

**Resistencias pedagógicas para la construcción de agenciamientos en la escuela:
maestras que tejen su práctica lenguajeando y conversando.**

Sandra Marcela Calvachi Mora

Erika Lorena Esteban Rodríguez

Dra. Cristina Álvarez Vargas
Tutora

Informe de investigación desde el macroproyecto “Expedición Pacífica”, como requisito
para la titulación como magister en Desarrollo Educativo y Social.

Maestría en Desarrollo Educativo y Social

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE

Universidad Pedagógica Nacional UPN. Facultad de Educación.

Bogotá, mayo de 2022.

Dedicatoria

A cada persona víctima de esta guerra inacabada, toda la honra a su fuerza y valentía por
buscar sostener la memoria desde la verdad y la dignidad.

A todas las maestras y maestros que en Colombia resisten desde lo improbable para que
sus estudiantes sean artífices críticos de una sociedad justa, donde la vida con memoria sea
posible y la indiferencia no sea opción al caminar.

-Sandra y Erika.

Agradecimientos

A las maestras que me empañan los ojos de esperanza, viendo caminos posibles en la escuela pensando que la apuesta no debe detenerse, las resistencias persisten si el corazón sigue lleno de sensibilidad, coraje y dignidad.

-Sandra Calvachi.

A la vida por permitirme coincidir con seres maravillosxs; a las maestras Diana y Adriana por la apertura de sus corazones en esta intención de trazar sentires de su experiencia pedagógica, por su entrega y convicción desde la educación como apuesta política; a mi familia por su incansable paciencia y confianza en este camino personal y profesional, por acompañar mi constante evolución, por su mano laboriosa y ejemplo de firmeza. A mis amigas, parceras y colegas, por su compañía liberadora y amorosa dispuesta a florecer desde la diferencia.

-Erika Esteban.

Contenido

Anexos	7
Introducción	8
1. Contexto de la Investigación	13
2. Antecedentes	¡Error! Marcador no definido.
2.1. Las resistencias pedagógicas como acto político	19
2.2. Los agenciamientos como forma de resistencia a través del lenguaje y los elementos discursivos	21
2.3. Las redes conversacionales y el lengüear como formas de resistencia y agenciamiento en la escuela.	25
3. Justificación	29
4. Descripción del problema	31
5. Objetivos	37
5.1. Objetivo General	37
5.2. Objetivos Específicos	37
6. Referentes Teóricos	38
6.1. Lengüear	38
6.2. Redes Conversacionales (Procesos de Construcción de Paz Generativa)	39
6.3. Resistencias Pedagógicas	40
6.4. Agenciamientos	41
7. Ruta Metodológica	44
7.1. Enfoque. Tipo de Investigación.	44
7.2. Técnicas e Instrumentos de Indagación	45

7.2.1. Técnicas	45
7.2.1.1. Expediciones.	45
7.2.1.2. Entrevistas a profundidad.	45
7.2.2. Instrumentos	45
7.2.2.1. Cartografías de la memoria, la construcción de paz, la reconciliación y agenciamiento político.	46
7.2.2.2. Guía de entrevista.	46
7.3. Participantes	47
8. Consideraciones Éticas	48
9. Análisis descriptivo de la información	49
9.1. Maestras que narran sus resistencias	50
9.2. Lenguajeando lo escolar: prácticas pedagógicas que sentipiensan el ser dentro de la Escuela	69
9.3. Entretejiendo encuentros desde la palabra (Redes Conversacionales)	84
9.4. Agenciamiento político en la práctica pedagógica como posibilidad de transformación	93
10. Interpretación de Resultados	111
10.1. Permitirnos tejer la escuela desde el lenguaje: Una red para la alteridad	111
10.2. Las resistencias pedagógicas como una posibilidad de agenciamientos	122
10.3. Lenguajear como agenciamiento cotidiano: lo improbable de la resistencia pedagógica	133
11. Conclusiones y Recomendaciones	137
Referencias	140

Índice de tablas

Tabla 1. Títulos para el Estado del arte.

Tabla 2. Matriz estado del arte: agenciamientos.

Tabla 3. Guía de entrevista: Conversando con maestras que se piensan la paz

Anexos

Anexo A. Matriz estado del arte: agenciamientos.

Anexo B. Matrices, líneas base de cartografías. (Recursos de análisis)

Anexo C. Matriz de análisis de narrativas: Adriana Hernández

Anexo D. Matriz de análisis de narrativas: Diana Páez

Introducción

El presente informe de investigación se da en el marco del macroproyecto de “Expedición Pacífica” el cual busca la construcción colectiva de conocimiento sobre pedagogías de la memoria, construcción de paz y reconciliación a partir de las iniciativas emprendidas en instituciones públicas del país. Para el caso particular de este informe, el interés de investigación se centra en cómo se dan agenciamientos políticos de maestras en escenarios escolares, abordándolos desde la mirada de resistencias pedagógicas y las categorías de lenguaje y de redes conversacionales.

El macroproyecto “Expedición Pacífica” problematiza los procesos de pensarse la paz, la enseñanza del pasado reciente y lo que trae consigo mencionar en la escuela temas relacionados con el conflicto armado del país. Comprende que todo esto se da por los antecedentes históricos que los colombianos han vivido por más de seis décadas, en donde la guerra bipartidista y la confrontación entre el estado y los grupos al margen de la ley, han dejado miles, millones de víctimas del conflicto armado bajo distintas modalidades (desplazamiento, desaparición o secuestro de familiares, amenazas, reclutamiento de menores, etc.). Desde allí, Expedición Pacífica y nuestro interés investigativo consideran que muchos sujetos llegan a los espacios educativos con historias de vida marcadas por estos sucesos históricos, pero también, que muchas personas “distantes” de los hechos mencionados, deben informarse con la posibilidad de habitar el territorio ejerciendo ciudadanías críticas y sensibles; por ello el compromiso inminente que tienen maestras y maestros de abordar en todos los grados escolares asuntos delimitantes del acontecer histórico.

Así, ambos procesos de investigación reconocen que cada sujeto inmerso en el escenario escolar llega a este con el propósito de aprender, enseñar, compartir y ser parte de una trayectoria

socializadora; llevando consigo narrativas de vida, lecturas de realidad, relatos, experiencias, sensaciones, reflexiones, oportunas de ser escuchadas y comprendidas. Elementos también que han de constituirse en pilares del ejercicio docente cuando de construir una educación en contexto se trata, una que dialogue con el sentir de quienes viven la escuela y se proponga ser base para una cultura de paz. Desde este lugar se emprende la lectura de las iniciativas de culturas de paz y pedagogías de la memoria que maestras y maestros están pensando y abordando desde sus apuestas de formación, que como fin último le apuntan a favorecer procesos sólidos para aprender a convivir desde la diferencia y la validación de todas las voces.

Teniendo en cuenta lo anterior las autoras del presente informe participamos en las expediciones, y en medio de la escucha e interacción con las y los docentes surge el interés de conocer las practicas pedagógicas de dos mujeres profesionales que desde su ser maestras y sus áreas disciplinares abordan las pedagogías de la memoria y la enseñanza del pasado reciente. Las mujeres que disponen amorosamente la voz de su experiencia en este trabajo son Adriana Hernández y Diana Páez. Sus particularidades están en cómo aterrizan su praxis en la construcción de acciones conducentes a la paz, la resolución de conflictos y la comprensión del otro desde su lugar de enunciación; aún dentro de una institución cuya estructura responde a intereses de lo establecido por un orden económico capitalista que se ciñe a la producción de resultados, por encima del ser de los sujetos en el acto educativo.

Por ende, es oportuno caracterizar sus reflexiones y acciones desde un sentir de resistencias pedagógicas; encontrando así una pluralidad de lenguajes que se tejen en redes conversacionales y que provocan que las maestras construyan agenciamientos -formas de transformación vital- sobre sus propias prácticas y donde prevalece la comprensión del ser fuera de los discursos tradicionales y hegemónicos. De forma armónica encontramos que tanto para

Adriana como para Diana, desde una apuesta política por la educación, es determinante procurar lugares en donde se valora la vida del otro, el diálogo, la palabra y la formación política de sus estudiantes bajo un enfoque crítico-social que les permita leer la realidad del país con un alto sentido ético y sensible; todo lo cual genera un respiro esperanzador pues encontramos que dentro del sistema educativo, maestras y maestros se postulan como trabajadores de una cultura de paz que valora las experiencias de todas y todos quienes desafortunadamente han tenido que vivir la guerra de manera directa o indirecta.

El desarrollo de este informe inicia por dar idea al lector del contexto de la investigación, allí presentamos brevemente el macroproyecto de Expedición Pacífica, sus intenciones y alcances; así como la invitación a conocer la profundidad de este ejercicio. Luego, a modo de antecedentes se presenta en síntesis la construcción de los antecedentes emprendido desde la pregunta por cómo se están abordando recientemente los procesos de agenciamiento en los escenarios escolares en distintas ciudades del país. Esta revisión documental y bibliográfica es la que nos orienta a definir cómo abordar las narrativas de las maestras Adriana y Diana, encontrando oportunidad de reflexionar las resistencias pedagógicas como acto político, los agenciamientos como forma de resistencia pedagógica a través del lenguaje y las redes conversacionales como elementos discursivos latentes en la escuela.

Seguido a esto se presenta la justificación de esta investigación, presentando lo clave de enfrentarnos a la historia del país a partir de las narrativas, los procesos de la palabra y la necesidad de una cultura de paz nacida en la escuela como escenario de diálogos para leer la realidad. Como cuarto momento damos lugar a la descripción del problema con la intención de preguntarnos por el lugar de los y las maestras en la construcción de agenciamientos tendientes a enriquecer dichas culturas de paz. Cerrando este apartado con la pregunta de investigación,

abrimos la ventana del siguiente: los objetivos, consistentes en reconocer cómo las formas de resistencia pedagógica de dos maestras, de instituciones educativas oficiales de Bogotá, movilizan agenciamientos a partir de procesos de lenguajear y redes conversacionales. Por supuesto el desarrollo de esto parte de caracterizar sus prácticas en términos de resistencias pedagógicas para llegar a comprender como estas movilizan agenciamientos en la cotidianidad de su ser maestras. Gracias a la mención de las categorías desde las cuales se pretende interpretar las narrativas de las maestras, en esta misma lógica se desarrolla a su vez el referente teórico.

Luego está la metodología, el enfoque de investigación, se definen las técnicas e instrumentos que se tuvieron en cuenta para el análisis de la información. Describimos cómo la investigación en general se llevó a cabo bajo el método de acción-creación desde la perspectiva creativa-performativa por medio del desarrollo de cinco expediciones donde se trabajaron diversos instrumentos que abordaron asuntos de la memoria, la construcción de paz, la reconciliación y el agenciamiento político. Lo vivido y compartido por Diana y Adriana en estas expediciones se sistematizó en nuevas matrices orientadas desde las categorías: lenguajear, redes conversacionales, resistencias pedagógicas y agenciamientos; con el fin de emprender un ejercicio hermenéutico que nos permitiera comprender su ser maestras.

Para profundizar en algunos asuntos claves encontrados en las expediciones, se llevaron a cabo entrevistas con las dos docentes, con el fin de explorar aquellos elementos que se consideraban importantes respecto a la manera en que ellas llevan a cabo sus prácticas y resistencias pedagógicas desde el lenguaje y las redes que se entretajan como formas de agenciamientos que favorecen su quehacer profesional, en tanto alternativas de transformación cultural y social.

Ya por último, dando alcance a los objetivos planteados, se presenta el análisis de las narrativas de las maestras caracterizando su práctica docente. En este cuidadoso ejercicio se atiende a la particularidad de los elementos que dan cuenta de sus roles y apuestas dentro del escenario escolar, es decir, no se homogenizan las narrativas, dado que cada una está movilizand o diferentes acciones desde el interés de la enseñanza del pasado reciente y todas aquellas acciones que conduzcan a procesos de construcción de paz y reconciliación. Luego bien, se presenta la interpretación de hallazgos desde un diálogo con autores que reivindican la potencia de las resistencias pedagógicas de las maestras, y fortalecen la mirada a los agenciamientos posibilitados desde los lenguajeares y redes conversacionales. Un diálogo desde el que postulamos lo improbable de los agenciamientos como oportunidad reflexiva de leer las realidades en la escuela y comprender el ser maestras en la cotidianidad de las escuelas públicas del país.

Cerramos con ideas que concluyen este proceso de investigación y recomendaciones para futuras conversaciones en el marco de la construcción de paces imperfectas en las que la diferencia alimenta la oportunidad de encontrarnos y tejer alteridades.

1. Contexto de la Investigación

Expedición Pacífica: pedagogías de la memoria y reconciliación en escenarios escolares; es una iniciativa de investigación liderada por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), en el marco de la convocatoria “Conflicto armado, Víctimas e historia reciente de Colombia” del Ministerio de Ciencias (MinCiencias). Su temática de desarrollo se establece en la línea “memoria de las víctimas e interpretaciones culturales y artísticas alrededor del conflicto armado”, así como en la sub-línea “pedagogía para la paz y la reconciliación”. Desde allí pretende ser una experiencia para la construcción de conocimiento colectivo sobre conciencia histórica, memoria, construcción de paz, reconciliación en escenarios escolares y agenciamiento político de quienes habitan la escuela. (Ospina, et. al. 2020).

En su intención de problematizar la enseñanza de la historia que ha naturalizado narrativas hegemónicas, enfoca su desarrollo teórico en el pensamiento decolonial y la pedagogía crítica; visibilizando las particularidades disputadas en la construcción de memoria, y planteando la paz y la reconciliación como procesos sociales y fenómenos políticos complejos. Su equipo de investigadores y co-investigadores aplica la investigación acción-creación en escenarios escolares, a través de expediciones que buscan materializar la participación de niños-as, jóvenes, maestras-os y familias desde apuestas creativas-performativas.

Desde el análisis de antecedentes de experiencias sobre culturas de paz, conflicto y verdad realizadas en diversos lugares del país y el mundo, los y las investigadoras de Expedición Pacífica encuentran indispensable no abandonar ejercicios de cartografía social y acciones creativas-performativas, pues desde estos ha sido posible convocar a las comunidades y el legado de fortaleza de sus territorios para consolidar ejercicios de memoria a favor de la visibilización

de todas las voces acalladas en lo hegemónico de la historia. En este macroproyecto, el ejercicio cartográfico junto a las pedagogías de la memoria busca poner en tensión las formas oficiales desde las que se han contado y enseñado la historia; aquellas que solo han promovido valores patrios, conmemoraciones de fechas y el orden cronológico de los gobiernos presidenciales. Procuran también fortalecer la enseñanza del pasado como oportunidad para una memoria histórica que como campo de disputa se construye y reconstruye a partir de lo complejo y dinámico de la sociedad; campo humano que tiene muchas voces desde donde ser narrado, que cuestiona verdades oficiales y visibiliza versiones alternativas acalladas o desconocidas. (Ospina, et. al. 2020).

La expedición en general reconoce que la reconciliación del país nos reta en términos pedagógicos, pues es inminente la mediación para la reconstrucción de tejidos sociales que favorezcan los reconocimientos propios y colectivos. Tal mediación ha de ser desde escenarios y experiencias plurales, solo así es posible garantizar evocar la memoria histórica desde la participación ampliada en las escuelas del país, nos afirma el equipo e investigación:

En el presente contexto colombiano es fundamental remitir la atención al reconocimiento de experiencias plurales existentes o en potencia, analizar sus condiciones de emergencia y desarrollo en los entornos escolares, que en medio de las complejidades propias de las lógicas institucionales y del sistema educativo, permiten el reconocimiento plural de la historia desde la enseñanza del pasado mediante la pedagogía de la memoria, la desnaturalización de la violencia y las pedagogías para la paz y la reconciliación desde el trabajo con niños, niñas y jóvenes, maestros, maestras y la comunidad educativa en general. (Ospina, et. al, 2020, p. 18).

Desde toda su búsqueda Expedición Pacífica se pregunta por los aportes de las pedagogías posibles a la comprensión de la memoria, el conflicto, la construcción de paz y la reconciliación; así mismo, por los aportes a los agenciamientos políticos de todos los sujetos que habitan la escuela (niños y niñas desde sus primeros años, jóvenes, familias, maestras y maestros). Además de los aportes, indaga por las formas de expresión artístico-cultural que se están llevando a cabo en los entornos educativos y en los territorios, así también por las concepciones de pedagogías posibles que emergen de allí.

Consecuentes con los principios de CINDE y las necesidades del país, el macroproyecto se ubica en la perspectiva del desarrollo humano sostenible, siendo opción para la superación de las inequidades, aportando a la consolidación de instituciones educativas que velen por agenciamientos democráticos y que busquen fortalecer sus estrategias formativas como apuestas políticas por ciudadanías sensibles, conscientes y propositivas a los cambios sociales necesarios para sostener la paz y la reconciliación. Por ello:

Este proyecto reconoce la escuela como una de esas instituciones encargadas de desplegar procesos de paz y reconciliación basados en los propios saberes de las comunidades educativas. Por lo tanto, se hace imprescindible, no solo reconocer sus prácticas pacifistas y sus apuestas alternativas de enseñanza del pasado, sino además fortalecer los procesos de movilidad social y agenciamiento de las subjetividades políticas, leídas como prácticas relacionales para la construcción de las memorias y la reconciliación. (Ospina, et. al, 2020, p. 24).

Para el equipo de investigación fortalecer la escuela implica asumir que toda la comunidad educativa es constructora de culturas de paz y que en ellas es imprescindible la reelaboración de imaginarios y actitudes sobre la educación, la misma escuela, el lugar del otro y sus

enunciaciones, la convivencia y la paz. Es urgente que aprendamos una escuela desde la posibilidad de habitar con otros, congeniar y construir acuerdos desde la diferencia para proyectar condiciones de vida digna en lo individual y colectivo. Expedición pacífica quiere comprender cómo se vienen dando los saberes situados, los significados que cada grupo de sujetos ha construido desde escenarios estético-culturales como formas de abordar el pasado reciente; imaginar territorios en paz; reconocerse como protagonistas del cambio en la construcción de estilos de vida que se transformen en principios políticos que auguren transformaciones constantes.

Todo lo anterior se hace faro guía del presente informe de investigación, el cual se enfoca en comprender los agenciamientos políticos de dos maestras de la ciudad de Bogotá. Éste comienza su trayectoria desde la participación de las autoras como estudiantes de maestría que asisten la investigación del macroproyecto, y que gracias a las expediciones, cartografías y trabajos de línea base entran en contacto con narrativas del ser maestras en procesos de enseñanza del pasado reciente. Así, como camino paralelo a Expedición Pacífica y dentro de la misma se desencadenan nuevas preguntas que a profundidad desean reconocer prácticas pedagógicas en términos de lenguajeares y redes conversacionales.

2. Antecedentes

Inicialmente se hizo un análisis de cada una de las categorías que propone el macroproyecto de Expedición Pacífica, los cuales son: ser sujetos, pedagogías de la memoria, enseñanza del pasado violento, la política, hacer las paces, salvando brechas, experiencias de la SED y agenciamientos sociales. Luego de hacer una revisión respecto a la definición de cada una de estas categorías, en equipo se decidió que la categoría que se abordaría sería la de Agenciamientos por dos motivos principalmente.

El primero, por la época actual en que transita el país; movilizaciones en el marco del paro nacional de febrero de 2021 en donde los jóvenes son quienes principalmente alzan sus voces y han llevado a cabo acciones donde muestran su inconformidad con las políticas actuales, en donde prevalecen condiciones precarias de vida y de violencia estructurada. En ese sentido implementan acciones desde sus posibilidades para el mejoramiento de su entorno social, comunitario y por qué no, familiar.

El segundo motivo es porque consideramos que cada vez en Latinoamérica y especialmente en nuestro país, aumenta por parte de los ciudadanos la comprensión de la realidad bajo un enfoque de derechos, lo cual hace que los sujetos nos pensemos una participación política, desde las memorias, los diferentes lenguajes, los recuerdos, el pensamiento crítico y las resistencias que a su vez conllevan a una transformación de la realidad desde el hacer, desde el movilizar acciones bajo una perspectiva histórico-política.

Posterior a elegir la categoría que se abordaría, se inicia con la revisión bibliográfica para la realización del estado del arte, que se basó principalmente en la revisión y análisis de 30 documentos de diferente tipo: 1) trabajos de grado del nivel de pregrado, se revisaron 3

documentos. 2) trabajos de grado del nivel de maestría, se revisaron 18 documentos. 3) artículos de investigación, se revisaron 9 documentos.

El tiempo empleado para ello fueron aproximadamente cuatro meses y las principales bases de datos (repositorios) de donde se pudo extraer la información fueron: la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de la Salle, Universidad Javeriana, Universidad de Manizales y de Antioquia.

Los criterios bajo los cuales se llevó a cabo la búsqueda de los documentos básicamente fue empleando palabras claves tales como: agenciamiento, discursos, escuela, reconciliación, paz, agenciamientos políticos, conflicto armado. Para ir registrando y organizando los documentos encontrados se empleó la siguiente matriz:

Nº	Enlace	Título del documento	Año de publicación	Tipo de documento

Tabla 1. Títulos para el Estado del arte (Ver anexo A)

Posterior a ello se hizo la revisión de una matriz para organizar y registrar la información de cada uno de los documentos revisados. A continuación, se muestra la matriz empleada:

Estado del arte: Agenciamientos																
Información									Ejes Temáticos			Interpretación de hallazgos			Herramientas para trabajo en campo	
Nº	Año	Título	Autor	Cita según normas APA	Ubicación	Metodología	Resumen	Palabras Claves	Ejes Temáticos	Análisis	Citas Textuales	Códigos abiertos	Categorías	Interpretación	Técnicas/Preguntas	Actividades

Tabla 2. Matriz estado del arte: agenciamientos (Ver anexo B)

En la matriz anterior se registró la información y el análisis de 37 documentos, dado que los 7 restantes al leerlos, se consideró que no aplicaban dentro de los criterios o necesidades dentro del trabajo de tesis y por ello se descartaron. Dicha matriz permitió reconocer en cada uno de los documentos, los elementos principales dentro de cada investigación y aquellos elementos que se articulaban con nuestro interés investigativo.

Las casillas de análisis, citas textuales, códigos abiertos e interpretación fueron fundamentales para extraer, relacionar, inferir y consolidar la información del estado del arte. Consolidación que compartimos a continuación con los y las lectoras:

2.1. Las resistencias pedagógicas como acto político

La escuela sigue siendo parte de un sistema capitalista que desde una ética neoliberal reproduce que los niños, niñas y jóvenes (NNJ) sean tan solo un instrumento del mercado, en ese sentido, que se encuentren a la orden de unos requerimientos específicos, que se eduquen de manera automática y con un objetivo mercantilista. No obstante, los agentes educativos están en la capacidad de concebir con los educandos propuestas de horizontalidad, discusión, crítica, reflexión, de concientización de la realidad, de problematización de los contextos y las políticas públicas.

Desafortunadamente, el marco legal en educación encabezado por la ley general de educación sigue siendo competitiva y excluyente por condiciones específicas, sin permitir de esta manera que todos los estudiantes (sin importar por ejemplo su rendimiento académico) tengan las oportunidades de hacer parte de escenarios como el consejo académico, el gobierno escolar,

las mismas clases magistrales y cualquier otro escenario en el que puedan manifestar su ser estudiante y todo lo que ello implica.

De acuerdo con los resultados obtenidos por Cárdenas & Sepúlveda (2017) los niños siguen estando inmersos en comunidades educativas en donde la mayoría de los sujetos están influenciados por la dominación y el poder, que quiere que todos sean homogéneos, uniformes e indiferenciados. A su vez, los estudiantes tienen vías de participación, mas no de elección, lo cual es muy diciente. Por lo anterior, los autores proponen cuatro estrategias para que sean tenidos en cuenta en la comunidad escolar; 1) las asambleas de estudiantes como una forma de agenciamiento, las cuales tienen como objetivo impulsar procesos políticos que potencien las capacidades de los jóvenes para discutir aspectos sobre lo humano que tiene unas afectaciones colectivas. 2) Trabajos por proyectos de aula emancipatorios, los cuales son construcciones conjuntas con intenciones de cambios y transformaciones frente a determinadas problemáticas. 3) Cátedra de formación para el liderazgo político, el cual es un espacio donde se forme desde la democracia con la capacidad de intervenir en la reivindicación de derechos ciudadanos. 4) Cursos en contra jornada de formación filosófica en los niños, donde se desarrollan capacidades como el saber pensar y hacer a través del juicio argumentativo en una esfera que pase de lo privado a lo público.

Son iniciativas que se entretajan en la escuela para empezar a movilizar acciones alternativas a las ya trabajadas, son la oportunidad de darles una verdadera voz, participación, capacidad de decisión a los estudiantes. Esto indudablemente permitirá un gran avance de cara a la formación de ciudadanos que ejerzan su accionar político de una manera integrada, completa, en el marco de los derechos humanos y la vida digna. En miras también a que los niños se conviertan en oradores, que tienen un discurso que conlleva a una acción en el ámbito

escolar, haciendo uso de los juicios y no de los prejuicios, dado que los primeros abren paso a pensar y a abordar el conflicto desde la reflexión, a no jerarquizar sino a comprender que todos tienen un valor, son dignos de atención, respeto y una voz propia.

2.2. Los agenciamientos como forma de resistencia a través del lenguaje y los elementos discursivos

Torres (2017) propone dos enunciados que desde nuestro interés toman bastante relevancia y es bajo los cuales desarrollaremos este apartado. El primero, “el carácter narrativo en el tema de memoria y su relación con el agenciamiento está basada en el sentido de las palabras y los nuevos significados que se crean a partir de los usos y abusos de los discursos”

Las pedagogías de la memoria mantienen su fuerte hilo con las formas de agenciamiento desde los elementos discursivos, siendo la escuela y los escenarios propios en el marco de la educación los espacios propicios para revisar y analizar cada uno de estos elementos. Reconocer a las víctimas como sujetos que deben ser reparados de manera integral, permite también la concepción de ellos como sujetos que se agencian y que, en el escenario educativo, las medidas de satisfacción son las llamadas a implementarse como forma de reparación, esto desde los simbolismos que conmemoren y de la verdad mediada por la palabra como forma de no olvidar. Los agenciamientos de la memoria permiten la enseñanza de lo que ya paso, pero a su vez de lo que está pasando, tomando como base la memoria social como propuesta reflexiva que posiblemente conducirá a una formación política como vía para transformar, para sanar y para tener posibilidades de reconocimiento y reconciliación.

El segundo enunciado refiere:

El agenciamiento retoma la influencia heterogénea de los enunciados, los elementos discursivos y las formas de incorporar estos a las micro relaciones por medio de la multiplicidad de interpretaciones y dispositivos que dan sentido al ejercicio de nombrar los acontecimientos por medio de variadas manifestaciones lingüísticas. (Torres, 2017, p. 24)

Contemplar los elementos discursivos en las micro relaciones con sus múltiples formas de interpretación, permite hacer que los agentes educativos y en general los sujetos, comprendan el agenciamiento desde formas atravesadas por la cotidianidad, por espacios usualmente caminados por todos; como la escuela o el barrio. Es decir, pensarse los agenciamientos desde los discursos cargados de consciencia reflexiva y crítica, permite tanto la elaboración de pedagogías de la memoria, como también la expansión del panorama para contemplar la palabra, las manifestaciones lingüísticas, las comprensiones, las interpretaciones como formas de agenciarse. Por ejemplo, iniciar por espacios habitados con los niños, niñas y jóvenes, a observar y analizar situaciones de la vida pasada y presente del país, del conflicto armado, de las relaciones y decisiones políticas, la vida ciudadana desde las opresiones y desde los privilegios, en fin, un sinnúmero de elementos que son fuente y recurso de análisis, comprensiones, interpretaciones, críticas, reflexiones, que en ultimas pueden llevar a los chicos y chicas a pensarse una escuela, un barrio, un trabajo bajo unas condiciones dignas, donde prevalezca un enfoque de derechos, diferencial, psicosocial. En este trabajo de grado, se ha evidenciado que la palabra y el discurso como elemento transformador toma una fuerza y potencia muy vital y poderosa, dado que es desde allí que se gestan movilizaciones y acciones para cambiar la vida, el pensamiento, las ideas y las condiciones de las personas con las que se vive, se trabaja, se comparte en el día a día.

Blanco y Gil (2019) en su tesis “La escuela popular del movimiento humano como agenciamiento de desarrollo comunitario en el municipio de Suacha (EPMH)” muestran las diferentes perspectivas teóricas bajo las cuales puede contemplarse el agenciamiento; en la primera se expone este desde las resistencias al poder desde la reflexividad y el pensamiento crítico, mientras que en la segunda proponen el agenciamiento desde la búsqueda de opciones para mejorar la calidad de vida.

