

Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano



Cómo citar:

Alexander-Monroy José; Pineda-Patrón Jesús María; Betancur-Giraldo Héctor; Olivera-Paniagua Daniel (2021). Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano. En Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe. Vol. 19-02 de julio-dic.

Doi: [10.15665/encuen.v19i02.2707](https://doi.org/10.15665/encuen.v19i02.2707)

José Alexander-Monroy, Universidad Nacional Abierta y a Distancia
jalexandermonroy@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3031-1374>

Jesús María Pineda-Patrón, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

jesus.pineda@unad.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8200-7745>

Héctor Betancur-Giraldo, UNAD, ESCER, U. De Alicante

tobybetan5@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5252-8654>

Daniel Olivera-Paniagua, Universidad Nacional Abierta y a Distancia

daniel.olivera@unad.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-4101-2150>

Recibido: 12 de abril de 2021 / Aceptado: 29 de junio de 2021

Resumen

Este artículo de investigación aborda las experiencias en torno a las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes rurales en contextos de conflicto armado, a través de un proceso de memoria histórica y construcción de cultura de paz desde el quehacer pedagógico, teniendo en cuenta la diversidad cultural del territorio y las necesidades sensibles de las comunidades que han sido afectadas por la guerra interna y que han sufrido el abandono del Estado. Como fundamento metodológico en la investigación se implementaron perspectivas teóricas de las narrativas, visibilizando las voces de los docentes en un ejercicio interpretativo, desde el Análisis del Discurso (AD) en la lógica de la Sistematización de Experiencias (SE), profundizando en los elementos esenciales para promover una cultura de paz, procesos de reconstrucción de la memoria y reparación desde el acontecer pedagógico. De esta manera se está contribuyendo a proyectar y re-pensar una educación que abrigue diversas subjetividades. Se concluye con la función que debe cumplir la pedagogía para resignificar las experiencias del conflicto armado colombiano, como acto ético y político de reparación a las víctimas, proponiendo la comprensión-transformación de las realidades a partir de los caminos de la memoria, la reconciliación y la construcción de paz en el país.

Palabras clave: conflicto armado colombiano, educación rural, memoria histórica, narrativas.

Pedagogical experiences for historical memory and the construction of peace. Rethinking rural schools amid the Colombian armed conflict

Abstract

This research article addresses the experiences around the pedagogical practices of a group of rural teachers in contexts of armed conflict, through a process of historical memory and construction of a culture of peace from the pedagogical task, taking into account cultural diversity of the territory and the sensitive needs of the communities that have been affected by the internal war and that have suffered the abandonment of the State. As a methodological foundation in the research, theoretical perspectives of narratives were implemented, making the voices of teachers visible in an interpretive exercise, from Discourse Analysis (AD) in the logic of the Systematization of Experiences (SE), delving into the essential elements to promote a culture of peace, processes of memory reconstruction and reparation from the pedagogical events. In this way, it is helping to project and rethink an education that embraces different subjectivities. It concludes with the role that pedagogy must fulfill to re-signify the experiences of the Colombian armed conflict, as an ethical and political act of reparation to the victims, proposing the understanding-transformation of realities from the paths of memory, reconciliation and the construction of peace in the country.

Keywords: colombian armed conflict, rural education, historical memory, narratives.

Experiências pedagógicas de memória histórica e construção da paz. Repensando as escolas rurais em meio ao conflito armado colombiano

Resumo

Este artigo de pesquisa aborda as experiências em torno das práticas pedagógicas de um grupo de professores rurais em contextos de conflito armado, por meio de um processo de memória histórica e construção de uma cultura de paz a partir da tarefa pedagógica, levando em consideração a diversidade cultural do território e das necessidades sensíveis das comunidades afetadas pela guerra interna e que sofreram o abandono do Estado. Como alicerce metodológico da investigação, foram implementadas perspectivas teóricas das narrativas, tornando visíveis as vozes dos professores num exercício interpretativo, a partir da Análise do Discurso (AD) na lógica da Sistematização das Experiências (AE), aprofundando os elementos essenciais para promover uma cultura de paz, processos de reconstrução e reparação da memória a partir dos eventos pedagógicos. Dessa forma, está ajudando a projetar e repensar uma educação que abarque diferentes subjetividades. Conclui com o papel que a pedagogia deve cumprir para ressignificar as experiências do conflito armado colombiano, como ato ético e político de reparação às vítimas, propondo a compreensão-transformação das realidades a partir dos caminhos da memória, da reconciliação e da construção de paz no país.

Palavras-chave: conflito armado colombiano, educação rural, memória histórica, narrativas.

1. Introducción

Este artículo presenta avances interpretativos a través del Análisis del Discurso (AD) en la lógica de un proceso de Sistematización de Experiencias (SE) en torno a las prácticas pedagógicas de maestros y maestras rurales en contextos de conflicto armado en Colombia, relacionados con procesos de memoria histórica y construcción de una cultura de paz, teniendo en cuenta la diversidad cultural del territorio para favorecer el diálogo y el reconocimiento de la otredad. Se tuvieron en cuenta aportes de las y los maestros rurales como sujetos de conocimiento en la transformación de la educación y la pedagogía para los nuevos escenarios de postconflicto, desentrañando propuestas educativas que emergen en sus contextos, dando a la formación, empoderamiento político y construcción de escenarios de paz.

Hablar de maestros y maestras rurales en zonas de conflicto armado en Colombia llevan a múltiples situaciones relacionadas con sus prácticas pedagógicas; de ahí que resulte útil sistematizarlas para conocer los procesos educativos inmanentes en la construcción de una cultura de paz. El proceso investigativo ofreció un acercamiento a las experiencias de los y las docentes a través de las narrativas para re-pensar la escuela, teniendo en cuenta los desafíos y las adaptaciones que llevan a cabo en relación con los hechos victimizantes que pueden afectar su integridad o impactar en el quehacer pedagógico.

El Observatorio de Memoria y Conflicto del Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH, (2018), presenta resultados alarmantes para el ejercicio docente en zonas rurales de Colombia en el periodo comprendido entre 1958 y 2018: “1.579 maestros han sido víctimas directas del conflicto armado, y 1.063 (67,3%) sufrieron asesinatos selectivos, siendo este el delito más frecuente para esta población. Siguiendo el orden, 201 (12,7%) docentes sufrieron secuestros, y 200 (12,6%), desapariciones” (Bautista y González, 2019, p. 271). Así, si el y la docente no fuera la víctima directa, se encuentra en un entorno de interacción con estudiantes que, debido a la magnitud de los hechos violentos, tienen una alta probabilidad de haber presenciado directa o indirectamente acciones que generan traumas, y repercuten en el proceso educativo.

Para la SE se tuvieron en cuenta algunos contextos geográficos de los departamentos del Huila y Caquetá, territorios que han sido objetivos de los grupos armados dada su ubicación geoestratégica. En el caso del departamento del Huila se destacan las experiencias de dos maestras en los municipios de Isnos y Salén, quienes han trabajado la pedagogía de la memoria histórica tanto con docentes, como con estudiantes desde diversas aristas. En el caso del departamento del Caquetá, se traen a la reflexión dos apuestas de dos maestros en los municipios de Morelia y San José del Fragua, quienes, desde la música, han iluminado la práctica pedagógica para posibilitar procesos de construcción de paz y recuperación de la memoria.

