/files/2016/03/memoria-biocultural.pdf>

Uribe, M. (2004). *Antropología de la inhumanidad: un ensayo interpretativo del terror en Colombia*. Recuperado de: https://www.academia.edu/691480/Antropolog%C3%ADa_de_la_inhumanidad_un_ensayo_interpretativo_del_terror_en_Colombia?auto=download

Vázquez, H. (2015). *El sujeto político: Primacía del conflicto y de lo colectivo*. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/versiones/article/view/25770/20779129>

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Recuperado de: <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf>

Wikipedia. (2025). *Cervecería Bavaria*. Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Cervecer%C3%ADa_Bavaria

Yañez, G. (2017). *Cine guerrilla y liberación total del hombre*. Recuperado de: <https://revistaleca.org/index.php/leca/article/view/144/140>

ANEXOS

Anexo 1. Trabajo de investigación de la memoria del territorio

Colegio Gabriel García Márquez. (2024). *Trabajo de investigación de la memoria del territorio*. Recuperado de: <https://www.facebook.com/share/v/17JJQB4PK2/>

Anexo 2. Consentimientos informados

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ANEXO 1 Autorización uso de imagen - Octubre 2025

CONSENTIMIENTO USO DE DERECHOS DE IMAGEN

Yo, Yessy Z. U. Pulgarín de edad identificada con C.C. N° 4012022 de COLOMBIA en mi calidad de persona natural y representante del estudiante Diana D. R. U. Pulgarín identificado con documento de identidad C.C. X. T. N° 4012022 de COLOMBIA cuya imagen será usada en una fotografía o producción audiovisual (video o propiedad intelectual que utilizará y publicará la Universidad Pedagógica Nacional, suscribe el presente documento de autorización de uso de derechos de imagen sobre fotografía y procedimientos analógicos y/o digitales a la fotografía, así como los patrimoniales de autor y derechos conexos, el cual se regirá por las normas legales aplicables y en particular por las siguientes cláusulas:

PRIMERA - AUTORIZACIÓN mediante el presente documento autorizo la utilización de los derechos de imagen sobre fotografías o procedimientos analógicos y/o digitales a la fotografía, así como los derechos patrimoniales de autor (reproducción, comunicación pública, transformación y distribución) y derechos conexos, a la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL para inclusión en fotografías o procedimientos analógicos y/o digitales a la fotografía. SEGUNDA - OBJETO por medio del presente escrito, autorizo a la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL para que, de conformidad con las normas internacionales que sobre propiedad intelectual sean aplicables, así como bajo las normas vigentes en Colombia, use los derechos de imagen sobre fotografías o procedimientos analógicos y/o digitales a la fotografía, así como los derechos de propiedad intelectual y sobre derechos conexos que le puedan pertenecer para ser utilizada por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. PARÁGRAFO - ALCANCE DEL OBJETO la presente autorización de uso se otorga a la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL para ser utilizada en ediciones impresas y electrónicas, digitales, ópticas y en la Red Internet. PARÁGRAFO - uso se realizará por parte de LA UNIVERSIDAD, para efectos de su publicación de manera directa, o a través de un tercero que se designe para tal fin. TERCERA - TERRITORIO los derechos aquí autorizados se dan sin limitación geográfica o territorial alguna. CUARTA - ALCANCE la presente autorización se da por formato o soporte material, y se extiende a la utilización en medio óptico, magnético, electrónico, en red, mensajes de correo o similar conocido o por conocer en el futuro. QUINTA - EXCLUSIVIDAD la autorización de uso aquí otorgada será exclusivamente de uso institucional y pedagógico sin ánimo de lucro no implica exclusividad en favor de la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Por lo tanto, me reservo y conservo el derecho de otorgar directamente, o otorgar a cualquier tercero, autorizaciones de uso similares o en los mismos términos aquí acordados. SEXTA - DERECHOS MORALES (Créditos y mención) la autorización de los

1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

derechos antes mencionados no implica la cesión de los derechos morales sobre los mismos por su uso en conformidad con lo establecido en el artículo 6. Del Convenio de Berna para la protección de las obras literarias, artísticas y científicas, artículo 30 de la Ley 20 de 1952 y artículo 1) de la Decisión Andina 201 de 1993, Ley 1801 de 2012 (Ley de Protección de Datos Personales) y el decreto 177 de 2013 y demás normas que lo relacionan y/o complementen. Esta derechos son irrevocables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Por lo tanto, los mencionados derechos seguirán radicando en cabeza mía.

Fecha en Bogotá, del día 07 del mes de 10 de año 2025.

2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ANEXO 1 Autorización uso de imagen - Octubre 2025

CONSENTIMIENTO USO DE DERECHOS DE IMAGEN

Yo, Yessy Z. U. Pulgarín mayor de edad identificada con C.C. N° 4012022 de COLOMBIA en mi calidad de persona natural y representante del estudiante Diana D. R. U. Pulgarín identificado con documento de identidad C.C. X. T. N° 4012022 de COLOMBIA cuya imagen será usada en una fotografía o producción audiovisual (video o propiedad intelectual que utilizará y publicará la Universidad Pedagógica Nacional, suscribe el presente documento de autorización de uso de derechos de imagen sobre fotografía y procedimientos analógicos y/o digitales a la fotografía, así como los patrimoniales de autor y derechos conexos, el cual se regirá por las normas legales aplicables y en particular por las siguientes cláusulas:

PRIMERA - AUTORIZACIÓN mediante el presente documento autorizo la utilización de los derechos de imagen sobre fotografías o procedimientos analógicos y/o digitales a la fotografía, así como los derechos patrimoniales de autor (reproducción, comunicación pública, transformación y distribución) y derechos conexos, a la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL para inclusión en fotografías o procedimientos analógicos y/o digitales a la fotografía. SEGUNDA - OBJETO por medio del presente escrito, autorizo a la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL para que, de conformidad con las normas internacionales que sobre propiedad intelectual sean aplicables, así como bajo las normas vigentes en Colombia, use los derechos de imagen sobre fotografías o procedimientos analógicos y/o digitales a la fotografía, así como los derechos de propiedad intelectual y sobre derechos conexos que le puedan pertenecer para ser utilizada por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. PARÁGRAFO - ALCANCE DEL OBJETO la presente autorización de uso se otorga a la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL para ser utilizada en ediciones impresas y electrónicas, digitales, ópticas y en la Red Internet. PARÁGRAFO - uso se realizará por parte de LA UNIVERSIDAD, para efectos de su publicación de manera directa, o a través de un tercero que se designe para tal fin. TERCERA - TERRITORIO los derechos aquí autorizados se dan sin limitación geográfica o territorial alguna. CUARTA - ALCANCE la presente autorización se da por formato o soporte material, y se extiende a la utilización en medio óptico, magnético, electrónico, en red, mensajes de correo o similar conocido o por conocer en el futuro. QUINTA - EXCLUSIVIDAD la autorización de uso aquí otorgada será exclusivamente de uso institucional y pedagógico sin ánimo de lucro no implica exclusividad en favor de la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Por lo tanto, me reservo y conservo el derecho de otorgar directamente, o otorgar a cualquier tercero, autorizaciones de uso similares o en los mismos términos aquí acordados. SEXTA - DERECHOS MORALES (Créditos y mención) la autorización de los

