



EDUCACIÓN POLÍTICA



Cuerpos, espacios,
memorias y transiciones

Marcela F. Pardo
García y Ana María
Restrepo Rodríguez
(editoras)

EDUCACIÓN POLÍTICA

EDUCACIÓN POLÍTICA

Cuerpos, espacios,
memorias y transiciones

Marcela F. Pardo García
y Ana María Restrepo
Rodríguez (editoras)

Babativa-Chiriva, Sandra Milena, autor

Educación política : cuerpos, espacios, memorias y transiciones / Sandra Milena Babativa-Chiriva [y otros] ; (editoras), Marcela F. Pardo García y Ana María Restrepo Rodríguez. -- Bogotá : Capaz : Cinep, 2024.

276 páginas.

Incluye datos curriculares de los autores.

ISBN 978-958-644-352-4 (impreso) -- 978-958-644-353-1 (digital)

1. Ciencias políticas - Enseñanza - Colombia 2. Pedagogía I. Pardo García, Marcela F., editora II. Restrepo Rodríguez, Ana María, editora

CDD: 320.07109861 ed. 23

CO-BoBN- 00034

Educación política

Cuerpos, espacios, memorias y transiciones

Justus-Liebig-Universität Giessen
Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ
Cra. 8 n.º 7-21, Claustro de San Agustín
Bogotá, D. C.
PBX: (+57 1) 342 2340
www.instituto-capaz.org

Centro de Investigación y Educación Popular/
Programa por la Paz
Cinep/PPP
Cra. 5 n.º 33B-02
Bogotá, D. C.
PBX: (+57 1) 245 6181
www.cinep.org.co

Edición: Marcela F. Pardo García y Ana María Restrepo Rodríguez

Coordinación editorial: Edwin Parada Rodríguez

Corrección de estilo: Fabio Leonardo Rodríguez

Diseño y diagramación: Silvia Trujillo

Impresión: Multi-Impresos S.A.S.

ISBN (impreso): 978-958-644-352-4

ISBN (digital): 978-958-644-353-1

Primera edición, julio de 2024

Bogotá, D. C., Colombia

Impreso en Colombia – *Printed in Colombia*

El contenido de esta publicación es responsabilidad exclusiva de las autoras y autores y no refleja la opinión del Cinep/PPP, de CAPAZ o de sus cooperantes.

Este libro cuenta con una licencia Creative Commons “Reconocimiento-NoComercial-SinDerivadas 4.0”. Su contenido puede ser reproducido total o parcialmente, siempre y cuando se reconozcan sus autores y se cite como fuentes al Cinep/PPP y a CAPAZ, no se haga con fines comerciales y no se transforme para crear obras derivadas.



[f](#) CinepProgramaporlaPaz
[@](#) Cinep_ppp
[t](#) Cinep_ppp
[v](#) Cinepppp
[e](#) Cinep/Programa por la Paz
[@](#) @cinep_ppp

[@](#) instituto-capaz
[v](#) institutocapaz2352



Supported by the DAAD with funds from the Federal Foreign Office



Contenido

Presentación Sobre una educación política para ¿estos tiempos? <i>Ana María Restrepo Rodríguez y Marcela F. Pardo García</i>	IX
--	----

Haceres políticos 19

Bordar, coser y tejer. Puntadas de acción política disidente <i>Sandra Milena Babativa-Chirivi, María Elvira García-Ballesteros, Edith Johanna Morales-Roa</i>	21
--	----

Entrar a la cocina y destapar las ollas: encontrarse con lo íntimo La cocina, un encuentro con una de las máximas feministas: “lo personal es político” <i>Andrea Teresa Castillo Olarte</i>	37
--	----

Hacia una pedagogía de lo herbal y del cuidado. Experiencias, reflexiones y apuestas políticas de la Escuela de Formación de Pájara Hierba <i>Ivon Johanna Pérez Rojas, Mayra Alejandra Sánchez Mosquera</i>	59
--	----

Escuela Tejiendo saberes, defendiendo autonomías. Una apuesta desde la educación popular feminista por la reivindicación de la tierra y el territorio <i>María Camila Barrera Gutiérrez</i>	77
---	----

Habitar memorias: historias, aulas y archivos 105

Los cómics memoriales en la educación histórico-política Cinco principios para el contexto colombiano <i>Andrea Cagua</i>	107
---	-----

Archivos para la paz, las memorias y la educación política <i>César Osorio Sánchez</i>	127
---	-----

Pedagogías de la memoria. (Re) tejiendo los hilos de la memoria en la Universidad Pedagógica Nacional <i>Dilan Bocanegra, Grupo de estudios Ruta de la memoria</i>	143
--	-----

Historia, memoria y educación en los territorios
en medio del conflicto. El caso del Caquetá
Alejandra Ciro 161

Construyendo la paz a escala corporal.
Pedagogías del cuidado en medio del conflicto armado
en Buenaventura, Colombia
Alanis Bello Ramírez 173

Retar la coyuntura: sostenibilidad y lenguajes de paz 191

La transformación energética global.
Un desafío de la educación para el desarrollo sostenible
Stefan Peters, Eva Marie Schmidt 193

El giro comunicativo que aporta la oralidad
a la educación política: *Peace Slam*
Claudia Maya Zapata, Rocío Adriana Corredor Contento 217

Provocaciones y presencias corporales 239

‘Bajá y vé’
El apetito político de la voz joven
Laura Oliveros, Cocco Kilele, Wendy Quinchia, Camila Pisco, Marcela Pardo 241

¿dónde habita el cuerpo?
cuestiones sobre la presencia
Brigitte Potente 253

Sobre las autoras y los autores 267

Presentación

Sobre una educación política para ¿estos tiempos?

Ana María Restrepo Rodríguez y Marcela F. Pardo García



I. Resonancias

—(...) *estoy haciendo unas investigaciones, ¿sabéis?,
unas investigaciones...*

—Ah.

—*Investigaciones científicas, quiero decir...*

—*Científicas.*

—Sí.

Silencio. La mujer se ciñe el chal violeta

—*¿Conchas, líquenes, cosas así?*

—No, olas.

Eso dijo: olas.

—*O sea..., fijaos ahí, donde llega el agua..., sube por la playa, luego se detiene..., eso es, precisamente ese punto, donde se detiene..., dura apenas un instante, mirad, eso es, por ejemplo, allí..., como veis, apenas dura un instante, después desaparece, pero si se consiguiera detener ese instante..., cuando el agua se detiene, precisamente ese punto, esa curva..., es eso lo que estudio. Donde se detiene el agua.*

—*¿Y qué es lo que hay que estudiar?*

—*Bueno, es un punto importante..., a veces no se le presta atención, pero pensándolo bien ahí sucede algo extraordinario, algo...
extraordinario.*

—*¿De verdad?*

Bartleboom se acercó ligeramente a la mujer. Se hubiera dicho que tenía un secreto que decir cuando dijo —Ahí acaba el mar.

El mar inmenso, el océano mar, que corre infinito más allá de toda mirada, el desmesurado mar omnipotente —hay un sitio donde acaba, y un instante—, el inmenso mar, un lugar pequeñísimo y un instante de nada. Eso es lo que quería decir Bartleboom.

Alessandro Baricco, *Océano Mar*

Este pasaje de la novela de Alessandro Baricco y tres insinuaciones provenientes de diversas disciplinas nos han resonado durante el tiempo en el que revisamos las versiones finales de esta publicación. La primera resonancia es aquella del sociólogo Pierre Bourdieu sobre cómo no hay nada común *a priori*; lo común emerge; como emerge del mar el punto donde termina. Ese punto de esa materia es un instante que se abre una y otra vez. La cita de Baricco, con que abrimos este texto, nos recuerda que debemos prestar atención a la liminalidad si nos preguntamos por la forma en que constituimos nuestras subjetividades políticas. Es en el umbral donde podemos ver cómo ciertos aprendizajes deben reinventarse, cómo se construye lo que denominamos común y sus sentidos o cómo las acciones colectivas buscan responder de una y mil maneras a las transiciones, ¿no es sobre esto de lo que debería ocuparse una educación política para estos tiempos?

La realidad social, como la ola que observa Bartleboom, nos muestra constantemente sus inestabilidades y variaciones, y así nos desafía. En Colombia, en los últimos tiempos, se ha hablado mucho de cómo los estallidos sociales de 2019 y 2021 evidenciaron el desborde de la política y de lo político. Sin embargo, la incertidumbre de cómo pensar y entender ese desborde produjo un desfase entre lo que las teorías políticas podrían ayudar a tramitar y los conflictos cotidianos sobre lo intramitable. Lo imprevisible del paro es que, además de los cambios en las formas como se ha entendido y construido la idea de protesta (en sus categorías y estrategias: como los repertorios de lucha, actores convocantes, adversarios), puso en lo público emociones, formas de comunicar y de relacionamiento que no han sido reconocidas como parte de la vida política en la calle y mucho menos en la institucionalidad. Precisamente, las puso interrumpiendo una forma conocida de lo político.

La segunda insinuación proviene de *Las técnicas de sí* de Michel Foucault. Allí, Foucault sugiere la retirada como forma de conocimiento. Esa retirada no es ajena a los llamamientos recíprocos, los encadenamientos indefinidos y las inversiones y retribuciones permanentes que se ponen en juego en la construcción de lo colectivo; aquellas expresiones, acciones y emociones que tensionan las relaciones de poder y las estrategias de lucha que conforman lo social. Retirarnos de las certezas para observar e incorporar las incertidumbres sociales es, volviendo a Baricco, la búsqueda de la liminalidad como origen y fin. En este sentido, respecto a lo que nos convoca este libro, entendemos que la educación política no se trata solamente de contenidos o técnicas y expresiones de la ciudadanía; se trata de la incorporación de un enfoque epistemológico que parte de la frontera como espacio de intercambio, de moverse hacia el desfase, de reconocer el desborde en lugar de encauzarlo.

Pero ¿cómo asir lo inasible de la experiencia política en la escritura y en las preguntas que nos hacemos? Por ejemplo, ¿cómo hablar de las emociones sin intentar

explicarlas o traducirlas? Dice Walter Benjamin que solo hay conocimiento a modo de relámpago (Benjamin, 2005, p. 459). Y que ese relámpago se escribe organizando los residuos, los fragmentos; como los mosaicos, observando en retirada un todo hecho de fragmentos.

Entonces, en este libro no intentamos explicar de modo concreto cómo nos hacemos sujetas o sujetos políticas y políticos ni cómo se pone en evidencia el poder. Lo que aquí nos atañe es la expresión de experiencias de subjetivación política que expanden las fronteras y los estudios en materia de la educación política. Lugares como la cocina, objetos como hilos, agujas y plantas, espacios de círculos de mujeres, fotografías que se convierten en murales de la memoria y que agencian la formación de colectivos estudiantiles, cómics como espacios para habitar la historia, prácticas de cuidado que son más que acciones de resistencia, escalas corporales que nos enseñan por dónde pasa lo político, ejercicios poéticos que articulan conocimientos disímiles y hasta opuestos, luchas históricas de maestros, archivos como aulas, movimientos corporales que se hacen escritura. Estas expresiones de lo concreto nos llevan, a través de todo este libro, a conocer las formas en las que el ejercicio personal y colectivo de definición de lo político no puede dejar de pensar en las cotidianidades, los afectos y las relaciones más que humanas. Sobre todo, no puede dejar de hacerlo en tiempos en los que situaciones como los estallidos sociales, el posicionamiento de narrativas antide-rechos en el poder público o el genocidio en Palestina nos cuestionan sobre la utilidad de ciertas categorías, acuerdos y conocimientos.

Foucault también invita a “analizar las relaciones de poder a través del enfrentamiento de estrategias” en lugar de analizarlas desde su racionalidad interna (Foucault, 1988, p. 5). Las estrategias constituyen también una frontera (Foucault, 1988, p. 20), una especie de límite permanente y una inmersión. Así pues, lo que en este libro vemos son estrategias. Desde las propuestas para transitar los desafíos energéticos hasta las formas en que entramos a una cocina para entender qué gestos cotidianos son movimiento, poder y subjetivación. Materias y lugares de cuestionamiento de la estabilidad de la realidad social.

La tercera y última insinuación proviene de Catherine Lutz. Intentamos que este libro represente, a través de algunos de sus textos, un análisis encarnado para preguntarnos “no sólo con quiénes pensamos o construimos nuestro intelecto sino con quiénes sentimos” (Lutz, 1986, p. 289). Tal vez muchas de las cuestiones abordadas aquí por autoras y autores tienen que ver con su experiencia personal de con quiénes (que incluiría también aquellos otros seres o materialidades) han sentido las preguntas por lo político.

Perspectivas no lineales, pensamiento con materialidades, la adaptación como premisa de una pedagogía popular feminista, las prácticas materiales que exceden el producto terminado, el reconocimiento político de que el encuentro no genera necesariamente vínculos, la apuesta por la transformación cultural desde la educación popular o los lenguajes poéticos, y la forma en que se asume la paz como una experiencia encarnada son preguntas, métodos y estrategias que producen nuevas insinuaciones en esta publicación. Veamos estos asuntos en detalle.

II. Enfoques

Ampliar el debate de la educación política en Colombia —en cuanto a la tradición alemana con la base del *Consenso de Beutelsbach* (Owervien, 2023; Santos, 2023; Pardo y Peters, 2023)—, nos llevó a convocar a una serie de autoras y autores de ambas latitudes para abordar, a partir de diferentes trayectorias del campo de la educación, las posibles miradas de este vínculo difuso. De allí, surgió un volumen anterior a este en 2023, una apuesta que buscó anclar los *debates de una historia por construir* en torno a la educación política en Colombia.

Para su divulgación, propusimos conversaciones a las instituciones educativas de Quibdó, y a maestras y maestros de Santander de Quilichao. Estas conversaciones se dieron, en primer lugar, abordando la idea de una educación que radicalice la democracia en medio de un contexto que se ve alentado por la guerra, la exclusión y la desigualdad. Segundo, recogiendo hitos de las tensiones entre la política y la pedagogía; estas tensiones en ambos países se han resuelto de maneras diferentes y atraviesan periodos de la historia desde la formación de la república hasta la pregunta por la enseñanza de la historia en el país. Y tercero, en el ámbito escolar propusimos debates sobre la escuela herida; las apuestas para la transformación de la educación en los territorios rurales, y las apuestas de etnoeducación desde la Constitución de 1991 en un territorio como el departamento de Cauca. Evidentemente, los debates no se agotaban allí y, por lo tanto, el libro ofreció miradas adicionales como la formación política a partir del lenguaje de señas, de las telenovelas y series, o el lugar que ha tenido la educación popular en las universidades.

Con el propósito de continuar la conversación con las comunidades educativas, y con aquellas interesadas en vincular su reflexividad en la experiencia por lo común, la propuesta actual busca profundizar en dos ámbitos: las fronteras de *las subjetividades políticas (colectivas)* y *las estrategias educativas* formales y no formales. Con respecto al primero, nos interesa encontrar posibilidades y

experiencias educativas que estén en contra de la resignación y, por ello, propuestas de pedagogías críticas frente a la hegemonía educativa: individuos sin capacidad de deliberación, tendientes a la acumulación de información y de opiniones y, en muchos casos, situadas en la métrica de la competitividad que desalienta la creatividad y la asunción de riesgos.

Bajo la anterior premisa, nos interesa resaltar que la pedagogía y la educación son ejes de un proyecto político transformador de la sociedad. La pedagogía no puede quedar como un asunto de segundo plano, es un lugar para pensar formas específicas de relaciones sociales. La experiencia en la pedagogía cobra la vitalidad de lo disruptivo, pues la vida cotidiana permite plantear cuestiones no por exigencia, sino por curiosidad. Jorge Larrosa escribe sobre el potencial pedagógico de la experiencia —así como la ola que se investiga—: “La apertura que la experiencia da es apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser [...] la experiencia da lugar a la libertad” (Larrosa, p. 105). De ahí que las experiencias presentadas en este libro se centran en la libertad.

Por lo anterior, nos proponemos un segundo ámbito: el de las metodologías y las estrategias tanto de la escuela y las universidades como de los haceres que no están en las restricciones de la institucionalización. Nos interesan las transiciones políticas que atraviesa el país (y las globales), el lugar de la memoria y la historia para abordar las preguntas frente a quiénes somos con el marco del pasado reciente y, finalmente, la importancia que cobra, cada vez más, la corporalidad como una necesidad provocativa frente al aprendizaje de lo político: cuerpos afectivos, cuerpos feminizados, cuerpos marcados por dolores de la guerra, cuerpos que requieren protección, cuerpos que desaparecieron y cuerpos futuros.

En últimas, nos interesa hacer un llamado a *cuerpos, espacios, memorias y transiciones*. Por ello, vinculamos una serie de capítulos escritos por maestras y maestros, agentes académicos, colectividades y organizaciones sociales que nos permiten imaginar formas de producir conocimiento de prácticas pedagógicas y, por esa vía, identificar rasgos polifónicos del hacer lo político para los desafíos actuales.