A su vez, se muestran las maneras del agenciamiento, es decir, desde lo individual, pero también desde lo comunitario-colectivo en donde la conformación de la comunidad es imprescindible y todas las formas y las relaciones que allí se entretajan. No obstante, menciona la inmersión a veces sin salida que se tiene dentro del sistema capitalista, en donde los agenciamientos se desterritorializan desde lo socioeconómico y allí se empieza a perder la lógica de la transformación social.

Por otro lado, la investigación se basa en la conceptualización dada por Deleuze y Guattari de agenciamiento, en donde priorizan que este busca (el agenciamiento) propagar la vida de manera colectiva a través de múltiples relaciones, que conllevan a las formas individuales, permeadas por las creencias y los deseos de los sujetos. Dentro de todo este contexto se encuentra la escuela como mediadora entre el territorio y los procesos culturales, educativos, políticos, sin embargo, bajo el modelo que propone la EPMH, hay pérdida de autonomía lo cual es el riesgo más grande, dado que se encuentra el vínculo con lo institucional, pero a la vez con la comunidad y sus formas de movilizarse. Es por ello que, cobra significado aún más, el sentido y la pertenencia territorial, así como la desterritorialización como formas de resistencia. Cabe mencionar sin duda alguna que la relación entre escuela, territorio y agenciamientos es fuerte, permite el tránsito, el desarrollo y el fin de cada uno; permite permear

todo lo que en cada uno sucede desde las subjetividades, pero recobrando sin duda alguna el valor de lo comunitario.

Con lo anterior y con lo evidenciado a lo largo de la implementación de las expediciones en el marco de expedición pacífica, se observa que el sistema socioeconómico en el cual estamos inmersos (capitalista-neoliberal) puede llegar a convertirse en el más grande reto, es decir, por el cual se den los agenciamientos desde lo individual y lo comunitario. Pero es contradictorio, porque es la trampa más grande en la que precisamente puede caerse, en este sentido, es querer tener nuevas formas de relacionamiento, de resistencias y de bienestar, sin dejar que el mismo sistema las absorba.

Los agenciamientos desde el lenguaje y los discursos se convierten en formas de resistir ante la subyugación del poder del mismo sistema, se convierten en formas donde la voz se alza y con ella la dignidad y la esperanza de creer que existen nuevas y diferentes maneras de vivir la vida, en un sistema regido por jerarquías y mandatos ambiguos y momentáneos. Movilizar la voz, la palabra, los discursos permite no solo en quien los evoca, un proceso de toma de perspectiva, reflexividad, pensamiento crítico, apertura y movilización de su ritmo de vida, sino también en quien los escucha. En los receptores, se produce igualmente un procesamiento de la información diferente, bajo una mirada más amplia, de trabajo en conjunto, de formas populares de vivir la vida en condiciones dignas.

Sin duda alguna, la escuela y el territorio juegan un papel central, porque es allí donde los sujetos se reconocen y ponen en marcha sus subjetividades desde las creencias y los deseos, en miras de agenciar transformaciones, de darle protagonismo a la construcción popular que resiste frente a un estado capitalista, pero que a su vez quiere tener condiciones de vida digna, beneficiosas para todos y cada uno de los sujetos que las conforma.

2.3. Las redes conversacionales y el lengüear como formas de resistencia y agenciamiento en la escuela.

La escuela se ha configurado como un espacio más de dominación, dejando de lado las subjetividades, los tiempos y los procesos de aprendizajes de los estudiantes. Álzate (2015) ofrece un panorama de la escuela en la actualidad comenzando por las tristezas y aprendizajes poco situados desde el sentido, pasando luego al planteamiento de nuevas prácticas para el docente, en donde la resignificación de la escuela se convierte en una convicción, desde nuevas formas de comunicar, de escuchar al otro, desde la plasticidad misma de este lugar, hasta el asumir con mucha disciplina una reflexión sobre la conformación de comunidad, sociedad y de lo político. El autor menciona elementos de alta importancia tal como: lo humanístico, holístico, lengüear con el otro, conversar entre pares y entre diferentes para co-construir. Sin duda alguna, aspectos que sobresalen de las formas y prácticas actuales tradicionalistas y hegemónicas que abren la oportunidad para nuevas formas de consciencia de estar con el otro y lo otro, pero también con lo espiritual, lo trascendental, lo que integra al mundo, a la vida, al ser.

Los paisajes oscuros que han teñido a la escuela durante siglos han mantenido un régimen autoritario que ha moldeado a la mayoría de las generaciones de maestros. La escuela aparece como una institución opresora, digna representante del Estado y su vieja rueda que no acepta el cambio ni la multiplicidad de perspectivas. En esos paisajes lúgubres surge la inconformidad y la rebeldía, incomprendida de una u otra orilla, abre caminos para que se replanteen los modelos de educación, en donde el maestro no sea el templo del saber, impoluto y coronado en la verticalidad de un sistema educativo que premia la negación del otro, sino que por el contrario le da el puesto de mediador, de acompañante en el proceso de aprendizaje.

Enseñante y aprendiente entran en una relación dialéctica de auto creación y descubrimiento, en la cual la libertad y la necesidad de transformar la sociedad son convicciones básicas para entablar un lenguaje que anuncie la paridad de los seres humanos y el renacer de un paisaje colorido para una nueva escuela. Definitivamente la mirada de la escuela como espacio libertario, emancipador con un renacer de nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje, pero sobre todo un trato, una vivencia y convivencia en medio de lo humano, lo holístico, integrador, diverso, que permita a todos hacer, pero sobre todo les permita ser.

Cuando la escuela empieza a tener esta concepción sin duda alguna los agenciamientos se convierten en las prácticas, ejercicios, hábitos y experiencias cotidianas, es decir, que en este sentido podría plantearse, que para que se den los agenciamientos en el campo educativo, es necesario plantearse la reestructuración de todo el sistema educativo. Hasta que este no se transforme desde sus políticas públicas, las prácticas tradicionales y coloniales, será difícil pensar en los agenciamientos.

En conclusión, las investigaciones encontradas alrededor de los Agenciamientos y los procesos de pedagogías de la memoria en la escuela, inician contemplando los límites del derecho a la participación de los ciudadanos en los distintos escenarios de los que son parte. Identifican que estos escenarios para la participación ciudadana en gran medida dependen de la voluntad de escucha que tengan los funcionarios destinados a establecer escenarios de construcción con las ciudadanías. Por otro lado, estas investigaciones muestran que los impactos de la participación quedan situados en la acción colectiva concreta frente a determinadas situaciones, pero pocas veces llegan al fondo de una lectura consciente de la problemática junto a la construcción de acciones cotidianas que se instauren como mecanismos de resolución a dicha

problemática con la intención de contemplar posibles mutaciones que le exigirían a las personas volver a decidir y actuar sobre ellas.

Queda así claro que la llegada de los Agenciamientos y su estudio es potente debido a la forma como les permite a los sujetos ubicarse protagónicamente en la lectura de su realidad, vislumbrando cada parte que la conforma y su forma funcional sistémica. De allí que las personas puedan ubicar la fuente de la problemática, dialogar con las tensiones que se presenten y decidir qué acciones serán las más oportunas para mitigar los impactos negativos de las complejidades de su entorno. Las agencias entonces no dependerían de la voluntad de otros y otras, sino de la sensibilidad y la capacidad crítica de una persona para reconocerse en un momento determinado de una situación límite o de la oportunidad de generar un cambio en la habitualidad de sus acciones. Agenciar vendría siendo un acto político consigo mismo, un diálogo armónico y constante con la realidad que nos atañe y con la posibilidad de gestar prácticas cotidianas más elocuentes con las transformaciones que se desean alcanzar reconociendo las capacidades propias, las oportunidades del contexto y las facultades de otros y otras disponibles para agenciar individual y colectivamente una idea.

En el trabajo de este estado del arte se hallan, leen, comprenden y admiran múltiples formas de configurar Agenciamientos desde lo cultural, político, social y económico. Encontramos que, en los territorios desde el ser de las ruralidades, desde las identidades de los barrios, la particularidad de los procesos propios y locales; a partir la individualidad o la colectividad; en la ciudad, el municipio, el parque, la biblioteca, la escuela; abriendo diálogos en torno a las autonomías, los géneros, la política educativa y cultural, el medio ambiente, el cuidado de sí mismo, y un sinfín de escenarios otros en los cuales se han edificado Agenciamientos. Todos estos caminos nos enfocan en el interés por el encuentro dialógico de las

relaciones profundas que existen entre los lenguajes contruidos en la escuela y las acciones que se trasladan a la cotidianidad, validando el lugar protagónico del ser maestro en la movilización y motivación de acciones y formas de pensar que permitan a sus estudiantes comprender la realidad y las oportunidades en ella para llegar a esos lugares de la existencia deseados por cada individuo y/o proyecto colectivo.

3. Justificación

Los procesos del lenguajear y de las redes conversacionales, las resistencias pedagógicas y los agenciamientos en el marco de este trabajo de grado permiten aportar a la identificación y al reconocimiento de todas aquellas acciones, discursos, valores, posiciones, que se están pensando y que están llevando a cabo dos maestras del Distrito Capital, quienes han atravesado un proceso personal y profesional en el marco del reconocimiento del otro y de lo otro, teniendo en cuenta la historia reciente de nuestro país, en donde han hecho un importante trabajo por no naturalizar narrativas de tipo hegemónico, por darle un lugar a las experiencias de sus estudiantes y familias.

Por ello, la postura, la voz y los procesos de deconstrucción y de resistencia que están llevando a cabo estas maestras, se convierten en un proceso imperioso, necesario, urgente por estos tiempos donde se piensa un país, unos territorios y una escuela en paz, es decir, saber que desde la escuela (aula) es posible participar y agenciar procesos de enseñanza del pasado y de pedagogías de la memoria histórica que aporten a procesos de paz y reconciliación.

Es crucial y conveniente escuchar sus experiencias desde estas apuestas por construir territorios de paz, en donde caben y cuentan las diversas versiones del pasado desde sus narrativas, las emociones que ello en sí suscita, las prácticas en el aula que nos hacen saber que la enseñanza no se enmarca solo en lo disciplinar, ni en llenar de contenidos a los estudiantes, sino que, más bien se dirige a humanizar la educación, darle un sentido al reconocimiento del otro desde su ser, desde sus experiencias vitales, es comprender desde un lugar respetuoso las dinámicas territoriales y el impacto que tienen en la cotidianidad de la comunidad educativa.

Las narrativas de las maestras permiten vislumbrar las tensiones que traen consigo esas narrativas oficiales de la historia con aquellas que ellas evidencian en las aulas de clases, en la construcción de los diferentes proyectos y procesos que adelantan en sus instituciones. En este sentido dirigen sus intenciones, sus acciones e incluso sus emociones a la implementación de unas prácticas de socialización política, donde se constituyan subjetividades políticas, expresadas en pedagogías posibles sobre la memoria y la reconciliación en las que la capacidad de agenciamiento de los actores sociales logre aportar a la territorialización de la paz. (Expedición pacífica: pedagogías de la memoria y reconciliación en escenarios escolares, 2020).

Contar con las categorías y narrativas que aquí se trabajaron, permite invitar, sensibilizar, ampliar la comprensión de lo que los agentes educativos pueden hacer y transformar en el lugar donde practican su profesionalización, esto que quiere decir, que le invita al docente a no quedarse en la comodidad de unas prácticas pedagógicas disciplinares, tradicionales, hegemónicas, sino que se desacomode (en el buen sentido de la palabra), se repiense y actúe sobre lo que está aportando a la verdadera transformación de sujetos y sujetas políticas que caminan a sobrevivir, a vivir y a sobresalir bajo este estado y estas dinámicas que aún siguen siendo permeadas por la violencia, la indiferencia, la separación entre ser y emocionalidad.

4. Descripción del problema

Nuestro país, a pesar de organizarse en una de las tradiciones democráticas más fuertes de América Latina, cuenta con una extensa y profunda historia de violencia política y social. Esta vincula a cada colombiana, colombiano y demás habitantes del territorio nacional desde distintas raíces y recuerdos, en torno a las situaciones en tensión por disputa del poder y el acceso privativo de la tierra. Lo profundo de esta historia violenta se remonta a las rivalidades nacientes entre los partidos políticos liberal y conservador, cuya dominancia y disputa desencadenan hechos históricos como la guerra de los Mil Días (1899-1902), el periodo denominado La Violencia (1946-1958) y el evento de distribución de poder entre dichos partidos, el Frente Nacional (1957), que dado su fracaso provoca la conformación de distintas fuerzas armadas de izquierda como guerrillas (Farc-EP y ELN, 1960).

Las manifestaciones de la guerra en el país pueden analizarse en términos de actos letales y no letales, no homogéneos ni constantes, como también puede comprenderse la violencia y sus impactos en perspectiva de modalidades. Como actos letales se constatan las transiciones de la violencia bipartidista a la fuerza subversiva, un largo periodo (1958-1964 y 1965-1981) en el que las guerrillas irrumpen y confrontan al Estado. Así mismo, el crecimiento y la expansión guerrillera en los territorios, el apareamiento de agrupaciones paramilitares, la proliferación del narcotráfico, evidentes quebrantos del Estado-Nación y la reforma a nuestra constitución; configuran los años entre 1982 y 1995 como momentos críticos de la vida en el país, pues comenzaba a germinar con mucha más fuerza la identidad de una violencia estratégica con intenciones de instaurarse en el poder estableciendo a toda costa su crecimiento y protección (Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH), 2013).

Llegan entonces los niveles más profundos del conflicto armado, entre 1996 y 2002 se fortalecen militarmente las guerrillas y los grupos de autodefensa se extienden en el territorio nacional, se mantiene y agudiza la crisis del Estado sumándose una crisis económica y los nuevos escenarios explorados por el narcotráfico dentro de las coordenadas de los grupos armados. De manos atadas y sin intenciones de habilitar diálogos con los grupos armados, el Estado colombiano toma iniciativas militares provocando algunas retiradas armadas parciales de guerrilleros y paramilitares en determinadas zonas del país (CNMH, 2013). Es notable la dimensión letal de la guerra en los más de 220.000 habitantes muertos al año 2012 y junto a esta se pronuncia la no letalidad guerrillerista que provoca que más de 5 millones de personas –junto a sus familias- se vean afectadas por acciones vehementes como desaparecimiento forzado, violencia sexual, reclutamiento de niños, niñas y adolescentes, desplazamientos, hostigamientos, secuestros, ataques a la población civil y efectos de minas antipersonas. Y sin olvidar los eventos provocados en masa que dejan huellas de dolor, miedo y desesperanza en poblaciones vulneradas y olvidadas en procesos de reparación o reconciliación: asesinatos colectivos o selectivos, masacres, despojos y extorsiones, atentados terroristas.

Estudiar los tiempos violentos que ha transitado el país va más allá de mencionar fechas o cifras; contempla la identificación de los hechos, sus causas y consecuencias, impactos a las víctimas en el ejercicio cotidiano de sus historias de vida, el lugar de los actores armados y sus maneras de vinculación con los eventos violentos. Frente a este aspecto el Centro de Memoria Histórica (2013), en lo recurrente de sus informes y trabajos entorno a las memorias que habitamos, nos reitera que “la violencia es producto de acciones intencionales que se inscriben mayoritariamente en estrategias políticas y militares, y se asientan sobre complejas alianzas y dinámicas sociales” (p.31); afirma que comprender el conflicto desde este entramado permite

establecer responsabilidades políticas y sociales en las acciones o decisiones que han abierto paso al pasado violento.

Por ello, aunque somos habitantes del mismo territorio, las violencias y sus impactos son diversos en cada ámbito de la vida social, política, cultural y económica de las personas. De ahí que, cada quién percibe estos hechos de la historia desde el rol que ocupa: hijo, hija, estudiante, maestro, padre, madre, profesional, trabajador; y narra desde su perspectiva la influencia que tiene el contexto rural o urbano tanto en términos de cercanía espaciotemporal a los hechos, como en términos de los lenguajes que usan los medios de comunicación, las instituciones o experiencias educativas desde los cuales se informa o se acerca a la cultura. En estos términos se puede afirmar que no todos vivimos la violencia de la misma manera, que las maneras de narrarse son infinitas, que la postura frente a los conflictos internos del país es diversa en cada voz, y que la idea para una transformación social que multiplique las experiencias de una paz generativa e imperfecta son inacabadamente abiertas a una materialización contextual a las realidades de los sujetos. Tiene sentido considerar que cada comunidad desde sus cualidades puede organizar sus maneras de contar la historia y también de organizarse en el presente a favor de sus memorias y los deseos de un futuro distinto con oportunidades para todas y todos.

Organizarse en el presente implica para las personas y sus grupos poblacionales, tomar decisiones y llevarlas a la práctica comprendiéndose como un proceso humano en ejercicio que, en medio de altas y bajas, posibilita siempre los aprendizajes necesarios para potenciar la experiencia política agenciada por las personas. Se hace oportuno reconocer que dicho proceso inicia en la constitución individual y colectiva de la palabra organizada en narrativas que demarcan los sentidos que ha tenido la historia del pasado reciente para las personas. Aquí las escuelas, la familia, la comunidad, el territorio y el mismo Estado; tienen peso

en esta construcción de narrativas en torno a la historia, por ello es determinante acercarse a dichos lenguajes con la intención de comprender el impacto que tienen sobre los agenciamientos cotidianos que instauran los sujetos en sus entornos y prácticas del día a día.

Poner la historia en palabras permite comprender cada elemento dentro de ella: sujetos, tiempos, contextos, impactos; pero también posibilita la confluencia de saberes y experiencias previas en torno a las situaciones de conflicto, y desde la cuáles será posible decidir, acordar y materializar cambios cotidianos que alimenten los procesos para la construcción de paz. Conversar alrededor del pasado adquiere tintes diversos según el escenario y las intenciones de provocar tejidos de narrativas. Es distinto, por ejemplo, dialogar sobre o acerca de sucesos de impacto histórico en familia, en la escuela, la academia, la comunidad; cada forma de convocarnos al diálogo es tan amplia como particular, sin embargo, valiosa y necesaria para los propósitos de transformación social que se instauran en contextos de conflicto.

Nos interesa aquí reconocer el lugar humano y profundo que tiene la escuela como escenario en el que confluyen una multiplicidad de voces, cada una de ellas importante a la hora de conversar en torno a la historia y el pasado reciente. La escuela como uno de los vínculos más sólidos que tienen las personas con su realidad social, económica y cultural; que, en aras de ser una representación del ejercicio político y ciudadano de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, determina y/o motiva la extensión del aprendizaje escolar hacia la vida cotidiana. Estando en ella son protagonistas las nuevas generaciones junto al colectivo de maestros y maestras que organizan el acto educativo desde variadas apuestas pedagógicas, en respuesta a sus propias historias de vida, los procesos de formación y las expectativas de su propio ejercicio docente.

Hacen presencia dentro de este proceso formativo y pedagógico, las maestras, quienes de acuerdo con lo que plantea Olaya & Ospina (2021) se convierten en agentes de creación de escenarios que puedan conducir a una convivencia pacífica, donde existe la posibilidad de educar y preparar a los estudiantes en una serie de habilidades que conduzcan a la reconciliación, la reparación y la mitigación de la violencia. Ellas van generando enseñanzas, reflexiones y un pensamiento de cara a las situaciones que día a día siguen enmarcando la violencia en el Estado colombiano, y en cada uno de los territorios incluyendo aquellos donde se desarrolla el acto educativo.

La participación de la maestra a través de sus prácticas pedagógicas se da principalmente por medio de la palabra, de los discursos que ha apropiado a su vez por su curso de vida, no obstante, es un discurso desde las resistencias sociales y políticas, seguramente por estar inmersas en contextos personales, académicos y sociales que dan cuenta de la intención, el anhelo de pensarse el vivir en un país donde la guerra y las violencias dejen de ser las protagonistas.

Ahora bien, nos referimos a que las maestras llevan a cabo unas resistencias desde las aulas, esto en parte a través de su discurso donde articulan; la transmisión de contenidos pero bajo una mirada, enfoque, tendencia en donde se observe, piense y reflexione sobre situaciones que los estudiantes atraviesan como ciudadanos colombianos, lo cual se esperaría conlleve a una comprensión más amplia de los individuos como sujetos políticos, que empiezan a evidenciar y reflexionar sobre las formas de poder, sobre las situaciones sociales que los afectan a ellos y a sus entornos.

De lo anterior se retoma lo propuesto por Giroux (1990) citado por Cortes y Diaz (2014) quien propone que “hay una necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo

político más pedagógico”, y precisamente eso es lo que sucede con las maestras que hacen parte del macroproyecto de expedición pacífica. Logran llevar a las aulas palabras, ideas, posiciones que den paso al auto cuestionamiento de la realidad social y política que en la mayoría de las ocasiones los medios de comunicación, los agentes políticos no muestran de cara a la realidad desde las voces de todos los que hacen parte de la capital del país.

Estas reflexiones causadas desde el quehacer pedagógico movilizan acciones y pensamientos, porque como lo proponen Restrepo, Serna & Serna (2014) los agenciamientos se convierten en un pilar fundamental a nivel estructural para el cambio, en este sentido el conocimiento se convierte en una base de superación que conlleva a que haya más opciones de desarrollo. Dicho lo anterior, el planteamiento de este problema se enfoca en reconocer *¿cómo las formas de resistencia pedagógica, de dos maestras de instituciones educativas oficiales de Bogotá, movilizan agenciamientos a partir de procesos de lenguajear y de redes conversacionales?* Así, y desde el propósito de dar respuesta a esta pregunta de investigación, las narrativas y los sentidos de las palabras de las maestras se convierten en protagonistas dado que es a través de ellas que se logra vislumbrar la trascendencia de aquello que han venido trabajando en sus prácticas pedagógicas y que a la final nos ayuda a sostener la esperanza en que es posible co-crear una educación y una escuela, desde el pensamiento crítico y la conciencia de lo que nos atraviesa como país y como sujetos históricos en la cotidianidad.

5. Objetivos

5.1. Objetivo General

Reconocer las formas de resistencia pedagógica de dos maestras de instituciones educativas oficiales de Bogotá, que movilizan agenciamientos a partir de procesos de lenguajear y redes conversacionales.

5.2. Objetivos Específicos

- Caracterizar las prácticas pedagógicas de dos maestras de la ciudad de Bogotá, participantes del macroproyecto Expedición Pacífica, a partir de la identificación de sus formas de resistencia.
- Identificar cómo dichas formas de resistencia de las maestras se constituyen en redes conversacionales y procesos de lenguajear.
- Comprender cómo las prácticas pedagógicas en resistencia movilizan agenciamientos en lo cotidiano de su ser maestras.

6. Referentes Teóricos

Una vez hemos transitado por la presentación del contexto y los hallazgos de las pesquisas hechas en torno a los Agenciamientos, un diálogo presentado a modo de justificación y la enunciación de los objetivos que orientan esta investigación; nos disponemos a conversar con autores acerca de las categorías que aquí se pretenden analizar y comprender junto a las narrativas que nos comparten las docentes partícipes de la Expedición Pacífica. El desarrollo de este apartado organiza algunas miradas conceptuales sobre el lenguajear, las redes conversacionales, las resistencias pedagógicas y sin duda, el agenciamiento.

6.1. Lenguajear

Maturana (2014) en su libro “el sentido de lo humano” propone este concepto como la utilización del lenguaje dentro del acto de conversar, el cual es el que permite ser lo que somos como seres humanos y a la vez lo que nos facilita expresar lo que pensamos, pero también lo que sentimos desde la identificación y validación de nuestras emociones. En el lenguajear y conversar con el otro, es donde nos relacionamos, construimos realidades, nos emocionamos, lo define él cómo el paso a un bienestar estético de una convivencia armónica.

El lenguaje, así como las redes conversacionales que se entretajan a través de este son finalmente lo que permiten el repensarnos dentro de la escuela, a su vez dándole paso al reconocimiento de sí mismo, pero a su vez del otro, por medio de las palabras, del encuentro, de la diferencia, pero también de las emociones y los sentimientos que nos atraviesan la

humanidad frente al intercambio e interlocución con ese otro con el que se estudia, se convive, se conversa, se siente, se vive.

6.2. Redes Conversacionales (Procesos de Construcción de Paz Generativa)

Las interacciones entre seres humanos trazan propósitos clave a la hora de construir colectividades, pues a partir de ellas se definen las identidades de los procesos sociales que se pretenden sostener en el camino. Al interactuar provocamos encuentros entre los sentires, las ideas, las miradas y las formas de percibir y comprender la vida frente a la realidad; establecemos relaciones físicas y emocionales que reúnen subjetividades cargadas de historias de vida. Dada la pluralidad reunida en el encuentro, cada interacción ha de considerar la forma que le van dando sus protagonistas según sus intereses o necesidades en términos de comunicación y de construcción de acuerdos; estas formas incluyen los lenguajes, canales y escenarios que han venido fraguando la identidad del colectivo.

Una de las interacciones humanas que se constituye como medio esencial de comunicación es la conversación. Su fundamento suele ser la oralidad, y con ella se tiene la posibilidad de construir realidad a partir de la palabra, y con ésta última se abren todos los caminos posibles para consagrar lenguajes que representen las maneras de sentipensar singulares. Frente a esto Meneses (2002) nos comparte que “al conversar se pone en funcionamiento toda la competencia comunicativa de los seres humanos. Por otra parte, la conversación se caracteriza por ser, además de un proceso lingüístico, un proceso social, a través del cual se construyen identidades, relaciones y situaciones.” (p. 436). Así mismo, en referencia a la forma que adquiere la conversación como interacción moldeada por seres humanos:

La conversación como “negociación”. Conversar es, por una parte, argumentar para conseguir un fin concreto y, por otra, es negociar el acuerdo, es interactuar, es mantener una relación cooperativa y regulada por una serie de normas de conducta social. Por lo tanto, la conversación es un tipo de comunicación cooperativa y una negociación estratégica en donde los interlocutores transan sus propósitos” (Briz, 1998, como se cita en Meneses (2002, p. 436))

6.3. Resistencias Pedagógicas

De acuerdo con Cuellar y Zea (2014) citado por Blanco y Gil (2019) las acciones de resistencia son aquellas que permiten que se creen procesos que integren tanto acciones individuales como de tipo colectivo, en donde se van constituyendo nuevas subjetividades, que dan paso a organizarse por medio de liderazgos que traen beneficios al bien común, donde a su vez se tejen procesos de solidaridad en comunidad y acciones con un tinte político y social.

De esta manera, en el aula de clases por medio del proceso enseñanza-aprendizaje, el maestro ejerce un liderazgo por medio del cual le transmite ciertas inquietudes al estudiante sobre sus dimensiones referente al ser, al hacer y al estar en el mundo, en el país, en el barrio, en la casa, en la escuela, por medio del lenguaje y los discursos que también ha apropiado como parte de su recorrido vital. En este sentido las resistencias pedagógicas le dan paso a los agenciamientos que se convierten en formas de resistir ante la subyugación del poder del mismo sistema, se convierten en formas donde la voz se alza y con ella la dignidad y la esperanza de creer que existen nuevas y diferentes maneras de vivir la vida, en un sistema regido por jerarquías y mandatos ambiguos.

6.4. Agenciamientos

La mirada que se abordara aquí de los agenciamientos es la planteada por Deleuze (1977) citado por Antolínez (2014) en donde plantea:

La unidad real mínima no es la palabra, ni la idea o el concepto, ni tampoco el significante. La unidad real mínima es el agenciamiento. Siempre es un agenciamiento el que produce los enunciados. Los enunciados no tienen como causa un sujeto que actuaría como sujeto de la enunciación, ni tampoco se relacionan con los sujetos como sujetos de enunciado. El enunciado es un producto de un agenciamiento. (p. 84)

La capacidad de agenciamiento puede verse atravesada por los enunciados que emite un interlocutor, como una forma por medio de la cual se pueden materializan las acciones, es decir, elementos o situaciones que hacen visible todo aquello que las personas piensan, desean y sienten. Los agenciamientos desde los enunciados, el lenguajear y las redes conversacionales permiten una vía amplia y suelta para despertar la capacidad de imaginación, la exploración de emociones, el interés por el hacer, el nacimiento de un pensamiento libertario, crítico, reflexivo, transformador que movilice aquellas formas que nos han impuesto desde un sistema tal vez familiar, educativo basado en una escuela conductista-tradicional con un enfoque adoctrinador, que solo permite la repetición de patrones instaurados para beneficiar a unos pocos y que en muchas ocasiones no da espacios para que cada sujeto desarrolle su ser, su hacer, el sentir, el estar desde formas diferenciadas y diversas.