1

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

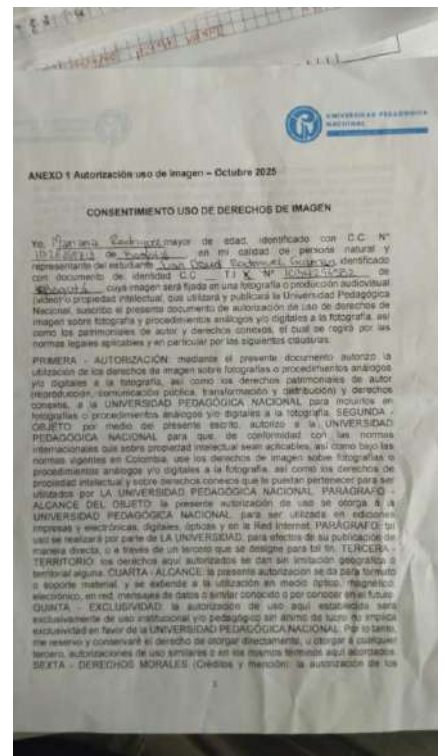
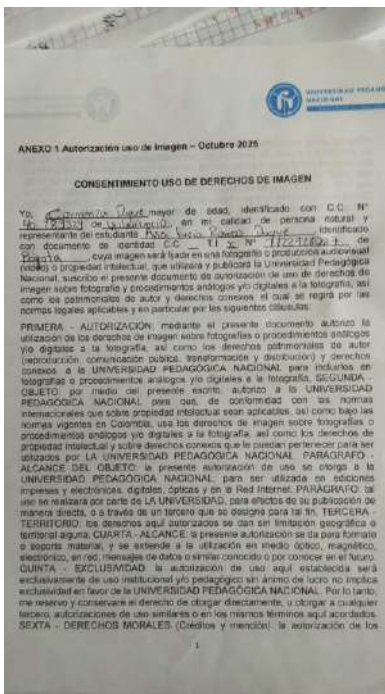
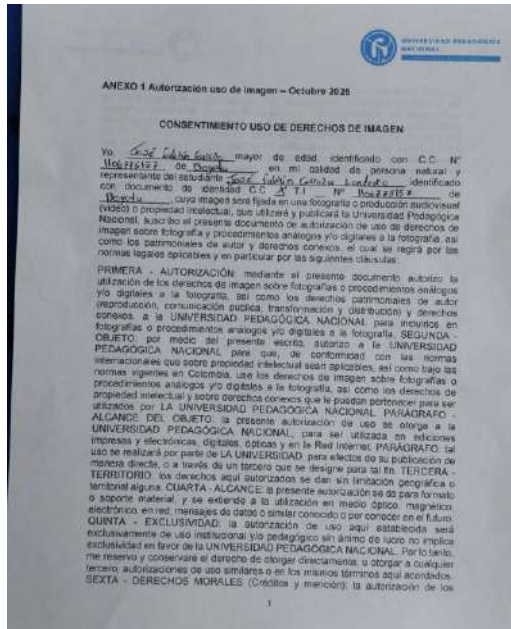
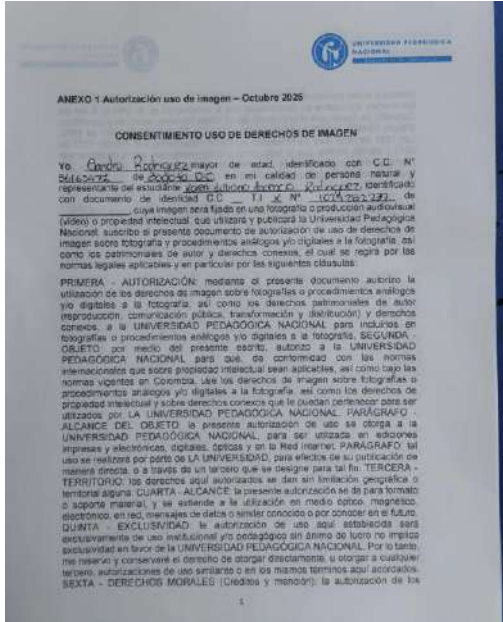
ANEXO 1 Autorización uso de imagen - Octubre 2025

CONSENTIMIENTO USO DE DERECHOS DE IMAGEN

Yo, Yessy Z. U. Pulgarín mayor de edad identificada con C.C. N° 4012022 de COLOMBIA en mi calidad de persona natural y representante del estudiante Diana D. R. U. Pulgarín identificado con documento de identidad C.C. X. T. N° 4012022 de COLOMBIA cuya imagen será usada en una fotografía o producción audiovisual (video o propiedad intelectual que utilizará y publicará la Universidad Pedagógica Nacional, suscribe el presente documento de autorización de uso de derechos de imagen sobre fotografía y procedimientos analógicos y/o digitales a la fotografía, así como los patrimoniales de autor y derechos conexos, el cual se regirá por las normas legales aplicables y en particular por las siguientes cláusulas:

PRIMERA - AUTORIZACIÓN mediante el presente documento autorizo la utilización de los derechos de imagen sobre fotografías o procedimientos analógicos y/o digitales a la fotografía, así como los derechos patrimoniales de autor (reproducción, comunicación pública, transformación y distribución) y derechos conexos, a la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL para inclusión en fotografías o procedimientos analógicos y/o digitales a la fotografía. SEGUNDA - OBJETO por medio del presente escrito, autorizo a la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL para que, de conformidad con las normas internacionales que sobre propiedad intelectual sean aplicables, así como bajo las normas vigentes en Colombia, use los derechos de imagen sobre fotografías o procedimientos analógicos y/o digitales a la fotografía, así como los derechos de propiedad intelectual y sobre derechos conexos que le puedan pertenecer para ser utilizada por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. PARÁGRAFO - ALCANCE DEL OBJETO la presente autorización de uso se otorga a la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL para ser utilizada en ediciones impresas y electrónicas, digitales, ópticas y en la Red Internet. PARÁGRAFO - uso se realizará por parte de LA UNIVERSIDAD, para efectos de su publicación de manera directa, o a través de un tercero que se designe para tal fin. TERCERA - TERRITORIO los derechos aquí autorizados se dan sin limitación geográfica o territorial alguna. CUARTA - ALCANCE la presente autorización se da por formato o soporte material, y se extiende a la utilización en medio óptico, magnético, electrónico, en red, mensajes de correo o similar conocido o por conocer en el futuro. QUINTA - EXCLUSIVIDAD la autorización de uso aquí otorgada será exclusivamente de uso institucional y pedagógico sin ánimo de lucro no implica exclusividad en favor de la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Por lo tanto, me reservo y conservo el derecho de otorgar directamente, o otorgar a cualquier tercero, autorizaciones de uso similares o en los mismos términos aquí acordados. SEXTA - DERECHOS MORALES (Créditos y mención) la autorización de los

1



Anexo 3. Entrevistas.

Karina Ríos.

¿Su nombre es?

Mi nombre es Karina y autorizo el uso de mis respuestas para fines académicos.

¿Cómo recuerda el pasado?

El pasado sí recuerdo muchas historias de que se hablaban sobre el conflicto armado, ya que pues, eh, estábamos cerca a Sumapaz, y en Sumapaz sí hubo mucha presencia, eh, de grupos armados como eran la guerrilla y estos, porque a veces afectan mucho las comunidades aledañas, porque había, pues, desplazamientos y conflictos por las tierras. Entonces, pues, también en estos espacios donde la violencia no solo se reflejaba con las personas, sino también hacia la naturaleza.

¿Conocía usted el territorio?

Sí conocía el territorio porque, pues, también apoyan algunos procesos en una huerta comunitaria que hay en la zona, que se llama La Montaña Resiste. Ahí, pues, en estos, en estos procesos hacíamos a veces capacitaciones con la comunidad del barrio, explicándoles que, para reciclar, para poder hacer un buen manejo de los residuos, y también, eh, cómo podían ellos crear su propia huerta.

¿Qué sintió cuando subimos la montaña?

Cuando pasé por la montaña, me hizo sentir muy emocionada de ver cómo hay lugares donde la naturaleza lucha por mantenerse, mientras intentan urbanizar los espacios. Pero también me hacía repensarme mucho sobre el cuidado y respeto que deben tener con la montaña, ya que su fragilidad es muy grande.

¿Alguna reflexión?

La importancia es repensarnos que la violencia no solo nos afecta como personas, sino que también afecta mucho a la naturaleza. La contaminación del agua, el uso desmedido del suelo o la caza de animales son formas de romper la armonía del territorio. Y, pues, es muy importante que las personas se repiensen sobre el cuidado y el respeto del territorio, porque, pues, la naturaleza también tiene memoria y de hechos son seres vivos. Y tomar cuidado y repensar cómo proteger el páramo, cómo sembrar árboles y cuidar fuentes de agua, reducir los residuos son pequeñas acciones que podemos hacer, pero fundamentales para sanar la relación con el entorno o el territorio.

Julio César Poveda.

Buenas tardes, ¿su nombre es?

Buenas tardes, mi nombre es Julio César Poveda, autorizo la toma de este audio por parte de la señorita Yuli Ruiz, quien demuestra con sus credenciales que pertenece a una universidad pública y se encuentra en este momento recopilando información de la zona de Tihuaque.