De esta manera organizamos este libro desde cuatro cuestiones: 1) Haceres políticos; 2) Habitar memorias: historias, aulas y archivos; 3) Retar la coyuntura: sostenibilidad y lenguajes de paz; y 4) Provocaciones y presencias corporales.

Abrimos el libro con cuatro artículos sobre **Haceres políticos** que nos invitan a pensar otros lugares en los que se gesta la subjetividad política. En estos cuatro artículos es, además, clave un asunto: cómo espacios potentes de lo político son espacios feminizados. En estos artículos se encuentra “la potencia disruptiva de los encuentros colectivos” (Babativa-Chirivi, García-Ballesteros y Morales-Roa) y reflexiones sobre cómo el reconocer lo político, que se gesta

en una práctica, es “constituir allí una política vital” (Castillo Olarte). Detrás de muchos espacios de encuentro de mujeres hay una intencionalidad política. Pero lo interesante en estos artículos es el conjunto que va dando forma a lenguajes de lo político: la cocina, el tejido, la conversación, los intercambios y el cuidado en muchas expresiones.

En el texto *Bordar, coser y tejer: puntadas de acción política disidente* (Sandra Milena Babativa-Chirivi, María Elvira García-Ballesteros y Edith Johanna Morales-Roa) las autoras plantean que pensar lo político en el hacer textil es, además, preguntarse por dónde se encuentra, quién enuncia y cómo se caracteriza lo que podemos nombrar como político. En *Entrar a la cocina y destapar las ollas: encontrarse con lo íntimo* (Andrea Teresa Castillo Olarte), nos hallamos en un espacio cotidiano que nos lleva a preguntarnos por la forma en que ha sido construida nuestra educación política como sociedad. En la experiencia del colectivo Pájara Hierba *Hacia una pedagogía de lo herbal y del cuidado* (Ivon Pérez Rojas, Mayra Sánchez Mosquera), la apertura al mundo vegetal y mineral da lugar a una forma muy concreta y feminista de constituir el cuidado como herramienta política. Y, para cerrar el apartado, en *Escuela Tejiendo saberes, defendiendo autonomías: una apuesta desde la educación popular feminista por la reivindicación de la tierra y el territorio* (María Camila Barrera Gutiérrez) nos acercamos a una experiencia de apuesta feminista por la transformación cultural sustentada en la acción política por la defensa de los derechos a la tierra de las mujeres en la región Caribe.

Habitar memorias: historias, aulas y archivos, el segundo apartado de nuestro libro, inicia con la reflexión sobre cómo y dónde encontrar lugares para habitar la historia y la memoria. Aquellos que tienen la potencia y aquellos que ya responden a ejercicios concretos de reivindicación de memorias, historias y resistencias. El primer artículo, titulado *Los cómics memoriales en la educación histórico-política: cinco principios para el contexto colombiano* (Andrea Cagua), nos propone esa pregunta clave sobre el habitar lo político desde premisas que constituyen, en resonancia con el apartado anterior del libro, claves cercanas y afectivas para los haceres de la memoria.

A continuación, el lugar por excelencia de la memoria y la historia, el archivo, se convierte en dispositivo pedagógico activo para pensar las transiciones de paz y conflicto. Es así como en *Archivos para la paz, las memorias y la educación política* (Cesar Osorio Sánchez) el autor invita a habitar como aulas el Archivo de Derechos Humanos (Centro Nacional de Memoria Histórica) y el Archivo de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, para que quienes no han vivido el conflicto armado u otras victimizaciones construyan su lugar político en la sociedad que tenemos.

Parte de asumir este lugar político es lo que se nos presenta en el artículo *Pedagogías de la memoria: (re) tejiendo los hilos de la memoria en la Universidad Pedagógica Nacional* (Dilan Bocanegra). Hablar de memoria en la institución que forma a quienes tal vez son responsables de su enseñanza implica reconocer y potenciar los procesos propios de memoria histórica, y la manera en que estos se convierten en ejercicios pedagógicos replicables y afectivos para los espacios escolares. A manera de espiral, la necesidad de reivindicar unas historias remite a metodologías de enseñanzas de la memoria que justamente se nutren de los efectos y los aprendizajes de dichas memorias.

A continuación, dos experiencias concretas y territorializadas nos interpelan sobre las escalas de construcción de la memoria y sus ritmos. En *Historia, memoria y educación en los territorios en medio del conflicto: el caso del Caquetá* (Alejandra Ciro) nos adentramos en un análisis historiográfico de las luchas de maestras y maestros en Florencia en el marco de victimizaciones y guerra en el territorio y lo que esta historia desafía en términos de discusiones actuales sobre educación para la paz. Un aporte clave del artículo radica en la reflexión sobre el papel político de las maestras y los maestros en la salvaguarda de historias territoriales de lucha y resistencia.

Para concluir este apartado, el artículo *Construyendo la paz a escala corporal: pedagogías del cuidado en medio del conflicto armado en Buenaventura, Colombia* (Alanis Bello Ramírez) nos habla desde la misma dimensión territorial —y con las voces y las experiencias de enseñanza de mujeres en medio del conflicto armado— de una forma muy particular de adquisición de conciencia sobre el cuidado y la vulnerabilidad humana y lo que este aprendizaje hace en la construcción de paz: cómo desde lo cotidiano, lo visceral y lo comunitario se repara, cómo se aprende a cuidar de sí y de otros, y cómo se reconoce la paz como una experiencia situada, encarnada y cotidiana. Habiendo sido el cuerpo de las mujeres un campo de batalla, un territorio en disputa, es también un lugar de sostenibilidad de la vida en medio del control que ejercen los actores armados. Valga señalar que, en este artículo, como en otros anteriores, el rol de los procesos colectivos de mujeres es fundamental.

En el tercer apartado, **Retar la coyuntura: sostenibilidad y lenguajes de paz** el libro se concentra en dos dimensiones muy concretas de los haceres políticos coyunturales: las preguntas por la sostenibilidad y los lenguajes para hablar de paz o de paces. Así, en *La transformación energética global: un desafío de la educación para el desarrollo sostenible* (Stefan Peters, Eva Marie Schmidt) se propone un abordaje del cambio climático que asuma de manera crítica la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y propicie diálogos entre la perspectiva global y las

experiencias locales. Esto, partiendo de que la EDS es un asunto concreto de educación política en la medida en que se pregunta por las capacidades necesarias para asumir la coyuntura ambiental actual y, específicamente, las discusiones sobre transiciones energéticas. Por su parte, en *El giro comunicativo que aporta la oralidad a la educación política: Peace Slam* (Claudia Maya Zapata, Rocío Adriana Corredor Contento) se analiza un ejercicio concreto de *peace slam* (sobre Justicia Escolar Restaurativa) para mostrar los alcances de una metodología que resulta efectiva para manifestar reflexiones personales y no académicas de experiencias de paz y conflicto armado en espacios de intercambio de conocimientos de diversa índole. Esto, además, como un posicionamiento político de apertura de lenguajes y discursos sobre temas que han sido validados principalmente desde el conocimiento institucionalizado.

Por último, esta publicación cierra con dos capítulos sobre **Provocaciones y presencias corporales** que se plantean, una vez más, desde una perspectiva situada, encarnada y afectiva el ejercicio de lo político. En *'Baja y vé': El apetito político de la voz joven* (Laura Oliveros, Cocco Kilele, Wendy Quinchía, Camila Pisco y Marcela Pardo) se abordan las experiencias de las juventudes múltiples con aquello que se nombra como lo político. Con esa intención se plantea a la lengua como metáfora. La lengua, como órgano entrañable, implica una escritura en primera persona, pero también el entrecruzamiento de lenguas y los propios paisajes habitados; en este caso, los mares y montañas de Buenaventura, la manigua caqueteña, los ríos de Calle Quibdó y su interlocución con la centralidad bogotana. Las autoras se propusieron unir cosas arriesgadas y contingentes e intentar descifrar la experiencia múltiple de lo común después de un proceso de formación política con jóvenes.

Como cierre, Brigitte Potente, en *¿dónde habita el cuerpo? cuestiones sobre la presencia* acuna un tejido de insinuaciones reflexivas. La primera, surge de una escritura indisciplinada y, con ella, la posibilidad de una experiencia lectora desde el encuentro para ablandar el lenguaje que ha moldeado nuestra presencia en el mundo. La segunda, plantea múltiples formas de rumiar el asunto de la presencia como paisaje: ¿hay maneras de estar presente sin poner el cuerpo? Sin intentar capturar respuestas, la autora explora las posibilidades de los cuerpos y sus presencias sin dejar de lado el lugar de lo político en el arte y la docencia. La presencia requiere entrenamiento y práctica para integrar el cuerpo a la vida, una ética que tiene que ver con la acción misma de la educación política: ¿qué estás haciendo con tu presencia como maestra?, ¿qué estás haciendo con tu cuerpo como estudiante?, ¿cómo compañera, amiga o amante?

Creemos que transitar estas indagaciones es una apuesta de la educación política que encarna la esperanza. Hemos decidido cerrar con estos dos artículos porque como editoras nos interesa abrir estas reflexiones a las experiencias personales y colectivas de lo político, pues no han sido consideradas tradicionalmente como materia de la educación política o de la construcción de nuestras subjetividades políticas. Esperamos, entonces, con esa retirada presentar este mosaico, y que lo que resulte sea una apertura de resonancias, juegos, afectos y transiciones a formas desbordadas y liminales que nos permitan asir, aunque sea por un instante, tal como el personaje de Baricco con el mar, nuestra experiencia de lo político en los años recientes.

Referencias

- Baricco, Alessandro. (1999). *Océano mar*. Anagrama.
- Benjamin, Walter. (2005). *Libro de los pasajes*. Akal.
- Foucault, Michel. (1988). “El sujeto y el poder”, en: *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), pp. 3-20.
- Foucault, Michel. (1999). “Las técnicas de sí”. En *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*, 3. Paidós.
- Larrosa, Jorge. (2006). “Sobre la experiencia”. En *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, Núm. 19, p. 87-112, <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>.
- Lutz, Catherine. (1986). “Emotion, Thought, and Estrangement: Emotion as a Cultural Category”. En *Cultural Anthropology*, 1(3), pp. 287-309.
- Owervien, Bernd (2023). La educación política no es neutral. En: Pardo, Marcela y Peters, Stefan (Eds.), *Educación política. Debates de una historia por construir* (pp. 23-35). Instituto CAPAZ y Cinep/PPP.
- Pardo, Marcela y Peters, Stefan (Eds.). (2023). *Educación política. Debates de una historia por construir*. Instituto CAPAZ y Cinep/PPP.
- Santos, Doris (2023). El Consenso de Beutelsbach. Perspectivas críticas desde Colombia. En: Pardo, Marcela y Peters, Stefan (Eds.), *Educación política. Debates de una historia por construir* (pp. 37-51). Instituto CAPAZ y Cinep/PPP.



HACERES POLÍTICOS



Bordar, coser y tejer
Puntadas de acción política disidente



Sandra Milena Babativa-Chirivi
María Elvira García-Ballesteros
Edith Johanna Morales-Roa

Introducción

Pensar lo político en el hacer textil es preguntarse por la esencia de lo que podemos llamar *político*: ¿en dónde se encuentra?, ¿quién lo enuncia? y ¿cómo lo caracteriza? Definirlo es un escenario de disputa, una lucha por el reconocimiento de oficios que históricamente se han construido como íntimos y carentes de sentido; implica acentuar la potencia disruptiva que generan los encuentros colectivos, espacios que en muchas ocasiones son el primer lugar con el que contamos las mujeres para dar audibilidad a nuestros cuerpos, emociones y vivencias a través del trabajo manual, desde lo simbólico y lo representativo.

Para dar cuenta de ello, queremos abordar los distintos escenarios en los que los textiles (entiéndase así los objetos que pueden ser tejidos, bordados o cosidos) se hacen presentes como *arte-factos* de lucha y de denuncia, mediante los cuales se resguardan memorias alternativas, visibilizan las violencias, sanan dolores y generan espacios de encuentro. Esto lo realizamos a partir de la juntanza de tres investigaciones de integrantes del semillero-costurero Artesanal Tecnológica, un colectivo feminista intergeneracional e interdisciplinario, constituido por diversas mujeres del país a quienes nos interesan los haceres textiles artesanales en diálogo con otras tecnologías. Nos entrelazamos desde el 2016 para pensarnos *con* las materialidades en su dimensión tecnológica-epistemológica-política. En las investigaciones que aquí se exponen el trabajo textil se constituyó como un articulador del encuentro colectivo para entramar comunidad y redes de apoyo, subvertir el individualismo y los tiempos acelerados e hiperproductivos del capitalismo, transgredir y transformar roles y estereotipos de género.

La Casa de la Mujer: entramando experiencias feministas pacifistas en el acompañamiento a mujeres víctimas del conflicto armado (2016-2020) es una investigación realizada en el marco de la Maestría en Estudios Políticos de la Universidad Nacional de Colombia. Allí se entretajan las vivencias y reflexiones de algunas integrantes y exintegrantes de esta organización, pionera en hilar colectivamente para acuerpar un proyecto político feminista pacifista en el país, acompañando

mujeres víctimas del conflicto armado. En esta investigación los haceres textiles estuvieron presentes de tres formas. En primer lugar, fueron una herramienta metodológica para encarnar los aprendizajes y las reflexiones suscitadas con las mujeres que participaron en la investigación. En segundo lugar, los haceres textiles fueron un artefacto para la memoria histórica de las mujeres víctimas, quienes se integraron a los procesos pedagógicos de La Casa de la Mujer para exteriorizar, narrar-se y politizar sus vivencias. Por último, las metáforas materiales textiles fueron una forma de pensar-crear para realizar el proceso de escritura y de generación de conocimiento en torno a una pedagogía feminista para la paz.

Por otro lado, la investigación *Renacer tras la devastación: devenir víctima sobreviviente de violencia sexual* es un trabajo autoetnográfico, llevado a cabo en la Maestría de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia, en el que la autora analizó lo que ha sido habitar la experiencia de violencia sexual que vivió mientras realizaba trabajo de campo. En esta investigación el bordado tuvo, al menos, tres dimensiones: 1) como un lugar metodológico, pues acompañó el proceso autoetnográfico y de análisis de datos, habilitó la escucha en las entrevistas realizadas y posibilitó la palabra en un grupo focal realizado con personas de la red de apoyo; 2) como *artefacto material de la memoria*, toda vez que hizo posible recordar de manera narrativa y encarnada cosas que de otra manera eran inexistentes; 3) y como objeto de estudio, en tanto que se analizó la forma como el bordado posibilitó el proceso de sanación, de reapropiación del cuerpo y de *reclamar dignidad*.

Finalmente, en *Bordando la memoria para imaginar la vida: prácticas textiles que narran historias de violencia en Latinoamérica*, investigación realizada para el Doctorado de Historia y Etnohistoria de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (México), se exploran algunos escenarios donde las prácticas textiles se han articulado como estrategias para hacer memoria en contextos de violencia política, identificando las cualidades de estos objetos, su potencialidad, su despliegue y sus trayectorias conjuntas. En esta búsqueda, el textil fue también el lenguaje para el encuentro y la estrategia metodológica para acercarse, conocer y compartir con diversos colectivos de mujeres en América Latina, entre los que vale la pena resaltar a Fuentes Rojas de la ciudad de México, el Costurero de Mujeres Haciendo Memoria y la Colectiva Tejedores de Resistencia de Bogotá.

Así, en primer lugar, se abordará cómo estos textiles son prácticas que transgreden los preceptos históricos de la labor para configurarse en lenguajes alternativos. Posteriormente presentamos al textil catalizador de la acción política gracias a su capacidad para articular encuentros, como estrategia para romper el silencio, para atravesar el cuerpo y, finalmente, como un hacedor de memorias.

Resignificando lo textil

Parker (1984) explora cómo a través del oficio textil se consolidó, en el mundo europeo, una imagen de mujer recatada, por ser este un hacer paciente, delicado, de cuidado, doméstico e “invisible”. Así mismo, Pérez-Bustos y Márquez-Gutiérrez narran cómo se adjudicó a la escuela y a las órdenes religiosas la enseñanza de estas artes, dado que “aprendiendo la labor no solo se aprendía a remendar telas y esconder hilos, sino a disciplinar el cuerpo y controlar la mente” (Pérez-Bustos y Márquez-Gutiérrez, 2015, p. 291).

Esta mirada hacia lo textil se fue transformando en el siglo XX gracias a las nuevas perspectivas feministas. A partir de los 70 se fue articulando como lenguaje para hablar de la violencia en América Latina, lo que resultó en un empoderamiento de procesos artesanales, creativos y domésticos, en conjunto con un “movimiento de mujeres dirigidos a la sobrevivencia cotidiana” (Pérez-Hernández, 2010), lo que ayudó a las víctimas de estos conflictos a buscar herramientas alternativas para contar su historia y, a la vez, crear una fuente de ingresos en tiempos de crisis.