Por otra parte, la postura de varios autores frente a la conceptualización de agenciamientos, podemos verlas a continuación:

Gallardo (2012), citado por Buitrago & et al. (2019) dice “el agenciamiento se vincula a la capacidad de otorgar un sentido a lo que se realiza, aun cuando dicho sentido esté posteriormente sujeto a la interpretación de los otros sujetos presentes en el espacio político” (p. 31). Así mismo, Bolívar (2017), citado por Buitrago & et al. (2019) dice “el agenciamiento es un constructo teórico que postula al sujeto como potencial transformador de realidades a partir de su ser” (p. 32)

En este sentido el término de agenciamientos políticos conlleva a pensarse en acciones concretas, es decir desde el hacer. Acciones políticas que conduzcan a la transformación de las realidades de los sujetos, partiendo de su ser y trasladándolo a una participación cargada de conciencia social que permita y de paso a luchas, resistencias, activismos, organizaciones y formas de expresión, que permitan derribar la heteronorma, las desigualdades y la falta de un enfoque interseccional, diferencial y de género. Fácilmente lo mencionado puede reconocerse y trabajarse con niños, niñas y jóvenes, dado que, desde sus vivencias personales y sus realidades más inmediatas, se puede identificar su capacidad de agenciamiento, en el sentido en que se revise y concientice frente al pensar y el hacer, como la ruta y el camino para la igualdad social, el reconocimiento y valor por el otro, así como forma de fortaleza, entereza y potencia.

Mientras tanto Ortega (2016) plantea a través del análisis de los postulados de la catedra de la paz, que de los agenciamientos hacen parte: las prácticas de convivencia bajo las cuales a su vez se marcan y delimitan los comportamientos, los valores, los saberes, las representaciones que configuran y establecen lo que serán las relaciones sociales dentro de la comunidad educativa. Textualmente refiere que el agenciamiento:

Incluye los dispositivos de poder, los procesos de tramitación de conflictos, los libretos de normas...Formaciones discursivas sobre los derechos humanos, orientadas en tres

líneas argumentativas, la primera centrada en los discursos del reconocimiento y respeto a la diversidad; la segunda, como inspiración política y social de los mandatos fundacionales de un Estado democrático e incluyente; y la tercera, en cuanto proceso de reivindicación social, económico, político y cultural. (Ortega, 2016, p. 232)

Asumiendo el concepto de agenciamiento con relación a esta mirada frente a la catedra de la paz, puede decirse que ello implica: hablar, discutir, escuchar, conversar, debatir, colocar sobre la mesa las vivencias, los recursos, las formas de afrontamiento. Entendiendo así que los discursos entran a ser el medio, la forma, el instrumento para lograr hacerlo, y en los discursos se involucran de una u otra forma la reparación a través de la verdad de quienes han sido víctimas directas, pero también de quienes han sido víctimas indirectas, testigos, observantes.

Su voz, su verdad, sus certezas, sus realidades siendo escuchadas, nombradas, reconocidas, analizadas especialmente por niños, niñas y jóvenes de los cuales muchos o en su gran mayoría por estar en la ciudad (para el caso de Bogotá) poco eco han tenido. Hay que mencionar también que lo discursivo o el agenciamiento de la palabra, implica también procesos de memoria histórica, pedagogías del pasado, revisión de literatura respecto del tema, frente a lo cual urge la dinamización de la palabra en la escuela. Enseñar, pero enseñar a pensar desde la reflexividad con una postura ético-política que en últimas conlleve a una paz y reconciliación real, auténtica, humanizada.

7. Ruta Metodológica

7.1. Enfoque. Tipo de Investigación.

El macroproyecto de expedición pacífica es una investigación bajo un método de acción-creación con una perspectiva creativa-performativa del cual hicieron parte actores sociales en aras de crear conocimiento social territorializado que a su vez se convierte en conocimiento histórico.

La investigación-acción-creación incorpora tres señales metodológicas: recorte de presente, apertura de las miradas, renovación de claves de lectura de las realidades educativas, históricas, sociales y culturales. (...) La perspectiva creativa – performativa, como perspectiva teórica nos traslada al análisis de la constitución de distintas formas de subjetividad, y, por ende, de realidades y relaciones. Trata de profundizar en el conocimiento de fenómenos y transformaciones sociales, políticas y culturales que operan en los sujetos, comunidades y territorios cuando las prácticas artísticas son experimentadas por sus creadores o sus espectadores. Así las cosas, las prácticas artísticas y culturales contemporáneas se constituyen en las mediaciones pedagógicas para la indagación sobre la construcción y reconstrucción de la memoria y las experiencias de enseñanza del pasado, de la construcción de paz y de la reconciliación. (Ospina, et. al., 2020, p. 27)

7.2. Técnicas e Instrumentos de Indagación

7.2.1. Técnicas

7.2.1.1. Expediciones.

Se llevan a cabo cinco expediciones con docentes que pertenecen a la Secretaría de Educación de Bogotá. Las expediciones, encuentro presenciales, empleadas como mecanismo de movimiento que implican la participación de todos los expedicionarios, las cuales permiten hacer la identificación de aquellos efectos que permiten entrelazar y articular las experiencias que las maestras están llevando a cabo con relación a enseñanza del pasado reciente, construcción de paz y reconciliación, estas permiten co-construir significados a través de prácticas narrativas y artísticas. (Ospina, et. al., 2020)

7.2.1.2. Entrevistas a semiestructurada.

Se diseña una entrevista con base en cada uno de los instrumentos de línea base y de las cartografías de las expediciones desarrolladas con las docentes, para explorar aquellos elementos que se consideran importantes profundizar respecto a su práctica pedagógica.

7.2.2. Instrumentos

7.2.2.1. Cartografías de la memoria, la construcción de paz, la reconciliación y agenciamiento político.

Posibilitan identificar el efecto de la articulación entre las experiencias de enseñanza del pasado reciente a través de las pedagogías de la memoria, la construcción de paz, la reconciliación y el agenciamiento político presentes en las instituciones educativas. Allí a su vez, se emplean los instrumentos de línea base que permiten que las maestras especifiquen y detallen elementos de su práctica con relación al tema.

7.2.2.2. Soporte para la entrevista semiestructurada.

Categoría	Preguntas
Datos generales	Nombre completo
	Edad
	Sexo
	¿Cuál es el nombre de la Institución educativa en la que labora?
	¿Qué grados escolares acompaña? O ¿qué rol desempeña en la institución?
	¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo su labor?
Categoría	Pregunta
Construcción de Resistencias pedagógicas	¿Qué aspectos de su formación profesional y de estrategias pedagógicas en el aula le han permitido hacer resistencia a los límites que establece la escuela a la hora de abordar procesos de memoria histórica y construcción de culturas de paz? ¿Cómo las voces, experiencias e historias de vida de los estudiantes alimentan sus resistencias pedagógicas?
Lenguajear y redes conversacionales	¿Se construyen lenguajes propios en/con cada grupo de estudiantes? (narrar algunos) ¿lenguajes propios en torno a la paz? o ¿nos sirve cualquier tópico para la construcción de esos lenguajes? ¿Qué factores inciden en la construcción de estos lenguajes, qué los propicia, qué los sostiene como red conversacional? Lo de red conversacional es claro para las entrevistadas? O toca hablar un

	poquito primero de esto y luego lanzar la pregunta
Agenciamiento	¿Considera que construir memoria histórica provoca agenciamientos políticos en sus estudiantes? ¿Cuáles agenciamientos?
Agenciamientos desde elementos discursivos	¿Considera qué usted como maestro motiva en sus estudiantes agenciamientos, desde los discursos pedagógicos que maneja en el aula? ¿Qué agenciamientos se han provocado y desde qué discursos en particular?

Tabla 3. Conversando con maestras que se piensan la paz

7.3. Participantes

La Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), en el marco del programa Nacional de Ciencia, tecnología e innovación en ciencias humanas sociales y educación lleva a cabo el proyecto llamado “Expedición pacífica: pedagogías de la memoria y reconciliación en escenarios escolares”: así como el fortalecimiento del agenciamiento político de niños (as), familias, maestras (os) en entornos educativos. Para llevar a cabo dicho proyecto se hace una articulación institucional con la Secretaría de Educación Distrital, donde se oferta el proyecto para que los y las docentes de las instituciones educativas públicas de Bogotá interesados en abordar el tema de pedagógicas de la memoria y del pasado reciente se vinculen.

Se unen en total diez instituciones educativas, cada una representada con un o una docente, quienes manifiestan algún interés en el tema y/o han venido implementando acciones en sus instituciones educativas que están contribuyendo a la construcción de paz y reconciliación. Durante el proceso metodológico de Expedición Pacífica los participantes debían asistir a cinco encuentros (expediciones) y desarrollar las actividades propias de cada una. Durante cada uno de los encuentros la participación de los docentes fue intermitente dado sus compromisos

académicos y/o personales, sin embargo, las docentes Adriana Hernández y Diana Páez fueron quienes pudieron asistir al mayor número de encuentros, además de demostrar un interés en temas de pedagogías de la memoria, así como estar realizando acciones en este marco que desde las miradas de las investigadoras son primordiales y cobran un valor significativo en el marco del proceso. Del mismo modo, las maestras tuvieron la apertura y disposición para llevar a cabo con las investigadoras de esta tesis, una entrevista a profundidad que permitió indagar, ahondar y analizar a profundidad elementos en el marco de la pregunta de investigación que aquí se plantea.

7.4. Consideraciones Éticas

La presente investigación se llevó a cabo con plena autorización y consentimiento informado de las maestras participantes, así como de su permiso para citar en ese documento sus nombres propios. Del mismo modo, no sobra mencionar que el proceso investigativo no busca daños a las personas, procesos o experiencias.

Por último, es importante indicar que durante la investigación de cumplieron a cabalidad la obligación y el valor moral, de preservar los derechos humanos de las participantes.

8. Análisis descriptivo de la información

Una vez hemos pasado por compartir espacios de escucha y creación con las docentes Diana Páez y Adriana Hernández, dentro de las expediciones emprendidas por Expedición Pacífica y las entrevistas a profundidad; las narrativas compartidas por ellas se organizaron desde la mención directa o cercana a las categorías conceptuales que le dan forma a la presente investigación. Este análisis de las narrativas se organizó en una matriz (anexo 5 y 6) diseñada propiamente por las investigadoras, contemplando un principio de cuidado por las particularidades y que al ser sistematizadas no perdieran su esencia misma. Cada docente contó con su matriz, lo cual nos dio la oportunidad de mantener de manera consecuente la identidad de cada docente hallando aquello que las hace únicas.

La matriz invita a vincular cada expresión en su integralidad a una categoría en sí - resistencias pedagógicas, lenguajear, redes conversacionales y agenciamientos- en términos de la narrativa misma: aquello que mencionaron de manera literal las maestras; interpretación en primer nivel: una primera lectura que hacemos como investigadoras una vez se tiene como referente el marco conceptual; diálogo con autores: ya sean aquellos desde lo que se construye el marco conceptual o bien aquellos que nos brindan un camino argumentativo que da fuerza a lo narrado por las docentes.

Como lo mencionamos, esta vinculación de las narrativas con la interpretación y el diálogo con autores lo hicimos desde lo integral de lo narrado, más no desde una configuración de códigos; pues quisimos cuidar los sentidos, significados y contextos mencionados por las docentes, aspectos que pueden llegar a estandarizarse si se organizan por códigos. Una vez

completamos este ejercicio de análisis en la matriz, nos disponemos a compartir con nuestros lectores el análisis de las narrativas, propiamente dicho.

La lógica de orden de este ejercicio nos la brinda, primero, la intención de caracterizar la práctica docente de las dos maestras que han participado a partir de las resistencias pedagógicas denotadas en sus narrativas; segundo, el propósito de identificar los elementos que de las resistencias pedagógicas se convierten en redes conversacionales y de lenguajear; y tercero, la comprensión de cómo los procesos de conversación y lenguajes se convierten en agenciamientos cotidianos de forma cíclica sobre las prácticas pedagógicas.

8.1. Maestras que narran sus resistencias

Resistir desde lo pedagógico vincula, sin lugar a dudas, una comprensión del acto educativo y la estructura escolar dada por la realidad social y la tradición de la escuela. La lectura del acto educativo considera el encuentro de los sujetos involucrados y sus roles ejercidos; las expectativas de aprendizaje resumidas en los logros y alcances que se esperan a nivel social y cultural; los tiempos en los que se enmarcan las acciones; las intenciones de enseñanza que se trazan los docentes; las implicaciones de ordenar de manera consecuente los contenidos disciplinarios; los usos didácticos; lo susceptible de ser evaluado y el proceso mismo de evaluar; los espacios y su función en el desarrollo de la educación, el lugar de la familia y su participación en el proceso educativo, y un largo etcétera de componentes que salen a la luz cuando hablamos de educación y pedagogía.

Diana Páez y Adriana Hernández vinculan todos estos y más elementos al narrar su ser docente, partiendo de reconocerse cada una en la historicidad de su vida y la decisión de ser

maestras en términos de las resistencias pedagógicas que ejercen frente a la estructura de la escolaridad, el imaginario y la tradición que pesa sobre la experiencia en la escuela. Cada una nos presenta una narrativa propia de su andar, por ello y desde los propósitos mismos de la investigación en el marco de la Expedición Pacífica, daremos lugar a sus particularidades evitando un ejercicio de homogenización, comparación y/o contraste, menos aún de validación de teorías. En esta línea nos permitimos un diálogo profundo con las prácticas de cada maestra, con autores que traen reflexiones abiertas y consecuentes con este propósito de rescatar la esencia de cada experiencia del ser maestra para cada una.

Diana Esperanza Páez, mujer de 39 años; colombiana nacida en Bogotá, hija, madre, esposa y maestra, inicia su relación en resistencia con el imaginario de escuela a partir de su experiencia escolar con la misión claretiana que basa su academia desde los principios de la teología de la liberación, luego continúa sus estudios superiores de pregrado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la Licenciatura en Ciencias Sociales (CCSS) y también en la Universidad Nacional de Colombia en Ciencias Políticas. Su formación posgradual la desarrolla desde algunas especializaciones en gestión pública y gerencia de la educación, para finalmente en la actualidad terminar sus estudios doctorales en Educación, también en la Universidad Distrital investigando a partir de narrativas de maestros víctimas de violencia política.

Diana trabajó como docente de sociales para bachillerato durante cinco años consecutivos, luego gracias a su postulación en convocatorias nacionales con soporte en sus estudios profesionales es llamada a ser Coordinadora Académica para la sección de primaria; desde hace cuatro años desempeña este cargo en la Institución Educativa Distrital Carlos Pizarro. Siendo parte de un cargo administrativo en la escuela también vincula prácticas de resistencia al

interesarse por mejorar constantemente sus formas de gestionar soluciones para niños, niñas, maestras y familias; validar las voces de cada uno de los sujetos en la manifestación de sus intereses y necesidades; y comprometerse desde una formación constante que alimente su práctica de forma reflexiva, como también vinculando la crítica de los sujetos que acompaña en un ejercicio de retroalimentación de su ejercicio como gestora de acciones pedagógicas desde la coordinación.

Soy coordinadora en el distrito. Mi formación es en CCSS, soy politóloga; siempre he buscado no desprenderme del aula, de los procesos de reflexión y acción porque mi cargo es muy operativo y hay una visión sobre los coordinadores y es que cuando se llega a ser coordinador o rector parece que nunca hubieran ido al aula, hay como una ruptura, a eso le he temido por eso lucho. Entiendo que sigo siendo maestra con otras funciones y por eso estoy tan ligada a los procesos. Me gusta mucho trabajar con los chicos, con los profes, estar en todo momento en actualización y aportando. Creo que eso es ser coordinador, es un docente al servicio de los demás desde diferentes rangos y no solo la gestión administrativa, que es lo impuesto, pero es también lo que me permite generar resistencias. (...) Me considero una persona sensible, dada a la escucha, solidaria. He tratado en mi vida de formarme académicamente; ahorita estoy terminando un doctorado en temas de memoria, historia reciente, violencia política con compañeros maestros. (...) Formarme es uno de mis compromisos ético-políticos, ha sido duro, pero ha sido una experiencia muy bonita y estoy empeñada en terminar. Creo que esto que estoy aprendiendo lo puedo desdoblar en la escuela, pues es lo que siempre busco. (Diana Páez, 2021, matriz de trabajo Expedición 0).

Su primera resistencia pedagógica está dada en el interés por aprender constantemente dentro y fuera de la academia, siendo la escuela el pilar que moviliza este interés. Es decir, construye su resistencia pedagógica al asumirse como sujeto en constante formación y con capacidad de llevar este alimento del saber académico a la realidad de la escuela, así como la experiencia y vida escolar a las estructuras académicas; para aportar desde la investigación en los procesos de cambio o las miradas mismas que se tiene de los sujetos en la institución escolar.

También resiste al desempeñarse como coordinadora en reconocimiento de la labor docente, por ello desde su cargo administrativo no desconoce que su formación y experiencia previa es como maestra y considera las implicaciones de ser docente del distrito, de allí emprende acciones empáticas con su equipo docente, los alumnos y sus familias. No solo ve su cargo desde la responsabilidad administrativo-operativa, sino desde el compromiso aún pedagógico que se ha de extender en cada rol desempeñado en la escuela para que ésta sea tal escenario de transformación social; distinta a la apatía y competencia individual a la que parece llamarnos la sociedad actual. Además, se ve a sí misma como trabajadora de la cultura escolar, donde a partir de su práctica busca aportar al cambio de paradigmas de distancia que se han generado entre las instancias administrativas, el ejercicio docente y la relación escuela-familia.

En su participación dentro de Expedición Pacífica, Diana tiene la oportunidad de hacer un diálogo entre su práctica pedagógico-administrativa y la enseñanza del pasado reciente, el trabajo con pedagogías de la memoria y el llamado a construir culturas de paz en la escuela: “Tengo convicción en la importancia de reconocer los sucesos de la historia reciente, como fundamento para comprender la realidad social y la importancia de la escuela como espacio político de formación.” (Diana Páez, 2021, matriz de trabajo Expedición 3). Al abordar la Expedición de

Reconciliación, Diana nos comparte que una reconciliación¹ comienza por un trabajo profundo sobre ella misma al preguntarse por los lugares desde los cuales se constituye y consolida como sujeto político, partiendo en sí por un interés sensible respecto a los hechos históricos recientes del país y también por su trabajo como servidora pública lo cual la lleva a vincularse constantemente a la academia. Reconoce que su dedicación a la academia y los gratos frutos recogidos hacen parte de una gran red de afectos tejida solidariamente en su familia, por ello este es su primer escenario político y de trabajo personal.

Esta lectura de la reconciliación como sujeto político puede entenderse como una resistencia en sí misma; pues ella menciona que lograrlo es muy difícil, pero que tampoco es una búsqueda particular, al contrario, ha sido un trabajo colectivo con sus seres más cercanos para comprender su rol docente frente a su rol como mujer, madre, hija y compañera de vida. Así mismo en la escuela con familias y estudiantes, la resistencia que reconcilia de manera constante su labor oficial es trabajar en espacios de escucha y ayuda activa a los núcleos familiares de los estudiantes desde valores como el respeto, la empatía y la humildad; a la hora de reconocer sus realidades y posibles necesidades, pero también sus cualidades y fortalezas. En lo pedagógico se proyecta en resistencia a la hora de permitir que los docentes (su equipo de trabajo) tengan libertad de organizarse a favor de ejercicios alternativos que favorezcan los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas; los motiva a participar en espacios de formación permanente y ambientes de corte investigativo.

Para mí la reconciliación a nivel individual en la institución está en establecer otras formas de trabajo desde mi rol como coordinadora, que permita el liderazgo de actividades pedagógicas en el marco de la historia reciente. No desligarme de mi

¹ Reconciliación es una de las categorías de investigación abordadas en Expedición Pacífica.

condición de maestra y sujeto político. (...) Con los estudiantes y padres de familia, en mi rol de coordinadora, la reconciliación es una herramienta vital que permite comprender a los niños y sus familias, saber el porqué de sus acciones, sus trayectorias y necesidades y así establecer diálogos más cercanos para aportar en las situaciones cotidianas que se viven en la escuela y en el hogar. (...) Reconciliar prácticas institucionales con los maestros me permite generar una visión distinta del rol directivo docente en las instituciones. Los directivos docentes somos maestros y podemos hacer actividades de investigación con los docentes, estudiantes y otras con padres de familia. (Diana Páez, 2021, matriz de trabajo Expedición 3).

En términos de fortalecer su práctica como docente-coordinadora, Diana nos revela que aquello que le ayuda a edificar sus resistencias pedagógicas también se ubica en el ejercicio de cuestionar y problematizar su acción o percepción sobre la escuela, la enseñanza y el ser maestro en el país. Reflexionar lo que se hace o se piensa no solo por ella o desde ella misma, sino permitirse ser preguntada por los demás, por la otredad, por los espacios, tiempos y sujetos que se vinculan en su ejercicio docente; así, podrá poner en contexto su actuar, reconociendo que cada tiempo trae sus cambios, que cada generación tiene necesidades e intereses distintos en el marco de sus procesos de aprendizaje. Así, la resistencia pedagógica también emerge desde la auto crítica y los espacios que se permite el docente de ser cuestionado por sí mismo y por otros. Permitirse entonces una praxis reflexiva sobre su práctica y desde allí constituir un saber pedagógico propio, es una forma de garantizar que su resistencia es coherente y permanente en el tiempo.

“Este tipo de ejercicios de investigación narrativa me han cuestionado mucho y también me han aportado porque me permiten conocer otros sujetos. Conocer digamos, como hay

unas trayectorias que han atravesado a la población colombiana que son comunes, así sean personas totalmente diferentes, por ejemplo, el desplazamiento, la violencia, el señalamiento por una postura política, por unas ideas; todo me ha contribuido a comprender mucho más allá de la teoría, a interpretar temas académicos desde las historias de vida, entender realmente porqué es tan importante estudiar estos temas y también identificar que hay otras formas desde el ahora. Es también dejar de creer que el deber ser es como a uno le tocó, que entonces el deber ser de un paro es como yo creo porque a mí me tocó y me enseñaron. Pero resulta que ahora hay otras formas, ejemplo, la música, el arte que, por ejemplo, yo no había contemplado antes. Creo que esto si me permite a mí tener otras herramientas de resistencia y también cuestionar mi ejercicio”. (Diana Páez, 2021, matriz de trabajo Expedición 3).

Para Diana es muy importante la trayectoria de su formación profesional pues siente que es la que le ha brindado diversos lentes para leer la realidad social, cultural y política del país y de la escuela; y dentro de este reconocerse a sí misma su decisión de ser maestra lo percibe como el faro que guía su ejercicio de ser coordinadora:

“La trayectoria en la Universidad me permitió tener un análisis más cercano a la realidad. Y cuando decidí ser politóloga más que es esa intencionalidad de ejercer como politóloga, como analista en una entidad, era para poder fortalecer mi formación teórica y analítica, pero para llevarla a la escuela" (...) en ese sentido, esa formación me permitió darle más fuerza a la licenciatura, reiterarme en el ser maestra, creo que estar convencida de ser maestra también ha permitido que yo también tenga una lectura diferente en la escuela, o sea, yo no estoy allá porque me toca o porque me frustré en otra disciplina o en

otra carrera, sino porque a mí me gusta ser maestra.” (Diana Páez, 2022, entrevista a profundidad).

Así mismo extiende este propósito de formación hasta sus últimos estudios en el doctorado, estudios que le reiteran que son los sujetos quienes constituyen el sentido de la escuela y por ello es elemental establecer prácticas de escucha, vincular como nos lo dijo Paulo Freire (1997) una pedagogía de la escucha, para conocer nuestros arraigos en la historia, las luchas personales y colectivas en las que hemos participado que sin duda configuran el caminar político de cada quien como pauta de vida desde la cual se hace parte de un colectivo, de un sentido común. Comprender la escuela como escenario que reúne seres humanos, realidades en contexto, pensamientos y sentires respecto a la vida; le ha permitido entender a cada sujeto desde su propia narrativa. Diana se ha permitido conocer a los sujetos y su relación con la educación, la pedagogía, el aprendizaje y la enseñanza desde narrativas propias.

“Yo me gradué ahorita de doctora educación y pues mi trabajo de tesis fue sobre historias de maestros que vivieron hechos de violencia política. Veo este trabajo como una apuesta política y pedagógica mía, reconocer el espacio escolar como un espacio de tensiones, de sujetos, pero también de seres que han vivido la violencia y que han configurado una forma de ver y de sentir la escuela. Digamos que estas también son apuestas mías, detenerme a escuchar a los protagonistas de la escuela, para poder contribuir a este campo y desde mi rol como maestra investigadora.” (Diana Páez, 2022, entrevista a profundidad).

Gracias a su postura como maestra frente a la coordinación académica y a la concepción de que el docente tiene cabida en la acción pedagógica desde lo administrativo y organizativo de su labor; Diana afirma que sí se hacen resistencias pedagógicas desde allí y que son de distinta

índole, comenzando por aquellas en las que ella intenta resignificar la relación de la coordinación con el aula de clase, con la intención de construir procesos de co-investigación con los niños, las niñas y las maestras que permitan comprender problemáticas del aula desde la perspectiva de todos. Como resistencia pedagógica Diana insiste en una coordinación académica que se interesa por la investigación como herramienta para problematizar los sucesos de la escuela, llevarlos a la academia, construir hipótesis, preguntar y cuidadosamente resolverlos con la intención de construir propuestas que sirvan a la realidad escolar como base para su transformación.

“Yo tengo una visión muy diferente de la coordinación, para mí (...) es un espacio donde yo soy maestra con otras funciones, mi labor es gestionar para que se puedan desarrollar procesos pedagógicos y organizativos. Entonces digamos que también he hecho resistencia desde mi posición de coordinadora, pero es muy complejo, (...) en algunos momentos, me he sentido un poco frustrada porque digamos que pensar en una coordinadora investigadora, una coordinadora que entre al aula, una coordinadora que vaya de una clase no está bien visto, porque usted tiene que cargarse lo administrativo, como que haces unas funciones de “vigilar y castigar” (...) hay un divorcio terrible del aula y la coordinación, desde allí trato de resistir.” (Diana Páez, 2022, entrevista a profundidad).

Permitirse una formación política y enfocarse en una acción administrativa que favorezca y cuide los procesos pedagógicos, dando lugar a la labor plena del docente; es quizás la resistencia pedagógica más notoria de Diana. Entenderse como maestra en la escuela en ejercicio de propósitos administrativos, le ofrece oportunidades de leer la escuela, el aula, la coordinación y a los sujetos en lo complejo de sus tramas, intereses y necesidades para así enfocar su acción cotidiana hacia una mejora armónica de la educación desde su factor cultural. Podríamos decir

que Diana es una maestra trabajadora y transformadora de la cultura escolar, y que esta postura ha sido un ejercicio reflexivo desde su formación y experiencia en el campo de la educación pública en Bogotá.

“Yo he estudiado gerencia social y estudiado gestión pública, pues por mi lado de politóloga, que me gusta mucho; y siempre he creído que lo administrativo debe estar al servicio de lo pedagógico. Si está todo organizado en un colegio el profesor se puede dedicar plenamente a su práctica y relación con los niños y las niñas, pensarse con los niños los procesos de enseñanza y aprendizaje, la escuela, la formación; pero lo que vemos en las dinámicas escolares es que el profesor no tiene la biblioteca para ver el video, o que le ponen tareas administrativas y tiene 40 niños, o que no está actualizada la lista que para un maestro es vital. Siento que si esas cositas que parecen como muy obvias, no se organizan, los maestros terminan asumiendo 3 cosas que no les corresponde y limitando sus procesos.” (Diana Páez, 2022, entrevista a profundidad).