Cuénteme, ¿cómo llega usted a este lugar?

Bueno, como les dije, yo soy no específicamente residente en este momento, ya soy visitante ocasional, pero aproximadamente unos 37 años atrás mi señor padre, Roberto Poveda, él pertenecía a unas minas de extracción que había acá en la zona y para esa época los fines de semana yo lo acompañaba.

¿Recuerda relatos o historias del sector?

Cuando subíamos, solían contar el tema de la problemática de la seguridad o de la violencia en la zona, era muy frecuente que se encontraran muertos en algunas veredas, en algunas fuentes de agua que los tiraban.

¿Había mucha información al respecto?

Para su momento había mucha información de residentes de la región, de la policía o del ejército, que a veces decían que eran limpiezas, que eran guerrilleros, que eran, para su momento era el F-2 el que efectuaba ese tipo de operaciones, pero también se tenía presencia de paracos en la zona, y guerrilleros, bueno, era un caso bastante grande, ya que, por el tema de limpiezas, estar en el sector era a veces peligroso.

¿Cómo sabían el tema de limpiezas?

Cuando hablaban de que se iban a hacer limpiezas, a veces lo hacían por medio de panfletos o a veces simplemente era como la voz a voz. Entonces era muy complicado a veces salir en la tarde o a veces permitían, decían que se podía andar hasta las seis, siete de la noche, y ya después de esa hora, pues el que saliera lo hacía bajo su propia cuenta de riesgo. Pero pues una persona que salía a esa hora, siempre necesitaba ir a comprar algo para aliviar. O algo que faltaba para el desayuno, siempre hay ese caso.

Fuera de esto, ¿sabe algo más de la zona?

Bueno, la zona de Tihuaque es un significado de la lengua Muisca, se llama bosques de águilas, pero también como era zona influenciada, guerrillera y paramilitar, estos grupos lo que hacían era también deforestar la zona de páramo. En este caso utilizaban o dañaban mucho los frailejones, porque las hojas si servían para, no sé, hacer sus camas y los

cambuches, o decían que las utilizaban para meterlas debajo de su ropa, que eso les generaba algo de calor, porque pues, estamos creo que, a la altura de Monserrate y un poco más alto, digo que el frío es bastante penetrante.

O sea, ¿los grupos que se veían eran de la guerrilla?

Bueno, veíamos que también se registraba la violencia, aparte de que había violencia con guerrilla o con paramilitares, también la delincuencia común se veía mucho en la justicia indígena. Ya hemos escuchado que la gente que se entraba a tomar a las tiendas, no faltaba que entraba por ahí alguien a disparar y a matar a alguien, pero no se sabía si eran cuentas, deudas, que se hubieran equivocado.

Bueno, y las guerrillas, los paras del ejército cuando hablaban, se hablaba mucho que ellos utilizaban para mitigar un poco el frío, pues el ejército les daba guantes, pero ellos utilizaban guantes de cocina, son plásticos, pues eso les detenía un poco el frío, la lluvia, y ellos mismos dicen que les servía porque en el momento que necesitaran reaccionar ante cualquier operación, les facilitaba mover los dedos, al contrario de los guantes grandísimos que les daban para poder reaccionar.

Sumercé mencionó que era un visitante ocasional, ¿qué lo trae a la zona?

Bueno, yo ocasionalmente, como les decía, ya no soy residente de la zona de Tihuaque, en su momento lo fui, como le dije, hace 37 años, pero ya visitó la zona de pronto de subir hasta la zona de la Alemana, que es donde hay una cervecería que está abandonada hace mucho tiempo, y eso no es una, en este momento creo que está allá por ciclistas, se ve constantemente que suben grupos y llegan hasta el letrero del boquerón, algunos se llevan derecho, pero digamos que la meta es llegar al letrero del boquerón y ya se devuelve. Bueno, pues este sería como el audio que le puedo dar acá, o la información que le puedo suministrar a la señorita.

Jessica Acero

Bueno empecemos por tu nombre

Hola, soy Jessica Acero Octavio, habitante de la vereda Los Andes, que se encuentra en la parte alta de Usme. Autorizo mi relato, lo que de pronto pueda compartir con ustedes, para que eso les sirva de enseñanza a otras personas, para que se pueda compartir ese conocimiento, y para los fines pertinentes que entiendo que son educativos.

¿Bueno, quisiera saber cuánto tiempo lleva en Usme?

Yo tengo 34 años ya cumplidos, es ese tiempo que llevo habitando Usme. Mi familia toda la vida ha vivido en Usme, mis papás llevan 54 años que viven juntos, ellos viven también allá en la vereda Los Andes de Usme, en el sector del Hato, y pues antes vivían también en otra vereda de Usme, pues cuando cada uno era separado.

¿Y en el tema de las relaciones con el mismo territorio, que has visto, así como relaciones agrícolas, o pues de producción industrial y demás, o cómo se maneja?

Bueno, pues digamos que agrícola, pues para nadie es un secreto que Usme es una de las despensas más importantes para Bogotá, o por lo menos para el sur de Bogotá. Lastimosamente pues sí hemos visto, pues para mí una decadencia, porque pues los jóvenes ya no se quieren quedar en el campo, no quieren seguir trabajando la tierra, entonces pues eso hace que se vayan acabando los cultivos realmente. Entonces anteriormente, por lo menos lo digo porque a mí me tocó, pues los papás lo involucraban a uno que, a trabajar la tierra, le enseñaban todo eso, hoy en día no es que no le enseñen, es que realmente pues no es viable dejar un muchacho en el campo, porque no hay oportunidades, el Estado no apoya, bueno, entonces es complicado por ese lado. Entonces sí he visto una decadencia en ese sentido. Digamos, en el caso de, pues, por ejemplo, el colegio, los chicos hacen mucha mención de que sus familias son campesinas, y ellos pues hacen mención de orgullo, porque realmente pues la mayoría de personas que vivimos hacia las periferias, nuestras familias han sido campesinas. ¿Cómo piensas que es esta palabra de campesino? ¿Qué significa para ti?

Pues para mí ser campesino es un orgullo, es un orgullo porque el campesino es gente amable, es gentil, es trabajo, es honra, es respeto, o sea, la palabra campesino para mí es un conjunto de palabras que definen a un ser muy completo.

Y digamos, ¿cómo recuerdas esta relación de cuando eras pequeña con el tema de la naturaleza? ¿Cómo era esa relación? O sea, si había como un respeto, pues que había un respeto, o solo se veía como una utilidad, ¿cómo la ves?

No, pues yo creo que nosotros, los que hemos sido criados en el campo, realmente sí tenemos un respeto y un amor o una identidad acerca pues a la tierra, porque pues nosotros, lo que te digo, nosotros apoyábamos a nuestros padres en las labores agrícolas, ganaderas, en

mi caso, Yo amo la naturaleza, soy orgullosa de ser campesina, pero pues a mí me tocó migrar a la ciudad si quería seguir estudiando, porque pues a mí me gusta y digamos que una de mis sueños era poder estudiar y ayudar a mis papás en el campo y seguir en el campo. Entonces para mí pues sí es una relación de amor y de, ¿cómo decirlo?, como de empoderamiento hacia la tierra, de decir, bueno, ahora que ya uno adquirió otros conocimientos, pues poderlos aplicar, poder ayudar a la gente, porque pues para nadie es un secreto que el campesino es marginado pues en cuanto a sus derechos, en cuanto a de pronto las posibilidades que se tienen.

Y digamos, a lo que es hoy en día, que comentabas, que muchos niños no se quedan en el campo por falta de oportunidades, ¿cómo es esa relación? en temas educativos, ¿es difícil llegar al campo desde la educación?

Bueno, yo creo que eso sí pues ha mejorado realmente, pues de acá hace, no sé, 28 años o 27 años que yo entré a estudiar al colegio, a mí me tocaba caminar una hora de donde vivíamos nosotros hasta la central que era donde pasaba la ruta. Me tocaba caminar todos los días, una hora por la mañana, una hora por la tarde, así lloviera, hiciera sol, caerá hielo, todo, pues me tocaba. Entonces hoy en día las posibilidades, ya la ruta llega prácticamente a la puerta de la casa y ya también es porque pues a veces los chicos no, pues uno como que no le mete mucho empeño al estudio, pero realmente antes sí era más duro, pero así mismo también uno como que apreciaba más el tema educativo. Entonces hoy en día ya está el SENA, ya hay otras posibilidades que la universidad y demás, pero pues siento que en ese sentido sí siento que es un poco, digamos que de pronto ganas que hacen falta o apoyo, pues a veces hasta de la misma familia.