Estas experiencias se constituyen en radiografías de las prácticas pedagógicas que emergen en estos contextos, en los que se precisa re-pensar la escuela como un proyecto que va más allá del discurso institucionalizado, puesto que exige considerar las limitaciones y potencialidades de las zonas rurales afectadas por el conflicto armado, para examinar la práctica para la construcción de la paz en el contexto territorial, con la participación de los actores sociales en su diversidad.

2. Metodología. Sistematización de Experiencias (SE)

La metodología corresponde a una SE, a través de la cual se pretende recuperar, reflexionar y analizar los procesos y prácticas pedagógicas de docentes rurales en contextos de violencia en torno a la memoria histórica. Se tendrán en cuenta los relatos de los actores involucrados, para generar un espacio de interlocución directa y de reflexión sobre dichas prácticas, que orientan la promoción de una cultura de paz desde

el acontecer pedagógico y la recuperación de la memoria. La SE introduce fases y procesos que van desde la clasificación y organización de las prácticas, la reconstrucción de la experiencia hasta la reflexión crítica, que es la que resignifica el proceso en la medida que analiza la experiencia a partir de una discusión de fondo, enfatizando que para el presente artículo se operará bajo un lente interpretativo a la luz del AD.

La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, 2018, p. 61)

El interés investigativo descansa en que este ejercicio constituya un escenario para producir conocimiento crítico y reflexión conceptual enriquecida desde la práctica y las perspectivas teóricas, metodológicas y pedagógicas de los y las docentes en contextos rurales, cuya objetivación de dichas experiencias permiten encontrar sus vínculos con otras prácticas pedagógicas y sociales de las que ella forma parte. En efecto, se tendrá en cuenta tres fases fundamentales que recogen los cinco “tiempos” que todo proceso de sistematización debería contener de acuerdo con la propuesta de Jara (2018):

- 1) Planificación de la sistematización. Se formula un plan de sistematización, cuyos pasos involucran el reconocimiento, la caracterización y los registros que constituyen los momentos de la experiencia.
- 2) Recuperación, análisis e interpretación de la experiencia. Implica la “recuperación del proceso vivido” y las “reflexiones de fondo” Jara (2018), cuyo paso transita por el proceso de análisis, síntesis, interrelaciones, interpretación crítica y la identificación de aprendizajes en torno a las experiencias.
- 3) La potenciación de la experiencia y la comunicación de los aprendizajes. Se presentan las “conclusiones”, “recomendaciones” y “propuestas” pedagógicas que emergen de la discusión de fondo.

Con el fin de interpretar los datos de la SE, se emplea como método de análisis cualitativo el Análisis de Discurso (AD). Este es un enfoque de investigación de naturaleza cualitativa con un trasfondo teórico y metodológico propio. Constituye una forma de investigar y de acercarse a un fenómeno, el cual se ampara en los desarrollos epistémicos de la hermenéutica-semiótica, pero parte del lenguaje no solo como canal interpretativo de lo que sucede en el mundo sino como fenómeno social altamente significativo en sí mismo. Es quizá este rasgo lo que constituye uno de los aspectos más importantes del enfoque: la búsqueda de las realidades que se configuran en el lenguaje y no de los fenómenos que el lenguaje podría expresar. Nuestras maneras de expresarnos verbal y no-verbal, no son, para el AD, maneras únicas de comprender o representar la realidad, son corpus que dan cuenta de fenómenos, si se quiere, de realidades.

Ahora, el análisis de datos cualitativos es una tarea procedimental necesaria al interior de cualquier investigación interesada en describir, caracterizar, documentar, comprender o narrar un fenómeno social o humano desde sus configuraciones implícitas, ya que, es común encontrar que la investigación cualitativa representa una “sombrija” que recoge variadas formas de construir y producir procesos y significados (Hammersley, 2012) tal como sucede con la SE, en cuyas variadas formas el texto es el punto de partida y de llegada: texto oral, visual, escritural y performativo.

Como la investigación cualitativa capta los fenómenos en su textualización o ve en los textos mismos fenómenos sociales, siempre requiere leer cuidadosamente esos textos para generar comprensiones, pues ninguno de ellos es solamente denotativo, sino también, son connotativos. En los textos de los que parten los análisis de datos es particularmente claro que, a la manera de una cámara, el lenguaje es siempre una forma de ocultar algo (Baudrillard, 2005), en ese mismo sentido nunca miente. Por ello, gran parte de la labor del investigador cualitativo se centra en saber leer y en contar con técnicas que le permitan leer

cada vez mejor, sin omitir, sin dejarse llevar por los sentidos que acostumbra a ver en el mundo. Y lo que llamamos resultados de investigación, en lo cualitativo, depende directamente de la validez de esa lectura. En suma, ejecutamos una hermenéutica.

En esta investigación se tienen en cuenta para el análisis problemáticas sociales como el manejo de la lengua en situaciones de variabilidad cultural, pedagógica, psicológica y política, entre otras, considerando el contexto rural y los escenarios de violencia en donde emergen procesos de violencia histórica. Para dar fe de los fenómenos que inciden en los aspectos creativos que transforman la comunicación, es necesario consultar las técnicas interdisciplinarias que arrojan la pragmática, el análisis de la conversación, la poética y la historia (Duranti, Ochs y Schieffelin, 2011). En estos procedimientos se pueden observar los comportamientos verbales de tipo político y cultural que producen y registran los hablantes en situaciones del uso lingüístico y socioemocional que subyacen en los discursos (relatos), como es el caso de la violencia en las víctimas del conflicto armado en Colombia, tema objeto de la investigación. En efecto y a la luz de teóricos como Van Dijk, el AD toma otra perspectiva y nuevos rumbos que permiten vertientes de análisis como el análisis del contexto.

En términos de Van Dijk (2001), debe verse como una teoría compleja y multidisciplinaria sobre la manera en que las estructuras de la situación sociocognitiva de un evento de comunicación se relacionan con las estructuras del discurso de este evento. Es el contexto el que determina de forma significativa el modo cómo los lectores-receptores interpretan el acto comunicativo entendiendo que este, va más allá de lo social y en el que se involucran aspectos de orden personal y cognitivo; entonces el análisis del contexto (escenario de violencia del conflicto armado), va más allá de lo que se entiende coloquialmente, para articularlo a procesos más profundos y determinantes en la resignificación de los discursos.

De esta manera, resignificar un discurso en la metodología implica concebir a la escritura como un proceso continuo y de transferencia de la oralidad, dado que desde ahí, es que provienen nuestra entrevistas y en la dinámica del lenguaje de la investigación, se reconstruyen en escritura para ofrecer reflexiones y proposiciones que, a través de la lente del AD, sorprenden por sus resultados de que la realidad expresada y vivida de nuestros docentes rurales fundamenta en la SE lo performativo de sus memorias históricas en el escenario de violencia del conflicto armado. Al decir Cifuentes (2011), afirma: “La escritura es producto, proceso y aprendizaje a construir en los procesos de SE. Posibilita construir huellas que nos permiten distanciarnos, volver crítica, reflexiva y propositivamente sobre lo vivido” (p. 42). De la misma forma, en ese proceso de aprendizaje desde la SE, se “gesta poder formativo y de negociación, al materializar las experiencias para entender, vivir y asumir (aprender y emprender) el cuidado con la documentación de lo vivido, para ir más allá de lo vivido” (Cifuentes, 2011, p. 42). Por tanto, es un ejercicio pertinente para la SE documentar las experiencias vividas en la educación rural en medio del concluido armado.