A partir de estas experiencias los haceres textiles han venido atravesando una resignificación y reutilización, han pasado de ser oficios históricamente subordinados y privados a herramientas para visibilizar una intencionalidad política; como formas de construir conocimientos, como fuentes de saberes históricos que no se limitan al lenguaje verbal, sino que materializan las experiencias y memorias encarnadas en nuestros cuerpos, así como en nuestro universo simbólico y cultural (Morales-Roa, 2021).

Los textiles de los que aquí hablamos no son simplemente una manualidad inconexa de sus procesos de elaboración y circulación. Por el contrario, son objetos con capacidad de agencia, vitales y vigentes en los múltiples escenarios donde se presentan; responden a los diversos objetivos que se les adjudican, a los actores que los atraviesan y que son atravesados por ellos. En esta interacción de elementos se va constituyendo un lenguaje material que nace de la relación entre la aguja y la mano, pero también entre quien lo elabora y quien lo observa. Así, el despliegue de los textiles en el espacio público también es parte de la construcción de este lenguaje. Esto se evidencia en el trabajo de la colectiva mexicana Fuentes Rojas, cuyas integrantes, a partir del 2011, decidieron hacer del bordado su estrategia para contar (narrar y contabilizar) los asesinatos y las desapariciones ocurridas desde 2006, como forma de ejercicio político para enfrentar la versión del gobierno que denominaba a esta violencia “daños colaterales”.

Esta colectiva ha logrado consolidar su acción textil como una herramienta transgresora, que continuamente se llena de significado a través de la vida misma de estos textiles; sus manchas y deterioros, las lágrimas que sobre ellos se han derramado, la sangre, la suciedad, y todo lo demás que los convierte en repositorios de memoria viva. Las formas como espacialmente se presentan los pañuelos bordados nos hablan de las ausencias; los colores del hilo se convierten en códigos para hablar de asesinatos, desapariciones y feminicidios; el cuidado y los detalles de la labor son, para quienes lo elaboran, una suerte de conversación con ese otro que ya no está; se convierte en un mensaje para él.

Figura 1. Colectivo Fuentes Rojas, Fuente de los Coyotes



Ciudad de México, 2019.

Desde una perspectiva compleja (no lineal) el lenguaje textil permite comprender el entramado de experiencias, memorias y procesos creativos-creadores que coadyuvan en los procesos de subjetivación de las mujeres. Según Morales-Roa (2021) en *La Casa de la Mujer* (2016-2020) sus metáforas se vuelven materiales en los espacios de encuentros, se *teje* y *entreteje* para juntar e interrelacionar, se *entrelaza* para vincular, se *urde* para preparar y construir marcos de referencia, se crean

hilos conductores para reconocer los múltiples componentes interconectados, se descubren *jirones*, *trozos* y *rasgaduras* para referir a partes de las vidas y de los cuerpos, se detectan *nudos* que son dificultades, obstáculos, problemas, desafíos y tensiones en la acción colectiva, y se *desteje* para comprender los valores, bases materiales y simbólicas que sostienen las estructuras de poder (Morales-Roa, 2021, p. 148).

La riqueza de este lenguaje se encuentra en cada aspecto del proceso, desde la elección de materiales, técnicas, diseños, colores, la delimitación de una estética, la concreción de aquello que se busca recordar, su elaboración, su despliegue público, su resguardo, la vida misma que el textil adquiere e, incluso, su reciente difusión a través de los escenarios virtuales.

Articulando encuentros

Durante el proceso de nuestras investigaciones fue evidente la potencia del textil como habilitador de la palabra; en el cual el ir y venir posibilitan deshacer los nudos en la garganta y decir en voz alta lo que nunca se habían dicho; responder preguntas íntimas y difíciles, hablar de los miedos que interiorizamos. Al estar bordando nos permitimos derribar las barreras que muchas veces la mente nos pone al hablar y damos paso a sentir, a comunicar validando los silencios, el llanto y otras formas de narrar *nuestras* memorias, deseos y realidades, mientras se develan estos lenguajes extralingüísticos en los que discursos de dolor y resistencias se hacen audibles al tiempo que vamos bordando, tejiendo y cosiendo.

El hacer textil implica mucha concentración, lo que agudiza la capacidad de escucha de las otras mujeres con las que estamos compartiendo y de los pensamientos y sensaciones que habitan nuestros cuerpos y memorias. Así se encuentran formas de apalabrar y zurcir lo que se ha roto. El ir y venir con los materiales hace que el tiempo y las preocupaciones se detengan; aprendemos a escuchar con cuidado, con calma. Se hilan las reacciones frente a eso que se está diciendo, se permite la escucha sin desbordarse emocionalmente y se es escuchada atentamente.

Así, múltiples diálogos se dan en simultáneo: los de las miradas, las manos, los hilos, los cuerpos, los gestos, las agujas y las palabras. Las manos funcionan como canal de comunicación para materializar lo que el cuerpo no sabe nombrar. Los hilos cuentan su propia historia y las mujeres nos (re)hacemos en el encuentro con las otras y con los objetos. La posibilidad de encontrar-nos en las historias y puntadas de las otras potencian lo que Gaviola (2018) denomina amistad política:

[...] un proceso que arranca en el encuentro y en la necesidad urgente de cambiar de signos la vida y la historia, pasando por la construcción respetuosa de confianzas y querencias mutuas que se van perfilando en el camino del descubrimiento de la otra, de una misma y de una genealogía de mujeres. (Gaviola, 2018, p. 10)

Las experiencias de varios costureros en Colombia —colectivos principalmente de mujeres que se encuentran para elaborar piezas colectivas de textiles de memoria— evidencian esta fuerza del encuentro. Las jornadas de tejido en las calles, durante la movilización social en 2021, fueron el camino para que muchos hombres y mujeres, jóvenes y personas mayores desprivatizaran la rabia, la frustración y el dolor para conocer otras experiencias e identificarse con ellas, para sanar, para no sentir soledad ante la violencia, pero, también, para soltar un grito de denuncia.

Figura 2. Colectivo Tejedores de Resistencia



Plaza de la Hoja, Bogotá, 2021.

De forma similar, el bordado es una posibilidad de encuentro con las memorias y las heridas individuales. En la experiencia autoetnográfica se presenta como un camino para entender el miedo, la vulnerabilidad y la vergüenza como marcas de la violación; silencian, aíslan, hacen que se quiera encerrar la experiencia para no verla, para que no la vean. A través del bordado fue posible empezar a “sacar mi experiencia de mí” y, así, reconocer, a través de las manos, las huellas de la violencia.

En esta investigación se llevó a cabo un ejercicio con las personas de la red de apoyo de la investigadora para explorar la forma como las heridas de la violencia sexual habían impactado en ellas, a través de una actividad de bordado que buscaba responder preguntas difíciles con respuestas íntimas. Por medio de ese hacer-se textil se presentó la posibilidad del encuentro íntimo y sensible con otras personas que, aunque cercanas, nunca habían hablado de las experiencias de violencia que habían vivido. La posibilidad de reconocer la experiencia propia en las historias de las otras y en sus representaciones textiles tuvo un *potencial catártico y sanador* al brindar una explicación estructural de lo vivido individualmente, así como una forma de exteriorizar, compartir y validar lo innombrable e inenarrable.

Figura 3. Ejercicio colectivo de bordado



Foto de María Elvira García Ballesteros, 2023.

Rompiendo el silencio

En los encuentros organizados para abordar la reconstrucción de las memorias, incentivados por La Casa de la Mujer, el Costurero Mujeres Haciendo Memoria y otros, pudimos encontrar un temor común, hilado por tanto tiempo a nuestras experiencias y que ya hacía parte de nuestras fibras: temíamos ser juzgadas por las violencias que hemos experimentado y guardamos silencio. Esta imposición del silencio se develó con el reconocimiento del lugar que nos han asignado como mujeres, pues en el diálogo mediado por el hacer textil coincidimos en que nos habían enseñado a ser *el sostén emocional de nuestros entornos* y a proteger a otras personas de los dolores y sufrimientos que nosotras sentimos.

En el proceso autoetnográfico el bordado fue la posibilidad para encontrar una forma material de romper el silencio y, también, de transmutar la culpa y la vergüenza para convertirla en puntadas coloridas que daban cuenta de procesos de sanación y, a la vez, de la forma como poco a poco se iban despojando las marcas en el cuerpo material y simbólico. Encontramos en el textil un hacer material que permite dar cuenta de esas memorias corporizadas que nos ataban al poder del agresor, muchas de ellas inenarrables e inconmensurables.

El hecho de atravesar las telas y nuestros cuerpos para darle forma y nombre a lo que hemos vivido emergió como una posibilidad de desindividualizar nuestros malestares emocionales y físicos para comprenderlos como un asunto político-colectivo y transformable. Así mismo, el darle eco a esa voz colectiva implicó recuperar las voces que nos han sido expropiadas con los actos de violencia, los cuales nos dificultan apalabrar lo que vivimos y que solo podemos exteriorizarlo, narrarlo y materializarlo cuando lo plasmamos con las telas, los retazos, los hilos y las agujas.

Desde estas experiencias textiles, diversas en su hacer, romper el mandato del silencio surgió como una forma de fracturar el orden patriarcal y crear intersticios para reconocernos como sujetas políticas con potencial de transformación de nuestras realidades inmediatas y de los sistemas que nos oprimen, a través de la narración de nuestras memorias y sentires materializados.

Atravesando el cuerpo

Segato afirma que todo acto de violencia tiene un carácter expresivo, deja una huella física y moral que está atravesada por el “control absoluto de la voluntad” (Segato, 2013, p. 21). En los encuentros textiles encontramos que, quienes hemos

sido violentadas, llevamos la marca del agresor, mientras este se ha llevado una parte de lo que somos como mujer; una marca que se expresa a través de recuerdos, del cuerpo, del miedo y la vulnerabilidad, la culpa y la vergüenza. Es un devenir atravesado por la incomprensión del trauma y la expropiación del cuerpo.

Teniendo en cuenta esta desconexión y despojo, en el acompañamiento a mujeres victimizadas y sobrevivientes, y en la experiencia propia de ser víctima, pensar desde y con los textiles es una invitación a reconectar con nuestros cuerpos, nuestros deseos y nuestra sexualidad. Todo ello es posible al permitirnos materializar aquello negado y silenciado como un derecho cotidiano, en contra de tantas violencias que nos atraviesan y que son producto de mandatos patriarcales, lo que implica trascender la visión antropocéntrica de los cuerpos para ser comprendidos con el hacer textil como “formas de vida diversas, entramados tecnológicos, biológicos, físicos, sociales y políticos que se construyen socialmente en relación con lo humano, que es parte de la existencia, pero también con lo no humano” (Vallejo Vega, 2021 en Morales-Roa, 2022, p. 171).

En este sentido, el trabajo textil que realizamos las mujeres —desde los costureros y encuentros intencionados para juntar retazos de nosotras— interrelaciona, crea y recrea cuerpos y agencias de las materialidades involucradas (de carne, hueso, metal, hilos y sus diferentes vínculos). Este entramado corpóreo permite que más allá de lo racional, y de forma orgánica, los cuerpos manifiesten sus sentires, identidades y subjetividades mientras adquieren autonomía, lo que tiene mucho que ver con los procesos biológicos implicados en el recordar.

Aunque frecuentemente solo algunas partes del cuerpo (manos y ojos) se asocian con los haceres textiles, estas actividades involucran el cuerpo entero, por lo que quienes dinamizan u orientan la juntanza textil suelen llevar a cabo ejercicios de movimiento, de conciencia y de alistamiento del cuerpo físico y emocional.

Concretamente, en el proceso de *Renacer tras la devastación* el encuentro con el bordado nos ha dado la oportunidad de mostrar a través de lo textil eso que hasta ahora ha sido imposible de narrar; nos ha permitido reencontrarnos con los cuerpos, escucharlos de nuevo, verlos no como una carne pútrida, sino como algo que es capaz de hacer cosas, y que sabe hacer, atravesando con la aguja el trauma. En este entramado se articula su accionar político como transgresor de estas huellas, como proceso terapéutico que poco a poco hace posible recuperar la agencia que nos ha sido arrebatada no solo sobre nuestros cuerpos y nuestra voz, sino, también, sobre las realidades que habitamos y nuestra capacidad transformadora.

Figura 4. Taller de memoria histórica en Tierralta, Córdoba



Participantes realizando un ejercicio de reactivación corporal.
Fuente: Casa de la Mujer, 2019.

Hacer memoria

Hacer memoria a través del textil es, también, una forma de acción política, en tanto que la memoria es una construcción cultural, diversa, dinámica y en constante transmutación; un trabajo que implica la rememoración y selección de los hechos del pasado con una mirada desde el presente, lo que la convierte en una labor conflictiva y en disputa. Severi (2010) denomina el arte de la memoria como la capacidad de las imágenes, el cuerpo y los objetos para comunicar, recordar y expresar ideas a través de un lenguaje que puede ser explícito, secreto o codificado por el colectivo que lo elabora.

El “hacer” memoria adquiere nuevas connotaciones en la medida en que la intervención plástica o material se vuelve esencial para comprender la memoria en sí, siendo parte constitutiva del contenido y del contexto en el cual se produce. De esta manera, experiencias como la de La Casa de la Mujer, donde se desarrollan procesos de reconstrucción de memoria histórica, se nutren de un concepto según el cual:

La memoria parte por el cuerpo y por las vivencias de las personas, no es un relato ajeno que vamos a contar sobre un acontecimiento de violencia, sino eso qué significó para mi vida, para mi cuerpo, para mi historia de vida. (Quigua en Morales-Roa, 2022, p. 201)

Esta organización feminista y pacifista propone la actividad *Mi cuerpo territorio de memoria*, la cual consiste en que cada mujer escribe diversos recuerdos en trozos de papel y retazos de telas con lanas, hilos, entre otros materiales, y los junta entre sí hasta componer una representación de sus cuerpos-memorias, lo que implica la concatenación deliberada de hechos y significados que se van entretejiendo. Estas muñecas son personificaciones textiles de “los yoes femeninos que nos habitan, piezas imponentes hechas de pedazos, piezas que cobijan, que acompañan y que por tanto liberan de cautiverios subjetivos históricamente configurados” (Pérez-Bustos, 2019, p. 267).

Figura 5. Actividad “Mi cuerpo territorio de memoria” del taller de Memoria Histórica en Tierralta, Córdoba



Fotografía intervenida por Edith Johanna Morales Roa.
Imagen original de la Casa de la Mujer, 2019.

Con la elaboración de estas representaciones o “muñecas” no solo se exterioriza lo que constituye a las mujeres, “sino que a manera de espejo pueden descubrirse, hablarse, comprenderse, politizar las culpas, los dolores y decisiones que han marcado sus vidas” (Morales-Roa, 2021, p. 204). Elaborarlas implica realizar diferentes movimientos corporales envolventes, tales como la aguja que va y viene de forma espiralada con el hilo enhebrado, mientras las lanas van enrollándose sobre sí en bucle.

Figura 6. Los hilos de lo legal



Bordado de María Elvira García Ballesteros.
Fotografía de Isabel Valdés Arias. Fuente:
García Ballesteros, 2023.

De manera similar, las experiencias de mujeres que hacen parte de costureras y colectivas de bordadoras dan cuenta de un encuentro con memorias que se encuentran reprimidas, oscuras, traumáticas e inenarrables, por lo que necesitan otras formas de representarlas. Son historias que están marcadas por el dolor de

quienes, en América Latina, han quedado solas ante el asesinato, la detención o desaparición de sus familiares, y también por la negación de dicha violencia, el ocultamiento de sus autores, autoras y de los gobiernos que las han orquestado.

Sus memorias son también una lucha por el reconocimiento de historias que merecen ser contadas, no solamente como un ejercicio melancólico de una nación en decadencia ni con una mirada paternalista, sino como una forma de resistir al olvido, a los discursos fantasiosos, de reclamar por los lutos proscritos, de exigir el reconocimiento de estos otros actores, sus demandas de justicia, el reclamo de sus derechos, y la posibilidad de reconstruir la vida que la violencia les arrebató.

En el caso de la autoetnografía, la potencia del bordado se presenta como artefacto material de la memoria, pues hace posible, de maneras inexplicables, visitar memorias traumáticas que están inscritas en el cuerpo como nudos que se quieren cortar, ignorar u ocultar. Esto evidencia una vez más que “el deshacer con cuidado permite sanar, dar curso a los duelos, desenredar las hebras que hacen que el movimiento no fluya” (Pérez-Bustos, 2021, p. 117).

El bordado anterior fue el primero de esa expedición material por la memoria. Avanzar en su elaboración permitía habitar a los sentires; dejar hablar al cuerpo para darle lugar a esos recuerdos, significar en nuestras propias historias, reconocer que hemos sido cuerpos nadando en una urdimbre de hilos, cuerpos que son observados en la búsqueda de esas marcas de la violencia, pero, sobre todo, cuerpos rebeldes, cuerpos que tienen voz, cuerpos que quieren gritar.