Y digamos en el caso que a veces era un poquito complejo llevar la educación a algunas veredas por temas, también conflictos, violencias, ¿viste alguno de estos casos?

No, no, gracias a Dios, no, y pues familiar, digamos que a nivel familiar no, no lo viví, pues tampoco vi casos así cercanos, pero pues sí, digamos que sí fue pues algo que uno valora mucho, por lo menos yo valoré mucho el estudio, por lo que te digo, porque sí fue algo que me tocó muy luchado, ayudar en las tareas pues de la finca, del hogar, y luego ir a estudiar y en la tarde llegar nuevamente, entonces esas cosas pues uno realmente las valora, aun así pues yo sí quise seguir estudiando, aunque pues digamos que allá en la zona rural no había opciones, no había opciones de cena, no había opciones de universidad, de pronto seguir así sea con un curso no lo sabía, entonces ahí es donde nos tocó migrar a la ciudad, o bueno por lo menos a mí, entonces migrar, venir a estudiar y regresarse uno pues a colaborar en las labores del campo.

O sea, podríamos decir que más que un conflicto armado hubo conflictos estructurales y sociales.

Exactamente, claramente que pues de pronto el conflicto armado se presentó en algún momento, pues a nosotros nos tocó, yo todavía pues no sé, tenía seis años, todavía no había

entrado a estudiar porque entró a los siete años, pero sí tuvimos que movilizarnos pues por algún tiempo al pueblo, me acuerdo mucho que era en la casa cura del pueblo de Usme, porque pues si nos desplazaron pues aparentemente por algún grupo a margen de la ley nos desplazaron como quince días, y como no teníamos familia de pronto acá en Bogotá y demás, pues nos tocó venirnos a la casa cura, y eso fue todo lo que así le sonaba de las veredas altas nos generaban ese desplazamiento, y no pudimos ir como por quince días a ver las casas, a los animales, nada, pero pues afortunadamente cuando volvimos pues todo estaba pues bien, pero si nos desplazaron de nuestras tierras quince días más bien.

Si pudieras cómo definir, por así decirlo, esa parte de la Naturaleza, lo que ahorita decías que era para ti, esa relación con la naturaleza, ¿qué palabra para ti te hace llevar o recordar tu territorio?

Para mí pues la palabra sería vida, y no sé, vida y empoderamiento, a como poderle agradecer a la naturaleza pues eso que tenemos hoy en día, que no tanto las cosas materiales, pero sí como ese sentimiento de amor hacia la naturaleza, hacia cuidar, hacia el medio ambiente, hacia enseñarle a nuestros hijos como el respeto que se debe tener por una planta, por un animal, y que finalmente pues gracias a eso es que pues tenemos vida.

Y digamos, si tuvieses, así como unas imágenes de tu territorio, ¿qué plantas o qué animales te evocan en ese territorio?

Bueno, pues ¿qué plantas? De pronto nosotros que estamos en la parte alta de Usme, pues está el páramo, entonces tenemos el frailejón, tenemos las lagunas, los animales, tenemos los conejos, el ganado que siempre ha sido muy importante en ese sector, tenemos pues lo que son caballos, ya especies menores, gallinas, pero como tales, pues por lo menos nosotros siempre hemos sido amantes de que los animales estén en libertad, tenemos muchos conejos y demás, pero siempre han estado libres, entonces pues para mí es eso, todo lo que inspire es libertad, eso es plantas de jardín, plantas medicinales, en el caso de mis papás ellos utilizan mucho el tema de las plantas medicinales porque lo han venido trayendo desde sus ancestros, entonces para ellos pues de pronto el tema de dolor o una molestia pues lo calman con eso, con plantas medicinales.

¿cómo crees que podríamos recuperar de nuevo estos conocimientos con los niños?

Que vuelvan ellos a sentir ese amor por la yerba buena, por la albahaca, que puedan ir a pequeñas huertas de sus casas y decir, bueno acá las tengo, pero no solo como ese uso material, sino realmente esa conexión con la planta. Sí, pues yo creo que eso también viene desde las instituciones y desde la misma casa, yo creo que los papás de cada uno de esos niños que de pronto ya han conocido más, han vivido más y han escuchado acerca de esos beneficios que tienen las plantas y deberían incluirlo en la casa, en los mismos colegios también creo que se podría hacer, porque pues si bien eso es un tema educativo y más para los colegios que de pronto están en el borde o que están ya en la zona rural, como también, o sea, no dejar morir esos conocimientos, aprovechar a nuestros abuelos que son los que tienen

esos conocimientos, entonces sí me parece importante, incluso a través de diferentes laboratorios que hacen entidades Comunidad de Artes, Secretaría de Desarrollo Económico, Secretaría de Salud, entonces como poder reforzar el tema de las plantas medicinales me parece muy bueno.

Y digamos en el tema de la memoria, ¿crees que es un factor importante para mantener el territorio?

Claro, sí, porque pues si nosotros no sabemos lo que tenemos, de dónde venimos y no lo cuidamos, pues es completamente imposible seguir como con esa trayectoria, sino lo que vamos a hacer es cambiar el territorio realmente, entonces sí, me parece muy importante pues tener la memoria y conservarla, o mirar métodos que ayuden a conservarla.

Y, por último, ¿cuál sería la reflexión para los chicos frente a la verdad, la cultura o la naturaleza como esto que nos está buscando? ¿Qué les podrías decir?

Yo les podría decir que valoren el campo, que valoren los que estamos en el borde, que valoremos esos paisajes, que nos sintamos orgullosos del territorio en el que estamos, realmente es un territorio rico a nivel de la naturaleza, medio ambiente, o sea el hecho de poder respirar a un aire puro, eso es un privilegio que debemos aprovechar y pues también respetar. Entonces la invitación es a eso, a que queramos nuestro territorio y a que pues podamos incluirnos en las diferentes de pronto actividades que ayuden a conservarlo.

Muchas gracias.

Julio Roberto Rubio Torres

Disculpe, ¿su nombre es?

Mi nombre es Julio Roberto Rubio Torres, boyacense de pura raza. Y vine aquí a dar en el 90, en 1990. Y me conozco, yo fui el de inaugurador de este barrio, barrio Villa Rosita. Y esto que era poquita gente, poquitos, pero pesados. Era gente pesada. Pesada que eso no les podía decir nada, que no les podía decir nada. Estaban todos de diferentes lugares. Había uno que venía de Pasca, otro que hablaba de otro. Había de todo. Hasta africanos, había uno africano acá. Sí, acá. Y bueno, quedó, quedó bien. Yo seguí, monté mi cantina. Y trabajé hasta que pude. Hace seis meses me tocó vender la cantina.

¿Y Sumercé, cuando llegó, llegó solo o con familia? ¿Cómo? ¿Cuándo Sumercé llegó, llegó solo o con familia?

Yo llegué con la mujer.

¿Y no tenían hijos?

Nosotros no teníamos ninguno, no tuvimos. No tuvimos hijos con ella. Pero yo tengo mis hijos, por aparte ya teníamos la Pasca.

¿Y ya llegaron acá los dos?

Llegamos los dos. Y sí, no, esto era duro. Era poquita gente, pero todos pesados.

¿Y acá llegó la guerrilla?

Pues acá pasaron, pues acá pasaron. A mí me pasaron con partes. Con partes para que le dijera a la gente que ellos bajaban tal día que no se puede disfrutar. Y sí, yo sabía que tocaba hacerlo. Yo le pasé a la gente y todo. Y yo era joven, pero ahí pasaban. Nosotros vivíamos en la guerrilla. Entonces, esa época, a veces fue así. Aquí fuimos duros, duros, duros.

Y digamos, en el caso de Sumercé, ¿conoce el colegio Gabriel García Márquez? De aquí abajito.

Sí, claro, cómo no lo iba a conocer. Ese anteriormente era el de las Violetas. El de las Violetas, sí, era el de las Violetas. Y de las Violetas.