Técnicas e instrumentos de recolección

Grupos de discusión: esta técnica de carácter y naturaleza eminentemente sociológica tiene gran importancia dentro de las investigaciones cualitativas, pues permiten la construcción de teoría conjunta sobre las temáticas que el investigador desarrolla, máxime si los grupos focales facilitan “reconstruir el sentido social de un asunto determinado” (Mejía, 2002, p.173), en donde la perspectiva del entrevistado aflora dentro del diálogo y el relato, tal como se busca en el proceso de SE, en el que es necesario reconocer la perspectiva y la propia reflexión que los y las docentes realizan sobre su práctica. Esta construcción de teoría conjunta (co-construcción) genera que todos los participantes interioricen nuevos contenidos contruidos en la dinámica de la reflexividad, como ocurre en la discusión de fondo dentro de la lógica de la SE, ofreciendo la posibilidad de reinterpretar esos procesos de aprehensión en donde se dialogizan y resignifican las experiencias.

Entrevistas a profundidad: Su pertinencia radica en que su fundamento metodológico se produce en la dinámica del diálogo y el relato, por lo que en este tipo de técnica los interlocutores se configuran como informantes en el más estricto sentido de la palabra. Las entrevistas cualitativas “tiene la finalidad de proporcionar un cuadro amplio de una gama de escenarios, situaciones o personas” (Taylor y Bogdan, 2008, p.196). En efecto, las entrevistas a profundidad son importantes dentro del proceso de SE, puesto que se reconoce el valor de la conceptualización tórica y metodológica sobre la propia experiencia (práctica), permitiendo un grado de reflexividad justamente por el sentido reconstructivo, en tanto que los protagonistas y grupos involucrados en este tipo de procesos, además de cualificar los saberes, también validan en el proceso de intercambio, las estrategias que permitirán comprender e interpretar las dinámicas sociales que se dan en el marco del quehacer pedagógico. Las entrevistas a profundidad según Taylor y Bogdan (2008), permiten: “Conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quiere decir, y crean una atmósfera en la cual es probable que se exprese libremente” (p. 199). Es así, como permite profundizar en las realidades vividas por los maestros en los territorios, ya que: “mediante las entrevistas el investigador hábil logra por lo general aprender de qué modo los informantes se ven a sí mismos y a su mundo, obteniendo a veces una narración precisa de acontecimientos pasados, y de actividades presentes” (Taylor y Bogdan, 2008, p.199). En ese sentido, el investigador a través de este proceso puede extraer la realidad y llevarla a la reflexión sobre un fenómeno determinado.

3. Resultados

Educación rural y conflicto armado

Es importante presentar algunas consideraciones relacionadas con la educación rural y el conflicto armado colombiano. Dentro de estas, los efectos generados por la confrontación interna y su impacto en la educación. Giraldo (2018), señala que: “es una temática que ha emergido en el campo de la Educación, las Ciencias Sociales y Humanas, abordada desde diferentes perspectivas de análisis, ya que su proceso de configuración posee una dinámica compleja” (p. 150). De igual manera, establecer un análisis sobre la educación rural y el conflicto armado en medio de las nuevas lógicas en que discurren los procesos educativos se constituyen en un asunto vertiginoso “toda vez que los campos de estudio que la han abordado están en estrecha relación con casi la totalidad de las relaciones sociales y humanas que se establecen entre los individuos” (Giraldo, 2018, p. 150). Esto establece, que las formas de abordar el fenómeno son problemáticas por tratarse de temas neurálgicos y que discurren en la realidad del país.

La violencia que se desprende de la confrontación interna posee efectos directos en todos los escenarios sociales como el educativo rural, razón que conlleva a reflexionar sobre este fenómeno. González (2000), afirma que la violencia es un: “concepto histórico y que en toda su trayectoria como fenómeno estudiado no es posible atribuir la consecución de su definición unívoca desde alguna disciplina específica” (p. 153). De tal manera que, la disputa en los territorios rurales y las violencias ejecutadas de formas diferentes, poseen efectos más directos sobre la educación impartida en los contextos rurales. Ante este panorama, las maestras y maestros en Colombia deben enfrentarse a un fenómeno que: “brota de muy diversos procesos sociales, y aún hoy no se resigna a quedar constreñido en categorías precisas y coherentes” (p. 176). En la investigación se da un ejercicio de análisis y reflexión que fluctúa entre las concepciones de los docentes rurales sobre la educación y el conflicto armado y sobre la realidad que afrontan en su ejercicio educativo. Por tanto, se generan interrogantes a partir de las experiencias de vida de los docentes rurales que permiten comprender el fenómeno de la violencia en el país.

Existe un punto de inflexión entre lo rural y lo urbano, ya que la discusión se da porque la ruralidad se encuentra al margen de los procesos de modernización en el territorio; “en la percepción común, lo rural

se define por oposición a lo urbano asimilando este último a la vida en la ciudad bajo el paradigma de la industrialización y la modernización” (López, 2006, p.139). A su vez, “lo rural, en contraste, es la vida en el campo entendida como sinónimo de atraso, de tradición, de localismo” (p. 139). Esto pone en perspectiva el contexto que debe enfrentar la maestra y el maestro rural en las aulas; un panorama caracterizado por el abandono del Estado y a merced de los actores armados que imponen normas y el control sobre el territorio. En consecuencia, esta investigación exploró metodológicamente en las historias de vida de las maestras y los maestros rurales marcas significativas en las prácticas escolares en medio del conflicto en Colombia. De ahí que, más allá de ser un escenario representado en categorías de investigación, profundiza en la realidad que deben enfrentar los docentes rurales, demandando un ejercicio ético para emancipar desde las aulas, de la cultura guerrera en las regiones a las niñas, niños y adolescentes desde su labor educativa. Es por eso, que estos testimonios de vida de los y las docentes rurales, que podrían representar poca relevancia, documentan la realidad en el país y donde algunos implicados desean silenciar en Colombia.

La educación rural en medio del conflicto armado ubica a las poblaciones vulnerables en una encrucijada, donde: “Al igual que los demás civiles, los y las docentes se encuentran inmersos en una situación de guerra que determina una cultura de la violencia” (Lizarralde, 2003, p. 3). Esta condición, deben enfrentarla en los territorios rurales con algunas consecuencias por su labor educativa y emancipadora, ya que no son solo: “las formas de actuar, sino que también incide en la forma como se ven a ellos mismos pues uno de los efectos inmediatos de la violencia se da sobre la identidad tanto de los sujetos como de las comunidades” (p. 3). Después de todo, las maestras y los maestros están bajo altas cargas de presión, mediando con las formas de violencia ejercidas por actores armados.