Últimas puntadas

El hacer textil como herramienta política adquiere su sentido en el presente, en la acción que lo atraviesa, que lo configura, en sus trayectorias, sus intereses, sus actores, porque crear lugares que son negados en una sociedad tan individualista como la capitalista, “tomarse” el tiempo para esta lenta labor y para estar con otras es profundamente político y transgresor.

Estos artefactos posibilitan que pensemos y sintamos, a través de lo textil, para desanudar ideas encarnadas individual y colectivamente, al tiempo que anudamos puntos comunes en nuestras reflexiones y vivencias. Así, nos permitimos comprender el carácter estructural de las violencias contra las mujeres y el carácter colectivo que implica sanar las cicatrices que se han fijado en nuestro cuerpo material y simbólico.

De esta forma, se rememoran hechos y sentires que las mujeres vivieron, pero, además, se busca conscientemente “interpretar y dar sentido a sus historias personales, que tiene que ver con las formas de habitar sus cuerpos y sus territorios, y con la posibilidad de transformarlos” (Sánchez y Uribe, 2018, p. 88), al tiempo que se identifican las huellas emocionales y corporales que perviven en el presente para imaginar y coadyuvar con futuros en los que la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición para ellas y otras mujeres en el país sea una realidad.

En suma, los procesos de investigación-creación sobre y desde los textiles materializan la práctica política feminista de *hacer centro* (Dominijanni en Casa de la Mujer, 2017) que nos sitúa a las participantes desde nuestras propias experiencias, deseos, consciencia y subjetividades, como un movimiento espiralado que han iniciado nuestras ancestas y ancestros, el cual continuamos y transformamos con otros seres (humanos y más que humanos) de forma reflexiva y activa mientras movilizamos nuestros cuerpos y pensamientos en movimientos repetitivos al zurcir-nos, bordar-nos y tejer-nos. 

Referencias

- Casa de la Mujer. (2017). *Historia de la Casa*. Casa de la Mujer. http://media.wix.com/ugd/ff58cd_2deafi8edaf542e49793352481074058.pdf
- Casa de la Mujer. [CasaMujerColombia]. (24 de abril de 2019). *La memoria histórica nos sirve para ser reconocidas y escuchadas y para animar a más mujeres a contar su historia y que se sepa lo que nos ha pasado en el conflicto* [álbum fotográfico]. Facebook. <https://www.facebook.com/CasaMujerColombia/photos/2346079715454805>
- García-Ballesteros, María Elvira. (2023). *Renacer tras la devastación: devenir víctima-sobreviviente de violencia sexual*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/84112>
- Gaviola, Edda. (2018). Apuntes sobre la amistad política entre mujeres. En Gaviola, Edda; Korol, Claudia, *A nuestras amigas. Sobre la amistad política entre mujeres* (2ª ed., pp. 5-30). Pensaré cartoneras.
- Morales-Roa, Edith Johanna. (2021). *La Casa de la Mujer: entramando experiencias feministas pacifistas en el acompañamiento a mujeres víctimas del conflicto armado (2016-2020)*. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/81039>

- Parker, Rozsika. (1984). *The Subversive Stitch Embroidery and the Making of the Feminine*. The Women's Press Ltd.
- Pérez-Bustos, Tania y Márquez-Gutiérrez, Sara. (2015). Aprendiendo a bordar: reflexiones desde el campo sobre el oficio de bordar e investigar. *Horizontes Antropológicos*, 21(44), 279–308.
- Pérez-Bustos, Tania. (2021). *Gestos textiles. Un acercamiento material a las etnografías, los cuerpos y los tiempos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez-Hernández, Alba y Viñolo-Berenguel, María. (2010). Las arpilleras, una alternativa textil de participación y resistencia. En *Por qué tienen que decir que somos diferentes. Las mujeres inmigrantes sujetos de acción política*. (pp. 41-54). Universidad de Granada.
- Pérez-Bustos, Tania. (2019). ¿Puede el bordado (des)tejer la etnografía? *Disparidades*, 74(1), 1-7. doi:<https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.002.04>
- Red de Educación Popular entre Mujeres de Latinoamérica y el Caribe (Repem). (2018). *Travesías pedagógicas en Educación Popular Feminista*. <https://reddesalud.org/apc-aa-files/1342d291dfef7a4d531a2a778bc9da8e/travesias-pedago-gicas-feministas.pdf>
- Sánchez, Olga y Uribe, Marcela. (2018). *Apuntes para una práctica de la esperanza: "Memoria Soy Yo: Memoria, cuerpo y territorio"*. Casa de la Mujer. https://co.boell.org/sites/default/files/20171221_memoria_soy_yo_final.pdf
- Segato, Rita. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Tinta Limón Ediciones.
- Severi, Carlo. (2010). *El sendero y la voz, una antropología de la memoria*. Sb Editorial.

Entrar a la cocina y destapar las ollas: encontrarse con lo íntimo

La cocina, un encuentro con una de las
máximas feministas: “lo personal es político”



Andrea Teresa Castillo Olarte

Para mí, una teoría emerge de lo concreto, de mis esfuerzos por dar sentido a mis experiencias cotidianas, de mis esfuerzos por intervenir críticamente en mi vida y en la vida de los otros. Para mí, esto es lo que hace que la transformación feminista sea posible. El testimonio personal, la experiencia personal, es un suelo tan fértil para la producción de teoría feminista liberadora

(hooks, 2019)

En los recuerdos de infancia que más atesoro aparecen mi bisabuela, mi abuela, mi madre y varias mujeres más dedicadas a los haceres fundamentales para el sostenimiento de la vida: la alimentación y los oficios domésticos. Durante largas jornadas, mi bisabuela y mi abuela habitaban la cocina, el lugar de la alquimia y las resistencias, en donde se han fraguado distintas luchas. Allí ellas gestaban las suyas: la preparación y la venta de comida típica para poder sustentar económicamente a la familia.

La visita a la plaza de mercado se convirtió en uno de mis mayores gustos. Entre la compra de gallinas criollas y diversidad de ingredientes, nos íbamos llenando de paquetes e historias; del barrio, de las vecinas, de los amores y desamores; era un momento intenso de mucha palabra, la gran mayoría de veces de alegrías e impulso para lo que se veía venir: horas de preparación y mezcla de ingredientes que luego derivaban en sopas y piquetes que sus clientes —en su gran mayoría hombres— degustaban.

Sin embargo, el agitado paso por la plaza y el recorrido de puesto en puesto se transformaba por completo al retornar a la casa: una corta conversación para

afinar detalles de las preparaciones y, de ahí, una extensa jornada en silencio. Yo me adhería a esta atmósfera silenciosa y me sentaba a observar a mi bisabuela, mi abuela y un par de mujeres más, mientras pelaban bultos de papas y cebollas, desplumaban y lavaban las gallinas, en un acto de recogimiento tal, que interrumpirlas parecería un gran irrespeto.

Estos y otros recuerdos hoy cambian de forma y ritmo: se han vuelto más cíclicos, pues ya no solo los habito en la linealidad de las fechas o las edades. He vuelto a ellos frecuentemente al leer a bell hooks (y a otras feministas), al ver en las calles, en marchas y escenarios de protestas a miles de mujeres reclamando el reconocimiento del cuidado como un trabajo, al escribir y ejecutar proyectos de investigación o educación popular feminista y, más recientemente, en las conversaciones que se han convertido en una especie de traducción de lo íntimo (Lindón, 1999, p. 299) con las mujeres que habitan el “borde” sur de la capital, aquellas que se han encargado de hacer de la huerta del Barrio Ensueño II, en la localidad de Ciudad Bolívar, un espacio desde el cual soñar.

En esta fluidez, entre recuerdos de la infancia y la cotidianidad de mi presente, las experiencias alrededor de la cocina se constituyen en una oportunidad para habitar la máxima de “lo personal es político”. Así, he comprendido que lo que sucede en espacios domésticos no corresponde —como nos han hecho creer por mucho tiempo— al ámbito privado, a lo que se queda “de puertas para adentro”. Todo lo contrario: espacios, acciones y prácticas que consideramos más íntimas no solo se constituyen en una oportunidad para transgredir, resistir, deconstruir los códigos y los órdenes de género de la sociedad patriarcal que se gestan y reproducen en distintas esferas de la vida, sino que permiten el reconocimiento de su carácter político y las potencias creativas que allí emergen.

En mi caso, cuestionar y revertir los roles de género afincados en el binarismo sexo/genérico, desvelar las múltiples formas de opresión que experimentamos las mujeres y resignificar el lugar del trabajo de los cuidados y los haceres que sostienen la vida, no han sido reflexiones o análisis que, en exclusiva, hayan llegado por mi cercanía con la academia o con las organizaciones sociales de mujeres. De hecho, situada en las experiencias con las mujeres de mi familia y otras mujeres cercanas empecé a reconocer el valor que representa para las instituciones (el mercado laboral, las organizaciones, la propia academia) sus haceres en los espacios domésticos, particulares en las cocinas.

Esto mientras cuestionaba mi postura como mujer feminista al intentar posicionar la cocina como primer espacio de cuidado. Aquel escenario en donde seguramente las mujeres ven de cerca cómo su tiempo, dedicación y afectos son menoscabados, al ser este el espacio que refleja un conjunto de mandatos

heteronormativos y androcéntricos desde los cuales se ha sostenido parte del privilegio masculino. Entonces, *¿cuál es el lugar que deberíamos ocupar las mujeres?* se tornó en una inquietud vital.

Pensar *lo feminista* como una forma de leer, comprender, interactuar e intervenir(nos) el mundo, constituye un derrotero particular a la hora de asumir nuestras inquietudes vitales. Nos permite abordajes desde lo personal, lo íntimo o lo individual, mientras se configura una perspectiva política con un potencial transformador de las realidades. En este sentido, las historias de vida, las narraciones biográficas y autobiográficas cobran relevancia a la hora de intentar ganar certezas frente a dónde y cómo deberíamos estar las mujeres. Es así como este capítulo resulta un entramado que pasa por las voces de mujeres con las que he compartido un espacio de activismo y trabajo, mi propia voz y esas elaboraciones conceptuales que te atraviesan y zurcen lo teórico con lo práctico.

Así, los abordajes feministas de la cocina, lo doméstico y las realidades de las mujeres nos dan la posibilidad de interpelar(nos) a través de procesos reflexivos sobre nuestras propias realidades y las de otras, situarnos, sentirnos parte de, asumir una postura crítica, ética y política; inmersas en las dinámicas y experiencias, y no como agentes externos, cuidadosas y “ascéticas con la realidad” como lo plantea Abu-Lughod (2019):

Imaginar a la trabajadora de campo que no niega ser mujer y que está atenta al género en su propio tratamiento, sus propias acciones y en las interacciones de las personas de la comunidad sobre las que escribe. Al llegar a comprender su situación, ella también está entendiendo la suya a través de un proceso de especificación de las similitudes y las diferencias. (p. 41)

Mi visión feminista de la cocina no puede estar distante de los afectos, la juntanza, los escenarios de creación colectiva, el profundo respeto por la diferencia, el cuidado y autocuidado en las relaciones y vínculos; todo ello opera como la intencionalidad política que pasa por la denuncia y la visibilización de las realidades de opresión de las mujeres, y el compromiso por continuar desnaturalizando las lógicas de funcionamiento de un sistema político y económico devastador que despoja y saquea los cuerpos, los tiempos y las dignidades de las mujeres.

Situar las cocinas, a quienes las habitan y sus realidades próximas

Somos seres de la Tierra, relacionarse con la tierra y conocerla es importante. Cómo producir buena alimentación es parte del conocimiento que las mujeres deben transmitir a la sociedad [...] Hacer tu propio pan y tener tus propias semillas va a ser la próxima libertad.

Vandana Shiva, 2018

Prender el fogón, preparar una bebida caliente que impulse el inicio de los días, amasar rutinas, alistar y empacar alimentos para quienes salen de los hogares suelen ser parte de las primeras labores de mujeres populares, de la clase trabajadora, campesinas, madres dedicadas al trabajo doméstico; alimentar las luchas cotidianas como una forma de cuidado hace parte de un conjunto de haceres sin los cuales la vida no sería posible. En este sentido, propongo situar la cocina como espacio político, allí donde se encienden las condiciones de posibilidad físicas, emocionales y hasta espirituales para la reproducción de un sistema, el movimiento de la urbe, el trabajo de la tierra, el despliegue de proyectos vitales o simplemente un día a día mecanizado.

En esto, que puede ser tomado como la rutina de mujeres en todas sus diversidades, logré situar, de un modo muy vivo, los recuerdos de una abuela y una madre madrugadoras y encargadas de toda la “producción” para echar a andar el día del resto de la familia: los fríjoles empacados para quienes trabajaban fuera de casa, la colada con arepa para quienes salíamos al colegio y el jugo de guayaba empacado en las loncheras. Todas estas memorias se acompañaron en las conversaciones con las mujeres de la huerta y las descripciones de sus cotidianidades, evidentemente, con la intersección de un marcador social diferencial que las atraviesa: ser mujer desplazada violentamente de su territorio.

En el cuidado y la sensibilidad de no caer en grandes generalizaciones al referirme a las experiencias de mujeres en las cocinas, aprendí de la necesidad de situar (que no es lo mismo que nombrar) a quienes estoy referenciando. Así, entonces, se trata de mujeres populares del borde sur de la ciudad capital, custodias de semillas, artesanas, agricultoras urbanas, trabajadoras de la tierra en huertas barriales, mujeres adultas y adultas mayores, sabedoras y sensibles a la juntanza comunitaria, mujeres que cocinan y alimentan la vida cotidiana, que habitan su espacio soberano, creativo, sensitivo, de amores y desamores, de recuerdos, nostalgias y

de duelos; el espacio de cuidado sin el que no sería posible la reproducción de la vida: la cocina.

Recurrir a la experiencia de mujeres que desde sus espacios íntimos, domésticos y organizativos me han permitido seguir ampliando las perspectivas sobre los cuidados permite trazar la relación entre la cocina, el alimento y las memorias como asuntos claves del cuidado en tanto política vital, explorados en procesos con mujeres pertenecientes a huertas comunitarias en la localidad de Ciudad Bolívar en Bogotá¹.

Convertir un lote en una huerta y hacer de este proceso el pretexto para juntar mujeres diversas, provenientes de distintas geografías del país; hablar de las dificultades del sector, la legalización de este y meternos en sus cocinas se ha convertido en el puente que nos ha permitido conectar la gestión cultural, la organización comunitaria y la reflexión sobre el patrimonio vivo, pues como lo propone hooks (2022) en su texto *Enseñar pensamiento crítico*, “el motor del pensamiento crítico es el anhelo de saber, de comprender cómo funciona la vida” (p. 17). En este sentido, trabajar desde y en las cocinas, y otros espacios domésticos y comunitarios es lo que ha permitido no solo comprender las realidades de las mujeres, sino también trazar un horizonte común frente a sus posibilidades de agencia y transformación de sus cotidianidades.

Cartografiar las cocinas, recopilar los saberes ancestrales y campesinos sobre el alimento, compartir remedios y recetas caseras que, a modo de brebajes, curan males físicos y espirituales, y llevar lo cultivado en la huerta a las ollas comunitarias han sido esenciales para sostener procesos comunitarios; el pretexto para apalabrar los sentires, los dolores colectivos, las luchas domésticas y encontrar resonancias que resulta reconfortantes. En este sentido, la olla de sopa en la que todas aportan, más que calmar el hambre, nutre las formas de resistencias que desde el margen de la ciudad sostienen la vida.

1 Específicamente se ubican en la huerta del barrio el Ensueño II. Dichos escenarios se enmarcan en los procesos organizativos adelantados por el Colectivo Mujeres, Tierra y Memoria y la Fundación para el Desarrollo Integral de la Mujer Siglo XXI, los cuales han estado centrados en el fomento y la salvaguarda del patrimonio material e inmaterial, memoria histórica de las víctimas del conflicto, rescate de saberes y prácticas ancestrales, particularmente en la línea de mujeres *gestoras de paz, sus unidades productivas agroecológicas y la iniciativa desde mi cocina, yo cuido el planeta*. Este último, hizo parte del convenio de cooperación para la implementación de acciones de diálogo social y educación para la paz entre la Alta Consejería para la Paz, Víctimas y Reconciliación de la Alcaldía Mayor de Bogotá y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Figura 1. Entre lecturas e ingredientes



Fotógrafo: Jena Pool Steven Sánchez Pineda
El Ensueño – Ciudad Bolívar, Bogotá, D.C.

Desde sus cocinas, del conflicto y la violencia poco se habla, pues allí se privilegia el diálogo sobre la siembra, la cosecha, la organización en general para el sostenimiento del espacio y, por supuesto, las recetas posibles con los productos que la tierra va dando. Pero, pese a que no aparece de manera recurrente en sus relatos, no podemos negar la realidad a la que se han enfrentado: en su gran mayoría son mujeres víctimas del desplazamiento forzado como consecuencia del conflicto armado en nuestro país, de manera que, seguramente, engrosan la cifra de las más de 31 244 personas en condición de desplazamiento que hasta 2022 acogió la localidad de Ciudad Bolívar, siendo esta la zona que más ha recibido parte del 59,4 % de la población víctima (de desplazamiento) que vive en Bogotá (Conexión Capital, 2022).