Una pauta esencial para comprender el ser y la práctica docente es la noción de escuela que se moviliza en el discurso de los mismos maestros, pues es la escuela el escenario insignia para el desarrollo de su ejercicio. Para Diana, particularmente, la escuela es un espacio de encuentro de la diversidad en términos de sujetos, pensamientos, sentires, formas de ver la vida; y ante esta diversidad prima en esta la necesidad de una formación política que nos convoque a convivir, comprendernos, respetarnos y a construir desde aquello que nos es común. Diana considera determinante que esta formación política implique un trabajo alrededor de la historia reciente del país, la formación de sujetos que se vinculan a la escolaridad desde sus historias de vida y unas expectativas de cara al ejercicio de sus derechos y al alcance de escenarios justos para una vida digna. Esta noción de escuela que apuesta por una transformación social en

conjunto con las demás instituciones sociales (familia, estado-gobierno, comunidad) se ha desencadenado gracias a su experiencia de formación académica escolar y profesional, y con ello busca que esta forma de ver la escuela tenga impactos sobre su labor como coordinadora:

“Mi postura respecto a la escuela es desde lo político, el papel de la escuela es político, que, si bien es cierto, no va a transformar todo el proceso social, porque esto es todo un engranaje y cada actor y cada institución tiene que dar cuenta de un proceso; creo que la escuela sí cumple un papel muy importante y de ahí que se ataque tanto, que se vulnere, que se señale. (...) creo que todos debemos tener una formación política, todos debemos saber la historia, todos debemos tener, por ejemplo, el concepto de historia reciente que no lo manejan en la escuela; todos tenemos que saber que es la memoria, que es conflicto, que son los sujetos. Y creo que hay muchas falencias en ese tipo de cosas porque no nos interesa, porque hemos reducido estas temáticas a actuaciones también electorales. Entonces hemos desdibujado que es la formación política de los sujetos, (...) y creo que esos son mis procesos de resistencia desde mi postura como coordinadora (...) lo cual es muy complejo, yo a veces me siento sola porque a los coordinadores no les interesa esto, ya los coordinadores dejaron de ser profesores, son solo coordinadores.” (Diana Páez, 2022, entrevista a profundidad).

Su mirada de resistencia cobra sentido gracias a los principios filosóficos que rigen el pensamiento de la Teología de la Liberación. De allí Diana instaure su postura frente a la escuela como escenario partícipe en la transformación social y la movilización de acciones justas sobre el conocimiento y la educación, prometiendo a los sujetos oportunidades de desarrollo emancipador para leer la realidad que les rodea y en ese sentido permitirles ser protagonistas de dicha transformación social y cultural. Para que se materialicen estas promesas la docente sabe

que, para construir resistencias pedagógicas de impacto desde roles administrativos como la coordinación académica, se necesita un trabajo común entre colegas. Sin embargo, desde la experiencia de la docente Diana este trabajo aún no es plausible, pues el círculo de coordinadores centra su interés y fuerza de trabajo en las demandas de orden administrativo y de control; lo cual genera en ella sensaciones de soledad frente a apuestas profundas que quisiera desarrollar, por esto ella recurre al ejercicio de acciones cotidianas que al repetirse en el día a día van provocando impactos considerables en la comunidad educativa. De todo esto es bastante interesante la lectura de Diana sobre la escuela y su propia experiencia, pues lo hace desde un escenario reflexivo *sentipensante* al repetir sentimientos de frustración y soledad, dejando claro que su percepción no deviene solo de un argumento razonado sino también sentido y hecho piel, pues la escuela ya hace parte de su propia historia de vida.

En su narrativa Diana nos propone una escuela como espacio de formación constante para el maestro, donde su propia práctica y las acciones cotidianas de la misma son los elementos movilizados de las resistencias pedagógicas que buscan cambios de paradigmas desde el día a día; apostándole a una transformación de la cultura escolar que resignifique las formas de relación entre los sujetos y la escuela. Cambios que como acciones del día a día se invisibilizan o subestiman por su obviedad, pero que si se reflexionan a profundidad son resistencias que van reconfigurando los imaginarios que se tienen de la escuela, el maestro y toda la labor social y cultural que se movilizan en ella.

También, en esta narrativa es posible ver que la escuela no solo se traza por aquello que pasa en el aula, la enseñanza no es solo la que se imparte en clase, sino que la escuela en general es una estructura social que promueve una transformación cultural importante desde todos los roles que en ella se desatan. Para Diana es realmente importante hacer de la escuela un escenario

para la transformación social, donde se fragüen prácticas cotidianas contrarias a la corrupción, la inequidad y la exclusión, en búsqueda siempre de acciones justas que sean de impacto en la calidad de vida de los sujetos escolares y toda la comunidad educativa.

Estudiando las historias de vida de profes que han sido partícipes de organizaciones sociales comprendí que yo milito en la escuela todos los días, y eso también da otra lectura. Me preguntaba ¿hasta dónde formarse seriamente ética o políticamente perteneciendo a una organización? (...) pero ¿dónde quedas tú como sujeto en el diario vivir, en lo que haces a diario? (...) y respondía que uno como funcionario público puede colaborar y no irse como que el día pasó sin hacer nada. Esas cosas a mí también me han cuestionado mucho como como sujeto y como maestra. (...) veo realmente valioso el hecho que los compañeros vean en mí una maestra con quien se pueda hablar, que reconoce al niño, que reconoce la familia, que se preocupa por gestionar en el día a día; hay cosas tan elementales que a la gente le pueden parecer tontas, pero por ejemplo una lista, ¿sí? un certificado, que alguien escuchó a un papá que tiene muchas necesidades. He tratado que mi práctica sea eso, que la gente entienda que yo estoy al servicio, sí a veces es muy triste porque por ejemplo mandan abuelitos que no saben leer y todo el mundo los pone a pasear por el colegio, nadie los escucha, nadie les ayuda. Y eso parece una cosa muy normal, pero es que eso es lo que uno hace en un colegio, ayudar al otro, y aunque estas prácticas no están dentro del aula, si están con otros sujetos. En mi práctica es importante poder reconocer al papá, al estudiante, al compañero. (...) nosotros tenemos muchos discursos contra la corrupción, contra una cantidad de cosas, pero a veces nuestras prácticas son corruptas, son inequitativas, son excluyentes; en mi colegio hay muchos niños y muchos papás que no saben leer, muchos niños en unas condiciones,

nadie les pone cuidado. Entonces, este tipo de cosas sencillas son las que nos hacen seres humanos, ayudar, ser solidarios, cumplir humanamente con nuestra labor, que las familias vean que el Colegio es otro espacio, uno que les reconoce; porque yo puedo tener los títulos que sean, pero yo soy Diana Páez y yo soy una persona. (Diana Páez, 2022, entrevista a profundidad).

Adriana Hernández, es una mujer Bogotana de 32 años, licenciada en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magister en educación y comunicación de la misma universidad, candidata a doctora en educación y sociedad de la Universidad de la Salle. Actualmente docente de la IED Tesoro de la Cumbre de la localidad de Ciudad Bolívar. La maestra Adriana es una mujer profundamente comprometida, sensible y consciente de las necesidades actuales que tiene la educación en el marco de las pedagogías de la memoria y de la enseñanza del pasado reciente, con una mirada puesta desde la enseñanza de las ciencias sociales, quien atraviesa con su experiencia formativa la posibilidad de nuevas formas de ser y de hacer en la escuela, ella refiere:

“Mi formación me lleva a repensarme la enseñanza de las ciencias sociales en contextos de vulnerabilidad. (...) Trabajar con población heterogéneamente diversa es una gran oportunidad, pero no siempre la tenemos presente como docentes, a veces anulamos a los sujetos por darle prioridad a otras finalidades que se nos posicionan en la educación.” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 0).

Adriana pone sobre la mesa un principio que por estas épocas cobra un alto valor en la educación, el cual es la capacidad de vernos y concebimos y concebir al otro desde un lugar de diferencia, de otredad, y como ello se convierte al tiempo en la gran oportunidad para encontrarnos con el otro sabiendo que es un sujeto diferente a mí y a todos, en donde la

homogenización en el aula cada vez va quedando más de lado, porque en la diferencia se aprende y se sujeta lo que en la escuela sucede.

El reconocimiento a lo heterogéneo parte del reconocimiento de las historias de vida que se encuentran en la escuela; no solo de los estudiantes y sus familias, sino también de los docentes. Es traer aquellas experiencias de vida en el marco de la violencia histórica de nuestro país, darles un lugar y reconocer que no han sido situaciones menores, sino que por el contrario han marcado y siguen marcando muchas de las situaciones actuales que aun atraviesa a nuestra sociedad colombiana.

“Uno debe reconocer que quienes estamos aquí, incluso nuestros estudiantes hemos tenido la experiencia de la migración del campo a la ciudad sea por motivo forzoso o por búsqueda de otras oportunidades de vida porque pues la situación en el campo históricamente en Colombia ha sido muy difícil, entonces traer a colación dicha experiencia creo que es necesaria.” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 1).

La maestra expone la manera en que se podría hacer el abordaje para el reconocimiento de estas historias de vida:

“Entonces sí se abordan estos temas, pero más desde esas vivencias y también desde otros recursos, narrativas audiovisuales, como ahorita lo veíamos desde el arte, curadurías que se hacen desde diferentes lugares. Por ejemplo, exposiciones como El Testigo a mí me dejó muy marcada, informes como el Basta Ya. Es decir, hay una diversificación de fuentes para abordar el tema del conflicto, también piezas audiovisuales, películas, podcast.” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 1).

Pensarse tan siquiera en metodologías que traigan a la memoria aquellas experiencias y acontecimientos que han marcado a los estudiantes y sus familias, o a otros, desde aquellos casos emblemáticos en la historia, permiten encaminar la enseñanza no solo de las ciencias sociales, sino de cualquier disciplina en el marco de una transversalización que permita no solo un saber disciplinar, sino una sensibilidad frente a la vida, a la experiencia humana, a lo sensible.

Desde su lugar de docente, la maestra nos empieza a dar luces frente al enfoque que le da al análisis de estas experiencias e historias con relación al pasado reciente, lo cual nos hace pensar en una postura de resistencia pedagógica que le permite además de pensar en el otro desde la diferencia, romper patrones desde los discursos homogenizados y tradicionalistas, por ello dice:

“Planteamos que esta iniciativa se apoye en proyectos de integración curricular que se desarrollan desde los campos de pensamiento y particularmente desde el campo de pensamiento crítico-social (escenario de encuentro de las asignaturas de ciencias sociales, democracia, ética, educación religiosa, filosofía, cátedra de la paz, economía y ciencias políticas).” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 2).

Un pensamiento crítico-social abre miles de aristas para el abordaje y la comprensión de la historicidad y de todos aquellos sucesos propios de la violencia en el marco del conflicto armado colombiano, permite asumir posturas aparte de aquellas reduccionistas, unas que contengan y más bien conlleven a un análisis profundo, a interpretaciones y reflexiones causales y acopladas a las realidades de los territorios. Dichos análisis pueden empezar a emerger de apuestas pedagógicas tales como: la cátedra de la paz, la resolución de conflictos, los proyectos de impacto social, el valor y reconocimiento a las trayectorias de vida de los estudiantes y las familias, como las formas de movilizar acciones y transformaciones que resistan a las

cotidianidades de contextos marginados y violentos, y que a su vez permitan llevar a cabo procesos de justicia social y reivindicaciones dentro del entorno educativo y social.

Por ejemplo, la profesora Adriana nos invita a reflexionar la importancia de identificar que los lineamientos, por ejemplo, dados desde la cátedra de la paz, deberían transversalizarse a todas las áreas, convirtiéndose en un eje articulador en todo el plan de estudios, dada la historia reciente de nuestro país. Del mismo modo, no solo transversalizar la cátedra de la paz, sino apropiarlo como una práctica que se implemente con toda la comunidad educativa, tanto dentro como fuera de la escuela.

En este sentido, una resistencia pedagógica en la maestra es tener claro que los contenidos y el desarrollo de habilidades cognitivas no pueden ser únicas y exclusivas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que esta va más allá de ello, implica el reconocimiento de la experiencia del otro por medio de procesos dialógicos, procesuales que enriquezcan la práctica y conlleven a transformaciones profundas.

“Partimos del reconocimiento de la experiencia familiar y personal en la construcción del sentido de los fines de la educación. La iniciativa se ha caracterizado por trascender procesos de evaluación tradicionales, siempre mediando la cátedra por la paz desde procesos de formación dialógicos, procesuales, que comprendan la riqueza de los encuentros pedagógicos más allá de una formación exclusivamente para afianzar procesos cognitivos.” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 2).

Si bien la apuesta de la maestra empieza atravesando su individualidad, esto mismo conlleva a que se piense en que:

“La apuesta institucional-escolar es empezar a articular la reconciliación como eje central de la iniciativa de cátedra de la paz. La participación de la iniciativa en el programa de

Justicia Escolar Restaurativa es un primer paso. Trabajo conjunto para su despliegue a nivel curricular y de ser posible, integración con otras áreas.” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 3).

Con lo anterior, la maestra muestra su capacidad para hacer proyecciones y pretensiones respecto a acciones que conlleven procesos para la construcción de paz, trazando la práctica pedagógica desde la reconciliación dentro de la escuela; historias de vida, emociones, experiencias que mantengan una articulación entre todas las áreas del conocimiento, para la construcción conjunta de procesos que conlleven a hacer de la escuela un territorio de paz que se vea materializada en las cotidianidades.

Por otro lado, la práctica de la maestra no solamente nos invita tener un enfoque crítico-social, a transversalizar la educación para la paz, a reconocer las experiencias de vida, sino a identificar y reconocer en el aula cualquier forma de violencia que finalmente conlleve a seguir alimentando aquellos círculos en los que históricamente han suscitado tantísimas situaciones en el marco de la violencia:

“La manifestación en el aula del desacuerdo frente a múltiples formas de violencia y el planteamiento de proyectos de impacto social que resignifiquen prácticas o situaciones asociadas a las agresiones, el conflicto y la resolución de estos por medios violentos.” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 4).

Darle paso a la resolución de conflictos permite identificar las capacidades socioemocionales de los estudiantes y a la escuela como un lugar propicio para el desarrollo y la vivencia de estas, que conlleven a mediar los conflictos, basados en la empatía y la humanidad propia y del otro. También desde el reconocimiento de las formas en que los estudiantes y las familias generan acciones que mitiguen el conflicto, dado que se unen, se organizan y se apoyan

por fuera de la escuela, para brindar apoyo en diferentes temas lo cual conlleva a la construcción de colectividades y proyectos en común en miras de la construcción de paz y una sana convivencia.

La maestra Adriana nos deja un número importante de reflexiones respecto al ser y al hacer desde un rol de docente interesada por la enseñanza de las pedagogías de la memoria, del pasado reciente, pero en general sobre la práctica pedagógica desde donde se entretejen resistencias. Por ello a modo de síntesis de lo que en este apartado se ha expuesto, traemos a colación un fragmento de la entrevista concedida desde su lugar como agente de transformación, que recoge su postura y su lugar de enunciación:

Hay silenciamientos y se va a hacer el énfasis en que la formación es solamente basada en una serie contenidos que se deben ver y demás, pero se desconoce al sujeto en ese caso, entonces sí es muy importante que las instituciones educativas desde esas resistencias comiencen por el reconocimiento de los sujetos, un reconocimiento que se tiene que dar a partir del encuentro de la palabra, del encuentro con las familias, de saber quiénes son nuestros interlocutores y reconocerlos como tal desde esas resistencias, desde la entrada marcan una necesidad de horizontalidad en los vínculos pedagógicos. (...) No es fácil cuando hay también unos requerimientos de parte de unos directivos docentes sobre el currículo, bueno, lo vamos a hacer, pero sin desconocer que aquí hay unos estudiantes y unas estudiantes que tienen unas historias por contar que tienen una experiencia también vital de la cual también pues nosotros podemos aprender colectivamente en el aula", "l...os estudiantes reconocen en el campo de pensamiento que nosotros no estamos en diálogo solamente en función de una nota, en función de ver si sus cuadernos están bien o no si cumplen con unos determinados requerimientos o no,

sino que esto va más allá, que los problemas, las temáticas que abordamos, están directamente relacionados con situaciones de la vida social y de la vida política y que esto pues necesariamente tiene que ver con nosotros como seres humanos a nivel espiritual a nivel personal, a nivel emocional (Adriana Hernández, 2022, entrevista a profundidad).

La comprensión de la maestra en tener en cuenta todas las dimensiones del ser, es decir, no solo prevalece en la escuela la indagación y afianzamiento del área cognitiva-intelectual de sus estudiantes, traducido esto en contenidos, calificaciones y cosas por este estilo, sino que en las situaciones cotidianas que suscitan en la escuela tienen que ver la dimensión: social, emocional, convivencial, familiar, política, cultural de cada uno de sus estudiantes, reconociendo así la multiplicidad de situaciones, problemáticas, dinámicas que se presentan en sus vidas y en los territorios donde habitan.

8.2. Lenguajeando lo escolar: prácticas pedagógicas que sentipiensan el ser dentro de la Escuela

Aquello que nos reitera siendo humanos en la escuela son los actos de la palabra, la construcción de sentido a partir de la expresión hablada o gestualizada por los cuerpos e historias que se entrecruzan en ese escenario dispuesto para la enseñanza y el aprendizaje. Lenguajear lo escolar nos ubica en todo aquello que se siente al convivir con otros y otras. El lenguajear como el verbo que esconde el lenguaje (Maturana y Dávila, 2018) se presenta en la escuela como puente para establecer relaciones, sostenerlas y cuidarlas a favor de participaciones realmente dispuestas a la democracia, de ciudadanías sensibles con todo aquello que constituye al otro, a lo

otro, a la diferencia; de ver en ella la oportunidad de ampliar la mirada sobre la realidad y la historia común e individual que se construye día a día.

Maestras y maestros son motivantes de la acción de lenguajear al posibilitar encuentros dialogantes en el aula donde cada sujeto tenga oportunidades de manifestar todo eso que le constituye y le da identidad. Oportunidades, así en plural, para que las posibilidades de ser en la escuela estén siempre dispuestas a vincularnos desde la diversidad. Las docentes Diana y Adriana nos muestran algunas de estas formas de lenguajear en la escuela, formas que implican la palabra, pero también los gestos, los afectos, los reconocimientos cotidianos de las historias de vida y los contextos que rodean a sus estudiantes y a la comunidad educativa que acompañan. Ambas docentes asumen que los lenguajes y las acciones de estos son retos en sí mismos para su práctica, pues reconocen que los tiempos de sus experiencias escolares y universitarias se trazaron desde dinámicas expresivas de una época concreta, con lenguajes propios de dichos tiempos; y en contraste, ahora infancias y juventudes cuentan con otros recursos para conocer y aprender la realidad, así mismo sus procesos y ritmos de aprendizaje exigen que las experiencias del lenguajear sean amplias, múltiples, en proyección con sus cualidades o necesidades sociales, políticas y culturales.

De manera particular para Adriana lo sensible del lenguajear se enmarca en tres elementos claves para el proceso de utilización del lenguaje: la escucha, el diálogo y las emociones. Para ella esta triada permite la expresión misma del sujeto y a su vez la interacción, confrontación y relación con el otro; entonces el lenguajear en su práctica son todas aquellas formas incluyentes e integrales en el relacionamiento con los otros provocando la construcción de alteridad (un nosotros) en términos de sujetos, historias y espacios. Así mismo Adriana propone que el lenguajear se materialice en proyectos de relatos que desde la pluralidad de las

voces sean un medio conducente a procesos de construcción de paz con impacto en la cotidianidad de los estudiantes y sus familias. En consecuencia, su apuesta le da lugar al territorio al que pertenecen la escuela, sus estudiantes y su misma práctica; pues éste es determinante en la consagración de los actos de la palabra, al contener toda la estructura de la realidad que acompaña al contexto escolar. Para la docente es relevante que la capacidad de pensarse y repensarse la escuela se contemple como un acto dentro de un territorio dado.

“Como oportunidad para la expresión de relatos e historias de vida hemos trabajado desde la dinámica de aulas dialogantes, lo cual ha promovido un cambio en las formas de relacionamiento en clase: escucha y aprendizaje desde la experiencia de lo otro y los otros. Los relatos de los estudiantes como fuente, pero no como fin, sino como mediación para ser puerta de entrada a los temas socialmente relevantes y la construcción de escenarios de paz desde los territorios. Para este trabajo ha sido muy importante el reconocimiento de la pluralidad de voces y actores, la identificación de tensiones, conflictos y expectativas mutuas que se pueden configurar en medio de la diferencia; así al comprender con ellas y ellos la existencia de tensiones y conflictos sociales, se identifican formas para llegar a acuerdos a través de la palabra, aquí las narrativas son orientadas a formular acciones concretas de construcción de paz desde los sujetos y los territorios.” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 1).

Cuando Adriana considera al lenguaje y los procesos de lenguajear más allá de procesos cognitivos verbalizados y desde su mirada los trabajan como expresiones humanas diversas; los promueve como facilitadores de las relaciones comunitarias que garantizan que los distintos actores expresen sus experiencias y el sentir que en ellas se radica. Esta opción del lenguajear como ejercicio ciudadano conlleva a la resolución de conflictos y la mediación, a partir de la

construcción y socialización de relatos de vida; y su proyección como medio de comunicación escolar, como se dio en el proyecto Magazín Bicentenario, postula un lugar de memoria determinante para que las intenciones de una cultura de paz en la escuela permanezcan en el tiempo. Vemos aquí que elementos como el sentir, pensar y actuar, están vinculados al proceso de lenguajear como un bienestar estético que desencadenan a una convivencia armónica, pues se desarrollan desde lo colectivo-comunitario y no desde los individualismos.

“Nos hemos interesado en presentarles a los estudiantes proyectos para el tiempo escolar complementario. Proyectos desde el desarrollo de centros de interés que permiten que lo hablado se quede en algo de mayor impacto, por ejemplo, el centro de interés de periodismo y el centro de interés de ciudadanía y convivencia. Aquí los lenguajes no solo son desde la palabra, sino que la construcción y socialización de relatos sobre paz y convivencia elaborados por estudiantes y docentes, se sistematizan de muchas formas gráficas en el Magazine Bicentenario. (...) Con este proyecto se han tratado de tejer relaciones desde lo comunitario, alrededor de la palabra y la experiencia (...) hacemos énfasis en la resolución pacífica de conflictos a partir de una comprensión de procesos de justicia restaurativa más allá de retóricas de la tradicional justicia retributiva; la mediación, la negociación, el diálogo.” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 2).

Esta estrategia de comunicación con la comunidad educativa y del territorio abre un panorama estético que, como se mencionó antes, implica diversas formas del lenguajear y esta es una garantía para la participación ciudadana y la cultura de paz escolar que se proponen las y los maestros coordinadores de esta iniciativa. Adriana, como una de sus gestoras, reconoce en ello una práctica alternativa a las mediaciones establecidas en el aula; pues vincula múltiples formas

de expresarse y establecer comunicación en relación con las habilidades y capacidades de sus estudiantes: adolescentes y jóvenes hábiles en lo gráfico y digital. Así la docente vincula en un ejercicio democrático y dialogante todos aquellos lenguajes que rodean a los y las estudiantes en el uso de plataformas digitales y redes sociales en tanto exige lecturas críticas de la imagen y el acceso a la información. El establecimiento de estas acciones en la escuela permite el intercambio protagónico de lenguajes desde la interacción con los otros y con lo otro, lo cual afianza de procesos comunicativos para la construcción de ciudadanías sensibles.

“A la experiencia del Magazín Bicentenario se suma la participación en Foro Local. Estos son ejercicios de participación ampliada a nivel de comunidad. Tanto estas como algunos procesos del magazine los compartimos en emisiones a través de YouTube. Tenemos como propósito que se den otros sentidos a los usos de redes sociales y plataformas digitales afianzando procesos de comunicación para la convivencia y la formación en capacidades socioemocionales y ciudadanas.” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 4).

La maestra Adriana también nos comparte que desde su formación académica han sido posibles la construcción de lenguajes y actos de la palabra importantes de saber tramitar frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes, y de relacionamiento dialógico con las familias y la comunidad en general. Nos invita a considerar que el lenguajear es una acción dotada de sentido según el escenario donde se materialice, y que como profesional se tiene el compromiso de democratizar el conocimiento para lo cual el lenguajear es puente vinculante entre el saber popular y el conocimiento académico; ya que permite este encuentro de múltiples formas de expresión y comprensión de la realidad.

Esta es una mirada sensible sobre el lenguaje que nos aporta Adriana, pues su conciencia es la de concebir usos democráticos del lenguaje a la hora de interactuar con estudiantes y familias; así llegar a diálogos fluidos que posibiliten comprender a todos los actores de la comunidad educativa. La maestra se propone no colocar en una posición privilegiada los aprendizajes y los lenguajes que provienen de la academia, sino darle un lugar y un significado valioso a esos otros lenguajes que surgen y que permiten la co-creación de lazos, vínculos, relaciones y la comprensión de las experiencias vitales.

“Hay un trabajo que se debe continuar y pues pienso que es algo que debemos fortalecer, son esos vínculos, esos lazos desde un contexto común de significado. Entender que eso que nosotros recibimos en la formación, bien sea en el pregrado, en el posgrado, en estudios de doctorado, pues tenemos que traducirlos a lenguajes comunes con las familias y entender que esa experiencia de ellos como familias, como estudiantes es tan valiosa como la que podemos encontrar en otras fuentes, sea académicas o no académicas, y de cómo el docente, nosotros como docentes, como comunidad pedagógica, en nuestros ejercicios de investigación debemos necesariamente articularlos con esas experiencias de vida y devolver este trabajo como transformación política.” (Adriana Hernández, 2022. Entrevista a profundidad).

Desde un propósito de leer lo particular de las narrativas de las maestras vamos notando que cuando hay apuestas políticas sobre el lenguaje, esta acción es vista como lugar de encuentro y comprensión del sujeto consigo mismo, pero siendo parte de un colectivo de historias de vida que también merecen ser reconocidas y validadas; y que para tal proceso de acción del lenguaje se necesitan maestros y maestras dispuestas a diversificar las maneras en las que los estudiantes y sus familias manifiestan su participación en la escuela. Así se tejen aspectos

comunes entre las prácticas pedagógicas, pues encontramos que en la práctica docente que ejerce la doctora en educación Diana Páez también el lenguajear tiene una posibilidad política y democrática. Ella parte de reconocerse desde cualidades necesarias para la escucha y la construcción de diálogos que favorezcan una cultura escolar entorno a la paz: “sensibilidad, escucha, amor” (Diana Páez, 2021, matriz de trabajo Expedición 0), así se caracteriza en el reconocimiento personal que la docente hace de sí misma, atributos de su ser maestra que contribuyen a un proceso de lenguajear, del intercambio con el otro especialmente desde sus afectos y emociones.

En su intención de trabajar alrededor de las narrativas de los sujetos Diana contempla que los lenguajes dados en la expresión de cada quién son elementos potentes para entender la realidad histórica del país, que comprender estos lenguajes es un deber que tienen los docentes, pues es desde estos que los sujetos constituyen su relación emotiva con el pasado reciente, lo cual convoca a lo sensible en su enseñanza. “La idea es poder abordar en un primer momento, su reconocimiento como sujetos y de su entorno cercano para poder hablar de hechos como la paz y así hacer un recorrido por la historia posible”. (Diana Páez, 2021, matriz de trabajo Expedición 1)

En la narrativa sensible de Diana es loable su capacidad de identificar y reconocer el lugar de los sujetos frente a los hechos de la historia, asunto que facilita la conversación y reflexión cuando el fin es construir realidades basadas en la paz. Para ella, una forma de ubicar a los sujetos en el centro del diálogo es a partir de la construcción de historias de vida, pues en ellas será posible comprender la interrelación entre sucesos de la vida personal y los hechos que marcan la historia. Así mismo en las narrativas de historias de vida se darán diversos procesos del lenguajear, tanto desde matices y tonos desde los cuales los sujetos manifestarán su

experiencia en el marco de la constitución histórica que les rodea, como en los usos didácticos de variados recursos que convoquen motivos para comprender lo histórico a partir de la narrativa propia y la lectura de las voces otras y otros: “Considero importante el uso de medios como los cuentos, el dibujo, la música para tener diversas perspectivas que permitan acercarse a los procesos de la historia reciente”. (Diana Páez, 2021, matriz de trabajo Expedición 2)

Es notoria allí una percepción estética del lenguajear como experiencia para la construcción una historia común que cuida lo particular de cada uno. En esto Diana nos convoca a contemplar la construcción de paces y reconciliaciones en la escuela como actos comunicativos que establecen pautas específicas “a través de acciones, actividades, símbolos, esquemas que los niños crean y comparten con otros, desde las iniciativas y lo que quieren comunicar a los otros” (Diana Páez, 2021, matriz de trabajo Expedición 3). Entre líneas de su narrativa, para Diana son importantes los usos de diferentes herramientas para enriquecer el proceso de conversar e interactuar con el otro (cuentos, dibujo, música) permitiendo unas redes de relación que involucren la posibilidad de emocionarse y la generación de un bienestar estético. Así los actos de conversar, comunicar e interactuar con el otro, se convierten en procesos conducentes a la construcción de paz y reconciliación dentro de la escuela.