En esos contextos hostiles, cobran sentido el ejercicio de la pedagogía, yendo más allá de la simple acción de educar, sino que compromete a los y las docentes con la misión permanente de emancipación y liberación de los estudiantes de las lógicas en que discurre la guerra interna en el país. La educación rural para comprender la dimensión del conflicto armado, debe anteponerse a la contradicción, tensión o diferenciación que se presenta en los territorios rurales, ya que va más allá de la discusión entre lo urbano y lo rural; sino que debe discurrir entre interrogantes y reflexiones para comprender que: “La educación en el área rural debe acercarse a la problemática que enfrenta la población” (Hernández, 2004, p. 47). Por tanto, la responsabilidad no es solo del docente rural, sino del Estado en su deber de garantizar una educación ajustada a las necesidades de las comunidades en los territorios; cuestión que no se da en el país, al contrario, los ciudadanos están a merced de los actores armados y de sus imposiciones, evidenciado el abandono del Gobierno Nacional frente a la educación rural en el país.

En esa misma dirección, el concepto de nueva ruralidad, plantea una interrelación con lo urbano ligado a “Las concepciones del desarrollo en general y del desarrollo rural en particular” (Correa, 1998, p. 8). Ya que estas, a medida que avanza el progreso en el país, “se han ido modificando, en la medida en que se percibe la complejidad y diversidad de la realidad y se evidencian las restricciones y posibilidades de sus explicaciones y alcances” (Correa, 1998, p. 8). Por tal motivo, lo rural interactúa con lo urbano en diferentes escenarios, generando un punto de inflexión cuando es concebido como el territorio para la despensa de provisiones para lo urbano.

Ante estas condiciones, la educación rural en un contexto de conflicto armado cumple una función fundamental en los territorios, ya que provee elementos formativos y procesos de concienciación y formación del pensamiento crítico por medio de la labor de las maestras y maestros rurales en las aulas, donde generan verdaderos procesos de transformación de la realidad en las regiones, ya que muchas de estas han estado en medio de la guerra interna que se libra en el país. Por consiguiente, existen diferencias en la calidad

de vida de las poblaciones rurales, evidenciadas en brechas de inequidad y desigualdad ante el progreso y desarrollo en los territorios, en cuanto a la precaria condición de acceso a los servicios básicos y beneficios del Estado, generando efecto directo en la educación rural, producto del conflicto bélico en el país.

En este contexto, López (2006) corrobora que: “el sector rural arrastra un rezago evidente en materia educativa, lo cual incide sobre la calidad de vida y la economía rural” (p.148). Si a esto se suma los efectos directos de la guerra interna en Colombia, podría afirmarse que, un alto porcentaje se ha dado en el territorio rural, dadas las condiciones geográficas, viéndose afectada la calidad de vida y afectando sus condiciones sociales en las regiones. Es así como las experiencias de vida de las maestras y los maestros en la educación rural permiten reconocer la importancia de trabajar en un contexto social afín con sus ideales en ámbitos del desarrollo humano; esto, desde una apuesta coherente por la emancipación y concientización desarrollada desde la función educadora; de ahí que, en estos espacios existe la posibilidad de configurar ambientes para recuperar y promover un ideal de habitabilidad social, intercambios e interacciones que fortalecen el tejido social desde y en su propio contexto, de acuerdo a la dinámica vivida en el territorio rural. Así, Arias (2014) plantea:

Los procesos de socialización de los niños y niñas, en contextos rurales, diversos y complejos como el campo, ameritan que la educación -como tarea enorme-, destaque y determine pautas educativas diferentes y pertinentes, que reconozcan el contexto rural y su diversidad. Hacerlo de otra forma es hacer “normal” y homogéneo el conocimiento y las pedagogías. (p. 49).

La educación rural y la escuela como modelo educativo amplio, deben generar condiciones para hacer cumplir, más que currículos alejados de las dinámicas de sus comunidades y de los habitantes en los territorios, espacios de socialización dispuestos a mejorar las condiciones de vida discriminadas por brechas socio-económicas y, ante todo, construir y generar territorios de paz en Colombia. A su vez, los y las docentes de la educación rural, incorporan a partir de las problemáticas generadas por el conflicto armado algunas prácticas para proteger sus vidas y las de sus estudiantes. Situación que no se presenta en otros escenarios, ya que son menos hostiles y donde no se dan estos fenómenos sociales.

La investigación señala que los procesos de enseñanza-aprendizaje en los territorios rurales dependen de la organización y condiciones socio-culturales, económicas, religiosas, entre otros aspectos que las integran. Se indica que la educación rural y el conflicto armado en Colombia están ligados por una estrecha relación entre la comunidad educativa, quienes, en medio de sus funciones educativas y el liderazgo, experimentan las tensiones en que discurre la guerra interna y la acción liberadora.

Finalmente, las maestras y maestros rurales a pesar de correr riesgo, estar en permanente zozobra y a perder la vida, cumplen con la noble labor de educar. En síntesis, poseen el enorme reto de mitigar las acciones violentas de los actores armados en los territorios rurales, devolviendo la esperanza al salvar las vidas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con la importante labor emancipadora en que se ha convertido ser educador en medio de la confrontación bélica que se vive en Colombia.

Narrativas para transitar por las memorias

Desentrañar la narrativa más allá de una construcción teórica y una modalidad del pensamiento, permite entenderla como un contexto posibilitador en los procesos de socialización que estructura la experiencia humana en una realidad compleja y dinámica en la que se conjugan sujetos, intenciones, acciones, acontecimientos y consecuencias que marcan el rumbo de la historia (relato). La narrativa constituye dos escenarios de articulación de la experiencia humana, por un lado, el plano de la conciencia, que involucra

las sutilezas del color emotivo (emociones y subjetividad) y la expresividad en el sentipensar de los sujetos (sentir y pensar) en donde emergen los anclajes emocionales como bien se evidencia en las experiencias sobre pedagogía de la memoria de las maestras y maestros rurales, y, de otra parte, el plano de la acción, que enfatiza en lo que hacen los sujetos (praxis) en situaciones particulares y contextuales. La narrativa evidencia una trama dialéctica entre el actor que narra y la forma en que es permeado por los acontecimientos sensibles dentro de una configuración espacial-histórico tipificado por la vivencia humana, cuyo significado que se atribuye a los acontecimientos o hechos presentes en el relato, refleja tanto el entendimiento como las expectativas que se desprenden de la participación en el plano sociocultural específico al que pertenecen los sujetos.

Clandinin, Pushor y Murray (2007) sostienen que “el lugar del relato en el lenguaje actual constituye una puerta de entrada mediante la cual una persona se introduce al mundo y, cuya experiencia del mundo es interpretada y se transforma personalmente significativa” (p.22). Esto significa que las narrativas es toda una forma de pensar y resignificar la experiencia, máxime si estas transitan en un mundo de significaciones sociales concretas que ofrecen sentidos a las acciones de los sujetos, en donde “el hecho es inseparable de su sentido” dentro del proceso narrativo (Ricoeur, 1972, p. 47). Asimismo, la narrativa está atravesada por un giro narrativo (Denzin, 2003, p.11), que permite ubicar al relato como esencia y condición ontológica de lo social, dado el entrecruce entre realidad, oralidad, textualidad, memoria, emocionalidad y subjetividad; advirtiendo que el mundo y la realidad responden a una construcción basada en la palabra (lengua) y sus consecuentes significaciones. Justamente, dentro de la experiencia humana “damos sentido narrativo a nuestras vidas, y, asimismo, damos vida a nuestras narrativas” (De la Ossa & González, 2013, p. 622), en un proceso de resignificación del mundo y de los hechos tal como ocurre en los procesos de apropiación y significación de la memoria en experiencias pedagógicas de los y las docentes rurales que fueron objeto de investigación en el presente trabajo.