Las mujeres de la huerta se narran como voceras del Barrio El Ensueño II: el barrio, lo cual no es un asunto menor, es una de sus mayores reivindicaciones, pues mientras en la literatura e indagaciones académicas abundan las referencias a los cordones de miseria y la configuración de la periferia de las ciudades producto de los denominados “barrios de invasión” o asentamientos, para ellas ha sido su lugar de luchas que, desde lo cotidiano, han sostenido por el acceso que este les brinda a condiciones mínimas de vida para sus familias, vecinos y vecinas y que, a partir de sus agencias en la huerta y las cocinas (las de sus casas y la comunal), les permite la reproducción de la vida.

Así, más que invadir o asentarse en una de las localidades con dificultades de acceso a servicios públicos, vivienda y otros mínimos de bienestar, han hecho de su barrio un espacio para dignificar y humanizar un territorio profundamente impactado por el estigma social y las múltiples y sistemáticas formas de violencia.

En ese sentido, las mujeres populares reafirman la fuerte relación del cuidado de la vida humana con la naturaleza y la conexión con el trabajo de la tierra. A partir de ahí, me concentro en las experiencias de cuidado que hay en la cocina, pues se trata de un escenario que directa o indirectamente sostiene la vida de quienes habitamos otras latitudes diferentes a la ruralidad, pero que nos beneficiamos de lo que allí suceda. Además del carácter campesino y popular de la cocina, se le suma su carácter organizativo, es decir, se trata de un escenario que posibilita no solo la alimentación de todo un país, sino también las luchas campesinas, por la defensa de los territorios y, en general, los procesos organizativos que se gestan a raíz de estas.

La cocina, espacio de praxis de una política vital

Entre prácticas materiales, gestión emocional y afirmaciones éticas, el cuidado trasciende la idea de mantener la vida; las mujeres de la huerta del barrio el En-sueño II en Ciudad Bolívar, en Bogotá, nos acercan al diálogo con el cuidado, las memorias, las trayectorias vitales y los procesos migratorios que se resignifican a partir del alimento, como parte de sus agencias individuales y colectivas, tal como lo exploramos a continuación en intersección con las voces de las mujeres.

La relación con prácticas materiales como primera dimensión del cuidado en tanto política vital (Puig de la Bellacasa, 2017) nos remite a las experiencias en la huerta, a la cocina comunal a cielo abierto (particularmente en las experiencias de las ollas comunitarias) y a la cocina doméstica como los primeros espacios de cuidado en el barrio. Así, entonces, la lechuga y el tomate que se sembraron se trasladan a la cocina doméstica y se convierten en la cama de una ensalada en la que reposan otros ingredientes: el apio, que seguramente ayudará a aliviar un malestar de estómago de algún niño o niña del barrio; las arvejas y las habas muy apreciadas por vecinos y vecinas provenientes de la región cundiboyacense serán el insumo de un cocido que celebra los saberes y los sabores regionales y que, además, materializa los afectos por la tierra y los legados ancestrales, como aparece en la voz de una de las mujeres:

Me gusta que los alimentos vayan de la huerta a la olla. El apio yo lo saco y se lo pongo a las sopas para que les dé buen sabor; la arveja y el cilantro siempre les da un toque fabuloso a las comidas, las habas y la acelga que salen de esta tierra también me quedan deliciosas. (Entrevista 3, octubre de 2022)

Lo anterior permite reiterar que las prácticas materiales en la cocina exceden “el producto terminado”: un plato de comida, pues, como queda en evidencia, en su elaboración operan un conjunto de tramas que van desde la relación con la tierra, los afectos y la practicidad hasta el asomo de una forma de soberanía y autonomía en su territorio.

De otra parte, el cuidado como política vital nos introduce a la idea no solo del trabajo material, sino también de la gestión y la agencia emocional. Desde esta segunda dimensión asumimos la cocina como lugar de soberanía que permite habitar y transitar diversas emociones como lenguaje para comunicar los afectos, el uso de ingredientes, formas de preparación y saberes que conectan con la añoranza y la reivindicación del recuerdo.

Yo aprendí a cocinar desde muy pequeña, pues nos ponían oficios dependiendo la edad; por ejemplo, si tenía seis años tenía que ir con las ovejas y las vacas, y a los más pequeños nos ponían a desgranar las habas, las arvejas y el maíz para el cocido y ahí aprendí viendo porque mi abuelita y mi mamita siempre nos repartían tareas que tenían que ver con la cocina. (Entrevista 3, octubre de 2022)

En este sentido, la cocina opera como un espacio en el que se tejen hilos que conectan con un pasado añorado que moviliza las transformaciones del presente. Así, agenciar los recuerdos y habitar las emociones que este espacio suscita es una forma de reconfortar la pérdida de una tierra, en muchas ocasiones como consecuencia del desarraigo violento. Como aparece en la voz de una de las mujeres: “Recién llegué al barrio a mí me gustaba mucho lo de mi casa; que la mazamorra chiquita, las habas, los frijoles verdes y el cocido, pero ya estando acá he aprendido a cocinar otras cosas porque tengo que adaptarme” (Entrevista 3, octubre de 2022). Esto contrasta con las posibilidades de no permitir que ese hilo de conexión con sus territorios de origen se desteje y es precisamente en la juntanza y la siembra que la huerta ha permitido un puente entre sus cocinas y la tierra.

La tercera dimensión tiene que ver con un conjunto de disposiciones ético-políticas desde posibilidades de transformación y reivindicaciones que se gestan desde las cocinas. En este sentido, ni la dureza de la experiencia del desplazamiento forzado ha logrado desarraigar a los habitantes del Ensueño de su *vocación agrícola*; el interés, la creatividad y la voluntad de trabajar la tierra, que en este caso corresponde a un pequeño lote en el que se cultivan hortalizas, plantas medicinales, aromáticas, condimentarias y —hasta con alegría— las habas que se convierten en protagonistas del cocido de vecinos y vecinas del barrio que provienen de la región cundiboyacense.

Aquí también aprendí a preparar las sopas comunitarias. Todas colaboramos, picamos, prendemos el fogón y compartimos un plato. Preparamos una especie de ajiaco, pero con yuca y otras cosas que le podamos poner. Es una forma distinta a la que yo aprendí, porque vengo de la tierra del cocido y la mazamorra. Me gusta que la huerta esté dando habas, pues puedo volver a esos platos con los que crecí, pero también aprovechamos todo lo que cultivamos. (Entrevista 4, octubre de 2022)

La huerta ha constituido un escenario de agencia, creación y juntanza principalmente para las mujeres, en su gran mayoría en condición de desplazamiento,

con orígenes campesino, de clase obrera (aunque dedicadas con frecuencia al trabajo informal), madres dedicadas a la crianza y al cuidado de sus familias y con un asunto en común: la siembra. En el sentido más literal, sembrar tiene que ver con trabajar la tierra durante largas jornadas, cuidar de la rudeza del clima, la preparación de los suelos, la limpieza de semillas, el control de plagas y demás detalles que solo quien ha estado cerca a la siembra debe conocer. Y, en sentido metafórico, la siembra de la comunidad; con la vecina, la comadre, la amiga o sencillamente con la conocida, pero con quienes han descubierto la potencialidad de cultivar colectivamente, las conversaciones de temas de interés para el barrio y cuando se van despidiendo algunas y van quedando aquellas con quienes más confianza se ha tejido, la conversación toma un tinte más íntimo.

En estos momentos cocino para mí sola, mi hijo ya no está, ya no vive conmigo, pero cuando hay olla comunitaria yo soy la que la preparo con otras compañeras. Casi siempre hacemos sancocho. Yo digo que no hay ingrediente secreto, solo el amor, las cosas hay que hacerlas con mucho amor para que queden con buen sabor. Yo siempre hago de cuenta que estoy cocinando para mis hijos o, bueno, así no sea para mis hijos, sino para la comunidad, siempre le pongo mucho cariño. (Entrevista 2, octubre de 2022)

Lo anterior no es otra cosa que la revitalización de esa máxima feminista a la que decidí darle un lugar al inicio de este texto y que tanto me ha logrado movilizar: lo personal es político. Así, el restaurante de mi bisabuela, la cocina de mi abuela, la huerta, la cocina comunal en la que se constituyen piedras, maderos y una olla grande negra de tizne, y las cocinas domésticas representan los primeros escenarios de cuidado, de juntanza y construcción de sentido.

Aunque es cierto que la máxima a la que me refiero anteriormente ha movilizó el entramado en el que ha sido posible convocar recuerdos personales y experiencias de un grupo específico de mujeres y ha estado como horizonte ético-político en mi presente, no quisiera obviar que en el autollamado constante a no caer en generalizaciones, romantizaciones o esencialismos aparecía esa pregunta que al inicio planteé: ¿Qué lugar debemos ocupar las mujeres? Esto en referencia (pese a mi sensibilidad y cuidado) a la reproducción de binarismos como público/privado.

El contraste era una constante: entre el posicionamiento del carácter político de la cocina y el reconocimiento de las diversas formas de opresión a las que una mujer se expone en su espacio doméstico. Hasta llegué a sentir que le estaba

“fallando” al feminismo, que estaba deslegitimando o retrocediendo en lo ya ganado por las reivindicaciones de mujeres y que iba a “decepcionar” a la versión más moderna de la academia al insistir en intervenir y estudiar un espacio doméstico como las cocinas, que ha sido acotado más como un asunto “personal” carente de potencial de rigurosidad y seriedad.

Debo agradecer en gran medida a Dolores Hayden por ayudarme a superar el sentido de frustración al abogar por la esfera de lo íntimo y no por “lo público” como escenario donde las mujeres deben estar y ganar posiciones. Esta mujer, que en su texto la *Revolución Doméstica* de inicios de los años 80, plantea una de las “movidas” feministas que se interesó por visibilizar las condiciones materiales de las mujeres en los hogares, particularmente las condiciones materiales del cuidado y los afectos, y la distribución de tiempos entre hombres y mujeres.

Hayden apuesta por conciliar los terrenos de lo público y lo privado, ubicados en lugares tan distantes, y propone discusiones sobre cómo las dinámicas de los hogares estaban imbricadas con las de las ciudades, a través del análisis de temas como la retribución económica en el trabajo doméstico, el giro en el diseño espacial de las casas, las geografías del hogar y las economías domésticas más allá del binarismo ingresos/abastecimiento, lo cual permitió complejizar las cotidianidades de las mujeres en lo doméstico y las experiencias íntimas a través de las cuales se configuran realidades desiguales entre hombres y mujeres.

¿Un sistema económico sin cocinas?

Siguiendo la imbricación entre las casas y las ciudades (Hayden, 2023), no es posible la referencia a la cocina como espacio de cuidado sin su posicionamiento como parte determinante en el funcionamiento de todo un sistema político, económico y social. En tanto han sido las mujeres quienes no solo se han ocupado de las labores domésticas, sino, además, del liderazgo en la lucha por la tierra como garantía a la posibilidad de brindar alimentos a sus familias y son ellas quienes también protagonizan la defensa del agua que se emplea para cocinar, lavar y sanar (Federici, 2018)

Desde los estudios de género y los feminismos se puede situar como punto de referencia los 70, como periodo en el que se comienza a debatir la invisibilidad del trabajo doméstico y su papel en la reproducción de la fuerza de trabajo. Así, se ha recorrido un largo camino en la configuración del trabajo de cuidados como concepto que refiere una actividad crítica para la economía, tanto a nivel macroeconómico —al ser uno de los trabajos necesarios para que

la vida continúe— como a nivel microeconómico con relación a la organización del tiempo y del trabajo de los hogares. En este sentido, con una importante dimensión de género desde los aportes de la economía feminista, las nociones de sostenimiento de la vida y la crítica a la escisión público/privado, reproductivo/productivo, los cuidados configuran “aquellas actividades que regeneran cotidiana y generacionalmente el bien-estar físico y emocional de las personas” (Pérez, 2019, p. 106). Estas actividades se clasifican en torno a tres tipos de tareas: 1) aquellas que ponen las precondiciones materiales del cuidado y que serían más fácilmente reconocibles con el término de *trabajo doméstico*; 2) los cuidados directos que son los que involucran interacción concreta con personas; y 3) las tareas de gestión mental, que implican el control, la evaluación o supervisión del proceso y la planificación. Todas estas tareas tienen una dimensión material-corporal y otra afectivo-emocional.

Uno de los asuntos abordados con respecto a la escisión productivo/reproductivo como foco de análisis para el cuidado y los trabajos del cuidado ha sido la relación entre trabajo-tiempo-remuneración. Dicha perspectiva ha contribuido a reconocer que no todo el tiempo es dinero, no todas las relaciones humanas están mediatizadas por el tiempo mercantilizado, no todos los tiempos son homogéneos ni todo el tiempo de trabajo es remunerado. Estos aportes han nutrido los estudios sobre los “tiempos generadores de la reproducción” como aquellos que están fuera de la hegemonía de los tiempos mercantilizados y que incluyen tiempos necesarios para la vida: cuidados, afectos, mantenimiento, gestión y administración doméstica, relaciones, ocio (Carrasco, 2005).

Los debates sobre el cuidado y la sostenibilidad de la vida nos deben conducir a la pregunta por lo necesario para vivir y el camino para su cubrimiento, lo cual remite al lugar de lo doméstico como aquello constituido por espacios privados y feminizados encargados de suplir dichas necesidades. En este sentido, un cambio de perspectiva frente a la satisfacción de necesidades y la relación con el cuidado tiene que ver con ampliar la mirada hacia el carácter multidimensional y heterogéneo de las necesidades, lo que contemplaría una dimensión material y una inmaterial. Esta última, referida a la necesidad de afecto, cuidado, establecimiento de vínculos sociales y participación en la dinámica colectiva (Pérez, 2019). Así, entonces, se requiere ampliar las miradas de la economía política en referencia a los modos como las sociedades cubren sus necesidades eminentemente materiales, más allá de los espacios privados y fuera del denominado trabajo doméstico.

En la intención de reivindicar el carácter político de la cocina, sin el cual la vida no sucedería, es necesario establecer el diálogo con la sostenibilidad de la

vida como término bisagra para trascender las dicotomías fundacionales del discurso económico: trabajo/no trabajo, productivo/reproductivo, privado/público, remunerado/no remunerado. Más allá del debate sobre los binarismos, nos interesa postular la idea del cuidado de la vida como objetivo central dentro del discurso económico. Estamos, entonces, frente a la posibilidad de revitalizar los cuidados al “desplazar el núcleo analítico del mercado a las personas; de las necesidades que implica la producción de mercancías y el beneficio, a la satisfacción de las necesidades humanas” (Carrasco *et al.*, 2011).

Reconocer las particularidades que configuran el régimen capitalista-patriarcal (sistema dual), en referencia al sostenimiento bidireccional de dichos sistemas de clasificación y jerarquización, permite identificar los modos en que este opera como primera pedagogía de toda desigualdad y que se articula con las fuerzas conservadoras que custodian el proyecto histórico del capital y su meta de acumulación y concentración (Segato, 2019, p. 37). Entender esta relación simbiótica entre capitalismo-patriarcado permite ampliar la perspectiva frente al mantenimiento de proyectos políticos en los que se hace poco conveniente la visibilización de los entramados domésticos que sostiene la economía.

Por lo anterior, la referencia a miles de mujeres cuyas cotidianidades empiezan y terminan en sus cocinas implica la revisión, o como lo plantea la Red Popular de Mujeres de la Sabana, la de-construcción del concepto *trabajo*, a fin de incluir todas las actividades de las mujeres que permiten la transferencia hacia el capital (RPMS, 2019). Entonces, el hecho de *nutrir*, en un sentido literal *alimentar un sistema*, involucra la idea de trabajo más allá de la mera asociación con la producción y los flujos monetarios que es lo que hasta ahora se ha representado y lleva a plantearse como trabajo todas las actividades que hacen posibles el sostenimiento de la vida (Moreno-Salamanca, 2018).

El trabajo doméstico y de cuidados del hogar en Colombia equivale al 20 % de su PIB, es decir, más de 186 mil millones de pesos, como aparece en el informe *Mujeres y hombres: brechas de género en Colombia*. De dicho porcentaje, las mujeres representan el 77 % de su producción, en contraste con el 17,5 % del PIB que aporta el comercio. Este escenario llama aún más la atención al revisar, además de porcentajes, los tiempos que finalmente son destinados a la producción de los aportes a la economía.

Vale la pena dar una mirada a los datos de la encuesta nacional sobre el uso del tiempo en Colombia (Enut), pues allí se precisa que la población que brinda cuidados directos se compone de 14.4 % de los hombres y 29 % de las mujeres de 10 años o más. En contraste, pese a ser las mujeres quienes más aportan

al PIB, en términos de tiempo destinado al cuidado (7 horas 46 minutos, respecto a 3 horas 6 minutos por parte de los hombres), son quienes mayor participación tienen en actividades de trabajo no remunerado con un 90.4 % (Dane, 2021). De nuevo la paradoja: mayor aporte económico y social, y menor reconocimiento y valoración.