En la extensión de su experiencia y formación profesional Diana se ha dispuesto para rodearse de diversas formas de lenguajear, y teniendo claro la escucha como una valiosa mediación ha conocido historias de vida cargadas de lenguajes dotados de sentidos que constituyen a cada sujeto. Dado su interés por conocer y comprender la historia de nuestro país, ha conocido desde la voz de otros maestros y maestras las luchas que se arraigan a los tiempos que hoy en día son memoria colectiva; en términos de un lenguajear que es también histórico y político, Diana se ha sumergido en diversificadas formas de la palabra contemplando los acentos

del sentir y vivir la memoria. Para ella, el ejercicio de encontrarse con narrativas lenguajeadas por otros maestros ha sido también una oportunidad intergeneracional para comprender hechos históricos particulares, el sentido la escuela y la memoria:

“Con historias de vida que hice con los profesores, vi en sus palabras que hay otras alternativas posibles y que hay otras formas de pensarse en la escuela que a veces uno no cree que se puedan dar. (...) esto que compartí con los maestros me sirvió mucho porque muchos de ellos, yo tengo 39 años, muchos de ellos tienen 60, tienen 50; cuando ellos estaban viviendo la época universitaria, yo estaba naciendo, entonces a mí me permitió poder hacer un cruce entre la historia oficial, las historias alternativas y las historias que estos maestros sabían y poder ver las diferentes perspectivas que se tiene sobre sujeto y sobre historia. Eso contribuyó mucho a mi proceso para entender también muchas dinámicas, y también para reivindicar algunas formas de lucha y otras cosas y esto permite tener otras perspectivas de que es la democracia, que es la formación política.”
(Diana Páez, 2022. Entrevista a profundidad).

Para Diana ha sido determinante el ejercicio de escuchar a maestros víctimas de violencia política, construir desde la oralidad sus narrativas ha confirmado para ella la necesidad que tiene la Escuela de escuchar a los sujetos que la sustentan y desde allí organizar el sentido mismo de la educación que se propone. En estas narrativas se visibilizan los lenguajes y usos de la palabra que en forma de red nos permiten leer la historia reciente del país desde las diversas maneras de ser, sentir y leer la realidad. Esta posibilidad de dar cabida al lenguaje, al encuentro con otros a partir de la palabra, también ha posibilitado para Diana comprender desde qué lugares los sujetos asumen y ejercen sus roles sociales y ciudadanos. Para ella, las formas en las que se usa el

lenguaje muestran las tensiones a la hora de construir lecturas de mundo desde los procesos organizativos.

El mismo ejercicio en el que estos maestros participaron en procesos organizativos de carácter político, estudiantil, hacía que ya tuvieran un lenguaje común y que yo pudiera, cuando hacía las transcripciones encontrar puntos en común muy fuertes. Había narrativas fuertes. Narrativas del maestro que fue líder estudiantil, del maestro que fue perteneció a alguna organización político militar, del maestro que es sindicalista, del maestro que perteneció a un partido político, entiéndase, pues en ese momento diferente a los partidos tradicionales, la UP, por ejemplo. Digamos que uno si nota que la experiencia y la trayectoria hace que haya unos lenguajes y unos términos, unos conceptos y unas lecturas de realidad muy ligados a su militancia en ese caso.” (...) “sí se generan lenguajes y digamos que los maestros que tienen apuestas ético-políticas van configurando una lectura del mundo y una forma de comunicar. (...) sus formas de lecturas y utilización del lenguaje son la manera de demostrar si tenemos una misma creencia, y por supuesto hay tensiones en las formas en que se constituye en esas lecturas de acuerdo al proceso organizativo. (Diana Páez, 2022. Entrevista a profundidad).

El lenguajear requiere de cualidades de escucha por parte de los sujetos que interactúan en él. Sin la disposición de escuchar es complejo que el lenguajear tenga sentido, su sustantivo – el lenguaje- no se ha dado únicamente como herramienta para el sujeto y su individualidad, sino que este ha nacido con la intención de comunicarnos con los otros y las otras. Por lo que hay que entender que esta comunicación hace parte de las formas en las que conectamos e interactuamos con la realidad social y cultural. Lenguajear, construir sentidos desde la palabra con otros y otras, posibilita la ampliación de miradas sobre lo socialmente construido y lo históricamente vivido.

Escuchar a otros maestros me permitió tener opciones, panoramas (...) le permite a uno, comprender otros contextos, también, entender las tensiones, las dificultades, las amenazas (...) sin necesidad de entrar a criticar, más bien permite una lectura más argumentativa sobre los hechos o fenómenos alrededor de la historia. (...) aprendí a tener la capacidad de comprender diversas miradas sin llegar a juzgar alcanzando una posición un poco más clara y argumentativa frente a lo que yo creía que era una reivindicación legal o justa. Y claro, ese ejercicio del lenguaje sí es muy clave en un tipo de ejercicios de estos. Incluso en la medida que tu preguntas (...) aprendí a manejar un lenguaje y uno aprende a tener como la capacidad de utilizar los términos de acuerdo a la persona, (...), no quiero decir con eso que uno se vuelva conveniente, pero uno aprender a leer al otro y hablar con el otro, y también a darle importancia a lo que te está diciendo, porque puedes utilizar términos que en el otro pueden chocar. Además, en unas narraciones como estas tan susceptibles de las personas como la historia de vida; porque estos maestros además tuvieron unos escenarios de violencia política muy fuertes, unos fueron desplazados, unos fueron exiliados. (Diana Páez, 2022. Entrevista a profundidad).

En la práctica del lenguajear, de construir lenguaje con y para los otros, el impacto de la palabra es determinante. Para Diana comprender el uso o no de ciertas palabras posibilita esos lugares que se pretenden en la escucha y la comprensión de narrativas, nos menciona ella que unas palabras pueden ser chocantes para unas personas y no para otras y este choque viene a ser dependiente de la sensibilidad que se tenga sobre las historias de vida. Un lenguaje que reconoce al otro inicia desde el reconocimiento del uso de la palabra, de la intención que tenga la misma a la hora de preguntar o abrazar reflexivamente la narrativa del otro.

Abordar temas de memoria histórica y de nuestro pasado reciente, nos ubica sin duda en un reconocimiento del dolor y del recuerdo que lo despierta. En esta experiencia las historias de vida conectan a Diana con un lenguaje también desde las emociones, y esto se convierte en aprendizaje para ella.

“Me encontré con algo más allá, que es un lenguaje no verbal. Por ejemplo, el llanto. Eso fue durísimo para mí. Cuando la gente lloraba, si yo en un momento no sabía qué hacer, aprendí que uno se tranquiliza, que uno da el momento. Fueron muchos lenguajes que a mí me aportaron para la tesis.” (Diana Páez, 2022. Entrevista a profundidad).

Los procesos del lenguaje implican, por supuesto, dimensiones de la emoción, pues movilizan sensibilidades del ser y aspectos de la humanidad del otro que se quedan grabados en la memoria. Muchas veces el recuerdo es más emotivo que cognitivo, por ello hay autores que confirman que somos la memoria que tenemos sobre nosotros mismos, y esa constitución del ser contempla las diversas opciones que hemos tenido para sentir y percibir la realidad. Es de tal impacto la emoción en el lenguaje, que ésta podría constituirse en un lenguaje en sí mismo: la emoción como lenguaje.

Como vemos de manera reiterada, Diana encuentra que los lenguajes y procesos de comunicación en la escuela se medían desde el uso consciente y sensible de la palabra; pues cuando los docentes reconocen formas otras de resistencia o de manifestación de lo social y cultural, abren espacios de enunciación que reconocen a esos otros, lo otro (alteridades) constituido a partir de las memorias que los anteceden, de allí que incluso pueda pensarse el inicio de una enseñanza del pasado reciente incluyente, representativa y contemplativa de toda narrativa constitutiva de la historia del país. Que el discurso docente reconozca las acciones y formas de ser sujetos de derechos de los niños y jóvenes hoy en día, es la garantía de procesos

del lenguajear, pues en el reconocimiento de cada quien, se va vinculando la gran diversidad del ser humano en la historia misma.

El lenguaje y la comunicación están súper mediados (...) ya los discursos en la escuela son mucho más influyentes, (...) por ejemplo, hay una experiencia de movimiento social que involucra la participación de profes y estudiantes, es la batucada revolucionaria, que es un ejercicio sindical, pero están estudiantes. Hablar de otros tipos de acciones desde el discurso permite que los maestros también estemos comprendiendo que hay otras formas de organización y reivindicación diferentes (...), ahorita hay muchas reivindicaciones de las minorías, las mujeres, las etnias, las comunidades, la cuestión de género. Creo que los maestros han empezado a entender eso y se están gestando cosas. Obviamente que el discurso del sindicalista es muy reivindicativo del derecho laboral del maestro, unido a los derechos, digamos como pueblo y el del profesor es más mediado a la organización juvenil, a la reivindicación de los derechos de los jóvenes o de los niños. O sea, tenemos que unas reivindicaciones más locales, y la otra es más gremial y más del contexto político. Los discursos, si bien es cierto que persiguen un mismo objetivo, que es la reivindicación, es diferente el discurso que se da dentro de la organización de la escuela, a la que se da en el sindicato. Digamos que el sindicato es mucho más beligerante, el del Colegio todavía maneja unas pausas, una precaución de los términos para evitar que el maestro sea señalado, para evitar que estén diciendo que está doctrinando. En cambio, en el ejercicio sindical es abiertamente reivindicativo. (Diana Páez, 2022. Entrevista a profundidad).

Construir espacios que posibiliten actos de la palabra -y con ellos procesos del lenguajear-, no solo ha sido un propósito de investigación con maestros; Diana ha trasladado esta

iniciativa de aprender con otros y otras al escenario de trabajo con la niñez. Para ella ha sido un proceso muy potente puesto que se ha configurado en un reto leer las expresiones de las niñas y los niños, las maneras cómo significan las palabras desde su cotidianidad, y en ello ha encontrado que el lenguajear de la infancia tiene unas características particulares dadas sus formas de leer la vida, la realidad y su propia singularidad:

Hace más o menos unos 3 años, hicimos con la orientadora un proceso de investigación con los chiquitines, e nació un grupo que se llamó “Pico paz”. Trataba del reconocimiento de las violencias que veían los niños, y empezamos a hacer un semillero de investigación. Entonces era interesante porque desde mi postura veía que la única forma de conflicto o de violencia, era la violencia política, y con estos niños fue interesante porque ellos me mostraron que había otras formas que ellos comprendían, por ejemplo, la violencia contra los animales, la violencia en el Transmilenio, la violencia en la familia; entonces fue interesante porque yo ya tenía mi esquema: “la única violencia es la violencia política”, y eso claro me reconfiguró ese pensar porque para ellos la violencia puede estar en todo, con los animales por ejemplo, y yo no tengo mascotas, no tengo animales; pero entonces era entender eso ¿sí?, era entender que, para ellos como sujetos, esa configuración de violencia los atraviesa. La violencia en la familia como, por ejemplo, los padres maltratan a las mujeres, y estas cuestiones de violencia también configuran un modo de ser familia. Entonces yo empecé a hacer ese ejercicio de permitirme ser interpelada en mis esquemas por las formas en las que los niños expresan y perciben los conceptos y las lecturas de la sociedad. (Diana Páez, 2022. Entrevista a profundidad).

Así, promover espacios de investigación y participación con niños y niñas le ha permitido a Diana encontrarse no solo con otras perspectivas de vida sino con la oportunidad de diversificar los sentidos y significados sobre las palabras y lenguajes que parecieran naturalizados en la vida cotidiana. Permitirse ser sorprendida por las formas en las que los niños y niñas comprenden temas como la violencia y el cuidado, ha abierto posibilidades de constituir nuevos lenguajes y/o enriquecer aquel lenguaje propio de su práctica docente. Sin embargo, en este sentido Diana reconoce que en su experiencia aún hace falta conocer de maneras de trabajar con niños y niñas, para que de manera conciente ella pueda tejer muchos más lugares del lenguajear desde la expresión del ser niño o niña.

En su interés por conocer y poner en ejercicio formas de trabajo o estrategias que den cuenta de que el lenguajear con niños y niñas es posible cuando la didáctica desde la que se abordan los procesos de enseñanza o de acompañamiento reconoce lo particular de sus modos de expresión y lectura de vida; Diana nos lleva a comprender que lenguajear con las infancias comienza por un lugar de empatía y reconocimiento del otro niño o niña, en su proceso y ritmo de aprendizaje o de acercamiento al conocimiento.

Ahora que siendo coordinadora de primaria he buscado investigar con niños y niñas temas de pedagogías de la memoria y culturas de paz, me he propuesto formarme en cómo compartir estos temas, que son muy importantes, con los niños y las niñas; porque yo no tengo las herramientas, o sea, no, no sé cómo. Porque es que uno entra primero con un discurso académico ya elaborado, uno utiliza términos que uno cree que todo el mundo sabe y no, hay que reconocer que son niños y que sin perder la rigurosidad debo buscar formas que se entiendan lo mejor posible, y que sea con un contenido bien elaborado pero que sea entendible. Y es que es lo que a veces nos pasa a los profesores de

sociales, nosotros tenemos unos discursos muy elaborados y a veces no sabemos cómo enseñar a los niños, si nos pasa en bachillerato, imagínate con los pequeños. Y yo creo que ellos merecen todo el respeto. (Diana Páez, 2022. Entrevista a profundidad).

Desconocer que los lugares de enunciación en el aula configuran formas de relacionamientos entre sujetos y de estos con el conocimiento, no tener en cuenta las edades y procesos de desarrollo de los niños y las niñas en los usos del discurso docente, refuerza las ideas y prácticas de poder sobre la educación (sujetos de poder por conocimiento). Comprender que, en la relación pedagógica con niños y niñas, repensarse el lugar del discurso y el uso de los conceptos es un reto epistemológico para el docente, pero le permite establecer lenguajes más horizontales que pueden configurarse en sentidos más significativos para sus estudiantes. Un lenguajear cada vez más sensible y profundo, conectado con el ser de los sujetos en la escuela nos puede conducir a prácticas democráticas donde el derecho a la educación atienda a la integralidad de nuestro desarrollo humano.

8.3. Entretejiendo encuentros desde la palabra (Redes Conversacionales)

La capacidad de entretejer una red conversacional pasa por un proceso en que las maestras toman como referencia sus historias de vida (lo personal, familiar, profesional) por medio de las cuales han atravesado experiencias, emociones, sensaciones, posturas alternas a las tradicionales; todo en un conjuro de interacción con la realidad. Así, asumir su historia de vida como primera narrativa que brinda una experiencia, les permite hallar una relación con los otros, y en la escuela se traduce especialmente en el tejido social desde y con las familias, atravesado por la tradición y costumbres propias de los territorios.

En medio de estos reconocimientos autobiográficos, si así se quieren ver, sale a flote un elemento que es transversal al ejercicio cotidiano que tejen sus prácticas: para este caso la docente Adriana posiciona el diálogo desde el lugar que ocupa en la cátedra de la paz, actual pilar pedagógico en el establecimiento de procesos de construcción de paz, refiriendo:

“La cátedra para la paz se sustenta en la comunicación como base de ejercicios dialógicos para fomentar la convivencia, más aun reconociendo la necesidad de construcción de territorios de paz en nuestro entorno escolar, caracterizado por la vulnerabilidad, producto de problemas sociales estructurales como las diferentes formas de violencia, la pobreza, la falta de oportunidades para los jóvenes, entre otros.” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 2).

Se puede ver que el dialogo se convierte en la mejor herramienta para acercarse, dar lugar al otro, generar lazos de comprensión desde lo hablado-compartido, la gesta de resolución de los conflictos y de las diferencias. Se encuentra común en las narrativas de las maestras, que en la posibilidad de intercambiar sentires y palabras con la intención de tejer una red de diálogos cobra fuerza la capacidad de hacer conciencia de los prejuicios que se tienen en el aula en el marco de la construcción de culturas de paz; especialmente a la hora de reconocer a cada sujeto desde su condición -población víctima del conflicto armado, migrante, de familia migrante, etc.- dado que afecta no solo los procesos dialogantes, sino también la convivencia.

Además de esto, el dialogo permite impulsar la eliminación de actos de violencia o acciones resolutivas solo desde lo punitivo, dado que allí se permite un tiempo, un espacio y la disposición para conversar, mediar y mitigar comportamientos y palabras que conduzcan a conflictos. Por consiguiente, actos de diálogo como la asamblea se convierten en la posibilidad

de extender acciones de mediación con la comunidad educativa, frente a esto la maestra Diana refiere:

“Mi ejercicio, por ejemplo, de coordinación es un ejercicio muy dialógico y de comprender y escuchar el otro sujeto ¿no?, y sobre todo que son niños y merecen todo el reconocimiento y todo el respeto que no se tiene, entonces a veces se tiene el grito, el castigo. Entonces la coordinación se vuelve el espacio punitivo. Por ejemplo, desde que yo estoy allá se cambiaron esas dinámicas y tener las puertas abiertas parecen cosas muy sencillas, pero cuando los niños se les dice coordinación, ya es que le van a llamar al papá o lo van ellos dicen, lo van a echar. Entonces que vean una coordinadora, por ejemplo, que entre, pueda hacer un taller que puede enseñar una clase de sociales, para ellos romper toda esa visión del directivo, que está solamente para regañar.” (Diana Páez, 2022, entrevista a profundidad).

Para el establecimiento de redes conversacionales, en el entretrejer lenguajes, las narrativas de las docentes muestran un papel preponderante de la lectura de experiencias de vida, primero porque se convierte en una gran herramienta para sensibilizar a quienes participan del acto educativo, y hacer de este un acto sensible. En ese sentido, como ya lo hemos mencionado la enseñanza de la disciplina no se convierte en lo único a enseñar, sino que prima aquello que viven y que atraviesan los estudiantes, sus familias y comunidades y lo que a su vez entre estos actores se puede entrelazar e interpolar, por eso hacemos referencia a un fragmento valiosísimo dicho por Adriana:

“Encarar un diálogo de iguales, como sujetos, en el que no solamente debe existir una mediación de unos contenidos, de un programa, de un currículo oficial, de unas competencias a desarrollar, sino también tener en cuenta el contexto experiencial que se

presenta allí para entender un poco más” “(...) estuvimos muy cerca con padres y madres de familia, con acudiente, las abuelitas, los abuelos, entonces hay una fortaleza que esperamos no se descuide actualmente y cuando, cuando señalábamos el interés por conocer las trayectorias vitales de nuestros estudiantes, pues ahí no podemos dejar de lado a las familias y pudimos tener un acercamiento a las familias, el conocimiento de dónde venían de quienes son, de los trabajos, de cuánto tiempo comparten como familia, de algunas situaciones familiares que pueden o determinar positivamente o negativamente el desarrollo de los estudiantes en el colegio. Entonces todos esos acercamientos son necesarios y es importantísimo ese diálogo y esa comunicación con la familia”, “(...) tener esa comunicación con las familias para comprender ese otro punto de vista que no encontramos en los libros, que no encontramos en los discursos oficiales, en los discursos hegemónicos de esas otras historias que pues nos involucran a todos y a todas, porque de manera directa o indirecta hemos estado viviendo el conflicto de formas de violencia que desafortunadamente se han dado en nuestro país, entonces las familias están ahí.” (Adriana Hernández, 2022, entrevista a profundidad).

Esto permite la comprensión del otro como un sujeto histórico, dado que precisamente son las experiencias dentro de esa historicidad las que permiten el intercambio de saberes y vivencias bien sea que estén o no en el marco de conflicto armado o la migración. En todo caso permiten el intercambio y el dialogo desde diversos lugares, enriqueciendo la vida cotidiana en la escuela y todas las formas de relacionamiento que surgen en ella.

Un obstáculo o barrera que surge para el establecimiento de las redes conversacionales tienen que ver con las condiciones sociales y de seguridad que emergen en las instituciones educativas y sus alrededores, especialmente en aquellas ubicadas en sectores populares y

territorios donde existen disputas por microtráfico, invasión y en evidencia un trabajo de oposición y resistencia por parte de las comunidades. Son obstáculos dado que no permiten que la construcción y el establecimiento de estas redes sean constantes, profundas o a largo plazo, dado que hay un alto flujo y rotación de docentes, así como de estudiantes que por diferentes motivos deben movilizarse, ya sea porque no tienen garantías para el ejercicio pleno de sus derechos, no se sienten del todo cómodos con lo que les ofrece el territorio y desean buscar nuevas oportunidades, o, deben desplazarse a otras zonas de la ciudad a causa de sus necesidades básicas.

“El colegio está ubicado en la localidad de ciudad Bolívar, y no sé si es el único colegio, pero pues se caracteriza por una movilidad altísima de docentes, por situaciones de distancia o por condiciones de seguridad y demás, pues no es el lugar más atractivo para para trabajar allí, pues porque Ciudad Bolívar ha estado circunscrita en fenómenos fuertísimo de violencia, hay temas de consumo, tráfico de estupefacientes de sustancias psicoactivas, es una periferia, es un lugar marginado entonces, históricamente excluido, y ello lleva que muchos docentes, no estén allí por mucho tiempo, hay otros que sí, hay otros maestros y maestras que han estado allí por muchos años, pero otros por situaciones de particularmente de lejanía o por situaciones de seguridad, se han ido entonces, la movilidad de docentes implica que no podamos pensarnos a largo plazo. Ha sido uno de los inconvenientes, sobre todo en la jornada tarde, no permite como esa consolidación de un trabajo a largo plazo eso hace que se muevan mucho los docentes, pero se mueven más estudiantes, entonces no, entonces tenemos, es una población muy flotante por la misma característica que señalaba previamente población en situación de desplazamiento, tenemos estudiantes que están semanas, meses, hay unas familias que sí

logran consolidarse, tener allí su lote, una casa o estar viviendo por más tiempo, pero en otros casos se lleva a que los estudiantes vayan y vengan con mucha, pues frecuencia no, no se pueden llevar estos procesos a largo plazo.” (Adriana Hernández, 2022, entrevista a profundidad).

Por otro lado, desde la experiencia de Diana en el área de coordinación de básica primaria, desde donde ella ha intentado crear redes de conversación con el área de orientación escolar, la maestra menciona que ha logrado un avance significativo en un proyecto de construcción de paz con niños y niñas, desde donde ha movilizado acciones desde otras formas de enseñanza del pasado reciente, es decir, donde la enseñanza no quede reducida a lo tradicional o al dibujo solamente como forma de expresión por parte de los niños, sino que “la utilización de medios como los cuentos, el dibujo, la música para tener diversas perspectivas que permitan acercarse a los procesos de la historia reciente” (Diana Páez, 2021). La maestra menciona que no ha sido posible sostener dicho proyecto dada las altas cargas administrativas propias a su cargo y por cuestiones de tiempo. Sin embargo, ella sostiene, primero que es importante potenciar lo sensible de la memoria del pasado reciente y de allí provocar que las miradas y lecturas sean amplias, empáticas, justas. Segundo para diversificar los escenarios de participación y de expresión de voces por parte de los niños y las niñas. La docente hace un llamado a no limitar el trabajo con los niños a espacios de manifestación gráfica (dibujo) sino a provocar intercambios a partir de la palabra, el cuerpo, el entorno e incluso los afectos.

Desde las perspectivas institucionales, Diana considera que es posible movilizar redes conversacionales de memoria histórica. Una de estas formas de acercamiento para conversar entorno a un punto histórico en común, es el trabajo que la docente considera aprovechar en su

colegio respecto al nombre de este y que desde allí se conmemora un hecho histórico, el cual hace homenaje al líder político Carlos Pizarro.

“En el colegio se han buscado hacer actividades para mostrar otras perspectivas políticas del legado de Carlos Pizarro, porque se han generado resistencias por algunos sectores políticos, que han hecho señalamientos al colegio y sus docentes por buscar alternativas críticas y de acompañamiento a los estudiantes.” (Diana Páez, 2021, matriz de trabajo Expedición 3).

Para la docente es muy importante contemplar la figura de Pizarro, su historia y el momento que marcó sobre el pasado reciente del país; ya que hace parte del contexto institucional que rodea a los niños y las niñas. Su interés es promover la pregunta por quién es y qué representa Pizarro, qué pasaba por esa época en el país, qué narrativas tienen las familias respecto a ese momento, por qué su colegio se llama así y desde allí provocar cercanías a la historia reciente y reflexiones de cómo esta impacta la cotidianidad, incluso buscando que los estudiantes construyan pensamiento crítico y propositivo llevadero a sus espacios y tiempos del día a día. Frente a estas redes por medio de acciones que se han llevado a cabo la maestra Diana nos comparte:

“Este año se lideró un ejercicio de creación a partir de cuentos, historias, videos que reflexionaran sobre la paz, la reconciliación y la figura de Carlos Pizarro. Se desarrolló un ejercicio colectivo de creación de grullas que hicieron los estudiantes, con mensajes del impacto del tema en su cotidianidad.” (Diana Páez, 2021, matriz de trabajo Expedición 3).

Estos propósitos pedagógicos se trasladan también al trabajo con toda la comunidad educativa con la intención de movilizar imaginarios que han estigmatizado las resistencias

críticas de los docentes a la hora de ejercer su profesión y acompañamiento a sus estudiantes en la institución particularmente. Para Diana la escuela es escenario para el cambio social, un espacio para el encuentro de las diferencias y su llamado es a una convivencia que las reconozca. Comprender lo diferente le ha ayudado a la docente a contemplar incluso que no todos los maestros asumen la escuela de esta manera y esto cambia significativamente su práctica pedagógica, e incluso los lugares desde los cuales se asume la crítica propositiva tan necesaria para un cambio en la escuela.

“O sea, a nosotros nos da miedo que nos reten y que nos cuestionen, porque nosotros ya tenemos una forma de ser, una forma de enseñar, una forma que creemos que es, nosotros como sujetos políticos creemos que la única forma, por ejemplo, puede ser el paro, por ponerles un ejemplo, y si un chico sale haciendo un performance nosotros no entendemos porque esa no es la forma organizativa que nos enseñaron. Entonces creo que eso a mí me ha cuestionado en la enseñanza de estos temas, me permite pensar en otras cosas, cómo generar otros procesos de comunicación, de enseñanza.” (Diana Páez, 2022, entrevista a profundidad).

Esta apertura de Diana nos lleva a encontrar que las redes conversacionales que quieran establecerse implican para las y los maestros un proceso personal, en el sentido en que invitan al maestro a realizar un ejercicio de cuestionar su propia práctica, dado que hacer esto posibilita el reconocimiento de aquellas nuevas formas que tienen los sujetos más jóvenes de manifestarse y comunicarse a nivel social, cultural y político. Sostenerse en el deber ser de la práctica docente nubla esta opción de dialogar con lo distinto o la otredad presente en el encuentro entre seres, experiencias y sentires en la escuela.

Como ya lo hemos mencionado, si bien Diana se desempeña como coordinadora académica de los ciclos de primaria, su formación profesional se ha dado en su base desde la docencia; por ello su postura frente a la escuela, la práctica pedagógica, la enseñanza y el aprendizaje no es distinto en su rol de coordinadora. Un rol y práctica cotidiana que también lleva al cuestionamiento constante a favor de cambios que vinculen otras formas de relacionarse con los niños, las niñas, las maestras y las familias.

“Mi ejercicio, por ejemplo, de coordinación es un ejercicio muy dialógico y de comprender y escuchar el otro sujeto ¿no?, y sobre todo que son niños y merecen todo el reconocimiento y todo el respeto que no se tiene entonces a veces se tiene el grito, el castigo. Entonces la coordinación se vuelve el espacio punitivo. Por ejemplo, desde que yo estoy allá se cambiaron esas dinámicas y tener las puertas abiertas parecen cosas muy sencillas, pero cuando los niños se les dice coordinación, ya es que le van a llamar al papá o lo van ellos dicen, lo van a echar. Entonces que vean una coordinadora, por ejemplo, que entre pueda hacer un taller que puede enseñar una clase de sociales, para ellos romper toda esa visión del directivo, que está solamente para regañar.” (Diana Páez, 2022, entrevista a profundidad).

En ese sentido, Diana brinda a su rol un espacio para trasladar el imaginario de vigilancia y castigo que reside en la figura de la coordinación, por un espacio que escucha y que teje red de diálogos con los niños y para los niños. Da lugar a la palabra y la expresión de las emociones por parte de los niños, niñas, maestras y padres de familia. Se da un lugar al otro desde aquello que tiene por decir y manifestar, es un ejercicio que permite percibir la construcción de redes conversacionales con todos aquellos que constituyen la comunidad educativa.