Este giro narrativo, de acuerdo con Ricoeur (1996), complementa el giro hermenéutico en la medida que coexiste una relación entre narración, identidad y subjetividad de forma interretroactiva que se da a lo largo del tiempo (historicidad). (p. 11). En esta perspectiva, el tiempo en el que se conjuga la experiencia del ser humano se articula de forma narrativa tal como lo entiende Mishler (2006), por lo que la narrativa como metodología retrospectiva-reconstructiva ofrece herramientas necesarias para entender cómo aprenden, cambian y se desarrollan los sujetos, desentrañando alternativas de actuación en el presente y guiando a los individuos hacia un estado deseable o alejado de un futuro indeseable Mishler (2006). Así, la narrativa, según Riaño (2004) permite revivir eventos pasados, ordenar y orientar sucesos futuros y generar transformaciones mientras se vive en el presente, en donde la oralidad entraña un aspecto significativo desde el punto de vista enunciativo. Las narrativas son interpeladas por las lógicas de las experiencias de los maestros rurales, quienes afirman que la narración permite acceder a la memoria de lo vivido y la enunciación de esos procesos hace posible recorrer caminos de sanación.

Denzin (2003) refiere que “vivimos en el momento de la narración... todo lo que estudiamos está dentro de una representación narrativa o relato” (p.11). Por ello la investigación narrativa estriba en el postulado de que los seres humanos, dada nuestra naturaleza relacional, construimos nuestra experiencia vital de forma narrativa. Polkinghorne (1988), señala que el ser humano es, por naturaleza, un ente narrativo, un animal que cuenta historias las cuales provienen, en gran medida, del mundo social y cultural. Una persona es, en esencia, “un cúmulo de historias contadas con alguien y para alguien que dan forma y sentido a diferentes maneras de ser y actuar en el mundo” (Polkinghorne, 1988, p.16).

En las prácticas pedagógicas que orientan los y las docentes rurales, reconocen que la narrativa es un elemento fundamental ligado con el proceso interdialogico que se debe recorrer para llevar a cabo procesos

de memoria histórica. Enfatizan en la necesidad de escuchar las voces de los estudiantes en una dinámica socio-constructivista, bidireccional y, sobre todo, desde la empatía. Es evidente que la palabra oral o escrita es una forma de cogitación sensible. Es la manera como nombramos y des-nombramos el mundo; es una forma de enunciación subjetiva que transita por los juegos del lenguaje y las posibilidades del poder creativo. La palabra oral o escrita, es decir, los discursos, el relato (la narrativa) constituye la bandera de los sujetos emancipados.

En consecuencia, si se reduce la posibilidad emancipatoria y transformadora del acto enunciativo (narrativa), se desnaturalizan las formas pragmáticas y metaéticas del lenguaje, sobre todo porque desde una perspectiva ética y política, la narrativa es un ejercicio de libertad y emancipación. Dentro de las experiencias sistematizadas, los docentes rurales han trabajado temáticas como los “diálogos para transformar”; entendiendo que el diálogo es una herramienta de construcción de paz, y que a través del diálogo se puede acceder a lo vivido. Narrar es un acto reivindicatorio. Es una forma de anuncio y de denuncia. Es una manera que tienen los sujetos de reivindicación frente a las formas de poder regente o la efectivización del poder en condiciones de asimetría social y violencia en el caso del quehacer pedagógico en dichos contextos de conflicto armado. Escribir, hablar, contar la historia desde la memoria y las voces de las víctimas (como camino de reparación), además de constituir una práctica resiliente es un ejercicio de poder y una forma de acción política, en la medida que los lenguajes permiten agenciar procesos de transformación social, posicionando discursos que van en contravía de los lenguajes totalizantes y coercitivos por parte de los actores o grupos de poder que ejercieron violencias sistemáticas en esos escenarios.

La fuerza de la narrativa en un proceso de reconstrucción social que se afina en la conciencia de los sujetos y colectivos; está ligada a las manifestaciones y preocupaciones de la existencia humana en determinados contextos. Las palabras, por tanto, no son signos vacíos en la narrativa, pues el pensamiento está integrado en los actos del habla, y “todo acto de habla que se realice o pueda realizarse esté determinado de manera singularizadora por una oración dada” (Searle, 1994, p. 3). Es por esto por lo que los relatos autobiográficos en los ejercicios de memoria histórica no solo representan al “yo” o lo expresan, sino que lo constituyen, reconociendo que la eficacia de las narraciones radica en ofrecer un sentido emancipador al conjunto de los hechos pasados. La narrativa establece un hilo que reconfigura lo que el narrador era y lo que es, es decir, construye un puente entre el pasado y el presente que transforma el discurrir de la memoria y la resignificación de los acontecimientos para posibilitar la construcción de la paz, partiendo justamente de la recuperación de los hechos, ya que para construir la paz hay que entender lo vivido.

Quien narra transita por una selección de información de experiencias vividas, dando fuerza interpretativa a recuerdos (memoria) específicos, sin desconocer que los relatos entrañan un grado de complejidad identitaria, pues se sitúa en el contexto productivo de los sujetos, sus configuraciones cosmogónicas, las redes temporales y espaciales, la coyuntura histórica, y las cargas y códigos sociales y culturales, etcétera, en la dinámica relacional; razón suficiente para que los relatos no se consideren como simple recolección de recuerdos (reproducción exacta del pasado), ficciones o metáforas, sino construcciones del presente, que se reconfiguran en virtud de las resignificaciones dentro de un proceso sociolingüístico y gracias a la identidad que se fortalece al interior de los colectivos y comunidades, como un bien antropológico en los procesos que desarrollan los y las docentes rurales en esos contextos de conflicto armado.

A propósito de los entrecruces entre narración y memoria (desde una perspectiva pedagógica), resulta interesante traer a colación el concepto que acuña Hargreaves (2001) denominado “geografías emocionales” a las interacciones cotidianas, en donde la confrontación de las narrativas reconstruye las identidades en crisis (dada la carga emocional que suscita los hechos de violencia), en conjunto con los contextos en los cuales se dan las experiencias de memoria histórica. Así, el reto para promover una cultura de paz dentro

de una perspectiva de memoria está en la necesidad de resignificar lo vivido desde la emocionalidad; es decir, ubicar las experiencias en otros escenarios sensitivos como se evidencia en las apuestas de los y las docentes rurales a través del arte y la música.