Allá tuve estudiando una pelada, y todo bien, pero la gente con los profesores ni nada, no se metían, nada, no. Más bien ahorita sí, hace como dos meses, llegaron repartiendo papeles para la vacuna, a todos los comercios repartieron papeles, y hubo alguien que llegó y llamó a la policía, llegamos y los cogimos, los cogimos porque era vacuna, era que nos iban a

vacunar a todos, negocio, cuanto negocio había, a todos le pasaron papeles a la trampería, a todos, y los cogieron, con la policía los llevó a contra hogar, o los soltaran, o qué sabe.

Digamos los muchachos del colegio, me contaban de antes que había, que las familias les han contado sobre el tema de los toques de queda, que antes había toques de queda.

¿Toques de queda?

Sí, que no podían salir después de cierta hora de la casa.

No, eso es lo que hay para los vagabundos, porque el resto aquí, no, poco, yo atendía día y noche aquí en mi cantina, yo día y noche atendía en mi cantina, y yo tomaba, yo también tomaba, pero todo bien.

Y digamos hacia la montaña, ¿qué tal era antes?

Lo mismo, lo mismo, decían que se iba a bajar un pedazo, que bueno, qué si se fue, que, si sé qué, pero no, acá la tierra es firme.

¿Y Sumercé siente que la montaña es muy importante para ustedes, o no tanto?

Claro, claro, porque se ve que llueve, hace bueno, y todo, y es muy bonito, muy bonito. Yo estuve en toda la montaña por allá, y arriba estuve en pesca, en pesca de sardinas.

Sí, allá por la Alemana arriba, subía uno e iba y me hacía sus pescas. Yo me traía unas, yo tenía mi modo de pescar. Yo tenía mi modo de pescar y me traía tres, cuatro libras de sardinitas. Y sí, todo, ¿no? Nadie me dijo, nadie me dijo nada. Que había guerrillas, sí, que había guerrillas. Esos sí, guerrillas para gritarles. Todavía hay un poco. De los antiguos, allá arriba, eso hay todavía. Hay todavía, pero muy callados. Muy callados. Ya, por ejemplo, ya se volvieron gente de bien. Toda gente de bien, se volvieron gente de bien.

Este barrio, estos barrios, son siete barrios acá. Siete barrios de Tihuaque. El sector de Tihuaque, que son siete barrios. Muy bien, muy bien, muy bonito todo. Todo muy bonito. Aquí yo un solo problema. En 35 años tuve un solo problema. Tuve un solo problema.

Díganos si les pudiera dar una reflexión a los chicos del colegio sobre el tema de la naturaleza, porque hoy en día es difícil el tema del cuidado. Muchas personas no se preocupan por ella. ¿Qué les diría?

La naturaleza hay que cuidarla. Hay que cuidarla porque, por ejemplo, como aquí. No tenemos montes, no tenemos nada. No tenemos nada, no tenemos maticas. Entonces eso hay que cuidarlo. Eso tenemos que cuidarlo entre todos, entre todos tenemos que cuidarlo.

¿Y frente al tema de las violencias?

Sí, los chicos llegan a ser violentos. Porque hay peleas. A las 7, 8, 9, 10 de la noche. Hay peleas, todo esto. Pero otros aquí, los de los negocios y todo, no se meten en nada.

¿Qué les diría?

Que dejen la violencia. La violencia hay que quitarla. La violencia hay que quitarla. Toda la tranquilidad. Mejor la tranquilidad y no la violencia. Que la violencia es un mal. Es como el mal de los secuestradores, de los atracadores, de todo eso. Mucho es un mal. Un mal de todo.

Por ejemplo, los que venden la hierba. Los que venden... Aquí llega mucho, mucho. Mucho marihuanero, bazuquero. Y llegan y se sientan, se ponen a fumar, se ponen a todo, hay veces, eso lo que, cómo que, hay mucha gente que llega a fumar, más bien ahora es todo calmado y les dice uno váyanse de aquí que aquí no son sitios de fumar y se van, se van todos a lo bien, ya está cambiando hay mucha gente que está cambiando.

¿Sumercé cree que es necesario que sigamos luchando por los barrios?

Claroooo, hay que luchar por los barrios, hay que luchar por Colombia no por los barrios, por toda Colombia hay que luchar.

Álvaro Alfonso Rico

¿Su nombre es?

Me tengo que parar para que me escuché

No señor tranquilo yo me estiró

Mi nombre es Álvaro Alfonso Rico

Señor Álvaro, ¿cuánto tiempo lleva viviendo aquí?

36 años.

¿Y cómo era el barrio cuando llegó?

Solo campo.

¿Todo era campo?

Todo era campo, sí.

Y digamos, en el tema de las casas, los edificios...

Cuando llegué, había tres o cuatro tiendas.

¿Recuerda cómo era el tema del comercio?

Había como cuatro o cinco locales. Había una tiendita, una ferretería, un restaurante muy viejo que vendía carne de cerdo, y del resto, nada. Cuando llegué había cuatro o cinco casas en el barrio.

¿Y cómo se llama el barrio?

Se llama Villa Rosita. Villa Diana también estaba despoblado. Había casi 9 lotes, y apenas unas cinco o diez casas.

Y bueno, hablemos del tema del colegio. Antes estaban las Violetas.

Antes era el Colegio las Violetas, sí.

¿Recuerda algo de esa época?

¡Claro!

¿Y cómo eran los estudiantes antes?

La verdad, esto era campo. Aquí se vivía muy sano.

¿O siempre ha sido así de sano?

Pues sí, hay personajes que lo dañan, pero esto era muy sano. Hace unos 15 años llegó el vicio. Porque antes no, uno podía dejar las puertas abiertas y no pasaba nada. Era campo, era rico, uno tomaba leche recién ordeñada, papas frescas, quinua, frijoles... todo recién sacado de la montaña.

Y digamos, en el caso del señor Julio, en ese tiempo, si pasaban guerrilleros o algo así...

Sí, se hablaba de eso. Se hablaba de los guerrilleros, pero yo que llevo 36 años nunca los vi. Se decía que, si venía el gobierno y nos querían sacar, que no colaboráramos, que esto era zona roja. Pero nunca hubo una pelea aquí.

Ahora sí, hace como tres meses intentaron extorsionarnos. Pero antes no, esto era muy sano.

Y digamos, con el tema de la montaña, ¿cómo cree que ha sido esa relación con la naturaleza?

El problema es el mal cuidado. La gente no cuida, la gente no protege. Hace como 20 años tuvimos un incendio terrible, que quemó la montaña. En ese tiempo traíamos el agua por mangueras, y el incendio quemó la manguera.

¿Siente usted que hay abandono estatal?

Sí, estamos abandonados, porque pertenecemos a Usme, pero la única parte que nos atiende es San Cristóbal. Y hay personas que van hasta San Cristóbal a pedir atención, pero cuando dan la dirección, les dicen: "Ah no, usted pertenece a Usme".

Y de aquí a Usme no hay transporte por ese lado. Tenemos que ir hasta Restrepo y de allá coger transporte.

Bueno, ahora hay carros que salen de Juan Rey hacia Yomasa, y de ahí a Usme, pero no todo el mundo tiene el dinero para ese gasto.

¿Usted ha sido líder comunitario?

Sí, cualquier cita o reunión, ahí estoy. Fui presidente de la comunidad desde que llegué. Pero me salí por los políticos, porque solo les interesan los votos y no la comunidad.

Por eso tenemos una comunidad de más de 8.000 habitantes y no tenemos salud. Si alguien se enferma aquí, no hay atención. He luchado para que este puesto se convierta en centro de salud. He hablado con dos políticos, pero ellos vienen, dan un abrazo o la mano, traen una muñeca o algo, y creen que con eso compran a uno.

No. Nosotros tenemos pruebas. Si tuviéramos un centro de salud, tendríamos oportunidades para los adultos mayores, para los niños. Aquí hay un problema terrible.

Los jóvenes que pueden, lo hacen: terminan el colegio y los ve uno fumando en la esquina. Porque no hay gobierno, no hay oportunidades.

¿Y ahora hay personas que están haciendo algo por el sector?

Sí, hay unos muchachos que intentan hacer cosas, pero todo es por dinero, por intereses políticos. Lo que están haciendo ahora en el sector es por las elecciones que vienen. No hay conciencia de esos políticos para venir a colaborar de verdad con la comunidad.