En Colombia, las actividades de cuidados directos e indirectos constituyen el “Trabajo doméstico y de cuidado no remunerado” (TDCNR) que integra la Cuenta Satélite de Economía del Cuidado. Este trabajo se compone de seis funcionalidades: 1) suministro de alimentos; 2) mantenimiento de vestuario; 3) limpieza y mantenimiento del hogar; 4) compras y administración del hogar; 5) cuidados y apoyo de personas (cuidado pasivo); y 6) voluntariado. En la discusión que proponemos nos situamos en la primera de ellas; si bien es cierto, esta funcionalidad es demasiado general, los resultados de su medición por la Enut muestran que mientras que los hombres dedican 1 hora y 2 minutos, las mujeres emplean 2 horas y 8 minutos al trabajo doméstico que involucra directamente la cocina (Dane, 2021).

Pese a que estas cifras son sugerentes a la hora de plantear la cocina como primer espacio de cuidados, no contemplan los modos diferenciales en que esto ocurre. Por ejemplo, en el espacio rural o que, incluso, siendo urbanos tienen dinámicas de producción de alimentos como una huerta en donde hay una destinación mayoritaria del tiempo al trabajo de la tierra.

De otra parte, encontramos relación entre la funcionalidad que significa el apoyo a personas, (tipificado como cuidado pasivo) y las economías afectivas que se movilizan en la praxis de la reproducción de la vida desde el momento en que un fogón es encendido. De la mano de Alban (2010) podemos asumir que la cocina y el alimento tienen una carga de contenido simbólico por lo cual significan, representan y se convierten en constructores de sentido; en este caso, con relación a la movilización de afectos y la producción de alimento que trasciende el valor, las cifras, los porcentajes y los tiempos que puedan asignar un dispositivo de medición.

De esta manera, la cocina como espacio de reivindicaciones políticas acoge, entonces, la agencia de miles de mujeres cuyo aporte es evidentemente significativo en términos más que económicos. Así, la consigna *Mi trabajo en casa vale y es aporte social y económico* (RPMS, 2019) estaría situada (en nuestra versión) como mi trabajo en la cocina vale y alimenta el funcionamiento del sistema que se ha mostrado inquebrantable. Sin nosotras en la cocina la vida no sería posible y esa es la mayor fisura: la visibilización de quiénes y en dónde realmente se sostiene la economía.

Figura 2. De la tierra: las raíces y los tubérculos



Fotógrafo: Jean Pool Steven Sánchez Pineda.
El Ensueño – Ciudad Bolívar, Bogotá, D.C.

Reflexiones de cierre: un camino hacia la afirmación libertaria de las mujeres

Reconocer el lugar imprescindible de la cocina en el funcionamiento de un sistema político y económico nos pone frente a la necesidad de situar la reproducción de la vida no solo como las tramas de “lo visible” (un plato de comida servido sobre una mesa o empacado para transportar y que garantiza la alimentación de un sistema), sino como praxis configurada por aquellas acciones — generalmente con un grado de complejidad, inversión de tiempo, fuerzas, energías, afectos y emociones— que han sido invisibilizadas y cuya laboriosidad es poco reconocida.

La reivindicación de la cocina como espacio político redimensiona el cuidado como forma de trabajo del cual se producen bienes y servicios para el autoconsumo de las familias y sostenimiento de la vida, y no para el intercambio mercantil como se asocia desde una mirada convencional de la economía. Así, el cuidado constituye la base invisible de un sistema económico (Pérez, 2014, p. 65) que resulta profundamente paradójico, pues insiste en la responsabilidad de garantizar el bienestar “desde adentro” (lo doméstico) hacia “afuera” (el ámbito laboral y productivo), sin que este sea prioridad en gran parte para la gestión pública.

Con este marco, insistir en indagar y politizar lo doméstico y, en particular, la cocina no desvirtúa las luchas y las reivindicaciones de las mujeres. Por el contrario, hay argumentos para justificar la necesidad de “sacar” a lo público las tramas que se producen en la vida de mujeres y ponerlas en términos de lo significativo y lo conveniente que puede resultar para el sistema político y económico dominante, al tiempo que reconocemos las potencias creativas que desde lo íntimo representan; tales como la gestión y la agencia de emociones y la soberanía sobre sus tiempos, cuerpos e intenciones; y es en este sentido que debemos seguir insistiendo en politizar los cuidados y los espacios claves donde estos se reproducen. En este caso, las cocinas domésticas y comunitarias donde se configuran entramados íntimos, sutiles, texturas y atmósferas singulares que resquebrajan esa categoría rígida de “lo privado”.

De este modo, “traer” la cocina a la academia, la gestión comunitaria y, en general, a nuestros procesos reflexivos y de interpelaciones personales pasa por posicionarla no solo como un escenario de estudio y un espacio clave para la economía, sino, además, como laboratorio creativo que nutre juntanzas comunitarias, al tiempo que representa un aporte en la comprensión de las realidades íntimas de mujeres; aquellas que quedan soslayadas por los estudios estadísticos y los abordajes institucionales basados en estándares o modelos coloniales que

representan un riesgo en la reproducción de esencialismos desde los cuales se han sedimentado roles y estereotipos de género. En este sentido, se trata de posicionar la cocina, lo que allí se gesta y las mujeres que la habitan (desde sus diversidades) desde una comprensión política.

Plantearnos preguntas sobre las mujeres en espacios domésticos, en últimas, es tender puentes entre la gestión de la vida cotidiana y el aporte social y económico que representan. Por tal razón, es necesario insistir en el carácter político de la cocina como primer espacio de cuidado desde su desnaturalización como una práctica que se materializa en un alimento necesario para mantener la vida. En contraste, hablamos del cuidado como una política vital que no solo mantiene, sostiene o garantiza la reproducción de la vida, sino que configura agencias y potencias individuales y colectivas que trascienden las posturas inmediatistas relacionadas con la sobrevivencia o la búsqueda de un bienestar momentáneo.

Entre prácticas materiales, agencias emocionales y disposiciones ético-políticas quedan en evidencia las grietas que desde las cocinas se gestan en un sistema mostrado como inquebrantable: la interpelación a las lógicas coloniales que implanta un modelo de alimentación basado en la industrialización y la revitalización de saberes ancestrales, campesinos y populares a través de las prácticas tradicionales que se sobreponen a una forma de violencia epistémica sustentada por el reconocimiento de la alta cocina y el refinamiento de “amas de casa” a través de mensajes publicitarios.

Entre ingredientes, utensilios, textiles, elementos como el fuego y el agua, y las manos de mujeres en movimiento (revolviendo, amasando, picando, rebajando) se configuran prácticas íntimas y sensibles que producen un conjunto de saberes dados a partir de las experiencias vitales y la construcción de la dimensión sensorial del mundo (Bernad, 2017). De modo que, reivindicar el carácter político de la cocina, a su vez, constituye una oportunidad para reposicionar los saberes y prácticas que allí emergen, y que han sufrido el menoscabo desde los cánones de las lógicas modernas y androcéntricas que establecen lo que debería ser considerado como saber.

En este sentido, la cocina como un espacio de reproducción de prácticas multisensoriales abre la posibilidad de la agencia y la creatividad desde lo íntimo (Pink, 2014), lo cual representa un alto poder epistemológico de la experiencia (Pérez-Bustos, 2010). Así, estamos frente a la posibilidad de resquebrajar la visión moderna que posiciona la producción de saberes y su valoración, por supuesto, desde esta visión: la cocina está lejos de ser un espacio de producción de sentido

y conocimiento. Esto pese a ser considerada a lo largo de la historia como el lugar de la alquimia.

Aunque una versión más “tecnificada” de la cocina abogue por las escalas y las medidas, posicione unos discursos comerciales sobre la nutrición y la integración de tecnologías para facilitar la vida de las mujeres y “liberarles” tiempos que pueden emplear en otros asuntos (como el consumo, por ejemplo), los saberes que ancestral y tradicionalmente se han producido en ella y que validan la pizca como medida y la piedra como partidor de la panela siguen resistiendo en la base de las prácticas de cuidado.

Sembrar, cosechar y cocinar constituyen acciones políticas que reafirman la vida, las cuales vale la pena mencionar, aunque no estén exentas del agotamiento, las dificultades económicas, las violencias y la vulnerabilidad del territorio. Dicho de otro modo, pese a que nos hemos interesado en revalorar el trabajo de cuidado de las mujeres que hacen parte de la huerta, no hemos estado excluidas del autocuestionamiento que nos mantiene alertas ante cualquier aviso de idealización de la experiencia y la cotidianidad de las mujeres, pues, además, en consonancia con una mirada situada y feminista no podríamos siquiera partir de la generalización por los afectos hacia la cocina y lo que allí se produce.

Frente a la pregunta por el lugar que las mujeres debemos ocupar y las condiciones en que debemos posicionarnos en él, se podría decir que es necesario volver a la afirmación libertaria de las mujeres como seres autónomos y con plena agencia para decidir sobre qué lugar y cómo ocuparlo, sin que la autonomía y la agencia empañen el reclamo por la garantía de unas condiciones materiales y estructurales que acompañen los deseos y las decisiones de las mujeres.

Así, entonces, la defensa de las decisiones respecto a los espacios a ocupar debe ir acompañada de banderas rojas que alerten sobre la infantilización de las mujeres que, por ejemplo, desde el feminismo de la blanco-burgués o incluso desde la misma academia, se reproduce al insistir —desde la peligrosa generalización— que las mujeres que habitan el espacio doméstico requieren una voz que les ha sido arrebatada.

Para finalizar, quiero llamar la atención sobre el peligro de reproducir el imaginario frente al rol de una mujer feminista con ciertos privilegios, como el acceso a la educación superior y a la academia, como “vocera” de otras mujeres que —se considera— están en una posición de inferioridad, y desde allí afirmar que el lugar de estas y sus luchas cotidianas deben dirigirse hacia la “conquista” de espacios considerados de incidencia “pública” porque son estos en donde está el *verdadero* carácter de la incidencia política. 🏠

Referencias

- Abu-Lughod, Lila. (2019). ¿Puede haber una etnografía feminista? (Trad. A. Neira). *Antropología y feminismo*. Colombia: Asociación Colombiana de Antropología.
- Albán, Adolfo. (2010). Comida y colonialidad. tensiones entre el proyecto hegemónico moderno y las memorias del paladar. *Revista Calle 14*. Núm. 5, pp. 10-23.
- Bernad, Silvia. (2017). *Atmósfera activa: hacia una poética y política del espacio contemporáneo*. Universitari de Recerca en Art i Disseny.
- Carrasco, Cristina et al. (2011). *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas*. Los libros de la catarata.
- Carrasco, Cristina. (2005). La paradoja del cuidado: necesario pero invisible. *Revista de Economía Crítica*, (5), pp. 39-64.
- Cely, Andrea. (2022). Las mujeres y la reproducción social de la lucha campesina en Colombia. *Revista Controversia*, (219), pp. 129-172.
- Conexión Capital. (2022). En Bogotá reside el 4.1% de los 8,6 millones de víctimas en el país. *Conexión Capital*. <https://conexioncapital.co/bogota-reside-4-1-las-86-millones-victimas-pais/>
- Dalla Costa, Mariarosa. (1971). *Community, Factory and School from the Woman's Viewpoint*. PM Press.
- Dane [Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas]. (2021). *Boletín Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (Enut)*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/en-cuesta-nacional-del-uso-del-tiempo-enut>
- Federici, Silvia. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Traficantes de Sueños.
- Fundación para el Desarrollo Integral de la Mujer Siglo XXI. (2022). *Mujeres gestoras de Paz. Por un planeta limpio*. Documento pedagógico sin publicar.
- Hayden, Dolores. (2023). *La gran revolución doméstica*. Puente Editores.

- hooks, bell. (2019). La teoría como práctica liberadora (Trad. Diana Peláez). *Nómadas*, 50, pp. 123-135.
- hooks, bell. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.
- Lindón, Alicia. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, Sociedad y Territorio*, 2(6), pp. 295-310. <https://www.redalyc.org/pdf/111/11100607.pdf>
- Lizarazo, A. (2019). *Asentarse en Ciudad Bolívar: una historia de sociabilidad y solidaridad en la construcción de la ciudad popular*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Moreno-Salamanca, Natalia. (2018). La economía del cuidado: división social y sexual del trabajo no remunerado en Bogotá. *Revista Latinoamericana de estudios de familia*. (10), pp. 51-77.
- ONU Mujeres, Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane) y Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer. (2020). *Mujeres y hombres: brechas de género en Colombia*.
- Pérez, Amaia. (2014). Del trabajo doméstico al trabajo del cuidado. En: Carrasco, Cristina (Ed.). *Con voz propia: la economía feminista como apuesta teórica y política*, Colección viento del sur.
- Pérez, Amaia. (2019). *Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida*. Traficantes de Sueños.
- Pérez-Bustos, Tania. (2010). Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología. *Educação e Pesquisa*, 36(1), pp. 243-260.
- Pink, Sarah. (2004). *Home Truths. Gender, Domestic Objects and Everyday Life*. Berg.
- Puig de la Bellacasa, María. (2017). *Matters of Care: Speculative Ethics in More than Human Worlds*. University of Minnesota Press.
- RPMS [Red Popular de Mujeres de la Sabana de Bogotá]. (2019). *La economía del cuidado como práctica y discurso político de mujeres populares, como proceso que sostiene la vida*. Fundación Rosa Luxemburgo.

Segato, Rita. (2019). ¡Ningún patriarcón hará la revolución! Reflexiones sobre las relaciones entre capitalismo y patriarcado. En Gabbert, Karin y Lang, Miriam (Eds.) *¿Cómo se sostiene la vida en América Latina? Feminismos y re-existencias en tiempos de oscuridad*. (1ª ed., pp. 33-50). Fundación Rosa Luxemburgo y Abya-Yala.

Shiva, Vandana. (2018). *Este sistema ha destruido el 75 % del planeta; si sigue nos dejará un planeta muerto*. <https://www.cadtm.org/Vandana-Shiva-Este-sistema-ha>

Entrevistas

Entrevista 1. Octubre de 2022, Bogotá.

Entrevista 2. Octubre de 2022, Bogotá.

Entrevista 3. Octubre de 2022, Bogotá.

Entrevista 4. Octubre de 2022, Bogotá.

Hacia una pedagogía de lo herbal y del cuidado

Experiencias, reflexiones y apuestas políticas de la
Escuela de Formación de Pájara Hierba



Ivon Johanna Pérez Rojas
Mayra Alejandra Sánchez Mosquera

*De dónde soy
Soy de donde las plantas son medicinales,
donde los animales son nuestros abuelos.
Soy de donde nace el sol
junto a la fresca brisa.*

Fragmento del Colectivo de Mujeres Wayuu

A través de este escrito, que constituye un ejercicio conjunto de poner en palabras nuestra experiencia, pretendemos compartir lo que hacemos desde la Escuela de Formación de Pájara Hierba; una iniciativa colectiva de tres mujeres, un nicho de investigación, aprendizaje y conexión constante y abierto con el mundo vegetal y mineral en donde intercambiamos de manera cercana los conocimientos y los usos de las plantas y los minerales, traduciendo los saberes a través de lenguajes como la poesía, la literatura, la ilustración y las narrativas populares y comunitarias. Nos encaminamos a la socialización de cómo este proceso de escuela ha propiciado reflexiones y apuestas sobre lo colectivo, el cuidado, la autogestión de la salud y la conexión con la naturaleza como prácticas que atraviesan lo político.

Para ello, partimos por enunciar quiénes somos, nuestras bases discursivas y teóricas, y cómo ha sido el proceso de la Escuela de Formación en estos años de compartir espacios con personas de identidades diversas (sobre todo con quienes se autodenominan mujeres, lo que no se reduce a habitar cuerpos que poseen útero, vagina u ovarios), de territorios tanto urbanos como rurales, de experiencias vitales únicas y a la vez tan comunes, que nos han posibilitado abrir un horizonte de múltiples aprendizajes. También, cómo este ejercicio interpelado, siempre cambiante, nos ha hecho pensar desde lo educativo y lo comunitario maneras de generar procesos vinculatorios y conscientes con la salud, el cuidado, la naturaleza y, particularmente, las plantas medicinales.

Pájara Hierba es un proyecto cuyas integrantes han explorado y trabajado desde el 2015 con los conocimientos y los usos de las plantas medicinales, a través de la conexión cotidiana, la palabra, y los diversos sentires y rituales que creamos alrededor de la naturaleza y sus propiedades sanadoras. Nos reconocemos *pájaras* en el sentido más simple de la palabra, ese que otorga un significado de libertad, curiosidad, despiste, sencillez y cambio. Las pájaras son expresiones vivientes que traen el mensaje de un nuevo amanecer, del despertar, de una relación y percepción cercana con el mundo natural.