La mirada retrospectiva-reconstructiva de las narrativas que ya se mencionaba, y que de cierta forma se contrasta con las experiencias de memoria histórica de los y las docentes rurales que constituyen el objeto de esta SE, ofrece la posibilidad de identificación de conductas o comportamientos que afectan a un grupo de seres humanos desde el reconocimiento, asimilación y aceptación de los hechos vividos, permitiendo cambios individuales y colectivos que facilitan empoderarlos en sus cosmovisiones y reconstrucciones del tejido social. Las experiencias sistematizadas permiten ver a través de las narrativas (orales y visuales) como el caso del “Museo de la memoria local”, entre otras apuestas socio-pedagógicas como la cartografía social creados por los maestros y maestras con la participación de toda la comunidad, cuyas acciones los empoderan para reconocer y vivir un proceso de duelo, de perdón, de construcción de paz y de sanación individual y colectiva que incluye el diálogo intergeneracional.

Por último, un factor que estructura la dinámica de las narrativas dentro de los procesos de memoria histórica es la identidad, que cobra relevancia dentro de los procesos sociales y colectivos, en la medida que permite resignificar prácticas, conmemorar hechos y evocar una memoria colectiva que es heredada en procesos intergeneracionales; “las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro” (Bolívar, Fernández y Molina, 2005, p. 3).

Las narrativas son un medio de liberación y se construyen a partir de procesos de intercomunicación con el otro, de las experiencias comunes y particulares, y de la exteriorización de momentos evocados en el tiempo. Por medio de las narrativas se puede analizar cómo los discursos constituyen un medio para promover la identidad, considerando que no existe una identidad monolítica o “fija” (singularidad esencial a priori) independiente del tiempo y de los hechos vividos, y que dicha identidad corresponde a algo contingente y variable en el curso de la historia colectiva y personal. En ese sentido la identidad se reconfigura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno social y la territorialización; se establece un paralelo entre la “identidad social”, la “identidad colectiva”, la “identidad personal” y la construcción de lo común en las dinámicas de una situación interaccional y de interlocución.

En síntesis, las interrelaciones entre narrativa y memoria y sus posibilidades para transitar por la escritura de la reparación, exige reconocer que las vivencias de los sujetos constituyen estadios de la experiencia referidas a hechos y situaciones en donde la realidad, socialmente construida, deviene en diversas formas a la conciencia (no solo individual sino social tal como ocurre con los procesos de la memoria colectiva) luego de pasar por un proceso de autorreflexión, teniendo en cuenta las conexiones o vínculos complejos que se tejen entre el “yo” y el mundo y entre un “nosotros”, y los consecuentes espacios donde se definen los sentidos desde la subjetividad, la construcción de la realidad y el contexto y los recorridos de la memoria.

Estas articulaciones fijan sentidos que favorecen una mirada crítica hacia el lugar de la alteridad en las prácticas y procesos de desarrollo educativo y social que se dan en la dinámica de la pedagogía de la memoria, teniendo como foco de reflexión la pregunta por el otro, es decir, quién es el otro desde una mirada reflexiva del participante como agente de cambio y transformación a la luz de las experiencias vividas. Esto exige ofrecer un marco de comprensión que ayude a situar la otredad que ha sido objeto de violencia, acudiendo a los procesos de socialización para reconocer que la interacción ocurre en la cotidianidad y en los hechos, tal como sucede con la interiorización de la realidad en los sujetos, en las intermediaciones de su desarrollo comunitario y social. Así, en el foco dinamizador de la socialización, se reorienta la identi-

ficación que configura las subjetividades narrativas en las cuales, el contexto y la cultura juegan un papel fundamental.

A esto se suma, un análisis de implicaciones interaccionistas, sistémicas, interculturales, biocentristas que configuran identidades, subjetividades políticas y construcción de sujetos resilientes capaces de reconocer su historia, y el tránsito doloroso desde la dinámica del perdón (partiendo de los principios de Verdad, Justicia, Reparación y no Repetición). Sujetos capaces de valorar la diversidad, el diálogo, la inclusión y la integración como una condición necesaria para la generación de oportunidades y el despliegue de las capacidades en la construcción de proyectos de vida individuales y colectivos, basados en la libertad, el respeto y la justicia, en donde será necesario seguir profundizando en las posibilidades de las pedagogías de la memoria y las escrituras (orales, escritas, visuales, etcétera) de la reparación. Así, permiten el trabajo en la comunidad donde construyen una cultura de paz; son proyectos que nacen de las estructuras de las narrativas, y se afianzan en los procesos de la identidad y del reconocimiento del otro como base ética y política de la integración y la organización social para la promoción del desarrollo humano en esos contextos que fueron golpeados por la violencia.

Aportes para una pedagogía de la memoria

La memoria como concepto en construcción se enriquece desde diversos autores, no obstante, mantiene una línea central característica: la temporalidad y el otro. Para Kuri (2017) la memoria no es algo estático en el tiempo, ya que se reconfigura en un dinamismo de intereses y significados actuales dentro un proceso social en el espacio. A esto se añade la categoría de “anamnesis” (Rubio, 2007), que entraña un ejercicio de evocación (rememoración), en donde el sujeto que recuerda se sitúa en la “memoria de otros, cruzando los espacios y experiencias compartidas” (p.5). Dentro de la perspectiva de la memoria se produce un elemento articulador y dinamizador entre lo subjetivo y lo social, en donde el sujeto transforma la realidad a través de una acción reflexiva que vincula pasado, presente y futuro, advirtiendo que la memoria se sitúa en una temporalidad transversal, codificada a través de narrativas que transitan desde lo individual y lo colectivo.

En ese proceso de transformación, la memoria constituye “una construcción ética que alberga toda una potencialidad hermenéutica que permite hacer visible lo invisible, al mismo tiempo hacerse cargo de un otro en sus condiciones de vulnerabilidad y de trayectos vitales” (Ortega, Merchán y Vélez, 2015, p. 68). Una pedagogía de la memoria constituye un proceso pedagógico y colectivo, que parte de los actores que configuran las redes sociales que han estado en situaciones de conflicto. En efecto, los actores sociales se sitúan en una historia individual y colectiva, pues cada sujeto comporta una configuración emotiva y una singularidad que hace posible que la construcción de la memoria se realice desde múltiples y diferentes voces.

Las experiencias y vivencias propias o de otras personas y grupos que se interrelacionan para ser recordadas, son elementos importantes de la memoria. Esta también se apoya en las expectativas con relación a la construcción del futuro. En ese sentido, es importante percibir de qué manera el pasado puede iluminar ese camino, así como las experiencias del pasado pueden, en el presente, contribuir de una manera dinámica y creativa para la transformación social (Sacavino, 2015, p. 74).

En definitiva, se parte de un concepto integrador de la temporalidad y las relaciones sociales, asumiendo la importancia que tiene la interrelación entre lo subjetivo y lo social, así como la capacidad de transformar la realidad a través de una acción reflexiva que vincula pasado-presente y futuro. En cuanto a la memoria histórica, Halbwachs (1991) hace una crítica sobre la dificultad de integrar la historia y la memoria, y describe la memoria histórica como:

De todo lo que precede resulta que la memoria colectiva no se confunde con la historia y que la expresión memoria histórica no ha sido una elección muy acertada, puesto que asocia dos términos que se oponen en más de un punto (p.212).