Y hablemos del tema de los perritos, me dijeron que hay un problema grande porque la gente viene y los abandona...

Así es. Adelante hay una fundación, y el señor los recibe, pero pasa lo mismo que con los abuelitos: los dejan allá, los primeros meses van y llevan comida, pero luego no vuelven.

¿Qué hace él? Pues los suelta a la calle, porque no tiene recursos para mantenerlos.

Y me contaron que también hay un problema con la contaminación, que antes no era así...

Sí, el problema es la cultura. A la gente no le importa nada, botan la basura en cualquier momento. Este chuc lo hicimos con una fundación, yo como líder comunitario he colaborado, pero cada rato rompe la puerta, cada rato hay que lavar, arreglarlo, y la gente viene y vuelve a tirar la basura afuera.

Los recicladores vienen, rompen las bolsas o las vacían, sacan la basura, se llevan las bolsas, las lavan y las vuelven a vender. También hay problema con los recicladores.

Si pudiera dejar una reflexión a los estudiantes sobre el cuidado de la vida y del barrio, ¿cuál sería?

Que sigan el ejemplo de uno, que traten de educarse en la cultura, pero son pelados que no dan espera. Un niño de 10 años ya se enfrenta a uno como adulto.

Uno les dice: “No hagan eso, no roben”, y de una lo amenazan.

Pero no son conscientes de que esto es de ellos, que va a ser para ellos.

Uno ya no, porque ya ha vivido, y en cualquier momento se va.

Pero la idea es dejarles a nuestros hijos y nietos un lugar sano.

— Muchas gracias.

— Muchas gracias a ustedes.

Anexo 4. Notas de campo

El estudiante 1 Comento:
"acá encontramos la tro
bastantes residuos"

El estudiante 2 Comento:
Dentro del colegio hay bast
cultivo, igual alrededor, son p
ambiente

El estudiante 1 Comento:
Aun se consideran invasiones, e
conocido como Campostela, es com

El estudiante 1 comentó:

En cada barrio, aunque no
ese mundo, todas las
barrio se puede encontrar
esto, en una casita u est

B2 M 09 A 25

V.P.R.C

Estudiante 1 comentó:

Se puede considerar que de las dos
porque, como es un sitio bastante alejado
de lo que es la ciudad se puede decir
entonces mucha gente lo que hace es
traer a los animales y dejarlos en
sitios como lo que es Tihvace,
San Pedro, Juan Rey, Son tan desorden
que entran del CAI

Estudiante 1 comentó:

Muchos de esos perros han sido adoptados
o bien aceptados por la comunidad, pero
que los adopte una familia en sí, sino
que la comunidad misma, ve toda esa
cantidad de perros y busca la manera de
darles alimento

Estudiante 2 Comento:

Acá tenemos los dos Puertos hidro
allá de Jioletas donde hubo la Fab
de Bavaria en algún tiempo se tiene
donde nace la agua y también es

Estudiante 1 Comento:

Acá se puede ver el conflicto
(o dragas), hay una interrelación
ambas, si hay armas hay pelea,
dragas también, porque hay una d
entre diferentes grupos de la Soc

Profesor comentó:

Acá hubo una época en que tenían
barrio de parquitas, donde perseguían
que tenían algún vicio o alguna cosa
tenían hoy en la mira, durante esa época
y limpieza el barrio decíamos que me
después se supo que el de la JAC lo
habían encarcelado por promover esa
situación; pero le hicieron un favor,
un momento en que el barrio estaba
parecía lo que hoy es.

Profesor comentó:

Esa campaña ayudó a erradicar vicio
acá, no sé cuántas personas fallecieron
las limpiezas, pero ayudó a controlar
barrio.

Profesor comentó:

Anteriormente hubo un Virrey muy p...
que conquistaba a las mujeres de Tom...
ese virrey enamoró a una mujer de
Sociedad y la Sociedad de las m...
Bogotanas, la hicieron desterrar a l...
Selvas de Usmé, la palabra que le...
a las mozas en ese tiempo, a las c...
era las Manchuelas y entonces ad...
como se llama el barrio donde lleg...
Mujer, la Manchuela, bien.

Estudiante 2 Comento:

Esa es la quebrada Yomasá, la de...
al lado de la Alemana, hoy nuestra...
iban y lavaban la ropa en las piedras.

El profesor comentó:

Esta relación entre Virrey Solís y
Manchuela "Raquel Urrutá", nació, tu...
una hija, la hija según la historia
llamó librada o sea Santa Librada.

El profesor comentó:

Si nosotros empezamos a buscar historia cada nombre, cada barrio una historia que contar, Tihuacados torques de pronunciarse, puede tener traducciones también como el de las águilas o el bosque de la piedra.

El profesor comentó:

Eso fue en 1950, se creó la primera cervecería a Bogotá y fue esa la después esa empresa la tomó Bavaria la tomó porque los gringos entraron a guerra con los Alemanes y entonces a los Alemanes de la mayoría de como Colombia siempre ha seguido a los gringos, siempre ha sido arrastrada por los gringos pues expropió a los Alemanes eran los dueños y quienes trajeron la empresa acá.

El profesor comentó:

Hay una historia que aún falta por
pero esta que en la Alemania, en el
del palacio de justicia llegaron en la no
camiones del ejército, no se sabe si
parte los desaparecieron, porque pueden
en esa zona los que trajeron.

Anexo 5. Relatos de los estudiantes

LA GUERRILLA
LLEGO AL
COLEGIO
VIOLETAS

Quando yo llegue al barrio Tiquique habian menos casas y muy malas condiciones, el barrio era feo muy malas calles y eran realmente monte, y no tenian una gran cantidad de gente asi como lo hay en estos momentos. Tambien me dijeron que el agua no la mas buena y no habia acueductos ya en estos momentos estan pidiendole las calles y poniendo los acueductos.

At: Francisco Javier Hernandez.

EN EL BARRIO ARRAYANES A UN KILOMETRO DEL CENTRO DE SALUD HACIA SOCHES EXISTIO UN CAMBUCHE DE LA GUERRILLA EN EL CUAL LLEVABAN A LOS PELAOS PARA RECLUTARLOS

ATT: ALIAS (RAMBO)

SE DECIA QUE
HABIA
GUERRILLA
EN LAS PARTES
RURALES

mi tío paraco.

MI FAMILIA TENIA
FINCA EN EL CAGUETA
DONDE HABIAN
EMPEZADO SU ROGAR
PERO LA GUERRILLA
LOS AMENAZO Y
SE TUVIERON QUE
IR...
Y AHORA EN DIA
ESO ES MONTE

Contado por MBO Alabozu

Historias....

Mi mamá me conto, que hace mucho tiempo habían
dos bandas las cuales tenían conflictos por territorios
que no les correspondían y a la hora que alguno se
pasara para algún territorio contrario eran guerras
entre bandas.

Art: Concha Magdalena
Cada guerra.

HISTORIAS...

barrios: villa diana, villa rosita, Rondon

mi papa me contaba que debido a la acumulación de gente con aspecto de vicios un grupo de señores tomaron la decisión de hacer una limpieza, la cual se trataba que después de las 8:00pm no podían salir a la calle o si no los mataban o los mandaban heridos a sus casas

La limpieza es contada como un asesinato controlado en donde las fuerzas militares hacían presencia asegurando a los dueños de calle para controlar el consumo de sustancias psicoactivas y que no se convirtiera en una zona peligrosa como en ese tiempo era el Samborombano o la L, era importante tener cuidado a altas horas de la noche por que podías ser una víctima de los asesinatos controlados

Contado
Por: Farid

mi tío compra otra casa en el barrio villa Diana, así, yo llegué con mi familia para vivir, llevo 8 días en el barrio y me parece muy hermoso sus alrededores, colegios, casas, iglesias, y personas.



...HISTORIA...

Que el Barrio villa rosita y
Tehuacan era un cultivo de
Papa y Yuca y tambien llevo
la Guerrilla a estos Barrios

Jose

El Toque de queda que
hubo en el 2020 que
segun durara un fin
de semana y duro
2 años.

EL Toque de queda fue
por la pandemia.
Historia: ANAVEC ♡

COVID-19
2020
POR = ANAVEC ♡

Anexo 6. Producción, Y la memoria, ¿qué?