Somos una propuesta de comunidad, ese significado profundo que nace y se sostiene de la coincidencia y del reconocimiento propio en las otras personas, sus saberes y conexiones con el mundo natural. Somos un nicho de investigación y aprendizaje constante, abierto y colectivo. Nuestro coincidir y conexión es la naturaleza y todo lo que la compone. Nuestros ejes transversales son el *cuidado* como una acción política, que necesariamente tiene un horizonte comunitario, y como práctica social que solo puede dar frutos desde la juntanza. Y lo *ritual*, con lo que nos orientamos en la exploración y la conexión desde lo intuitivo y lo mágico con las plantas y sus propiedades energéticas, volviendo la mirada hacia los saberes populares y los ritualitos como acciones simbólicas propias y comunitarias que acompañan, marcan tiempos, impulsan energías, apañan, celebran las cotidianidades y nuestros vínculos elementales con la naturaleza y los territorios.

Para materializar nuestro propósito, hemos definido tres líneas de trabajo: 1) El Nido y el Apotecario: Disponemos de dos sedes, una urbana, en Bogotá, donde contamos con un espacio para el encuentro y donde se venden nuestros preparados herbales, y otra sede, una rural, en Choachí (Cundinamarca), donde se encuentran las plantas silvestres y protectoras, el secador artesanal, los macedos e ingredientes con los que se crean medicinas amorosas para acompañar los días; 2) Publicaciones: Una apuesta por crear y compartir publicaciones que recopilen, compongan y revitalicen todos los saberes alrededor de las plantas y sus diversos usos. También se crean campañas en nuestras redes, que responden a necesidades actuales desde un ámbito crítico y político y; finalmente 3) La Escuela de Formación sobre la que daremos los detalles más adelante.

Somos tres pájaras: Gaviota (Gavio), Ivon (Chilo) y Mayra (May) quienes, orgullosamente agrodescendientes, desde nuestras experiencias vitales y caminos profesionales hemos tejido espacios propios y comunitarios de trabajo con las plantas desde la intuición y la recuperación de las memorias de nuestras madres, abuelas, amigas y demás mujeres y personas con quienes hemos podido relacionarnos desde múltiples lugares, siendo los escenarios rurales y urbanos nichos

en los que hemos crecido y desplegado nuestra querencia por la natura. Llevamos varios años acercándonos a los saberes y los usos del universo herbal, y gestando desde allí procesos formativos, educativos, literarios, didácticos, experienciales y productivos que nos han posibilitado hilar bonitas alianzas a partir de la reciprocidad de la mirada.

Partimos desde los feminismos

Desde Pájara Hierba transitamos y conversamos con diversos feminismos, aquellos que nos aproximan a los cuerpos como territorios y al cuidado como una acción política que es necesaria sostener en conjunto y no como una práctica individual. Una de las categorías propias, que es fundamental pensar y vivir desde este rumbo más comunitario, es el cuerpo. Un enfoque del cuerpo como territorio abre el camino para ejercer el poder de ser, saber y hacer; algo que por años se les ha negado a las mujeres y que constituye una propuesta de acción popular que se liga con los significados más profundos del cuerpo desde lugares holísticos o complementarios que posibilitan gestar acciones de resistencia y de cuidado (personal y mutuo) con base en las expresiones somáticas, lo educativo, lo cultural, el arte y los demás lenguajes expresivos.

Retomar el concepto del cuerpo como territorio es considerar que tiene un significado propio, personal y autónomo. También desde un sentido más amplio, según el cual un cuerpo se une a otros para encarnar y encarar las situaciones cotidianas, por lo que, desde esta visión, lo comunitario se convierte en un escenario de transformación, un llamado a la acción, al activismo personal y colectivo. Lo anterior en diálogo y conocimiento con los saberes tradicionales, populares, medicinales y ancestrales que son parte inherente y fundamental de nuestra historia biocultural; un relato activo que nos cuenta, además, que para la construcción



de ejercicios políticos más conscientes y activos se hace ineludible honrar y revitalizar dichos conocimientos y prácticas, y reconocer este acervo como parte fundamental de las memorias corporales y territoriales de América Latina, y de un país como Colombia caracterizado por raíces indígenas, afros y agrícolas.

De acuerdo con estas reflexiones, nuestras bases teóricas y discursivas encuentran su asidero en los feminismos no hegemónicos, decoloniales, latinoamericanos, territoriales o comunitarios, como opciones de encuentro, de resistencias y de cuidados propios y colectivos. Precisamente desde los feminismos territoriales, y su vínculo con los cuerpos y con los espacios geográficos y sociales, se concibe el cuidado como una apuesta política que incluye no solo el cuidado “de mí misma, sino también cuidar de las compañeras de lucha; y comprender que el ‘capital’ que debe ser preservado y garantizado con calidad, es la vida de las defensoras de los derechos humanos de las mujeres” (Da Silva, 2018, párr.22). De esta manera, existe un llamado a preservar la vida, pero no desde un lugar individualista, sino en su sentido más amplio y asociado: no solo la propia, también la de las otras.

Nuestra apuesta por el cuidado

El cuidado, es entonces, un tema central para nosotras. Desde la perspectiva de la feminista brasilera Da Silva, se trae la postura del Fondo de Acción Urgente de América Latina y el Caribe, una organización centrada en el acompañamiento a defensoras de derechos, quienes desde un ejercicio analítico y vivencial proponen el cuidado como una relación de interdependencia que abarca no solo lo humano, sino todo lo que existe; y es así como cada acción cotidiana en pro del bienestar y la vida es una expresión de cuidado hacia sí misma y las demás. Por eso concebimos el cuidado y la ética del amor como expresiones vivas y prácticas sociales que solo pueden dar frutos desde la juntanza, desde el respeto de las autonomías y las diferencias ante una realidad hostil que privatiza el amor propio y las relaciones humanas. La palabra cuidado tiene su origen en el latín *cogitus*, que significa pensamiento, reflexión o poner interés en algo. Es por tanto el cuidado la misma presencia, el estar y ser con algo o alguien, es la posibilidad de atender con total disposición el aquí y el ahora, de centrar, priorizar, enfocar la energía, brindar tiempo y conciencia.

Invitamos, entonces, a cuidar, pero también a reflexionar, pensar y poner atención en la forma en que cuidamos y nos cuidan, pues esta acción tan profunda y poderosa no puede cooptarse por discursos que capitalizan y tornan de maneras tan narcisistas, un ejercicio tan vital como es el cuidarse a sí misma(o). Esto no parte de la anulación de la individualidad, sino del individualismo. Para nosotras el cuidado no parte del “yo”, sino del “nosotras”, siendo esta una pluralidad que respeta las autonomías y las diferencias, y se reconoce como parte orgánica de un sistema vivo como lo son las relaciones humanas.

Es importante atender de nosotras(os) mismos(os), pero no como un afán neoliberal, que pasa por encima de las(os) demás, que nos aísla y torna más egoístas e individualistas, sino atendernos como una acción política, constante y cotidiana que preserva la vida y no solo la física y la propia, sino la vida simbólica y comunitaria, pues esto repercute de manera armónica en cada quién y con las demás personas y seres que nos rodean. Sin cuidado colectivo no es posible el autocuidado, somos un entramado de existencias que están interconectadas y son interdependientes, por tanto, no es posible cuidarme a mí, sin cuidar a las(os) demás.

Los discursos neoliberales que pululan en diferentes medios de comunicación y redes sociales, como extensión de las estructuras sociales en las que el individualismo ha permeado

todo a su paso, aún lo más noble como puede ser la búsqueda del buen vivir que se convierte en una carrera por una satisfacción personal que en ocasiones no tiene en cuenta o pasa por encima de las(os) demás. Aparece, entonces, la competencia por quién tiene más amor propio, más estima propia, más cuidado propio, y eso propio se torna en un material privado y así cada quien va por lo suyo. El desgaste se siente y la frustración no se hace esperar, ante un mundo que nos obliga a “amarnos” y “cuidarnos”, desde una mercantilización de los afectos, nuestra afirmación es que el cuidado y la ética del amor pasan por lo colectivo. Los dos configuran una expresión de resistencia conjunta ante la realidad hostil y cruel. Ante el miedo, la violencia, la desesperanza, la incertidumbre se hace necesario la cocreación de estrategias que se sostengan desde el afecto, donde la coresponsabilidad y la reciprocidad sean ejes transversales y no secundarios de los vínculos.

El cuidado termina siendo una herramienta política que nos brinda la posibilidad de reconocernos como seres codependientes con las(os) demás, y con nuestro entorno. El cuidado pasa por la atención, la sostenibilidad y la preservación de nuestra propia vida, nuestra comunidad y nuestro planeta, hacemos parte de la misma malla vital. Por ello el cuidado no solo pasa por la toma de decisiones sobre nuestro cuerpo, nuestra salud y bienestar, sino que pasa también por la construcción de herramientas para el buen vivir¹, para compartir las redes de cuidado con nuestras personas cercanas, nuestros diversos vínculos comunitarios, nuestro

1 Nos acercamos a este término desde la construcción y vivencia que han hecho algunas comunidades y pueblos, que, si bien excluidos por un sistema que no les garantiza unas condiciones mínimas para una vida digna, se antepone desde la resiliencia y la resistencia como una

territorio. *Soy porque somos* reza la frase, que esta verdad encuentre cada vez más cabida en nuestras reflexiones y acciones.

Sobre la autogestión de la salud

Si comes bien y con placer, si cantas o bailas todos los días, si todos los días le ofreces oraciones al Dios y a las Diosas que mejor conoces; sea en la iglesia de tu comunidad o bajo un árbol repleto de flores fragantes y pájaros cantando, si todos los días compartes fuertes abrazos, besos y caricias, si te sientes acompañada en las luchas grandes y pequeñas de la vida, y si compartes con otras que te rodean la visión y la misión para mejorar nuestras vidas cotidianas y nuestras comunidades, entonces gozas de buena salud. (Colectiva del libro de salud de mujeres de Boston, 2003, p. 5)

Históricamente para los seres humanos, particularmente para las mujeres, la conexión con la naturaleza, en distintos niveles, nos brindó conocimientos, prácticas y herramientas para atender nuestras alteraciones de la salud. Los saberes populares de quienes practican la medicina tradicional, parteras(os) y curanderas(os) han sido el cimiento de la historia de la ciencia médica, y fue desde la observación, la investigación y la interacción con los distintos elementos de la naturaleza que construimos un corpus de medicinas y prácticas de bienestar que acompañan los diversos ciclos de la vida. En la historia de la salud vemos cómo se erigen ciertos conocimientos como oficiales y dominantes desde un sistema discursivo imperante y vemos cómo ciertos saberes populares comienzan a ser cuestionados y dominados.



elección diaria en la que se relacionan con el entorno desde lo que les ofrece y considerando cómo desde allí se puede habitar en armonía.

La concepción y la dimensión de cuidado y la salud atraviesan diversos lugares de lo social, lo político y lo cultural, entendiendo la especificidad de cada persona desde su diversidad y sus amplias maneras de relacionarse con su entorno afectivo, personal, familiar, social y ambiental. En este sentido, coincidimos con la definición complementaria de salud propuesta por Vals Llobet, y que es citada por nuestras amigas del proyecto *Cuidacultoras*:

Un proceso para conseguir una autonomía personal, solidaria y gozosa, que potencie la energía de las personas, mejore su rendimiento físico e intelectual subsanando la mayoría de carencias metabólicas o las disfunciones endocrinológicas. Un concepto de salud relacionado con la calidad de vida, con la capacidad de trabajar en mejores condiciones, pero no solo entendiendo el cuerpo como productivo, sino como cuerpo de seres capaces de gozar del ocio, de la sexualidad, de la sensualidad y de las relaciones humanas. (Valls-Llobet, 2009 p. 18)

Este concepto de salud dista mucho del discurso oficial de la ciencia médica que referencia la salud desde lo impersonal, y que no nombra o enfatiza en la persona, que desde su autonomía y con algún tipo de atención del Estado puede proveer unos mínimos para su bienestar: “La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”. Esta cita procede del Preámbulo de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que fue adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional, celebrada en Nueva York del 19 de junio al 22 de julio de 1946, firmada el 22 de julio de 1946 por los representantes de 61 Estados (Official Records of the World Health Organization, N.º 2, p. 100), y que entró en vigor el 7 de abril de 1948. La definición no ha sido modificada desde 1948.

Ese “estado completo de bienestar”, que menciona la OMS, pasa por el control físico, mental e identitario del cuerpo y su medicalización; un cuerpo sumiso y fragmentado, estudiado y construido discursivamente desde una historia androcéntrica, que ha generado una desconexión y desconocimiento enorme sobre nuestro propio cuerpo y las herramientas diversas para cuidarlo y sanarlo, lo que deja a la intervención y la toma de decisiones de nuestra salud y bienestar exclusivamente en manos de la ciencia médica. Hacia los años ochenta la agenda feminista puso en el centro de la discusión a la salud de las mujeres y cómo esta ha sido violentada y discriminada ante la falta de prácticas médicas que tengan en cuenta las condiciones bio-psico-sociales específicas más allá de ser “seres reproductores”.

Para combatir este desconocimiento aparece el *autoconocimiento*, que pasa por un ejercicio de sentirnos y conocernos, desde nuestro cuerpo biológico, hasta nuestro cuerpo mental, emocional, energético y espiritual, de conocer nuestros ritmos y la relación con nuestro entorno. De ahí la importancia de entender nuestras alteraciones y qué alimentos, hábitos, rutinas nos hacen bien, lo que nos permite construir herramientas de buen vivir y de poder identificar y sentir desequilibrios en nuestra salud. Esto pasa, también, por entablar diálogos e intercambios con las diversas redes de conocimiento, de un diálogo con los sistemas de salud, con el personal médico al cual acudimos, pero también con los saberes populares y de los territorios que históricamente y frente a la ausencia del Estado en temas de salud y cuidado han construido herramientas diversas de protección, promoción y autogestión de nuestra salud. Lo anterior también tiene que ver con nutrir nuestras prácticas de salud con terapias complementarias y alternativas que resultan ser una puerta al autoconocimiento desde diversas herramientas como las plantas medicinales.

Finalmente, el autoconocimiento y la autogestión de la salud aparecen como una propuesta que promueve la construcción de conocimientos colectivos en torno al cuidado, la autonomía y la apropiación de nuestro cuerpo desde el acceso y la construcción de diversas herramientas complementarias al sistema médico que aprendemos entre todas y que nos permite tomar decisiones conscientes, informadas y políticas sobre nuestro cuerpo. Es una propuesta que, de nuevo, propone una interdependencia con las(os) demás, con nuestras prácticas cotidianas, con el entorno, con los territorios, pasa por lo afectivo, por la ética alimentaria, por la sostenibilidad ambiental, por el respeto de la vida en su más amplia acepción.

Sobre la herbolaria como práctica reivindicativa

Las plantas medicinales han sido utilizadas desde tiempos prehistóricos para acompañar diversos momentos de la vida y gestionar la salud. En una zona al norte de Irak, en la era *Homo neanderthalensis*, hace 60 mil años, se ha encontrado polen de ocho especies de plantas de las cuales, en la actualidad, utilizamos siete como plantas medicinales. Hace 5 mil años encontramos en la cultura sumeria estudios que describen los usos y las propiedades de algunas plantas. Sería extendernos más al describir cómo la herbolaria fue una práctica central en muchas culturas y civilizaciones antiguas de todo el planeta.

En general, las mujeres habían ejercido desde siglos atrás oficios que tuvieran que ver con la salud de las comunidades, desde la partería, la ginecología, la fitoterapia, la botánica entre muchos otros. Para quienes han estudiado y se han dedicado a la Historia, las mujeres son consideradas las primeras médicas y farmacólogas a partir del uso y el suministro de plantas medicinales. Ellas conocían los usos y las aplicaciones medicinales de numerosas plantas y esto se vinculaba estrechamente con la espiritualidad y la ritualidad pagana anterior al cristianismo. Era un conocimiento transmitido generacionalmente entre linajes de mujeres mucho antes de la institucionalización del cristianismo. Precisamente ese vínculo existente entre lo ritual, lo mágico y el conocimiento en herbolaria fue lo que desató su relación con la brujería como algo peligroso y prohibido por parte de la iglesia durante la edad media. Imaginarios que en muchos sectores sociales perviven hoy día.

A partir del siglo XII, y con la creación de las universidades vinculadas a la iglesia y la profesionalización de disciplinas como la medicina —que solo hombres podían estudiar y ejercer—, se erigió un discurso prohibitorio que cuestionaba y desconfiaba de las prácticas ancestrales y populares ejercidas por los sectores campesinos, específicamente de las mujeres consideradas sanadoras. Con la organización institucional de ese momento se prohibió practicar la medicina a todas las personas que no tuvieran título, lo que significó quitarles el derecho de sanar a las mujeres al no tener acceso a la educación universitaria. Esta prohibición fue posteriormente supervisada por los tribunales religiosos, conocidos como la Santa Inquisición. Siglos después ocurrió uno de los genocidios más largos y cruentos de la historia, conocido como el periodo de la caza de brujas en el cual miles de personas, especialmente mujeres, fueron asesinadas por practicar la brujería, un término que incluía una amplia serie de acciones, desde la práctica de la medicina, el uso y la preparación de remedios, entre otras acciones descalificadas por las autoridades religiosas.