Para el caso colombiano en relación con el conflicto armado donde la historia como pasado se confunde con la realidad presente, se apuesta por una definición capaz de conjugar ambos conceptos al poner de relieve las experiencias comunes y la narrativa plural con visión de justicia. Vélez (2012) menciona el concepto de memoria histórica como “rememoración colectiva de las experiencias vividas intergeneracionalmente en un momento particular, como un esfuerzo consciente de reconstrucción narrativa del pasado en el tiempo presente, con una opción preferencial por las víctimas” (p. 260). Desde las experiencias de los maestros y maestras rurales, se hace hincapié a esta situación donde los diversos actores que conforman la comunidad académica en la ruralidad tienen la información de un hecho traumático en su propio cuerpo o en un entorno muy cercano.

Para Jelin (2002), la memoria no está exenta de ciertos vacíos narrativos que se construyen por efecto de una selección que se manifiestan a través de diversos tipos de “olvidos y silencios con diversos usos y sentidos”. (p.29). Esta tesis de la autora es tan aplicable a la memoria como a la historia, donde los vacíos existentes por acción u omisión consciente o inconsciente hacen que el relato interpretativo tenga sus variaciones dependiendo de quién lo escribe, de dónde se escribe o cómo lo escribe. Esta tensión inicial entre ambos campos de estudio cuya función es la reconstrucción e interpretación del pasado, responde a un concepto de historia positivista entendida como disciplina puramente objetiva frente a una memoria que reconoce la importancia de la subjetividad como elemento de reconstrucción histórica con implicaciones en el presente, así como en las prácticas pedagógicas de los maestros rurales.

La historia se abre a la memoria para comprender el vínculo pasado y presente de forma significativa, cuestionando principios de verdad absoluta y generando una capacidad de reflexión y acción pedagógica que tienda a transformar las injusticias del tiempo presente a través de la comprensión del pasado histórico, el pasado reciente y el presente, pues como menciona Fazio Vengoa (1998), “no sólo es una inquietud de los historiadores, sino una necesidad social que nos debe permitir entender las fuerzas profundas que están definiendo nuestro abigarrado presente” (p. 6). Acciones que desde el sentipensar de los maestros rurales constituyen una oportunidad para participar en la construcción de un relato colectivo, que posibilite a todos los actores sentirse identificados desde sus experiencias en una historia compartida que incluya duelos, procesos de perdón, reconciliación y esperanzas comunes.

Para comprender las relaciones intrínsecas entre una pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado, se valoran las tesis de Mèlich (2001), quien ponen el énfasis pedagógico como campo de reflexión con un componente ético que supone hacer memoria como experiencia viva del tiempo y un componente de transmisión del dolor. También se añade la variable política de la pedagogía de la memoria histórica, por cuanto significa dar un punto de transformación de la realidad a través de acciones dirigidas a la comprensión del “otro” como un “nosotros”, con la facultad de construir las múltiples narrativas de una historia reciente propia y colectiva a través de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos que generen procesos de alteridad. Así, la pedagogía se transforma en:

Diálogo co-creativo entre distintas generaciones sobre asuntos que genuinamente conciernen a los y las jóvenes de hoy, pero que hunden sus raíces en experiencias y contextos que vivieron sus padres y abuelos (...) que les permitan explorar distintas fuentes, testimonios y memorias, y contrastar interpretaciones a veces encontradas de los procesos históricos para que cada estudiante pueda, con autonomía, decantar su propio juicio de manera fundamentada. (CNMH, 2018, p. 13).

Este enfoque pedagógico se convierte en un reto por las innovaciones metodológicas que conlleva los límites que marcan las pedagogías tradicionales, y los escenarios violentos en los que se propone como herramienta de transformación, sin desconocer que esta pedagogía asume entre sus bases, la pedagogía de la liberación y del oprimido, que busca generar en el educando una conciencia social y un conocimiento de su contexto con capacidad de transformar la realidad social y política en la que vive.

a los sujetos como seres históricos, insertos en el tiempo presente, e instados a enfrentar procesos de transformación y coyunturas existenciales que se ven afectadas por una historia heredada pero no estática, que continúa siendo construida. De esta manera, estamos marcados por la historia, pero también dejamos marcas en nosotros mismos mediante la historia que vamos creando (Rubio, 2007, p. 3).

Es, por tanto, una pedagogía de la memoria histórica del tiempo presente, como categoría dinámica, que apuesta por la comprensión y transformación del presente desde un ejercicio sociopolítico, en consonancia con el papel que cumplen los maestros y maestras rurales con la comunidad donde llevan a cabo sus prácticas. En palabras de Rubio (2007), se propone una pedagogía de la memoria que promueva una educación transformadora y emancipadora cuando en ella se fundamenta y promueve la paz en el país.

4. Discusión y conclusiones

“Ellos (los estudiantes) están contando lo que yo algún día quise contar, pero solo hasta ahora soy consciente de que debo hacerlo; algo que nos falta a los maestros es sistematizar todo lo que hacemos, ¡escribir!, pero entonces, los muchachos, narran por nosotros los maestros” (Johanna Gómez, Isnos. Huila, junio, 2020).

Analizar el horizonte de los procesos de la pedagogía de la memoria, en contextos de conflicto armado y escenarios rurales desde las voces de los y las docentes de los pueblos y comunidades que viven la violencia, contribuye a la comprensión y a la construcción de un componente pedagógico que se suscita en la memoria para construir la paz y, a la vez, para determinar las coyunturas, desfases y vacíos institucionales que soportan los procesos socioculturales y pedagógicos en dichos escenarios. Desfases que entrañan causas estructurales de pobreza, violencia, desarticulación de la escuela y abandono del aparato estatal. Estas tensiones se originan en las prácticas pedagógicas -de los docentes rurales-, y en conceptos para definir políticas, planes y proyectos enlazados con los actores de los procesos, para desarrollar una pedagogía articulada a un modelo de escuela socio-comunitaria que contribuya a la apropiación social de la memoria histórica; además, que aporte a la co-construcción de una cultura de paz, reintegración y desarrollo comunitario dentro del territorio.

Esto sugiere que la misión pedagógica sea estratégica y diversificada frente a la construcción de la paz y de lo social (lo público), de modo que desde una perspectiva del re-pensar la escuela, los discursos y prácticas pedagógicas reflexionen para situar los contextos, las dinámicas demográficas, el reconocimiento de la otredad, las oportunidades de desarrollo individual, social y comunitario, las fuentes de trabajo, los sectores productivos, la distribución social de la riqueza, la participación, la cobertura educativa, la ecología de saberes, el diálogo biocultural, y otros. En esta línea de discusión, la escuela territorializada responde a las demandas de sentido y necesidades de las poblaciones y comunidades afectadas por el conflicto.

No todas las prácticas pedagógicas promueven el desarrollo humano y social para generar transformaciones en las comunidades rurales y en contextos de conflicto; implica reconocer diversidad de educaciones y discursos que re-orienten el quehacer educativo. Así la pedagogía de la memoria, instituye un modelo

de escuela configurado con las comunidades, derrumbando las barreras de los enfoques tradicionales e institucionalizados, debido a que, no responden al proyecto educativo que requieren estos grupos. Para repensar la escuela, los procesos pedagógicos de memoria histórica y, los enfoques para la construcción de paz, pasan por la re-composición del tejido educativo, social y cultural, bajo el entendido que, se fortalece desde un proceso educativo intercultural, que reconozca las diferencias, el umbral de las identidades, el intercambio simbólico de prácticas, el anti-racismo y la democracia participativa. Queda por trabajar, es decir, re-pensar que en estas comunidades de docentes rurales vienen soñando con un marco expositivo de prácticas pedagógicas, que no están sistematizadas en la educación institucional. Se trata del manejo del arte en el aula, el sistema de memoria en el cuerpo, narrativas sonoras y la polifonía de los lenguajes, cartografías, el museo itinerante, entre otras.