En términos de construir redes conversacionales a partir de lenguajes propios y comunes, encontrar espacios de empatía es clave pues le permiten al interlocutor y a los sujetos tejer confianzas a favor de la manifestación de sus narrativas. Partiendo del cuidado de esta confianza se instauran lugares éticos para la comprensión y reflexión crítica de los acontecimientos que viven las personas. Los alcances de la empatía se enmarcan en la posibilidad de ser atravesado por ese otro, su experiencia y perspectiva de vida; conversar empáticamente permite ser al sujeto escucha y hablante.

8.4. Agenciamiento político en la práctica pedagógica como posibilidad de transformación

Gracias a los espacios de escucha y lectura de las narrativas que nos compartieron las docentes Adriana Hernández y Diana Páez, comprendemos aquí el agenciamiento como un proceso de tramitación de conflictos, de deliberación a la norma o al status quo, en donde prevalece un discurso desde el reconocimiento y respeto a la diversidad, incluso dentro de los diversos roles que ostenta una misma persona. Los agenciamientos se entienden aquí desde la comprensión y los procesos de reconciliación como una apuesta personal y pedagógica para apoyar los procesos y las situaciones de los estudiantes y sus familias. El agenciamiento político ejercido por las docentes como una forma de inspiración al cambio cultural, político y social, de reivindicación de derechos en diferentes esferas del desarrollo, asumiendo los conflictos y retos que con ellos puedan presentarse.

Las docentes mencionan aspectos que permiten ver y analizar los agenciamientos desde diferentes frentes; el primero: proponen el diálogo como medio para construir procesos de paz y

movilizador de cambios en la cultura escolar; segundo: la generación de espacios y escenarios para desarrollar la enseñanza del pasado reciente lejos de la mirada tradicional de la escuela; tercero: las historias de vida como recurso potente para la sensibilización en la materialización de pedagogías de la memoria y procesos de reconciliación y, como último: el lugar del docente y su práctica desde una mirada crítico-social que le permite cuestionar su praxis con miras a la gestación de nuevas resistencias pedagógicas en lo cotidiano.

Por ejemplo, la profesora Adriana refiere que desde su práctica pedagógica:

“Se utilizan dinámicas de aula dialogantes. Cambio en las formas de relacionamiento en clase: escucha y aprendizaje desde la experiencia de lo otro y los otros. En las asignaturas de ciencias sociales se parte de Saberes esenciales centrados en la experiencia narrativa de los estudiantes, no necesariamente circunscritos al tema de historia reciente.” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 1).

Lo anterior nos permite ver que los agenciamientos se empiezan a vislumbrar desde una pedagogía dialogante, es decir, desde el ejercicio práctico y reflexivo de la educación en donde el dialogo se convierte en el medio protagonista que convoca a los sujetos a la resolución de conflictos cotidianos dentro y fuera de la escuela, provocando procesos de construcción de paz y reconciliación más duraderos. En estos diálogos prevalece la acción de dar lugar al otro a partir de la escucha, la potenciación de los afectos, las capacidades de actuar desde una postura crítica y reflexiva, donde cada estudiante encuentra elementos en su propia historia de vida para aportar a la construcción de conocimiento colectivo de lo que se proponga pedagógicamente en el aula. En este sentido, la maestra por medio de sus palabras muestra que los agenciamientos también devienen de una capacidad de ver y apreciar en el dialogo, la comunicación, el encuentro con el otro y la participación; formas de construir acciones desde otro lugar en la escuela.

Por otro lado, la docente Diana en su rol como coordinadora dota de sentido su práctica al auto concebirse como una sujeta política y con potencial transformador, en coherencia con ello manifiesta su interés en visibilizar las necesidades de estudiantes y maestros para desde allí organizar su acción cotidiana, por ello nos comparte:

“Es una inquietud personal por mis apuestas ético-políticas y por mi cargo de coordinadora de primaria en donde, he podido ver que, en el proceso de las ciencias sociales, no se abordan estas reflexiones para contribuir a la formación política de los niños, por lo tanto, es importante reconocer a estos sujetos y acompañar su proceso de formación desde sus posturas y vivencias.” (Diana Páez, 2021, matriz de trabajo Expedición 1).

Comprende que su lugar se enmarca en un servicio público para la sociedad y por ello agencia escenarios a favor del bienestar de los niños, las niñas, sus maestras y las familias. Como licenciada en Ciencias Sociales reconoce la importancia de crear espacios y escenarios propicios para divulgar el conocimiento de la historia reciente más allá de un ejercicio de memoria técnica; sino con la intención de invitar a los sujetos a leer la realidad social, cultural y política desde sus necesidades, resistencias y propuestas, para así generar aprendizajes y reflexiones aplicables a la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias. Su inquietud e inclinación para participar de la enseñanza del pasado reciente, identificando su importancia en la formación de sujetos sociales y políticos sensibles, solidarios, resilientes y capaces de expresar afectos o emociones; está puesta para que esto suceda en todos los niveles de la educación escolar, o que incluso llegue a espacios de trabajo con la comunidad del territorio. Diana manifiesta especialmente interés por trabajar la iniciación de estos procesos desde tempranas edades, reconociendo a las infancias como seres protagonistas de la realidad presente y sujetos históricos.

“Esta experiencia está motivada por unos intereses pedagógicos y políticos como maestra que buscan, que los estudiantes de primaria tengan cercanía a estos temas que no se tocan de manera constante en la escuela como un punto de reflexión, sino que se reducen a temas de ciertos grados del bachillerato, generando un desconocimiento de los procesos de la historia reciente.” (Diana Páez, 2021, matriz de trabajo Expedición 1).

Las acciones que emprenden las maestras para gestionar espacios y tiempos que dinamicen enseñanzas y reflexiones en torno a la historia reciente y la memoria, permitiendo el desarrollo y cimiento de un pensamiento de enfoque político, crítico y social de los estudiantes frente a realidades inmediatas; también hace reflejo en ellas como mujeres trabajadoras, maestras, profesionales. Al disponer lo mejor de sí mismas en el desarrollo de procesos pedagógicos con sus estudiantes, las familias o grupo de maestras que acompañan establecen escenarios para su constitución como transformadoras de una cultura escolar y social estática, hacia una cultura movilizadora de agenciamientos. Al preguntarles por la influencia que pueden movilizar en las y los sujetos que rodean su quehacer pedagógico, las maestras reconocen que sus roles y prácticas diferenciadas y en resistencia, las coloca como referentes en algunas miradas, decisiones o posturas de los niños, niñas, familias y grupo de colegas. Y, desde una mirada del pensamiento socio-crítico, es justo lo diferenciado de sus resistencias lo que puede ser la causa o por lo menos una variable que influye en algunos de los agenciamientos que se dan en términos de acciones, tiempos y espacios específicos, por parte de algunos miembros de la comunidad educativa, quienes ejecutan acciones que propenden por pensarse la construcción de paz y reconciliación, tales como:

- La capacidad de los estudiantes para vincular a sus familias y otras personas a sus iniciativas de proyectos, como forma de agenciamiento en la divulgación y socialización de información argumentada o acciones que generan impacto social:

“Aunque la vinculación de los integrantes de las familias y personas cercanas al entorno educativo no es sencilla, son los mismos estudiantes en el desarrollo de los proyectos quienes van involucrando a otras personas a sus iniciativas.” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 2).

Si bien, la profesora Adriana hace mención a los proyectos de impacto social que han venido trabajando los jóvenes de último ciclo y como estos procesos son la ventana para que las y los estudiantes amplíen su panorama, la comprensión de este frente a lo que suscita afuera de sus casas y de la escuela, sino que haya un mayor entendimiento acerca de otras realidades, que en últimas lo que les permite es desarrollar sus habilidades desde la empatía, desde el lugar de otros o de muchos, que pueden dar paso a sentir las experiencias desde círculos multivocales y cómo estas comprensiones dan paso a pensarse y a gestionar cambios que benefician a las comunidades. Sin embargo, y de manera muy desafortunada por la presencia de grupos al margen de la ley se instaura el miedo, la zozobra, la inacción por temor a represalias en los jóvenes, entonces allí es donde nos damos cuenta que la violencia no es tan solo un tema de la memoria histórica vista desde hechos que ya acontecieron, sino que es algo que sigue sucediendo, siguen estando “grupos paramilitares” en las entrañas de los territorios ejerciendo control e instaurando esas sensaciones que los colombianos por décadas han experimentado.

“Hemos descubierto a nosotros sobre todo en el ciclo 5 con estudiantes de educación media, los proyectos de impacto social. Si han sido muy apropiados por los estudiantes, les ha abierto como la la mirada a entender que los problemas sociales no deben ser

solamente el interés para una nota, sino que hace parte de su configuración como sujetos, es decir, que lo que ellos hagan en sus proyectos va a tener una incidencia directa en las comunidades, los proyectos fueron ese espacio en el cual empezaron ellos mismos a gestar cambios por medio de charlas de sensibilización con sus pares, con otros estudiantes con docente. (...) en esta UPZ y en esa zona, hay presencia de grupos el barrio de la ley grupos que en su momento, por cuenta de comentarios que hacen los estudiantes y lo que uno conoce, es por quienes viven en el territorio son paramilitares o bueno que llaman Águilas Negras y demás, entonces todo eso impide que puede haber una apertura total a al trabajo comunitario, esos liderazgos que puedan surgir de nuestros estudiantes porque hay temor, señalaba que pues es una zona de donde hay controles territoriales por cuenta del comercio este de sustancias en pues los chicos tampoco es que estén como muy de lleno en el tema del trabajo comunitario por otras situaciones que hay allí que lo puedan impedir, entonces eso cambia un poquito la relación la Comunidad del territorio, el colegio.” (Adriana Hernández, 2022. Entrevista a profundidad).

Las iniciativas de trabajo de maestras y maestros, colegas, en reconocimiento de las clases de ciencias sociales y de cátedra de paz como espacios y herramientas oportunas para llevar a cabo procesos de acompañamiento en proyectos estudiantiles y de formación docente, con el fin de incidir en la resolución de conflictos y el trabajo de justicia restaurativa.

“Nuestra apuesta formativa desde las ciencias sociales y áreas afines ha sido por el fortalecimiento de la cátedra para la paz, más que como asignatura, como uno de los derroteros de la transformación social en nuestro colegio”, “la cátedra para la paz se sustenta en la comunicación como base de ejercicios dialógicos para fomentar la

convivencia, aún reconociendo la necesidad de construcción territorios de paz.” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 2).

Transversalizar en la malla curricular los temas que tienen que ver con construcción de paz y reconciliación son acciones primordiales para la ejecución de prácticas y acciones que conlleven a mejorar la convivencia en las IE, a reconocer el conflicto como una oportunidad de aprender a resolverlos desde una forma tranquila, sosegada y a traer la experiencia desde las trayectorias de vida como una herramienta de construir saberes y sensibilidades.

“En la malla curricular que se maneja desde primero de primaria hasta grado undécimo de educación media se abordan tres núcleos problemáticos: resolución pacífica de conflictos, memoria histórica y trayectorias de vida/proyectos de impacto.” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 2).

Con ello es importante dar el paso también para que todos los docentes sin excepción alguna reconozcan, comprendan, sensibilicen y atraviesen sus disciplinas y prácticas pedagógicas desde la enseñanza y la construcción de paz; pues no se puede desconocer que el trabajo interdisciplinar permite a los estudiantes potenciar sus capacidades, inteligencias y ritmos de aprendizaje en términos de proyectos solidarios, vinculantes y transversales.

La vinculación de estudiantes o maestros en el acompañamiento institucional e interinstitucional ha sido clave para que la comunidad educativa pueda llevar a cabo sus proyectos e iniciativas, dado que brindan el direccionamiento y orientación necesaria para ejecutarlos. Por ejemplo: la semana por la paz, los foros institucionales con el apoyo de la SED, el Centro de Memoria se convierten en apuestas y acciones concretas por medio de las cuales se materializan aquellas enseñanzas, homenajes y reflexiones que se quieren cultivar en los

estudiantes con miras a colocar sobre la mesa vivencias, experiencias, recursos y formas de afrontamiento para asumir la historia del pasado reciente.

“La experiencia de la semana por la paz, se hace retomando los lineamientos que envía la SED y los sindicatos, y, se desarrolla a partir de las actividades propuestas de acuerdo a los ciclos (...) El foro del bicentenario buscó hacer un ejercicio sobre la cotidianidad de las comunidades a lo largo de la historia, concepciones de familia, comunicación, transporte, etc., y hubo un acto cultural a partir de un performance que hizo un recuento de la situación de los líderes sociales y de los sujetos que tiene formas diversas de pensar y construir. Cada grado del colegio tomó un tema y los estudiantes de 11 liderados por los maestros de sociales y de artes. (...) Con la ayuda del equipo del Centro de Memoria se hicieron actividades por ciclos en donde se buscó reflexionar que pasaba en Colombia cuando ocurrió el asesinato de Carlos Pizarro, cuál era su apuesta política y como se busca fomentar la democracia en Bogotá.” (Diana Páez, 2021, matriz de trabajo Expedición 2).

Los medios de comunicación como herramienta y facilitadores de acciones que permitan el reconocimiento en las voces de los estudiantes frente a situaciones actuales de la comunidad educativa, relacionada con la memoria histórica y la capacidad de nombrar situaciones, experiencias, opiniones que les permiten a los lectores y escuchas apropiarse un conocimiento o una reflexión a partir de contenidos audiovisuales que hoy por hoy cobran una importancia significativa a la hora de la socialización de contenidos o experiencias.

“Prácticas de agenciamiento se desarrollan en espacios curriculares desde las asignaturas de ciencias sociales y cátedra de la paz. En este último se cuenta con el acompañamiento de DPRI de la Secretaría de Educación. Desde estrategias comunicativas como Magazine

Bicentenario y Noticuarentena.” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 4).

Se ha venido acompañado, pues de discursos diríamos nosotros multimodales entonces la construcción de paz está acompañada de experiencias como la que en su momento se llamó revista Magazine bicentenario, en donde desde diferentes centros de interés o desde las clases de Ciencias sociales generamos contenido con los estudiantes desde la escritura, desde el cómic, desde las caricaturas, haciendo ejercicios de producción audiovisual por parte de los estudiantes sobre el contexto del entorno de ciudad Bolívar, el Colegio de sus familias, de sus intereses personales, de sus experiencias. (...) La revista bicentenario ha estado muy vinculada a esos proyectos de construcción de paz de manera muy directa, tanto así que a partir de 2021 el año pasado, ER fue reconocida como una de las experiencias de Justicia escolar restaurativa, que es una de los de las estrategias de la Secretaría de Educación, junto con incitar que se trabaja desde la dirección de participación y relaciones interinstitucionales y que se apoya, pues a en los colegios en estas experiencias, tanto de docentes como de estudiantes, para mirar ese enfoque restaurativo y no tanto así punitivo en las experiencias de construcción de paz, no, darle un vuelco total a las relaciones en el aula y, por extensión, en el colegio, y de cómo nos pensamos de forma distinta eso de la paz. (Adriana Hernández, 2022. Entrevista a profundidad).

Un asunto que encontramos elemental en el análisis de las narrativas de las maestras para la comprensión de los agenciamientos es la formación en temas de pedagogías de la memoria y enseñanza del pasado reciente. Procurar en su praxis una formación constante en procesos conducentes a la construcción de paz y reconciliación son agenciamientos que llevan a cabo las

docentes como acciones que se trasladan a las aulas y al trabajo en otros escenarios con sus estudiantes, en el acompañamiento a las familias y/o en las relaciones con el grupo de maestras. Es gracias a la formación en pedagogías de la memoria donde ellas comprenden la importancia de reconocer a las personas que hacen parte de su ejercicio como docente y coordinadora –según corresponda- a partir de sus historias y trayectorias de vida, así como desde sus sucesos vitales en lectura de un contexto particular, que en el caso de nuestro país puede ser en medio del conflicto armado, situaciones de desplazamiento, despojo o migración.

Estas historias de vida se convierten para ellas en un elemento, una herramienta, una oportunidad para generar enseñanzas, posiciones y reflexiones agenciadas acerca del pasado reciente; conllevando al mismo tiempo y de manera cíclica a resistencias pedagógicas que promuevan o vinculen nuevas formas de ser, de ser tratado, de relacionarse unos con otros no solo dentro sino fuera de la escuela. Las historias de vida son así fuentes movilizadoras de agenciamientos a favor del reconocimiento de los sujetos desde una práctica docente consciente. “Se proyecta tener la oportunidad de encuentros con familias migrantes y desde ejercicios de escucha conocer algunos aspectos relevantes en términos pedagógico (...) La participación de la iniciativa en el programa de Justicia Escolar Restaurativa es un primer paso” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 3)

Al reconocer a los sujetos desde una perspectiva de sujetos históricos, las maestras conciben la idea de que los agenciamientos en la escuela se potencian cuando se contempla que los sujetos no solo necesitan acercarse a ciertos contenidos escolares, a solo la enseñanza y aprendizaje disciplinar, sino que su proceso de aprendizaje se traza desde un sentido que le permita construir significado de impacto en su diario vivir. Cuando un docente comprende esto, permite que su práctica se agencie desde un contexto particular y se vinculen las realidades de

los sujetos presentes en el aula. Esto es de suma importancia en los procesos de enseñanza del pasado reciente, pues es necesario contar con espacios que más allá de validar un contenido cronológico organizado en un libro de texto, reivindiquen a los sujetos y sus realidades.

Es decir, no es suficiente con que el docente sepa sobre su disciplina, sino además que sepa cómo enseñarla, lo cual incluye la capacidad de transversalizar discursos y acciones que permitan darle un lugar a todos los sujetos desde sus experiencias (incluyendo la vivencia en el marco del conflicto armado), tener claro el enfoque socio crítico y la urgencia de materializar prácticas que conlleven a construir territorios escolares en paz, en reconciliación, en capacidad de resolver diferencias y conflictos. Así nos lo narra Diana:

Yo he trabajado en contextos complejos en la localidad de Bosa, trabajé en un colegio que se llama Jimmy Pernía, que queda en la última parte de Bosa, en la parte de San Bernardino, donde quedan unos contextos difíciles, porque si bien tenemos el Cabildo Muisca, también tenemos una situación de pobreza, es una parte rural. Y ahí él confluyen muchos factores, muchos actores, personas desplazadas por la violencia, los mal llamados zorreros, que son las personas que se dedican al reciclaje. Entonces digamos que ese contexto me permite entender que la escuela vamos mucho más allá del conocimiento tradicional, que es enseñar los departamentos de las capitales o la historia, que si bien es cierto es importante enseñarlo debe tener un contexto y debe tener un sentido para el sujeto. Vivir esa realidad, digamos que me permite tener lectura muy diferente de la escuela, ¿sí? Por ejemplo, comprender que el trabajo de un maestro también depende del contexto, depende del trabajo comunitario y que si bien es cierto que hay que reconocer unas carencias materiales no podemos quedarnos en esa educación “que, porque ellos no tienen, no pueden tener derecho a” sino que, al contrario, hay que empoderarlos y

formarlos políticamente. Entonces creo que esa trayectoria me ha servido. (Diana Páez, 2022. Entrevista a profundidad).

Así mismo el agenciamiento de la práctica docente debe contemplar las apuestas personales, éticas, políticas del maestro; pero también un propósito institucional que permita que la labor de enseñar en contextos complejos o memorias del pasado reciente sea transversal a lo cotidiano en la escuela y no solo la respuesta a un interés particular o a un mandato ministerial/curricular.

Me parece muy importante tener ese conocimiento y creo que debería ser más allá que uno sea formado en Ciencias Sociales o Ciencia Política, debería ser algo que a través de la escuela y eso también es mi afán por qué siento que queda estos temas tan trascendentales de la formación del sujeto y su acompañamiento y sobre todo de reconocimiento de un conflicto y de una violencia política que ha reducido un tema de Ciencias Sociales y donde se vuelven apuestas personales, donde si al profesor le interesa, lo dan, lo enseña, hay apuestas políticas, ético políticas. Y entonces eso, termina reducido al gusto del maestro. Me parece muy grave, o a la coyuntura que entonces todos hablamos de cátedra de la paz, o todos hablamos de afrocolombianidad, entonces se vuelven, son coyunturas y la moda del momento y el boom y termina siendo algo que pasa. Esas son mis formas de resistir. (Diana Páez, 2022. Entrevista a profundidad).

El agenciamiento podría ser un llamado a la consideración del saber pedagógico de las maestras. Asuntos como nuestra historia como país deben ponerse de forma vinculante sobre la mesa de trabajo de todas las áreas escolares, permitiendo espacios de investigación y sensibilización. Cuando la enseñanza del pasado reciente se vuelve una apuesta particular del docente o una obligación de alcanzar contenidos, el ejercicio de memoria deja de ser

significativo para los sujetos dejando a un lado los impactos que se buscan en la reivindicación de historias, actores y escenarios que han sido protagonistas en el conflicto armado interno del país.

Preguntarse, cuestionar la práctica docente propia gesta agenciamientos reflexivos sobre aquello que debe trabajar con más ahínco el docente desde los intereses que pueda tener de extender sus acciones de enseñanza o intenciones pedagógicas. Construir narrativas de vida con los sujetos desde los hechos históricos de un pasado reciente ha volcado a la docente Diana a agenciar una narrativa sobre su propia vida en el marco de una vivencia particular que se dio en el país;

El ejercicio que yo hice al final de la tesis fue hablar de mí, cogí las mismas categorías y narrarme. Yo creo que la Diana que entró al doctorado, la que hizo la tesis y a que está ahorita es totalmente diferente y creo que es un importante este tipo de trabajos porque me permitió ser más sensible frente a otras y nuevas ideas. Yo tenía una idea de la historia reciente teórica, tenía claro que había pasado en los 80, (...) y es un tema que a mí me apasiona mucho. Pero fue tan fuerte para mí saber, por ejemplo, que estaba haciendo un profe cuando tomaron el Palacio de Justicia, porque es como que esa historia que nos la han mostrado allá estática, cuando resulta que es la vida y me preguntaba “Yo, Diana Páez que estaba haciendo, quién era Diana cuando ocurría ese hecho histórico” (...) eso me pareció muy significativo porque lo entendí como ese cruce entre la historia, lo que pasa en ella y la realidad de los sujetos en el cotidiano. (Diana Páez, 2022. Entrevista a profundidad).

Este ejercicio narrativo y de investigación provocó nuevas agencias sobre la práctica pedagógica de la maestra, al comprender que ante un mismo hecho histórico cada sujeto se teje

en este, desde su propia cotidianidad. Ahora, al abordar temas sobre la historia del país o al leer a los sujetos, comienza por comprenderles como parte de una memoria colectiva que vendría siendo toda una red tejida de cotidianidades hechas de acciones, decisiones, procesos y emociones.

Reiterar un reconocimiento de los sujetos desde la dimensión de sus derechos, sus características, procesos y ritmos de aprendizaje; hace que las docentes sientan inquietud por las formas didácticas que deben contemplarse a la hora de trabajar con uno u otro contexto. En este aspecto se puede decir que existe un interés en la profesora Diana por agenciar cambios en su práctica pedagógica a nivel didáctico, interés que nace de cuestionar su propia experiencia docente, validando aquello que le es cercano, pero también aquello en lo que existen vacíos. Este cuestionamiento es incluso, como se ha mencionado en otros apartes, la semilla germinante de una resistencia pedagógica importante, en la que la maestra permite que su práctica sea cuestionada por ella misma o por quienes la rodean, directa o indirectamente. Esto definitivamente va a conllevar a procesos desde el hacer y la transformación.

Pensarme en cómo enseñar estos procesos con otros contextos, por ejemplo, con los niños. Yo tengo toda la teoría de la historia reciente, de la memoria, todo eso lo tengo clarito en mi cabeza, pero un desacierto mío o una falencia que yo ahorita tengo y que estoy buscando mejorar eso: yo no sé cómo enseñar esos temas a niños y esto, eso me ha generado hartas inquietudes y también temores porque, aunque tengo mi formación como licenciada, yo no tengo muchas habilidades en la didáctica para niños, o bueno, eso es lo que yo creo. Entonces por ejemplo eso, aprender a jugar, aprender a enseñar de otras maneras, que no sea así la tradicional, la enseñanza tradicional que hace uno sea muy catedrático cuando uno es profesor de sociales, o uno es muy del concepto y cree que ya

todo el mundo lo tiene claro. (...) He aprendido un montón, o sea uno ya utiliza otros términos, otras formas de hablar con los niños, ya los reconoce otra manera, pero siento que disciplinariamente me falta para poder tratar estos temas. (Diana Páez, 2022. Entrevista a profundidad).

En el ejercicio de ser coordinadora académica, Diana encuentra que sus compañeros y colegas tienen saberes y experiencias que ella aún no ha desarrollado a causa de la exigencia administrativa de su cargo, reconoce que en el trabajo con ellos y ellas sería mucho más sensata su formación permanente, es decir la práctica de sus colegas que son maestros puede ser un camino de formación interesante.

Creo que son las falencias no poder trabajar con los profes y es que como esto se vuelve un asunto de a quien le gusta, de intereses, entonces uno también busca la gente que está interesada, creo que me falta buscar más gente interesada. Creo que eso es un punto que está porque, pues la idea sería también enseñar, poder enseñar y claro, yo creo que puede ser una buena alternativa. Yo, por ejemplo, sé la parte disciplinar, pero si por ejemplo me reúno con un maestro de primaria, él me podría enseñar la otra parte. Sería interesante algo así. (Diana Páez, 2021, entrevista a profundidad).

Este hecho es particular de su práctica administrativa, pues en la escuela se dibujan unas relaciones de poder donde lo administrativo espera que lo pedagógico responda a sus requerimientos, sin embargo Diana al cuestionar su ejercicio cotidiano reconoce que el trabajo inter colegiado con colegas docentes y coordinadores puede ser también viable en términos de un agenciamiento de prácticas pedagógicas mucho más integrales y cercanas a las necesidades básicas de las familias, de aprendizaje de los niños o de las intenciones de enseñanza de ella o los docentes. Así, un agenciamiento importante en la escuela sería el trabajo colectivo entre docentes

y administrativos en lectura de procesos educativos e investigativos que hagan eco en cada sujeto perteneciente a la comunidad educativa.

El impacto de la experiencia o práctica de otras y otros maestros sobre el pensamiento y agenciamiento de Diana se reitera gracias al trabajo de investigación con maestros que ella adelantó en sus estudios de doctorado. Diana tuvo la oportunidad de trabajar con narrativas de maestras y maestros víctimas de violencia política y al escucharlos encontró experiencias de agenciamiento pensadas desde la amplitud del ejercicio democrático, la formación política y de organización social, ya sea en la misma escuela, con colegas o en el territorio. Esta investigación le permitió a estos docentes y a ella misma, comprender la génesis de estos procesos y lo elemental de insistir en los mismos hoy en día, aun cuando han pasado por circunstancias de violencia política a causa de su militancia; y es que pasan por reconocer lo necesario de sostener procesos de resistencia social ante situaciones de injusticia que ponen en riesgo la dignidad y el ejercicio de derechos y libertades de las personas. Diana nos afirma que un maestro no se hace a sí mismo solo, sino se hace con otros, pues de no ser por esta experiencia hoy no se pensaría de forma tan profunda su relación con las maestras que coordina y caería en el error de invisibilizar las historias que las tejen y las hacen maestras.

En ese hilo de pensarse la enseñanza del pasado reciente en conjunto y no desde las individualidades, es pertinente traer a colación lo mencionado por Adriana donde menciona la articulación que su institución ha mantenido con la dirección de inclusión e integración de poblaciones de la secretaria de Educación y con el Centro de Memoria, paz y reconciliación, los cuales desde la experticia que tienen del tema logran enseñar a los estudiantes, pero haciendo un ejercicio primordial, y es lograr que encuentren una relación entre estos eventos nacionales, regionales (macro) si así se quieren ver, con las historias de vida de cada uno, es decir, que de lo

estructural se vaya a lo particular, para comprender que la construcción de paz es un tema que nos atraviesa y nos compete a todos, también desde la construcción de una paz imperfecta, inconclusa.