Ruiz, Y. (2025). *Y la memoria, ¿qué?* Recuperado de:

https://www.canva.com/design/DAG3g5YiNXE/Q85LDWI6FS6-2nSbUXOpg/edit?utm_content=DAG3g5YiNXE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 7. Resultados de la práctica

Resultados y Discusión:

Los resultados que se presentarán a continuación, emergen del desarrollo de la propuesta pedagógica orientada por el reconocimiento del otro como víctima de violencia en el contexto del Colegio Gabriel García Márquez, de la localidad de Usme, cabe resaltar que, a través de actividades reflexivas, expresivas y simbólicas, los estudiantes compartieron sus experiencias, percepciones y formas de relacionarse con otras personas y con el entorno, revelando cómo viven, reproducen o cuestionan distintas formas de violencia en su vida cotidiana.

Por respeto a la integridad de los participantes, todos los hallazgos se mantienen en anonimato, además de presentarlos en diferentes categorías como lo son:

- Percepción de la violencia:

Para este apartado, se encuentra referenciada la actividad de introducción, dónde, se analiza por medio de cuatro preguntas orientadoras que entienden, han visto, vivenciado como violencia (Imagen 1 y 2), se evidencia que es más cómodo para los estudiantes el diálogo desde el anonimato, ya que, en la práctica I, los acercamientos con los estudiantes donde tuviesen que dar su nombre generaba incomodidad.



Imagen 1 y 2: Qué entiendo por violencia.

En los escritos de los estudiantes se analiza una fuerte influencia en su diario vivir por diferentes representaciones de violencia, como se muestra en la siguiente tabla:

Pregunta Orientadora	Respuesta
<p>¿ Has visto o vivido alguna situación en la escuela dónde alguien haya sido tratado de manera injusta o con un tipo de agresión?, ¿Cómo te hizo sentir?</p>	<p>“Yo viví cuando una profe me golpeo, por contestarle que no iba a ir a coordinación”</p> <p>“Cuando le pegaron a un perro y lo mataron, yo me puse a llorar y sentí pesar”</p> <p>“No sentí nada, trataron mal a un niño”</p> <p>“Si, me sentí muy mal por el animal”</p> <p>“Cuando una niñas más grande le pego a una más pequeña y me sentí mal y con rabia, porque la niña era aún más pequeña”</p> <p>“Yo sentí rabia y tristeza, un niño trato mal a cada rato a un amigo”</p> <p>“Nada y no”</p> <p>“Peleas de los niños”</p> <p>“Yo sentí como rabia y muchas cosas más”</p> <p>“Que patearan a un perro a mi no me gusto porque a los animales no se les pegan, son seres vivos y sienten y eso no se hace”</p> <p>“Pues no se si esto va con esto pero pss yo veo mucho bullying y hay veces hasta yo también, y pss el que lo hace se siente bien porque se rie y tan pero al q se lo hacen se siente mal”</p> <p>“cuando juegan con el refrigerio, cogan la fruta y jugaban con ella como si fueran juguetes, me sentí super mal porque es comida y eso no se puede botar cuantos niños no quisieran esa comida que ellos botan”</p> <p>“Una niña le pego a una amiga le dio una patada senti rabia tambien que le pegan a los perritos, yo senti tristeza”</p> <p>“ Ellos golpeandose, yo miedo”</p> <p>“En el colegio vi como le pegaron a un perro y me senti mal por el animal”</p>

<p>¿En tu barrio o comunidad, ¿Qué cosas crees que pueden hacer que las personas se sientan inseguras o con miedo?</p>	<p>“Los perros, los ladrones, los que echan vicio”</p> <p>“Pues cuando dejan los perros sueltos y tal vez nos pueden morder”</p> <p>“Por Matones”</p> <p>“Los marihuaneros de la esquina”</p> <p>“los ladrones, los perros bravos, esas cosas hacen dar miedo y mucha inseguridad”</p> <p>“Ladrones, perros y los carros”</p> <p>“Los ladrones y los perros con rabia”</p> <p>“Los ladrones los perros bravos”</p> <p>En el barrio se sienten bien porque allá no pasa nada y donde yo vivia antes no pasa nada”</p> <p>“Las ratas, los viciosos, malandro y perros malos, calles oscuras, mucho ruido y los marihuaneros”</p> <p>“Los ladrones, hay mucha gente q le atemoriza la robadera q hay en el barrio juan rey”</p> <p>“Se entraron a la casa donde yo vivia y fuimos a los unicos que no robaron”</p> <p>“Una niña de mi cuadra que me busca problema y los perros y en otro barrio matan mucho”</p> <p>“robo, bandas, drogadicción, asesinatos”</p> <p>“los ladrones que andan por la noche”</p> <p>“la olla”</p>
<p>A veces hay formas de violencia que no son golpes, como gritos o insultos, ¿Qué otras formas crees que pueden afectar a las familias?</p>	<p>“No sé cuales”</p> <p>“Cuándo mi tío llego borracho y empezó a molestar a mi abuela y le pego”</p> <p>“No sé, solo conozco esas formas de violencia”</p> <p>“Vecinos, amigos, animales y sustos”</p> <p>“Personas y más que todo niños que no tienen su alimento, no tienen estudio”</p> <p>“Maltrato psicológico verbal”</p>

	<p>“una señora que vive al lado de mi casa no tiene que comer”</p> <p>“Como menosprecio y pues eso afecta a esa familia”</p> <p>“Afecta no el respeto y seguir lo sucedido y llegar hasta la muerte”</p> <p>“Las discusiones”</p> <p>“en escrito o indirectas”</p> <p>“violación sexual”</p> <p>“Cuando el vecino hace fiesta y pone musica a todo volumen”</p> <p>“Que se friten y se traten mal”</p>
<p>¿Has visto situaciones dónde las personas dañan la naturaleza? ¿Tú lo has hecho?</p>	<p>“Si lo he hecho, bote papeles y bolsas”</p> <p>“Pues yo estaba jugando en un pastal y un señor boto un cigarrillo y se incendio, yo bote un papel en la montaña porque no sabia donde botarlo”</p> <p>“No ninguna de las dos, no he visto ni yo he hecho”</p> <p>“Si quemando la naturaleza, no yo nunca la dañaría”</p> <p>“Si he visto como las personas dañan la naturaleza yo tambien lo he hecho, he visto cuando tiran papeles cuando tumban los arboles o los queman”</p> <p>“ si yo he botado papeles y he visto a muchas personas botar basura y dañar el pasto con fuego”</p> <p>“Si yo he visto como arrojan basura en la naturaleza como Karen, Nicolas, Mateo y Juan Pineda”</p> <p>“Si donde cortan arboles, arrancan las hojas y yo si lo he cometido, tirando papeles o botellas o arrancar algo”</p> <p>“si, si por q una arranco por ay una florecita pal pétalo o pa la mama y tambien botamos basura”</p> <p>“No yo no yo la cuido demasiado porque eso nos da oxígeno”</p> <p>“Si yo he visto a mi hermano tirar un cigarro, yo si lo he hecho, botar envolturas de los dulces”</p>

	<p>“Si, jugar en los árboles”</p> <p>“Vi cuando un señor iba a quemar el bosque y no lo he hecho”</p>
--	---

- Reconocimiento del Otro :

A partir del diálogo con algunos estudiantes y lo recopilado con la actividad anterior, se realiza el rompe hielo y la actividad uno en conjunto por temas de tiempos, esta actividad inicia con el primer texto elaborado con las respuestas colectivas de los estudiantes y revisado y corregido con IA:

Lo que vemos, lo que vivimos y lo que callamos

En los pasillos de la escuela se escuchan risas, pero también gritos. Algunos estudiantes han visto cómo golpean a otros, cómo los empujan o les gritan cosas que duelen más que un golpe. Dicen que hay quienes hacen bullying, pero después se sienten mal por dentro. Otros prefieren callar porque sienten miedo, porque piensan que no pueden hacer nada. Incluso han visto a profesores reaccionar con violencia. En el recreo, a veces la fruta se lanza como si fuera un balón, y eso también genera molestia: “¿Por qué jugar con la comida si hay quienes no tienen para comer?” se preguntan algunos.