Por tanto, re-pensar la escuela en contextos de conflicto armado y, a la luz de las prácticas y narrativas de los y las docentes rurales, pone sobre el escenario académico la enunciación de un nuevo conocimiento pedagógico y social que, lejos del discurso institucionalizado y mediático, aboga por una construcción de la escuela de y para las comunidades, con las sensibilidades necesarias, la apertura, la empatía, la alteridad pedagógica y la capacidad para transformar y construir desde los territorios, escenarios de paz, apuestas de reconciliación y perdón, procesos de reintegración y proyectos de desarrollo humano y social. “Pero repensar la escuela, es pensar desde la utopía, y ¿por qué acudir a la utopía?, porque la objetividad no nos lo permite; hay que acudir a la utopía para por lo menos soñarnos con una escuela diferente y por ende una sociedad diferente. Una sociedad que se resignifique debe partir de unos elementos resignificados desde la escuela”. (Orlando Perdomo, Morelia. Caquetá, junio, 2020).

La SE y el AD se constituyen en un modelo biunívoco que revela las relaciones analíticas de un sistema hermenéutico-semiótico que da cuenta de la vitalidad de los relatos de los maestros rurales en situación del conflicto armado en Colombia. En tanto que el Estado en sus prácticas inequitativas hacia este tipo de poblaciones ha cercenado a una educación propia, intercultural, y prioritaria, todos los engranajes socio-subjetivos como elementos enriquecedores en los territorios olvidados, los maestros y las maestras rurales han referido historias de memoria sin importancia para los vagabundos históricos que devienen con la muerte. Contrariamente, nuestra investigación ha podido entender desde otras perspectivas sistematizando los discursos propios de los docentes, sentidos para la negociación democrática de sus símbolos culturales, llegando así a la reconfiguración de sus gritos que como pilares resignifican una memoria histórica que los pone a salvo en esta contemporaneidad deseante de justicia, de reivindicación, de alegría de sentirse productores y autores de un destino emancipado y libertario.

Referencias Bibliográficas

- Arias, G. J. (2014). Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). Universidad Nacional de Colombia.
- Baudrillard, J. (2005). El sistema de objetos (3). Verso. <https://bit.ly/3iCgdvq>
- Bautista, M., González, G. (2019). Docencia Rural en Colombia: Educar para la Paz en medio del Conflicto Armado. Fundación Compartir. Bogotá. <https://bit.ly/2SxpDxn>
- Bolívar, A., Fernández, M., & Molina, E. (2005). La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción. Cap. Investigar la identidad del profesorado: una triangulación secuencial. Ediciones Aljibe. Artículo. FQS
- CNMH Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). Los caminos de la memoria histórica. <https://bit.ly/3xgcpDZ>

- Cifuentes, R. M. (2011). La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias. *Decisio*, 28, 41-6. <https://bit.ly/3iC435u>
- Clandinin, P. y Murray. (2007). "Navigating Sites for Narrative Inquiry", *Journal of Teacher Education*, Sage,
- Correa, E. P. (1998). Una visión del desarrollo rural en Colombia. *Cuadernos De Desarrollo Rural* (41). <https://bit.ly/3xeP19Y>
- De la Ossa, E. D., & González, J. D. H. (2013). La investigación narrativa en psicología: definición y funciones. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 620-641. <https://bit.ly/3zol4WY>
- Denzin, N. (2003). Foreword: narrative's moment. En M. Andrews, S. Sclater, C. Squire & A. Treacher (Eds.), *Lines of narrative* (pp. xi-xiii). Londres: Routledge.
- Duranti, A., Ochs, E. y Schieffelin, BB (Eds.). (2011). *El manual de socialización del lenguaje* (72). John Wiley e hijos.
- Fazio, V. H. (1998). La historia del tiempo presente: una historia en construcción. *Historia Crítica*, (17), 47-57. <https://bit.ly/3vok1mM>
- Giraldo, H. B. (2018). Enseñanza-aprendizaje con prospectiva de paz en la formación policial. *Ratio Juris UNAULA*, 13(26), 145-160. <https://bit.ly/3zIVpxU>
- González, E. (2000). La definición y la caracterización de la violencia desde el punto de vista de las ciencias sociales. *Arbor*, (167), 153-185. <https://bit.ly/3gjokvj>
- Halbwachs, M. (1991). *Fragments de la memoria colectiva* (M. A. Aguilar. Trad., 1). *Revista de Cultura Psicológica*, (1)
- Hammersley, L. (2012). Community-Based Service-Learning: Partnerships of Reciprocal Exchange? *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 14(3), 171-184. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1113703>
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers' College Record*. 103(6).
- Hernández, R. (2004). Estudio sobre la Educación para la Población Rural en Honduras. En FAO-UNESCO (ed) *Educación de la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*, 217-263. <https://bit.ly/3gjomvV>
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. <https://bit.ly/3zkRj9m>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Kuri, P. E. (2017). La construcción social de la memoria en el espacio: una aproximación sociológica. *Península*, 12(1), 9-30. <https://bit.ly/3wiz4PP>
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2) 79-114. <https://bit.ly/35it0uM>
- López, R. L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138-159. <https://bit.ly/3wmOxyG>
- Mejía, N. J. (2002). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-UNMSM. <https://n9.cl/3zvH>
- Mèlich, J. C. (2001). *La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del Holocausto* (Vol. 2). Anthropos Editorial.
- Mishler, E. (2006) *Narrativa e identidad: la doble flecha del tiempo*, en De Fina, Anna, Deborah Schiffrin y Michael Bamberg. *Discurso e Identidad*. 30-47
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. y Vélez, G. (2015). *Pedagogía de la memoria para un país amnésico*. Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.17227/tm.2015.8410>
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Suny
- Riaño, P. (2004), *Encuentros artísticos con el dolor, las memorias y las violencias*. *Revista de Ciencias Sociales*, (21), 91-104
- Ricoeur, P. (1972) "L'hermeneutique du témoignage". *Archivio di Filosofia*, 42, 1-2, 35-61.

- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Rubio, G. (2007). Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 15 (1). <https://bit.ly/3czpq3O>
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69-85. <https://bit.ly/2U5Aqzz>
- Searle, J. R. (1994). *Actos de habla*. Ediciones Cátedra SA.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 194-216. <https://n9.cl/lo3r>
- Van Dijk, T. A. (1996). Discourse. *Cognition and Society*, *Discourse & Society*, 7(1), 5-6.
- Vélez, V. G. (2012). Pedagogías de las memorias de la historia reciente colombiana: ¿construir memoria, en el campo de una memoria imposible. *Revista Colombiana De Educación*, 245-264. <https://bit.ly/3x8CpRM>