En relación con los Agenciamientos para la construcción de memoria histórica, diría que si es que nosotros tenemos como dos –tres fuentes que trabajamos ya particularmente en Ciencias y es desde las pedagogías de las memorias que también tenemos ese acompañamiento de parte de la Secretaría de educación del distrito, dirección de inclusión e integración de poblaciones trabajamos fuerte en las pedagogías de las memorias del conjunto con el acompañamiento del centro de memoria paz y reconciliación aquí en Bogotá, el centro de memoria Histórica. Entonces ahí sí hay articulación con estos actores externos que nos permiten a la vez llegar a nuestros estudiantes y trabajar estos temas de memoria histórica, de lo que ha sido el conflicto armado como país, mirarlo en términos, si se quiere, estructurales, pero también desde decíamos de esa reconstrucción de historias de vida y de cómo ligamos la experiencia del territorio de los estudiantes a esos procesos más amplios que hemos vivido como país, entonces sí lo hemos hecho, ha sido un trabajo bien interesante en el que hemos encontrado alguna de sincronía, en el trabajo como área, como campo de pensamiento somos varios docentes que estamos implicados allí en esto. Entonces están esos intereses, esa motivación y desde luego se ha tratado de hacer y se ha hecho (...) con los estudiantes hemos trabajado mucho eso de cómo asociar la paz a esa paz imperfecta no, a esa esa idea de cómo cada día podemos generar escenarios de construcción de paz, pero pues que la paz no es algo allá como que ya esté elaborado como que sea una paz perfecta, una paz es estática, sino habla del dinamismo mismo de nosotros como

comunidades medio del conflicto y de cómo tramitamos todas esas situaciones de encuentros y desencuentros. Entonces, en el aula es un caldo de cultivo para para los conflictos, pero también es el lugar ideal para mí, es como lo tramitamos, no... eh., desde esas cosas pequeñas, empezar ya a tejer otra red de sentidos de cómo ver la paz de manera distinta. (Adriana Hernández, 2022, entrevista a profundidad).

Nuestra paz en Colombia es imperfecta, la violencia es algo que sigue latente en el país, los territorios siguen atravesados por situaciones conflictivas complejas que siguen siendo dinámicas cotidianas; los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que llegan a las escuelas lo hacen con historias de pasados que requieren de una escuela dispuesta a escuchar sensiblemente en favor de presentarles oportunidades integrales, acordes a un presente que les exige debatirse entre el conocimiento y la vida cotidiana. El tema de nuestra historia reciente no es algo que deba seguir asumiendo solamente aquel docente que da sus clases de catedra de la paz o el grupo de docentes del área de ciencias sociales o una dirección de la secretaria de Educación, urge que toda la comunidad educativa y todos los entes asociados a esta, sean agentes activos frente a estos procesos.

9. Interpretación de Resultados

Entre narrativas constituidas por lenguajes, redes tejidas en el lenguajear y conversaciones sostenidas por historias de vida; se hallan los trayectos que han recorrido Diana Páez y Adriana Hernández en la escuela. Sus recorridos, leídos en este trabajo de investigación desde una perspectiva hermenéutica que pregunta por los lenguajes, lo conversado con la alteridad, las prácticas de resistencia pedagógica y la construcción de agenciamientos; es apenas una mirada sobre el amplio universo del ser maestra de cada una de ellas.

Ya en este punto de la investigación, presentamos un diálogo de sus narrativas con autores, dando cuenta de los hallazgos más significativos a la hora de preguntarnos cómo sus más sensibles resistencias pedagógicas han provocado que los *lenguajeares* se configuren en redes conversacionales; y así mismo, cómo su resistir pedagógico ha sido –y viene siendo- una apuesta por generar agenciamientos constantes en lectura de las realidades de los sujetos, la escuela y ellas mismas.

9.1. Permitirnos tejer la escuela desde el lenguajear: Una red para la alteridad

Concebir la escuela como escenario social que tiene sus particularidades, sean estas heredadas de la tradición europea o bien aquellas otras gestas de los cambios culturales y generacionales; reconocerla como lugar de encuentros y desencuentros, tensiones y posibilidades, sumando a ello la oportunidad de la pregunta que hace reflexión sobre sus propias prácticas; son los puntos de partida de las maestras Adriana y Diana para permitir que todo lenguaje se teja en una red de historias que conversan en ese ser unos mismos y otros diversos.

Solo hay resistencia pedagógica si cabe en ella la pregunta, el ejercicio de cuestionarse, la disposición al cambio. Y desde esta primera acción Diana y Adriana comienzan el tejido de su propia práctica, es decir, el propósito de generar tejido social comienza por y desde ellas mismas al preguntarse si su práctica pedagógica es consecuente con el propósito político de aportarle a la escuela y la cotidianidad de sus alumnos opciones democráticas que les permitan construir relaciones humanas justas dignificantes de toda pluralidad del ser. Ante la pregunta, Adriana y Diana, tienen la oportunidad de convertir su práctica en una experiencia movilizante de la cultura escolar, pues atiende a interpelar toda acción que constituye la realidad en la escuela, así nos lo menciona Gómez Sepúlveda (2018):

La transformación de práctica en experiencia, o lo que es lo mismo, la práctica reflexiva, implica que se originen preguntas que nos interpelan, rutas de pensamiento y acciones novedosas, en tanto es un momento de apertura hacia lo desconocido. Esta supone un acontecimiento en el sujeto y su exterioridad, no puede haber experiencia sin que el sujeto movilice su realidad. (...) La experiencia entonces, es un espacio de enunciación para la práctica docente, si nos acercamos a ejercicios reales de problematización en la cotidianidad. En esa medida, la enseñanza se convierte en un actuar pensado, en contravía inclusive de los condicionamientos políticos y sociales. Somos sujetos mediados por contextos específicos, haciendo lecturas más certeras o equivocadas de la realidad, dependiendo del grado de reflexión que imprimamos a lo que hacemos. (p.55)

Gracias a sus grados de reflexión, Diana y Adriana encuentran que aún en la escuela se necesita trabajar en torno a la palabra y el diálogo, lo cual reafirma que sus resistencias pedagógicas movilizan la acción ampliada del lenguajear hasta ser convertido en una red de conversaciones que sitúan a los sujetos en una realidad propia y colectiva. Para ambas maestras

el pilar fundamental de una conversación en la escuela es la actitud y disposición de escucha sensible, ubicada no como un interés de control o de ser juez de qué y cómo dicen las cosas los otros, sino como puente emocional que desencadena cualidades humanas como la solidaridad, la empatía y el sentir crítico ante lo injusto de las estructuras sociales.

En este sentido, para Humberto Motta (2017) la escucha en la escuela se convierte en una “disposición de los sujetos de la conversación pedagógica (maestro-estudiante y estudiante-estudiante) p. 155 “en la cual es posible el encuentro circular de sentires, pensamientos y acciones en beneficio del desarrollo humano de cada quién, y esto se hace determinante en la construcción de espacios sociales interesados en la democracia; pues -nos dice el autor- solo si los sujetos han habitado una educación pensada desde la escucha activa la sociedad podrá contar con “*escuchadores competentes*”: “¡Y la institución educativa es un escenario para el desarrollo de la pedagogía de la escucha!, y para el distanciamiento de la vida ordinaria” (Motta A., 2017; p155).

Es parte del sostenimiento de las redes conversacionales la contemplación de la cualidad comunitaria de la escuela, sin la cual no sería posible entender que como seres humanos nos reunimos en ella expectantes por aprender las formas desde las que ha sido vista la realidad, también con interés de expandir nuestro círculo social y hacer amistad. Para Diana y Adriana la escuela es eso: una comunidad abierta, en la que en términos culturales le adeuda posibilidades de lectura de vida y de encuentro a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Para Ramírez I., (2017) citando a Subirats y Maya (2003:2004), toda comunidad es leída desde su dimensión relacional, la cual está marcada por los intereses de los sujetos y los efectos que sobre estos tienen los lugares geográficos; por ello lo comunitario define su existencia en la suma de aspectos personales, afectivos y de proximidades entre las personas. En esta arista de las

relaciones y cercanías con otros, Diana y Adriana nos hablan de la importancia de dar lugar a cada quién, escucharle, comprender los lenguajes que manifiesta desde la complicidad y la confianza que brinda el diálogo.

Las resistencias pedagógicas de estas dos maestras, Adriana en su ejercicio docente y Diana ejerciendo como coordinadora académica, apuestan a mantener relaciones a partir del diálogo prometiendo un lugar de escucha que valide cada perspectiva de vida expresada en el aula y en la escuela. Una escucha cercana, más allá de lo audible, una que convoque la mirada y el abrazo por aquello que siente y piensa el otro; una escucha dispuesta a provocar un conocimiento constante de sí mismo, en relación con aquel otro que también nos constituye.

“Mi ejercicio, por ejemplo, de coordinación es un ejercicio muy dialógico y de comprender y escuchar el otro sujeto ¿no?, y sobre todo que son niños y merecen todo el reconocimiento y todo el respeto que no se tiene, entonces a veces se tiene el grito, el castigo. Entonces la coordinación se vuelve el espacio punitivo. Por ejemplo, desde que yo estoy allá se cambiaron esas dinámicas y tener las puertas abiertas parecen cosas muy sencillas.” (Diana Páez, 2022, entrevista a profundidad).

“Como oportunidad para la expresión de relatos e historias de vida hemos trabajado desde la dinámica de aulas dialogantes, lo cual ha promovido un cambio en las formas de relacionamiento en clase: escucha y aprendizaje desde la experiencia de lo otro y los otros. (...) las narrativas son orientadas a formular acciones concretas de construcción de paz desde los sujetos y los territorios.” (Adriana Hernández, 2022, entrevista a profundidad).

En un marco de derechos y una propuesta de sentido común a favor de la paz, Dora Elvira García (2017) nos comparte que los actos de la escucha desembocan en un círculo

hermenéutico donde ser escuchado -como derecho- supone el diálogo. Dicho diálogo se enlaza solidariamente con la acción de escuchar al ir más allá de exponer razones, por ello, como actos comunicativos -dialogar y escuchar- son formas de construcción social al tener como base el reconocimiento mutuo, como humanos e iguales. Esta misma autora reconoce que la escucha es un terreno ético porque aprecia la “dignidad paritaria y compartida” (p.16), que quienes buscan de ella como manera de conectar con otros se asumen como sujetos protagonistas de una transformación de la realidad. Es entonces donde vemos, que unas apuestas pedagógicas centradas en el diálogo, la escucha y la conversación, posicionan a Diana y a Adriana en un proceso de transformación de la realidad escolar.

“Encarar un diálogo de iguales, como sujetos, en el que no solamente debe existir una mediación de unos contenidos, de un programa, de un currículo oficial, de unas competencias a desarrollar, sino también tener en cuenta el contexto experiencial que se presenta allí para entender un poco más.” (Adriana Hernández, 2022, entrevista a profundidad).

Desde las apuestas de las maestras Diana Páez y Adriana Hernández, son entonces la escuela y el aula espacios dados para la conversación, para la convivencia a partir del lenguaje; y ante una estructura individualista y competitiva que intenta imponer la cultura de mercado en la educación, conversar para convivir y convivir en el lenguajear solidifica las bases de resistencia pedagógica que procuran día a día las maestras. Una escuela conversadora que comprenda que el convivir humano tiene lugar en el lenguaje y que se aprende a ser humano en una red de lenguajes, emociones y vivires (Maturana, 2014); así se constituye en resistencia la práctica pedagógica de ambas docentes, comprendiendo su rol como gestoras de un conversar, un lenguajear, para la vivencia humana, ya que como lo afirmó Humberto Maturana (2014): “el

vivir humano se da, de hecho, en el conversar. (...) El lenguaje resulta fundamental porque es el instrumento con que configuramos el mundo en dicha convivencia. Los seres humanos convivimos en el lenguaje que es el espacio de coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales en que nos movemos” (p. 34)

A partir de la conversación, nos indica Maturana (1990), hacemos legítimo al otro, pues obtiene un lugar propio para la expresión de lo que es y aquello que quiere ser, y en términos de lo social y educativo:

Solo son sociales las relaciones que se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y que tal aceptación es lo que constituye una conducta de respeto. (...) aquello de lo que hay que hacerse cargo al educar, es de crear un espacio de convivencia con el niño, en el que él sea tan legítimo como el maestro o la maestra. El niño se transformará en su convivencia conmigo según la legitimidad que yo le dé a su convivir conmigo” (Maturana, 1990, p. 44).

Vemos que, en reconocimiento legítimo de la otredad, las docentes procuran validar todo tipo de manifestación del ser, toda posibilidad del lenguaje; por ello al inicio de este capítulo hablábamos de pluralizar el lenguajear llevándolo a una lectura de *lenguajeares*, pues cada expresión humana implica una exteriorización de todas las dimensiones del sujeto: corpórea, cognitiva, emocional, estética, social, afectiva, ética, espiritual.

“El centro de interés de periodismo y el centro de interés de ciudadanía y convivencia. Aquí los lenguajes no solo son desde la palabra, sino que la construcción y socialización de relatos sobre paz y convivencia elaborados por estudiantes y docentes, se sistematizan de muchas formas gráficas en el Magazine Bicentenario.” (Adriana Hernández, 2021, matriz expedición 2).

“Hablar de otros tipos de acciones desde el discurso permite que los maestros también estemos comprendiendo que hay otras formas de organización y reivindicación diferentes (...), ahorita hay muchas reivindicaciones de las minorías, las mujeres, las etnias, las comunidades, la cuestión de género. Creo que los maestros han empezado a entender eso y se están gestando cosas.” (Diana Páez, 2022, entrevista a profundidad).

Aquí el lenguaje se hace cuerpo en el ser, así el lenguajear acuerpa el ser, lo acompaña y posibilita su identidad; en el encuentro con los otros las singularidades se colectivizan y comienzan a ser parte de la subjetividad de cada quien, comenzamos a constituirnos desde y con los otros todo gracias a unos lenguajes corporalizados. Este es el reto que nos mencionan Diana y Adriana, pues postular escenarios para los lenguajeares implica reconocer que niños, niñas, adolescentes y jóvenes tienen diversas formas de manifestarse, que sus lenguajes y acciones desde el mismo son otras, incluso muchas más de las que pretende la estructura escolar. Autores como Rodríguez, Chaverra, Ibañez & Arango (2018) acompañan este reto:

De manera disciplinar o interdisciplinar, el educador tiene la tarea de promover la construcción de procesos individuales y colectivos con los estudiantes, de re-significarse desde la diferencia y la subjetividad. Está invitado a superar el adoctrinamiento y la manipulación del cuerpo conforme a intereses capitalistas, y una manera de lograrlo es ampliar las posibilidades de expresiones sensibles y motrices -deporte, juego, artísticas, promocionales, comunitarias, adaptadas, aventura. (Rodríguez, Ibáñez & Arango, 2018, p. 89)

En los actos de la palabra y la posibilidad de conversar se trazan las emociones, y desde estas se elaboran las bases sensibles del lenguajear. Las emociones son elementos importantes para las prácticas pedagógicas en resistencia de Diana y Adriana, tan elementales que pueden ser

los enfoques desde los que ellas leen esas manifestaciones plurales del ser en la escuela. Vemos que las emociones se unen a estas redes conversacionales como herramientas que nos vinculan a la realidad desde un plano afectivo, con la posibilidad siempre de sentir y tejer lo cotidiano como aprendizaje. Para Maturana (2014) el conversar solo se produce en el entrelazado cotidiano del lenguajear y el emocionar; todo entra en un ciclo recíproco en el que cada emoción se transforma en el lenguajear y toda emoción transformada enriquece nuestro lenguajear, así se dan los actos del conversar.

A los procesos del lenguajear a su vez los constituyen historias, y dado que es a partir de éstas que se materializa la aceptación mutua y se rompe con la intención de competencia individual que presume la escuela; escucharlas se configura en una acción de resistencia. Para Maturana (1990):

Sin una historia de interacciones suficientemente recurrentes, envueltas y largas, donde haya aceptación mutua en un espacio abierto, no podemos esperar que surja el lenguaje. Si no hay interacciones en la aceptación mutua, se produce separación o destrucción. En otras palabras, si en la historia de los seres vivos hay algo que no puede surgir en la competencia, eso es el lenguaje. (Maturana, 1990, p. 9)

¿Qué pretenden escuchar las docentes? Pues bien, su mayor interés es que todo lo expresado en la escuela se lea en términos de relatos, narrativas e historias de vida; así la manifestación de los sujetos podrá ser entendida como una gran red de lenguajes, a los cuales han otorgado sentido gracias a la relación con su contexto social, cultural, familiar y de amistades. Desde esta mirada Arias & Alvarado (2015), en cita a varios autores, refieren que desde las narrativas propias los sujetos convocan las voces de otros y otras, por ello nunca se narra en línea solitaria; a este encuentro de voces le llaman *espiral polivocal* y lo ubican como

fruto de una construcción intersubjetiva. Interpretan ellas que en el tejido de la narración se encuentran aspectos sociales e individuales que permiten entender los distintos acontecimientos en el marco de un interés por la memoria del individuo y su colectividad.

Para las autoras es relevante el llamado que nos hace Ricoeur (2006) a no desconocer que toda narrativa esta mediada simbólicamente y organiza los sucesos heterogéneos como un todo inteligible que conecta presente, pasado y futuro. En la experiencia de Diana esta mediación simbólica se ofrece como posibilidades otras de leer la realidad.

“Con historias de vida que hice con los profesores, vi en sus palabras que hay otras alternativas posibles y que hay otras formas de pensarse en la escuela que a veces uno no cree que se puedan dar. (...) me permitió poder hacer un cruce entre la historia oficial, las historias alternativas y (...) poder ver las diferentes perspectivas que se tiene sobre sujeto y sobre historia. Eso contribuyó mucho a mi proceso para entender también muchas dinámicas, y también para reivindicar algunas formas de lucha.” (Diana Páez, 2022, entrevista a profundidad).

Dado el marco de la Expedición Pacífica y aquel que rodea la formación profesional de las maestras, la pregunta por la enseñanza del pasado reciente desde el trabajo con pedagogías de la memoria convoca sin duda actos de lenguajear alrededor de las historias de vida, y como hemos visto, esta decisión del docente de conversar se convierte en una resistencia en sí misma. Puyana & Barreto (1994) así lo afirman al establecer que las historias de vida son caminos propicios para generar versiones alternativas de la historia oficial, pues reconstruye los hechos desde las experiencias personales; así mismo conversar alrededor de las historias de vida “proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje en el cual se expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; constituye, por tanto, una

herramienta invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades." (Puyana & Barreto, 1994, p. 187)

Una escuela que conversa y se dispone al encuentro entre unos y otros a partir del lenguajear, es una escuela que teje redes para la alteridad, para la comprensión y legitimación de ese otro y su historia de vida como validaciones mismas de la memoria individual y colectiva. Una apuesta por la palabra que cuida y reconoce a cada sujeto, es la búsqueda constante que hacen Diana y Adriana, su intención de escucha, diálogo, conversación y lenguajeo se dibuja en la constitución de una historia que nos encuentra y una memoria que se habla desde la voz de todos.

“Escuchar a otros maestros me permitió tener opciones, panoramas (...) le permite a uno, comprender otros contextos, también, entender las tensiones, las dificultades, las amenazas (...) sin necesidad de entrar a criticar, más bien permite una lectura más argumentativa sobre los hechos o fenómenos alrededor de la historia.” (Diana Páez, 2022, entrevista a profundidad).

Para Jaramillo & Orozco (2015) el encuentro desde la conversación se plantea como un empleo de la voz y las palabras con la intención de ir fuera de uno mismo al encuentro con la humanidad que es del otro. Decir y no decir en un proceso de diálogo presupone “excederse de uno mismo para llegar hasta el otro (...) otro que se rebela (se resiste) a la clasificación y la mirada que todo lo sabe o todo lo pretender conocer” (p. 51). Para los autores, todos los revelamos en las intenciones del lenguaje, que son las de comunicarse con todo aquel que está fuera de nosotros: “esta revelación nace en medio del lenguaje; ahora el yo no es el centro del ser

sino el Otro. Un ser que está fuera del sujeto y lo está, porque se resiste a ser capturado por las palabras que lo definen o las miradas que lo condenan.” (Jaramillo & Orozco, 2015, p. 53).

“Incluso en la medida que tú preguntas (...) aprendí a manejar un lenguaje y uno aprende a tener como la capacidad de utilizar los términos de acuerdo a la persona, (...), no quiero decir con eso que uno se vuelva conveniente, pero uno aprender a leer al otro y hablar con el otro, y también a darle importancia a lo que te está diciendo, porque puedes utilizar términos que en el otro pueden chocar.” (Diana Páez, 2022, entrevista a profundidad).

Permitirse ser atravesadas por los lenguajes y sentidos que constituyen las historias de vida de los colegas, alumnos, familias y comunidad que rodean su práctica pedagógica; es un asunto que transversaliza las narrativas de Diana y Adriana, comprenden que ser profesionales de la educación y las ciencias sociales las enlaza constantemente en un encuentro con el otro, y las formas de ese encuentro les permiten conocerlos y reconocerse a sí mismas en su rol de maestras.

“Todos esos acercamientos son necesarios y es importantísimo ese diálogo y esa comunicación con la familia para comprender ese otro punto de vista que no encontramos en los libros, que no encontramos en los discursos oficiales, en los discursos hegemónicos de esas otras historias que pues nos involucran a todos y a todas.” (Adriana Hernández, 2022, entrevista a profundidad).

Jaramillo y Orozco (2015) nos confirman que la vida social y colectiva gestada en la educación solo es posible en esos encuentros, porque ponen en relieve la pretensión pedagógica de indagar quién es el otro, que sucede con ellas como maestras y con ese otro cuando se encuentran, cómo se aportan entre miradas y escuchas recíprocas. Este lugar pedagógico de la

pregunta por el otro es una suma más a la forma de red conversacional y al lenguaje que se proponen Diana y Adriana.

Estas ideas esperanzadoras encuentran en la relación con el otro una posibilidad de ir más allá de sí mismo, no agotarse consigo mismo, trascender la totalidad que reduce lo otro a lo mismo. Esas inquietudes se lanzan desde esta apuesta para reconstruir lo que se ha dicho del otro, lo que se ve del otro, lo que se asume como otro. Justamente, esta perspectiva hace hincapié en la necesidad de encontrarse con el otro y no aniquilar su radical alteridad. (Jaramillo & Orozco, 2015, p. 51).

9.2. Las resistencias pedagógicas como una posibilidad de agenciamientos

Las resistencias pedagógicas vistas desde las diferentes formas en que las maestras pueden ser y pueden hacer, permite contemplar una posibilidad en donde los estudiantes se piensen agenciamientos desde los diversos lugares que ocupan, es decir, viviendo la experiencia escolar con maestras que se están pensando y están experimentando unas maneras fuera de lo tradicional, es probable que los estudiantes vean otras posibilidades no solo de ser estudiante, sino de ser humano, ser sujeto desde la historicidad, en un país que pide a gritos paz y reconciliación. A continuación, se exponen algunas concepciones, practicas, intenciones de las maestras que nos llevan a concebir su experiencia educativa (lo cual incluye la enseñanza del pasado reciente y pedagogías de la memoria) desde las resistencias que se convierten en agenciamientos y posibles transformaciones.

Se abordará primero, el uso de las artes como herramienta para aprender, para sensibilizarse y comprender (me), tal como lo expresó Marc Chagall (s.f) “El arte es, sobre todo,

un estado del alma”. Segundo, la escuela como un espacio de formación política desde un enfoque crítico social, recordando a Michel Foucault: “todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos con los saberes y poderes que implica” (2001, p. 102). Tercero, las acciones de las maestras como una forma de deconstrucción, como formas alternas y diferentes de vivir la educación, leyendo el asunto desde Jacques Derrida (s.f), citado por el Equipo del Observatorio Socio Económico y Ambiental Región Catatumbo: “al destruir pierdes forma y fondo. Al deconstruir ganas nuevas formas al revisar el fondo”. Y, cuarto, una mirada a la dictadura de clase como formas tradicionales que deben morir en la escuela para darle paso a procesos de enseñanza y aprendizaje que valoren del sujeto desde todos sus lugares de desarrollo y vivencia, reflexión que nos aporta Víctor Hugo (s.f) “cuando la dictadura es un hecho, la revolución se convierte en un derecho”.

Desde estudios sobre lo performativo, artístico y lúdico; Ospina, Varón y Cardona (2020) mencionan la importancia de la intermediación del arte y el juego como herramientas para favorecer y potenciar a los sujetos, es decir, que sean activos en la construcción de sus propias realidades, las cuales los llevan a establecer relaciones de contacto con el otro y con lo otro. En este sentido, las múltiples manifestaciones artísticas, audiovisuales, performativas, creativas pueden fácilmente dar paso a procesos que conlleven a acciones de construcción de paz y reconciliación.

Posiblemente la escuela ha hecho ver que estas prácticas son solamente formas didácticas para el trabajo con los más pequeños (en el mejor de los casos), sin embargo, urge que los estudiantes de todos y cada uno de los ciclos y niveles de la educación, vivencien las artes concibiéndose protagonistas en su creación, lectores crítico-sensibles de la imagen, e interventores desde el cuerpo y los sentidos; para facilitar un pensamiento que se traduzca en la

comprensión del mundo, de la historia, del sujeto en sí, y de todo lo que acontece en su vida menciona la necesidad de educar en las artes ya sean estas visuales, escénicas-performativas, musicales, literarias; ya que permiten, ayudan y facilitan “potenciar el pensamiento creativo” (p159), lo cual implica salir de aquel pensamiento reduccionista-tradicional en donde todo debe ser explicado a través de un método científico que conduce a una sola posibilidad de verdad.

Lo creativo implica un pensamiento distinto, diverso, multivocal, donde caben las posibilidades en la expresión de todos y de todas permitiendo la posibilidad de pensar y vivir varias alternativas o soluciones frente a una misma situación o realidad. La creatividad permite una educación desde las formas visuales concibiendo un pensamiento crítico, sensible, reflexivo. La mayoría -por no decir que todo- de lo que nos rodea son imágenes, son expresiones estéticas, en ese sentido es oportuno formar para su comprensión, para tener oportunidades de construir significados contextualizados y para ver allí la posibilidad de alternar miradas, contemplar posibilidades y dialogar con el otro y con lo otro. Diana y Adriana comprenden que las generaciones más jóvenes necesitan de esta disposición didáctica en la enseñanza:

“Sí se abordan estos temas, pero más desde esas vivencias y también desde otros recursos, narrativas audiovisuales, como ahorita lo veíamos desde el arte, curadurías que se hacen desde diferentes lugares.” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo Expedición 1).

“Aprender a jugar, aprender a enseñar de otras maneras, que no sea así la tradicional, la enseñanza tradicional que hace uno sea muy catedrático cuando uno es profesor de sociales, o uno es muy del concepto y cree que ya todo el mundo lo tiene claro. (...) He aprendido un montón, o sea uno ya utiliza otros términos, otras formas de hablar con los

niños, ya los reconoce otra manera, pero siento que disciplinariamente me falta para poder tratar estos temas.” (Diana Páez, 2022, entrevista a profundidad).

Giroux (1990) citado por Cortes (2014) indica que “un componente central de la categoría intelectual transformativo es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (p. 14), lo cual indudablemente abre paso a procesos de autorreflexión, desde esas responsabilidades individuales, donde haya el espacio para pensarse y evaluar el papel de cada sujeto en la sociedad y la forma en que se relaciona con los demás y en general con el mundo. La figura del maestro debe ser la de un facilitador que permita que los educandos comprendan las realidades y los contextos en los que se encuentran inmersos ellos, sus familias, sus pares, todos; porque de allí surge la capacidad de formar en la ética, en la justicia social, donde prevalezcan conocimientos no solo disciplinares, sino aquellos de la vida que permiten dar paso a la sensibilidad, a los vínculos, a los afectos, a la reflexión, al pensamiento deliberado, como posibilidad de habitar los lugares.

“Planteamos que esta iniciativa se apoye en proyectos de integración curricular que se desarrollan desde los campos de pensamiento y particularmente desde el campo de pensamiento crítico-social.” (Adriana Hernández, 2021, matriz de trabajo en Expedición 4).

“Importancia de reconocer los sucesos de la historia reciente, como fundamento para comprender la realidad social y la importancia de la escuela como espacio político de formación.” (Diana Páez, 2021, matriz de trabajo en Expedición 3).

Para el desarrollo del pensamiento socio-crítico, Grijalba et. al. (2020) mencionan que en estas épocas donde la sobre información abunda es de vital importancia que haya una formación en pensamiento crítico para enfrentarse a todo este cumulo de datos, noticias, situaciones; que

lleve al sujeto a discernir entre falso o verídico, a comprender las estructuras que se mueven detrás de la información y a ubicar reflexivamente lo encontrado frente a las verdaderas necesidades y situaciones del contexto que le rodea, habita, en el que su desarrollo humano. Todo esto con la intención de provocar acciones que se vean reflejadas en el bienestar local y beneficio común, donde haya una transversalización reflexiva de los procesos, y donde la capacidad de crear en colectivo solidifique la toma de decisiones con garantías de dignidad para todos.