Fuera del colegio, en sus barrios, hay otros miedos. Miedo a las calles oscuras, a los robos, a los gritos detrás de las puertas, al sonido de las fiestas que no dejan dormir, a los perros sueltos, a las peleas que terminan mal. Han escuchado palabras como “la olla”, saben que es un lugar donde se vende droga, y muchos han sentido que la violencia ya no es una noticia lejana, sino parte del paisaje.

En casa, no siempre hay calma. Algunos estudiantes han contado que los gritos y las peleas entre padres no solo duelen, sino que asustan. Otros han escuchado insultos disfrazados de bromas, o han sentido el vacío de no tener comida ni libros, porque en sus familias hay necesidades que no siempre se pueden cubrir. También saben que existen violencias más silenciosas: el maltrato psicológico, el abandono, o ese tipo de violencia que no deja moretones, pero sí heridas en el corazón.

Y luego está la naturaleza, que también sufre. Les molesta ver cómo algunas personas maltratan animales, los golpean o los abandonan. Pero también han reconocido que, sin querer, ellos mismos han roto ramas por jugar, han arrancado flores, han tirado basura al suelo o visto incendios que destruyen bosques. Lo que más les duele es ver que muchos no parecen darse cuenta, como si fuera normal.

Son muchas voces, muchos relatos. Historias de niños y niñas que ven, sienten y viven distintas formas de violencia. Pero también son voces que reflexionan, que cuestionan, que sienten rabia e inconformismo, porque saben que las cosas pueden cambiar. Que ellos y ellas también pueden ser parte de ese cambio.

A partir del texto anterior, los estudiantes reflexionan sobre las emociones que consideran sienten sus compañeros y compañeras, plasmándolo en unas hojas pequeñas, (Imagen 3,4)



Imagen 3, Organización del salón



Imagen 4, Inicio de la actividad

Una vez finaliza la actividad se les pide a los estudiantes pasen al frente en la cartelera que se titula “Yo sí veo al otro”, con la intención de que analizar las emociones en común que estaban sintiendo, al cabo de la actividad, con un marcador se resaltan las emociones que ellos sienten y son muy cercanas a los demás, finalmente ellos pasan y colocan su papelito en la cartelera (Imagen 5, 6 y 7).



Imagen 5, Temor



Imagen 6, Lo que sentimos



Imagen 7, Yo sí veo al otro.

- Transformación de prácticas:

Para este apartado se toma como referente la cartelera que hizo uno de los grupos anteriormente, titulada “Yo sí veo al otro”, después se prosigue a otra cartelera que lleva por nombre “Yo elijo cambiar”, en esta ocasión, se le brindan unas acciones que han sido recopiladas de los encuentros anteriores con los estudiantes, por medio de sus compañeros se genera el debate y preguntas, para analizar porque cambiaran esa acción o si simplemente la dejarían así (Imagen 8, 9 y 10)



Imagen 8, Inicio de actividad



Imagen 9, Ayuda



Imagen 10, compartir

Una vez los estudiantes terminan, pasan a la cartelera y colocan su acción de cambio, se abre un espacio para el diálogo y algunos estudiantes deciden hablar de la olla y como esto ha afectado a sus familiares, el profesor titular procede a colocarles un video ya que los estudiantes dicen que la droga produce felicidad, pero que es una felicidad falsa, una vez terminan el video, hablan algunas estudiantes de cómo sus familiares cercanos están consumidos por la droga y que es normal verlos en la olla.

Una vez se cierra el diálogo anterior, se conversa sobre lo normal que es para ellos y ellas burlarse, ser agresivos o ver violencia, ya que, con eso han crecido, además algunos comienzan a hablar sobre las muertes de familiares, que en su gran mayoría han sido tras eventos violentos, como robos, riñas o discusiones familiares que terminaron mal. (Imagen 11)



Imagen 11, Yo elijo cambiar.

- Cerrar la violencia:

Gracias a la actividad anterior, se logra resaltar cómo la violencia atraviesa a los estudiantes de forma cotidiana y es reflejada en su diario vivir, con sus compañeros, profesores y hasta desconocidos, es por esto que se propone con este grupo hacer la actividad 4, titulada lo que dejó atrás, en esta se toma una olla que a la mayoría le recordó a sus abuelos y abuelas, se les

da unos papeles pequeños donde escriben aquellas cosas que no se atreven a decirle a nadie más, que les está haciendo tanto daño y han callado. (Imagen 12).



Imagen 12, la Olla.

Al finalizar los estudiantes agradecen el espacio y parten a sus diferentes actividades, sin embargo, algunos y algunas si desean quedarse y comentar algunas de sus situaciones.

Cabe resaltar, que no se puede cerrar el espacio de práctica debido a contratiempos con el colegio, por cambio de horarios, traslado de cursos y espacios en los que el titular no podía estar con los estudiantes por dinámicas internas del colegio, además de situaciones personales que hicieron un poco más difícil esta práctica.

Conclusiones y Reflexiones:

La experiencia vivida durante esta práctica pedagógica me permite reafirmar que la escuela, no es una burbuja aislada de la realidad, es un territorio profundamente atravesado por violencias estructurales, simbólicas y directas que marcan la vida de los estudiantes, claro que muchas veces se idealiza la escuela, como ese espacio utópico, pero este ejercicio me permitió reconocer su complejidad, que si bien, así como para mi cuando fui estudiante era un refugio, aún son muchos y muchas quienes buscan este espacio para escapar de un sin fin de situaciones, además de resaltar que en otros casos, también se vuelve lugar de contradicciones y de posibilidades, en este sentido, considero que se puede evidenciar que la presencia de los maestros en espacios hostiles incide en la construcción emocional, ética y política del espacio escolar.

Como maestra en formación me he dado cuenta que enseñar no puede desvincularse del cuidado, el escuchar las voces de los estudiantes y abrir espacios donde puedan expresar su dolor, preguntas y contradicciones es tan importante como dictar los contenidos biológicos, realmente es en estos contextos donde es importante cuestionarse realmente él para que se estudia biología, si solo es para impartir conocimiento científico, o tal vez para llegar a estos contextos marcados por la exclusión y las mil problemáticas presentes, para intentar enamorar a los estudiantes de la vida, porque la sensibilidad, la empatía y la ternura, no son debilidades sino potentes herramientas pedagógicas para construir comunidad y una paz real.

Durante este proceso también se me permitió el repensar el papel del maestro más allá del área que enseña, aunque mi formación es en Biología, este proyecto me llevó a acompañar procesos

de escucha, dialogo emocional y reflexión ética, además, creo que los contenidos disciplinares pueden ser un vehículo para abordar temas como el duelo, la exclusión, el abandono, la violencia y el cuidado del otro tanto humano como no humano.

Una de las lecciones que puede ser de las más profundas que deja esta experiencia es que analizar cómo la violencia no es algo que los estudiantes ven en los medios, sino que se ha vuelto algo que se siente en sus cuerpos, sus casas y sus calles, pero lo más preocupante, tal vez no sea su presencia, sino la naturalidad con la que los estudiantes la cuentan, en varios momentos los estudiantes manifestaron haber normalizado la agresión, el insulto, el golpe, el grito hasta las violencias basadas en género, esto es una muestra de la necesidad de construir espacios escolares que no solo nombren la violencia, sino que se construya y se desarme desde el reconocer las emociones, del empoderamiento colectivo y el poder que posee cada uno y cada una al decidir.

Pero, porque muchas veces estos proyectos no tienen incidencia alguna, posiblemente este sea uno de esos, tal vez, es porque los estudiantes necesitan observar que, aunque si desean cambiar, cuestionar y comprometerse, puedan sentir que sus voces valen y que no serán juzgados, las palabras escritas desde el dolor, demuestra que, si se les brinda un espacio seguro, los niños y niñas no solo reconocen al otro como víctima, sino que se reconocen a sí mismos como actores capaces de cambiar.

En conclusión, la paz se puede construir con escucha, con gestos cotidianos y presencia, tal vez esta propuesta enfrenta algunos obstáculos logísticos, situaciones personales complejas que en su momento me quisieron hacer flaquear de del proceso, pero para que un cambio empiece, tal vez no necesita ser perfecto, necesita del error para poder soñar y lograr esa escuela más humana, crítica y comprometida con la vida que tal vez muchos y muchas tenemos por utopía.