Lo anterior implica pasar por procesos formativos que conduzcan a, primero, una relación entre teoría y práctica estrechamente relacionada, priorizando los lugares forjados entre sujeto y sociedad. Segundo, generar aproximaciones a las realidades desde la contemplación de todas sus dimensiones y complejidades. Tercero, a la construcción de relaciones con el otro y con lo otro, que por supuesto implica la comprensión estructural de las desigualdades y apunta a una apertura para acciones que conlleven a la justicia social. Cuarto, el estudiante debe tener la oportunidad de descubrir cuál es la relación entre la palabra y el discurso y el hacer. Quinto, proveer posibilidades para desarrollar capacidades y emociones dadas al conversar, debatir, dialogar y polemizar las problemáticas, pero sobre todo dispuestas a la instauración de alternativas, propuestas y soluciones. (Grijalba, et. al., 2020).

Postular las acciones de las maestras desde un carácter de resistencias pedagógicas, ante los ojos de algunos pueden ser consideradas como actos caprichosos de revolución o transgresión. Sin embargo, desde las intenciones de esta investigación, las diferentes acciones que están llevando a cabo las maestras en la escuela son ubicadas en lo profundo y sensible de un proceso de deconstrucción, que desde una apuesta transversal y contestataria pretenden desplazar estructuras y prácticas hegemónicas institucionalizadas que sobreponen lo técnico-administrativo

sobre los sujetos. Al escuchar sus narrativas, hallamos que Adriana y Diana reinventan y llevan a cabo su práctica desde lugares sentipensantes, rompiendo con modelos educativos y sociales tradicionalmente establecidos y aceptados.

Huaman (2006) (citado en Ayala, 2013), nos habla de estos modelos tradicionales de la educación donde el maestro es concebido como el templo del saber, donde solo importa la memorización de contenidos y no se permiten expresiones creativas, experienciales y/o territoriales. Por fortuna y como excepción de la norma las maestras Adriana y Diana en el recorrer su camino están llevando a cabo una revolucionaria transformación, lidiando y batallando cotidianamente en oposición y en resistencia con esas maneras de poder y de ser en la escuela. Enalteciendo estos actos, Ayala (2013) también citando a Derridá (1997) nos recuerda: “No se trata [solamente] de levantarse contra las instituciones sino de transformarlas mediante luchas contra las hegemonías, las prevalencias o prepotencias en cada lugar donde éstas se instalan y se recrean” (p. 9).

La deconstrucción nos habla de una transformación, y al dialogar con Adriana y Diana las vemos materializadas desde cada pequeña acción que cada una lleva a cabo; al escuchar a sus estudiantes, a reconocer y darle un lugar y un valor a sus historias de vida, a ser sensibles frente a lo que le está sucediendo al otro, al ir más allá de una calificación por la exigencia de un sistema que aún no está preparado para otras formas de ser y de estar en la escuela, o prácticas tan simples como dejar la puerta de una oficina abierta para que quien llegue sienta que lo van a escuchar.

“En tiempos donde nadie escucha a nadie, en tiempos donde todos contra todos, en tiempos egoístas y mezquinos, en tiempos donde siempre estamos solos” (Páez Fito, 1999), acciones cotidianas que reconocen al otro nos devuelven la dignidad y el valor de ser humanos;

abrir las puertas, disponerse a la escucha, contemplar al otro desde su trayectoria de vida, sus necesidades vitales, son realmente una muestra de enseñanza de lo real, de lo que verdaderamente importa por estos tiempos tan convulsionados desde las carencias y los sufrimientos que la historia de nuestro país nos ha heredado. Aquí algunas de tantas frases dichas por las maestras donde puede entreverse este proceso de deconstrucción al que se hace mención:

La escuela se comprende como lugar de encuentro y transformación personal y social. Las expresiones de resistencia de niños, niñas, adolescentes y familias se dan a través de la participación en acciones colectivas comunitarias, la pertenencia a grupos comunitarios, la manifestación en el aula del desacuerdo frente a múltiples formas de violencia y el planteamiento de proyectos de impacto social que resignifiquen prácticas o situaciones asociadas a las agresiones, el conflicto y la resolución de estos por medios violento. (...) hay unos estudiantes y unas estudiantes que tienen unas historias por contar que tienen una experiencia también vital de la cual también pues nosotros podemos aprender colectivamente en el aula. (Adriana Hernández, 2022, entrevista a profundidad).

“Me considero una persona sensible, dada a la escucha, solidaria. (...) Por este tiempo lo que me llena de esperanza es la solidaridad, me alegra ver los movimientos que se están dando, me alegra ver que hay formas diferentes de hacer la política y el ejercicio de lo político. Creo que nosotros la mayoría veníamos de un esquema muy tradicional de hacer hasta las protestas, entonces creo que esto ha roto muchas de las ideas que teníamos. A veces todo lo que pasa me produce llanto porque uno se siente impotente o muy feliz de lo que ve, hay unas transformaciones importantes. (Diana Páez, 2021, cartografía en expedición 0).

Deconstruir significa desestructurar o descomponer aquellos paradigmas que sujetan y mantienen un sistema, también lo es inquietar lo tradicional “haciendo tambalear los suelos” de todo un legado, transmisión o herencia tal vez no querida, no pensada. (Vásquez, 2016). Ese tambaleo, es precisamente el que las maestras están experimentando, en sus espacios educativos, lo están viviendo a través de la experiencia con el otro y con lo otro, haciendo un intento por desmitificar el conjunto de creencias, prácticas y formas que se traen ya como una vieja rueda de ejercicio de poderes y autoridades en la escuela.

Cuando los maestros hacen un proceso de deconstrucción consciente, transformador, revolucionario, lleno de significado, intentan dejar atrás esas prácticas tradicionalistas que colocan en un trono exclusivo la calificación o una valoración reduccionista del estudiante, en donde numéricamente los clasifican, miran, aprecian en escalas procedimentalmente medibles dejando de lado al sujeto; su ser; su hacer; su sentir. En este sentido, implícita y explícitamente, las maestras relatan en algunas de sus experiencias una muerte de la idea de la “dictadura de clase” (Silva, 2015):

Hay muchos estudiantes y que están en el aula, vienen de ser víctimas del conflicto, están en situación de desplazamiento forzado, algunos pertenecen a comunidades étnicas a la vez, un víctima de desplazamiento forzado y todo ello, pues se desconoce en el colegio, no, no todos los docentes tienen acceso a esa información y si no se da un proceso de indagación, de reconstrucción de esas trayectorias vitales por parte de los docentes, pues sencillamente hay un silenciamiento y se va a hacer el énfasis en que la formación es solamente basada en una serie contenidos que se deben ver y demás, pero se desconoce al sujeto en ese caso, entonces sí es muy importante que los instituciones educativas desde esas resistencias comiencen por el reconocimiento de los sujetos, un

reconocimiento que se tiene que dar a partir del encuentro de la palabra, del encuentro con las familias, de saber quiénes son nuestros interlocutores y reconocerlos como tal desde esas resistencias, desde la entrada marcan una necesidad de horizontalidad en los vínculos pedagógicos. (Adriana Hernández, 2022, entrevista a profundidad).

Los estudiantes reconocen en el campo de pensamiento que nosotros no estamos en diálogo solamente en función de una nota, en función de ver si sus cuadernos están bien o no si cumplen con unos determinados requerimientos o no, sino que esto va más allá, que los problemas, las temáticas que abordamos, están directamente relacionados con situaciones de la vida social y de la vida política y que esto pues necesariamente tiene que ver con nosotros como seres humanos a nivel espiritual a nivel personal, a nivel emocional y que por lo tanto la experiencia de ellos, en relación con lo que nosotros estamos dialogando haciendo en el Colegio, pues no se puede quedar en una nota o lo que se va a ver en el periodo, sino que es una formación también si se quiere para la vida, en la manera como nosotros nos comunicamos con los estudiantes de escuchar a los estudiantes ahí, creo que nosotros estamos generando cambios, el entender que nos interesa y que ese interés no solamente de una maestra y un maestro, sino del Colegio, el saber que ellos están bien en términos emocionales para que puedan tener a su disposición términos ya formales y cognitivos. (Adriana Hernández, 2022, entrevista a profundidad).

Yo he trabajado en contextos complejos en la localidad de Bosa, trabajé en un colegio que se llama Jimmy Pernía, que queda en la última parte de Bosa, en la parte de San Bernardino, donde quedan unos contextos difíciles, porque si bien tenemos el Cabildo Muisca, también tenemos una situación de pobreza, es una parte rural. Y ahí él confluyen

muchos factores, muchos actores, personas desplazadas por la violencia, los mal llamados zorreros, que son las personas que se dedican al reciclaje. Entonces digamos que ese contexto me permite entender que la escuela vamos mucho más allá del conocimiento tradicional, que es enseñar los departamentos de las capitales o la historia, que si bien es cierto es importante enseñarlo debe tener un contexto y debe tener un sentido para el sujeto. Vivir esa realidad, digamos que me permite tener lectura muy diferente de la escuela. Por ejemplo, comprender que el trabajo de un maestro también depende del contexto, depende del trabajo comunitario y que si bien es cierto que hay que reconocer unas carencias materiales no podemos quedarnos en esa educación “que, porque ellos no tienen, no pueden tener derecho a” sino que, al contrario, hay que empoderarlos y formarlos políticamente. Entonces creo que esa trayectoria me ha servido. (Diana Páez, 2022, entrevista a profundidad).

Las maestras se resisten a creer que una nota o contenido son el destino final de los procesos de enseñanza-aprendizaje que imparten, lo cual deja entrever que hacen una resistencia pedagógica desde sus discursos, práctica en el aula y formación profesional. En las redes que entretejen con la comunidad educativa cobra todo el sentido cuando Silva (2015) dice que, aunque ser maestro implica cierto nivel de angustia, esto se debe a que el maestro asume su rol como su gran proyecto de vida y asume deliberadamente la ilusión no solo de la escogencia de una profesión, sino de revitalizarla durante cada día. Revitalizar implica llevar a cabo transformaciones tocando la vida de los estudiantes para que se conviertan en sujetos de cambio ético político, de lo contrario se habla de instructores, pero jamás de educadores. Esto quiere decir que “ese es el reto para el momento: superar el enclaustramiento, el encasillamiento, la

desintegración curricular para dar paso a una pedagogía desde la vida y para la vida" (Silva, 2015, p. 123)

Crear resistencias pedagógicas desde lo que puede hacer el maestro implica reconocer “el currículo oculto” donde hay experiencias de dolor y sentimientos que atraviesan a los niños, niñas y jóvenes y a sus familias, incluso y derecho a los maestros. Como diría Kundera (1984) se quiere vivir en una “insoportable levedad del ser”, creyendo que solo me corresponde magistralmente dictar un tema, calificar, llenar formatos, evidencias, informes, para instruir en la formación y propagación de un mercado laboral, ósea amaestrar y amansar mentes, o decidir lo “más pesado” (en términos de Kundera) para sumergirse, zambullirse en la caótica, estrepitosa, magnífica y admirable vida de los estudiantes, porque es allí donde el “maestro logra su personalidad y compromiso moral” (Kundera, 1984, p. 127)

Es así como siempre se tiene la capacidad de ser transformados, pero también de ser transformadores de aquellas circunstancias o coyunturas de la existencia en el marco de una historia personal y colectiva, frente a la cual se está siendo capaz de hacer y ser desde la memoria consciente para visibilizar y romper no solo con las historias oficiales, sino comprenderse desde la posibilidad de las memorias presentes, disponibles para generar y construir nuevos sentidos e interpretaciones que claramente no se convierten en algo definitivo, sino que más bien, cada día se convierte en un ejercicio de repensar en un marco histórico, social, político de luchas y de relaciones donde todos se fortalezcan, que vayan mutando, cambiando, eso sí con un grado de legitimidad (Rubio, 2007 citado por Herrera y Merchán, 2012)

Todo lo anterior, en últimas conlleva a que el estudiante tenga otras formas de ver, sentir, vivir la experiencia educativa, la experiencia en el aula, dando paso a unas nuevas formas de

comprensión cognitiva, emocional, social, política, que pueden motivar a que el niño, niña y joven se piensen otras formas de ser y de hacer en el mundo. Es decir, de movilizar agenciamientos que permitan una transformación individual y social desde las experiencias propias, pasando por la comprensión de otras que se suman a una construcción común.

9.3. Lenguajear como agenciamiento cotidiano: lo improbable de la resistencia pedagógica

¿Qué se halla como agenciamiento en las resistencias pedagógicas de las maestras Diana y Adriana? ¿Qué agenciamiento moviliza nuevas resistencias en sus prácticas pedagógicas? Con estas dos preguntas damos apertura al tercer hallazgo en esta experiencia de investigación posibilitada gracias a la apertura que han tenido Adriana Hernández y Diana Páez al compartirnos sus narrativas en el marco de su ejercicio docente. Hallazgo que nos da la posibilidad de proponer un concepto que habla de cómo ellas establecen una relación pedagógica sensible entre las historias de vida de sus estudiantes y sus formas de manifestarse.

Posibilitar el diálogo, motivar la conversación y disponerse a la escucha en un escenario como la escuela, que en su afán de lo curricular y lo metódico de los resultados acalla el ser por no presentarse como número resaltable; es sin duda la resistencia pedagógica que da carácter a las prácticas de las maestras. Un lugar y un tiempo para reconocer al otro, para visibilizarlo en la conjugación de la palabra que cuenta su historia y a través de la cual se manifiesta su sentir respecto a la vida, llevar estas historias del ser dentro y fuera de la escuela a un escenario de acción cotidiana a partir de lenguajes que abrigan la posibilidad de estar y ser parte protagónica de la memoria colectiva; da cuenta de cómo las resistencias pedagógicas de Adriana y Diana

postulan el lenguajear como un agenciamiento cotidiano. Un día a día dispuesto a la acción del lenguaje, para encontrarse y ser encontrado por el otro, para comprender la realidad desde una red de voces que se cargan de saberes y experiencias de vida valiosas para el acto educativo y la labor social de la escuela.

Lenguajear en lo cotidiano es lo que vemos como agenciamiento en las resistencias pedagógicas de las maestras Diana y Adriana, una apuesta política en la escuela, un aporte necesario para garantizar escenarios de paz y materializaciones reales de la democracia en el diario vivir de las personas. Poner en acción al lenguaje, darle cabida de muchas maneras, que sea posible en todas sus formas; hacer plural el lenguajear, provocar lenguajeares es entonces el agenciamiento que motiva nuevas resistencias pedagógicas, pues al escuchar, permitirse ser cuestionado y convocar al otro a la construcción conversada, hace visibles los intereses, ideas, nuevas necesidades y recientes exigencias al campo de la educación. Sin la agencia de esos lenguajeares cotidianos no son posibles los cambios en la escuela y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para el cambio necesitamos escucharnos todos, abrir espacios para que las diferencias se encuentren y lenguajeen lo común.

Los lenguajeares se envuelven en lo cotidiano, no sabemos puntualmente su punto de partida; pues si bien las maestras se disponen a escucharlos, seguramente vienen manifestándose en la sombra y para ser visibles han necesitado esa mirada profunda de las maestras que sentipiensan el aula y la escuela. Como acciones agenciadas dentro de las resistencias pedagógicas, los lenguajeares pueden ser improbables lo cual haría improbable también la resistencia, también el agenciamiento. Y no es porque precisamente no pasen, sino porque su origen no es palpable o determinado por algo en particular. Los *agenciamientos improbables* son un concepto que proponemos como autoras a partir de la experiencia investigativa de este

informe. No centramos lo improbable en el lenguaje o en la resistencia, pues creemos que ambas acciones dependen de una apertura de las maestras a posibilitar agenciamientos. Sin agenciamientos no son posibles los lenguajeares o las resistencias, pues bien podrían quedarse los sujetos en la “zona de confort” que brinda la escuela estructuralmente medible y omitir esa opción de escuchar y dar lugar al otro.

Pretendemos definir *agenciamientos improbables*, teniendo en cuenta que en la búsqueda bibliográfica el referente más cercano es John Paul Lederach (en Fernández et. al., s.f.), quien al acompañar procesos de diálogo en contextos de guerra que transicionan hacia la paz sostiene que los diálogos improbables son caminos para sostener un proceso pacífico. Ya que estos garantizan la reducción de la polarización social y política, así como la superación fragmentación del tejido social al ser esfuerzos que velan por: a. interacciones y comunicaciones basadas en el reconocimiento de la esencia de las personas, b. posibilitar visiones globales no homogéneas donde se legitiman múltiples maneras de pensar, c. vincular un tercer lado en el que se comparte algo en común, y d. propiciar múltiples alternativas desde situaciones específicas sin pretender soluciones totales.

Como *agenciamientos improbables* entendemos no un esfuerzo sino una acción que en su ejercicio cotidiano pueden convertirse en una actitud de la práctica pedagógica. Lo afirmamos así porque a partir de la experiencia dialogante compartida con las maestras en el reconocimiento de sus prácticas pedagógicas, nos narraron acciones que más allá de un discurso se sostienen gracias a la convicción y apuesta que tienen por el cambio social y la construcción de culturas de paz en la escuela. Así, y gracias a las voces de Adriana y Diana surge esta categoría, la cual la definimos como:

Los agenciamientos improbables son acciones cotidianas que se producen por parte de los sujetos al conducirse a la transformación afirmativa de alguna de sus dimensiones vitales, o con la intención de aportar a los procesos de las personas que están a su alrededor; esto a partir de experiencias en donde median los lenguajeares (las acciones del lenguaje), las redes conversacionales y la experiencia misma que resiste frente aquello que se establece como inamovible. Son improbables porque no se puede demostrar cual es la génesis que los propicia, pues son cotidianos y se van dando en cadena, sin reparos, sin pausa; aun así, se vislumbran y se dejan entrever variables que indudablemente tienen relación con su realización. Es decir, sabemos que suceden, porque lo vemos materializados en acciones que los sujetos llevan a cabo para movilizar cambios y resistencias desde los lugares que habitan, sin embargo, así como puede haber una variable o causa que lo motivó y movilizó, también pueden ser el conjunto de estas o la trayectoria que consigo traen.

10. Conclusiones y Recomendaciones

Resistir desde una pedagogía de la escucha, ante una escuela que como institución social responde a una tendencia de control y resultados dada la priorización capitalista de su estructura; permite la movilización de agenciamientos que conciben al lenguaje como puente para conocer a los otros y otras dentro del acto educativo. Maestras y maestros reflexivos en su quehacer posibilitan escenarios para el diálogo y la escucha, y lo hacen con la intención de permear sus resistencias pedagógicas de las voces de estudiantes, familias y comunidad; pues comprenden que sin esa alteridad es imposible resistir, dado que es ésta la que brinda un panorama de lo educativo.

Para dar cuenta de tal ejercicio de resistencia, las maestras Adriana Hernández y Diana Páez interlocutan con su propia práctica desde la pregunta y el cuestionamiento; y en tanto se permiten este ejercicio encuentran que agenciar cambios involucra a los otros y a lo otro, que lenguajear y tejer redes de conversaciones a favor de sus resistencias inicia desde ellas mismas y que en su proximidad con otros el lenguaje se multiplica, abriendo caminos para muchos más encuentros. Escuchar, dialogar con otros y otras, da lugar a las acciones del lenguaje, que, al ser múltiples, garantizan que cada quien tendrá oportunidad de manifestarse. Lenguajear en la escuela es el punto de partida de las redes conversacionales y estas pueden ser herramientas para la construcción de culturas de paz.

Caracterizar las prácticas pedagógicas de las maestras permitió identificar las resistencias que llevan a cabo las maestras desde el rol que cada una tiene dentro del escenario escolar, lo cual dejó entrever la importancia de que el maestro conozca y comprenda las condiciones, realidades y contextos de sus estudiantes y familias. Esto conlleva a que los lenguajes y discursos

de las maestras se entretengan bajo un enfoque crítico-social o desde una formación política que permite poner sobre la mesa sus intenciones acerca del diálogo, la resolución de conflictos (dejando de lado lo punitivo) desde un lugar de apertura, escucha, reflexión, aprendizaje, la comprensión del otro y de lo otro. No obstante, resistir es un acto de deconstrucción de prácticas pedagógicas tradicionales, homogenizantes que privilegian un currículo o unas acciones de tipo administrativo, y en donde más bien se le da paso a un quehacer desde la sensibilidad, la comprensión, desde acciones territorializadas que permiten a través del lenguaje y las redes que suscitan al conversar, nuevas formas de ser y hacer en la escuela donde todos tienen un valor y mucho por dar.

En los momentos en que Diana y Adriana agencian escenarios para la escucha y el diálogo como formas de resistir al hermetismo escolar, y además lo hacen con la intención de conocer quiénes son los sujetos que están en la escuela en términos de sus historias de vida y narrativas experienciales; posibilitan una lectura de redes conversacionales y lenguajeares que reconocen al individuo en su humanidad, y en el marco de sus derechos a ser escuchados y tenidos en cuenta. En este sentido, la promesa por agenciar espacios para el lenguajear se convierte en una apuesta política pues confirma la escuela como escenario para el encuentro, la democracia y la paz; donde cada quien será escuchado desde sus formas de ser y estar allí, garantía misma para que la memoria colectiva contemple las voces de todos y todas en manifestación de sus historias de vida.

Entender que las prácticas pedagógicas de las maestras movilizan agenciamientos en lo cotidiano, nos permite ver al lenguaje y las redes de conversación que ellas generan y que están co-construyendo con sus comunidades educativas, como el agenciamiento en sí, es decir, que a través de sus discursos y lo que estos propician, incentivan, generan es que llevan a cabo

acciones en el marco de enseñar el pasado reciente, pedagogías de la memoria y la construcción de paz y reconciliación. Lo que nos hace ver el acto de lenguajear como el hacer desde los lugares que ellas habitan en la escuela, propiciando o motivando tal vez, seguramente muchos pensamientos, reflexiones y enseñanzas en sus estudiantes. Esto será algo que sugerimos se explore en investigaciones futuras.

Referencias

Antolínez, E. M. (2014). Iniciativas. Arte y construcciones de paz. *Revista de la Universidad de La Salle*, (63), 75-89.

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1408&context=ruls>

Álzate Ocampo, C. D. (2015). *Paisajes de re-existencia y resistencia en la escuela*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales].

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2053/PAISAJES%20DE%20RESISTENCIA%20Y%20RE-EXISTENCIA%20EN%20LA%20ESCUELA%20-%20CRISTIAN%20ALZATE%20OCAMPO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Alvarado Silva, G. et.al. (2016). Otra escuela es posible: subjetividades políticas y retos en el post-acuerdo. *Educación, escuela y paz*, (31) 185-194.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5803809>

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

Ayala, Aragón, O. R. (2013). La deconstrucción como movimiento de transformación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV (47), 79-93.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696708>

Blanco Arboleda, Y. & Gil Moreno, D. P. (2019). *La escuela popular del movimiento humano EPMH como agenciamiento de desarrollo comunitario en el municipio de Suacha*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]

- <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10880/TO-23590.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Buitrago Torres, L. V., Solarte Cabrera, M. F., Zambrano Ocoro, N. M. (2019). *Mi cuerpo una lucha, mi subjetividad un poder, mi activismo un saber: análisis de los agenciamientos políticos de los integrantes del Colectivo León Zuleta*. [Tesis de pregrado, Universidad de la Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/256
- Cárdenas Benítez, W. J. & Sepúlveda Rondón, E. C. (2017). *La participación política de los niños: apuestas de transformación pedagógica*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]
- https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1746/CardenasBenitez_SepulvedaRondon_2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chaverra Rodríguez, L. M., Ibáñez Picón, J. y Arango Zuleta, E. P. (2018). Corporeidad del maestro: cuestión de lenguaje y emociones. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(31), 82-94.
- <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/106/pdf>
- Cortes Osorno, M. M. & Díaz Mican, J. E. (2014). *El maestro en el marco de la calidad: tensiones entre agencia y resistencia*. [Tesis de maestría, Universidad pedagógica]
- <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1561/CortesOsornoDiazMican2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Equipo Observatorio Socio Económico y Ambiental Región Catatumbo. (s.f). ¡Dialogo improbable! Un camino hacia la paz. [Archivo PDF]
- https://ufpso.edu.co/ftp/pdf/dependencias_apoyo/osearc/Dialogoimprobable.pdf

- García, D. E. (2017). Diálogo y escucha: una reflexión para construir la paz. *Universidades*, (71), 7-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37350969003>
- Gómez Sepúlveda, D. M. (2018). *Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria*. [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia].
<http://www.scielo.org.co/pdf/hismo/n17/2027-5137-hismo-17-51.pdf>
- Grijalba Bolaños, J., Mendoza Otero, J. N., & Beltrán Alonso, H. (2020). La formación del pensamiento socio crítico y sus características: necesidad educativa en Colombia. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 64-72.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100064
- Herrera, M. C. & Merchán Díaz, J. (2012). Pedagogía de la memoria y enseñanza de la historia reciente. [Investigación doctoral, Universidad Pedagógica Nacional].
https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Pedagogia/52.pdf
- Jaramillo Ocampo, D. A. & Orozco Vallejo, M. (2015). ¿Hablar del otro o hablar con el otro en educación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 47-68.
<https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/1642/1/Hablar%20del%20Otro.pdf>
- Kundera, M. (1984). *La insoportable levedad del ser*. TusQuest Editores.
- Maturana Romesin, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación política*. Ediciones Dolmen Ensayo.
- Maturana Romesin, H. (2014) *El sentido de lo humano*. Ediciones Granica: Buenos Aires, Argentina.
- Meneses Arévalo, A. C. (2002). La conversación como interacción social. *Onomázein*, (7), 435-447. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134518098021>

- Min ciencias. (2020). Expedición pacífica: pedagogías de la memoria y reconciliación en escenarios escolares. Convocatoria 872-2020.
- Motta Ávila, J. H. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 149-169. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6192>
- Olaya Páez, G., & Ospina Hostos, M. P. (2021). Agenciamiento de la memoria colectiva como proceso reparador a través de las vivencias de las maestras y sus prácticas pedagógicas en los territorios de Barrancabermeja Magdalena Medio y Río del Oro Cesar. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2264&context=trabajo_social
- Ortega Valencia, P. C. (2016). *Bitácora para la catedra de la paz*. Universidad Pedagógica Nacional, pp 221-242
- Ortiz-Ocaña, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *Revista CES Psicología*, 8(2), 182-199. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v8n2/v8n2a11.pdf>
- Ospina-Alvarado, M. C., Varón Vega, V. & Cardona Salazar, L. (2020). Narrativas colectivas y memorias del conflicto armado colombiano: Sentidos y prácticas de abuelas y madres de niñas y niños de la primera infancia. *Interdisciplinaria*, Vol. 37, núm. 1, pp. 1-34. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1668-70272020000100033
- Ospina-Ramírez, D. A. & Ospina-Alvarado, M. C. (2017). Futuros Posibles, el potencial Creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 175-192. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627011.pdf>

- Ovejero, Bernal, A. & Martin, J. P. (2001). La dialéctica saber/ poder en Michel Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula abierta*, N°77.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45498>
- Páez, F. (1999). Al lado del camino [Canción] En *Abre*. Warner music.
- Puyana, Y. & Barreto, G. J. (1994). La historia de vida: Recurso en la investigación cualitativa, reflexiones metodológicas. *Universidad Nacional de Colombia*.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/download/185-196/15051/42455>
- Ramírez Iñiguez, A.A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Revista Educación*. Vol. XXVI, 79-94.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a04v26n51.pdf>
- Restrepo Ortiz, S. Serna Londoño, F. & Serna Londoño, P. (2014). *Prácticas políticas y agencia juvenil en los jóvenes del colegio fe y alegría la paz del barrio El Caribe de la comuna ciudadela norte*. [Tesis de maestría, Universidad de Manizales y CINDE].
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/402/RestrepoOrtizSebastian2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rojas González, E., Rojas Charry, J. & Ruiz Gómez, A. (2014). Lenguaje y emoción: un encuentro necesario en las políticas públicas. *Revista Infancias*, 1(13), 133-139.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4997167.pdf>
- Silva, J. A. (2015). Más allá de la dictadura de clases en Páez (Ed), *Practica y experiencia: claves del saber pedagógico docente* Ediciones: Unisalle.
- Torres Gámez, I. L. (2017). Agenciamiento de la memoria social en la escuela colombiana como mecanismo reparador. *Revista Controversia*, (209), 171-204.
<https://doi.org/10.54118/controver.vi209.1098>

Vásquez Rocca, A. (2016). Derrida: Deconstrucción, 'différence' y diseminación. Una historia de parásitos, huellas y espectros. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 48 (2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18153281014>