Un número importante de las mujeres que fueron condenadas a muerte durante la caza de brujas, de los siglos XIV al XVII, fueron mujeres que ejercían de sanadoras en sus comunidades.

Las brujas-sanadoras usaban analgésicos, calmantes y medicinas digestivas, así como otros preparados para aminorar los dolores de parto, a pesar de la postura contraria de la Iglesia, por la cual a causa del pecado original las mujeres debían parir con dolor. Usaron la belladona para parar las contracciones de la matriz en caso de posible aborto [...]. Estas mujeres sabias también aconsejaban a mujeres sobre métodos anticonceptivos y practicaban abortos. De hecho, Paracelso, considerado

el “padre de la medicina moderna”, afirmó en el siglo XVI que todo lo que sabía lo había aprendido de las brujas. Con la caza de brujas, parte de este conocimiento se perdió. (Pérez-Molina, 2004, párr. 14)

Considerando lo anterior, reconocemos, entonces, que la historia de las mujeres con relación a los conocimientos en herbolaria es un manifiesto verídico de la violencia y la discriminación sistemática a la que fuimos sometidas por tantos siglos. Así, a pesar de la persecución y las acciones prohibitorias que se expresan en múltiples violencias, esos saberes populares que se han compartido de manera oral, de generación en generación, siguen resistiendo y perviviendo en las comunidades y en territorios diversos. La tradición oral, las prácticas familiares o comunitarias donde se transmiten los saberes bien sea de manera intencional como forma de entregar esta información a otras personas del núcleo vincular, o través de la experiencia cotidiana de ver a alguna mujer del entorno cercano haciendo uso de sus conocimiento referentes a la herbolaria, hace parte de nuestra herencia, una herencia que aparece en nuestro mapa genético, en nuestro inconsciente colectivo. Por esta razón, para Pájara Hierba acercarnos a las plantas medicinales es poder re-cordar (pasar por el corazón) las memorias bioculturales de nuestras ancestras sobre los usos y los saberes del mundo natural.

En Pájara Hierba concebimos nuestras prácticas de exploración, búsqueda, revitalización, conexión, creación y compartir con el mundo herbal como una vía de reivindicación política, un ejercicio consciente, autónomo y compartido en el que se eligen estos conocimientos como epistemologías cotidianas que posibilitan acercarse a la vida desde los sentidos corporales y con base en dispositivos de memoria como pueden ser los diferentes usos de las plantas (infusiones, baños, ungüentos, etc.). Por ende, se construyen otros significados en la relación humano-naturaleza y así, del cuidado, de los procesos humanos, de las coyunturas y estructuras sociales, de la realidad tangible y también de ese universo inmaterial al que nombramos energético-espiritual.

Las plantas han sido nuestras compañeras y se han tejido como vínculos íntimos para nosotras desde el encuentro con ellas a partir de lo que nuestras abuelas y madres nos enseñaron; son así ese registro vivo, ese símbolo permanente y dinámico de nuestra conexión con nuestras memorias más campesinas y de las relaciones que existen entre nosotras y nuestras ancestras. También han sido puentes que se han extendido a lo largo de los territorios de Colombia y otros países, en escenarios urbanos y rurales, que nos han permitido llegar al encuentro con otras mujeres de quienes hemos aprendido de su autogestión y gestión del cuidado y su pedagogía de la vida, por medio de la herbolaria,

constituyéndose esta como una acción emancipadora que les otorga la opción de ser ellas quienes lideran, agencian, desarrollan a su ritmo y sus tiempos, desde sus saberes, los procesos vitales, propios y conjuntos gracias a sus conocimientos. Para nosotras lo herbal es político, quien más que la naturaleza para enseñarnos de gestión, de gobernanza, de soberanía, de relacionamiento, de tiempos, de elecciones.

Nuestra escuela de formación

La escuela de formación es un proceso muy importante para nosotras. Se ha sostenido desde nuestras múltiples experiencias tanto individuales como colectivas y es una expresión de nuestros diversos haceres y saberes en el mundo profesional, académico, cotidiano e íntimo. Además, se fundamenta desde nuestro



amor por la educación y nuestra apuesta vital por lo comunitario. Nuestra intención es ser un espacio vivo en el que se dinamicen los saberes sobre el mundo natural, donde se encuentren y nutran de muchas formas distintos conocimientos y experiencias sobre la naturaleza, y se da lugar a todo sentir y todo saber.

Reconocemos que el aprendizaje es mejor compartido y se hace mejor de manera comunitaria. Por esto, más allá de considerarnos expertas en una temática, nos sentipensamos como facilitadoras de saberes, canales de mediación e interpretación de información e impulsadoras de conexiones y juntanzas. Saberes que, además, creemos pertenecen a todas(os), pues son los conocimientos de las plantas una base sociocultural que históricamente se moviliza de manera personal y colectiva, a través del voz a voz, de la sencillez de la vivencia cotidiana, del rigor del estudio e investigación y del cuidado de las prácticas naturales que algunas comunidades siguen gestando y manteniendo.

Desde esta mirada horizontal, abierta y colaborativa, en Pájara Hierba acudimos a la construcción conjunta de contenidos y metodologías participativas que generen escenarios de aprendizaje-acción colaborativo y de conocimiento

vivencial, en los que las experiencias de quienes participan, la lúdica, el diálogo y la reflexión sean ejes principales para el compartir de saberes alrededor de las plantas. Lo *vivencial* lo entendemos aquí como una modalidad pedagógica que se apoya en la interrelación entre personas para favorecer procesos de sinergia y dinámicas sistémicas en la construcción conjunta y compartida de conocimientos. Con el uso de técnicas grupales se fomenta la creación y la construcción de reflexiones propias y asociativas que puedan ser desplegadas en diversos escenarios y situaciones de la vida cotidiana. De ahí que la reflexión o el aprendizaje dependan de la movilización en pro de la participación, la construcción y el intercambio de saberes por parte de quienes participan.

Atendiendo la relevancia que tiene para nosotras la educación experiencial, desde su sentido más ecológico (sistémico), hemos desplegado diversas alternativas que faciliten los encuentros y la asistencia activa de las personas. Para ello contamos con modalidades virtuales y presenciales, en las que se potencian las herramientas y recursos que cada una de estas alternativas nos ofrece para el desarrollo de las siguientes acciones.

Encuentros circulares

Espacios con aforo reducido que tienen como objetivo acompañar de manera cercana y desde el circular de las palabras, la dulzura de las plantas y la disposición de elementos simbólicos, la vulnerabilidad y los procesos emocionales latentes de manera colectiva.

Talleres

Formatos educativos que permiten la socialización de información específica sobre algún tema en particular, con la posibilidad de juntar acciones que permiten poner en práctica lo aprendido.

Conversatorios

Encuentros grupales donde la palabra se pone a disposición para abordar alguna temática de manera breve.

Recorridos botánicos

Propuesta de reconocimiento cartográfico de los territorios y las plantas que les habitan, y que permite la identificación de la flora que acompaña los días dentro de los espacios que habitan las personas en sus cotidianidades.

Laboratorios y nichos de exploración y cocreación

Estrategia de sensibilización, reconocimiento y despliegue creativo y vivencial sobre temas, que incluyen una serie de dispositivos educativos (pedagógicos) *in situ* para facilitar la apropiación de los tópicos desde lo más cotidiano de las personas que participan.

Cómo ha sido nuestra experiencia desde la escuela

El encuentro a través de espacios compartidos de enseñanza-aprendizaje, del transitar de experiencias propias que se tornan compartidas, ha sido la oportunidad de ver, sentir y vivir el poder de la educación como acción política. Hasta la fecha hemos compartido numerosos y enriquecedores espacios formativos en diversos escenarios urbanos y rurales de Colombia dirigidos a diferentes grupos poblacionales y etarios. Hemos gestionado, convocado y desarrollado espacios propios de aprendizaje y también cocreado y apoyado procesos educativos para diferentes organizaciones sociales, fundaciones, iniciativas independientes, que nos han invitado a compartir nuestra propuesta pedagógica.

A lo largo de estos años nos han acompañado diversas personas en cada encuentro, siendo en su mayoría mujeres. Mujeres de todas las edades, de diferentes lugares de procedencia, distintas gramáticas de la realidad, cosmovisiones, memorias, tejidos sociales, territorios y cotidianidades diversas. A ellas y a nosotras nos ha unido el vínculo con la tierra, las plantas medicinales y el cuidado. A partir de estos encuentros hemos podido identificar y reflexionar sobre ciertos aspectos comunes que se presentan en estos espacios formativos.

En primer lugar, en los encuentros con personas de centros urbanos hemos percibido, especialmente, que hay una necesidad de reconectar con la naturaleza y con los saberes que hacen parte de su agrodescendencia o de sus antepasados. Partiendo de que todas las personas tenemos en nuestro mapa genético, o memoria colectiva, unas formas de conocimiento y conexión con el mundo natural, emerge en los espacios de encuentro un ejercicio de apropiación de su vínculo con las plantas. Esto nos hace pensar que la vida en la ciudad y la virtualización de las prácticas cotidianas nos ha hecho perder una conexión profunda con las plantas, los ecosistemas; en últimas, con las otras formas de vida que coexisten en la ciudad, pero de maneras poco visibles: esto habla del concepto de la “extinción de la experiencia”, acuñado por el escritor y ecologista Robert Pyle (1993).

Esta falta de contacto directo con la naturaleza no solo genera desconocimientos, sino también una desconexión emocional y un desarraigo con nuestro entorno, con nuestro territorio y con nuestras raíces. Por esa razón, los espacios formativos terminan poniendo en diálogo la necesidad de reconocer a la naturaleza como sujeta de derechos, desde un ejercicio intercultural de reconocimiento y empatía por la tierra, de revitalización de los saberes populares y la consciencia de que nuestra cotidianidad, alimentación, supervivencia, a fin de cuentas, dependen del mundo vegetal y ecosistémico, del vínculo emocional que nace cuando nos relacionamos con las plantas desde nuevos lugares.

En segundo lugar, la herbolaria ha sido para las mujeres, en particular, un camino de resistencia, una forma de existencia y una vivencia política ante un mundo patriarcal-homogéneo que reduce, invisibiliza y violenta todo aquello que se relaciona con lo femenino. A través del trabajo con plantas, las mujeres han encontrado comunidad, han tejido alianzas y han hilado diversas formas de resignificar saberes y prácticas que les habían sido arrebatadas; como lo es el conocimiento sobre sus cuerpos, su salud, y el despliegue de sus relaciones con otras mujeres y con otros seres, como pueden ser los mismos territorios, los animales y los elementos simbólicos que encuentran en los ciclos naturales.

Las mujeres también se han topado con reflejos propios en cuerpos de diversas edades, urdiendo diálogos intergeneracionales. En los espacios y escenarios que hemos acompañado, hemos tenido la oportunidad de reconocer la convergencia de otras adultas que encuentran en las plantas alternativas de cuidado, aprendizaje y juntanza; adultas mayores que recuerdan y revitalizan sus memorias corporales al son de la naturaleza, y mujeres jóvenes que reconocen en el mundo natural la semblanza de sus ancestas y el origen de sus raíces. Estas coincidencias han sido uno de los más bellos ejercicios políticos que podemos socializar. Las mujeres hacen vida las palabras que tanto resuenan en los estudios feministas: lo personal es político, lo comunitario es político.

Por eso, los procesos formativos que se han realizado desde la escuela han sido, ante todo, espacios de encuentro que se identifican con acciones de sociabilidad sencillas, pero que denotan una intención de señalar la importancia de un ejercicio vinculante a partir de afinidades en torno a las plantas, un espacio de escucha y diálogo en el que nos reconocemos desde nuestros gustos, intereses y necesidades. En los contextos cotidianos, reunirnos a hablar de salud, de cuidado y de la conexión, del uso y las propiedades de las plantas medicinales potencia unas redes de relacionamiento, a partir de experiencias compartidas, que generan vínculos afectivos y referentes simbólicos que potencian un espacio de

reconocimiento común, la creación de lazos de simpatía y, posteriormente, la construcción de un conocimiento colectivo, así como el acceso a las herramientas de cuidado y de salud.

Además del encuentro y del interés en común, aparecen los espacios formativos como un escenario que no solo posibilita la concreción de vínculos afectivos, sino que, en algunos casos —cuando hemos trabajado con algunos grupos de mujeres de comunidades rurales y étnicas— se potencia la acción emergente de establecer redes organizadas de información, de trabajo conjunto alrededor del cuidado y trabajo con plantas. Aquí dialogamos con el concepto de *vínculo emergente* que propone Alfonso Torres (2002) ya que vemos cómo los espacios formativos de Pájara Hierba resultan ser un espacio donde las afinidades y apuestas, que surgen a partir del encuentro con las plantas, se constituyen vínculos, valores y visiones comunitarias (p. 197).

Estas dinámicas grupales que representan intereses y valores compartidos promueven sentidos de pertenencia e identidad. Es importante plantear, también, que no todos los encuentros generan vínculos emergentes y no todos los vínculos emergentes generan procesos de agenciamiento de larga data, pues debe haber unos propósitos y unas razones más significativas que potencien ese encuentro y lo encausen a una conformación de apuestas y acciones más precisas y de larga duración.

Desde la escuela de formación de Pájara Hierba y los procesos que se han gestionado en este marco ha sido posible que algunas personas se articulen, forjen vínculos, mantengan relaciones consigo mismas y con otras(os). De esta manera, se van encontrando alternativas propias que desde el saber y hacer autónomo y cotidiano de la relación con las plantas, con los minerales, posibiliten desarrollar acciones de cuidado propias y comunales más conscientes con nosotras(os) mismas(os), con quienes nos rodean y compartimos los días, y también con el entorno, con la naturaleza, quien nos llama a asumir el poder y el control de nuestras vidas y nuestros territorios. Por tanto: “Si pensamos desde el feminismo comunitario territorial en la recuperación emocional física de los cuerpos también, defendemos el territorio cuerpo-tierra. Nuestro cuerpo como primer territorio como defensa” (Pérez, 20 de noviembre de 2019, párr. 5).

La defensa de los cuerpos-tierra-territorio no solo tiene que ver con la vida en su componente físico, sino que también abarca su significado más profundo, espiritual y, por tanto, ritual. Lo ritual es la raíz de nuestro quehacer, ha sido el paradigma sobre el cual hemos elegido transitar, y desde donde apostamos por proponer dentro de la escuela de Pájara Hierba espacios que propendan por la vinculación de las personas con su intuición y su posibilidad y capacidad para

ritualizar. Lo ritual es la manifestación de la creatividad, de la emocionalidad; es un lenguaje lúdico que ayuda a dar sentido a la existencia, que desentrona la razón y da paso a la prevalencia del sentir. Así, emerge el mundo desestimado del corazón como una alternativa terapéutica individual y colectiva que ahonda en esos saberes tradicionales y populares, en los que encuentra guía para dar luces de sanación.

Lo ritual también es político y la sanación colectiva a través de los rituales son el mejor ejemplo del poder de lo comunitario. Ritualizar la vida, las cotidianidades, los ciclos, los tiempos, los eventos es un ejercicio político al poner en el centro el cuidado de lo íntimo. “Pedagogías para la vida” diría Rita Segato.

Nuestra propuesta es una pedagogía para la vida, para volver a las raíces, para conectar con el mundo natural; una pedagogía sentipensada desde todo lo que ya abordamos en un primer momento y, también, desde la dignificación de los saberes populares y comunitarios, y cómo desde allí y en los espacios urbanos se resignifica ser agrodescendiente, se valoran los orígenes campesinos de los que surgimos, se identifica esa impronta de lo natural en lo más sencillo de nuestras prácticas cotidianas, se reconoce ese caudal de conocimientos y haceres propios de muchos territorios que circulan por nuestras memorias genéticas y por nuestras cartografías comunales. Como canta Reynaldo Armas, tenemos en el campo nuestra fuente de inspiración donde ahoga el corazón sus penas y sus quebrantos. 

Referencias

- Canizales, Luisa y Canizales, Ana María. (11 de octubre de 2021). *Mudanzas de la cuerpa: de la infancia a la segunda primavera*. Red de Salud de las Mujeres Latinoamericanas y del Caribe. <https://www.reddesalud.org/es/autocuidado-feminista>
- Colectiva del libro de salud de mujeres de Boston. (2003). *Nuestros cuerpos, nuestras vidas. Siete cuentos*. Fondo de Acción Urgente. América Latina y el Caribe.
- Da Silva, María Lucía. (2018). *Entrevista de Fondo de Acción Urgente. América Latina y el Caribe. Diálogos sobre seguridad y cuidado entre activistas*. <https://fondoaccionurgente.org.co/es/noticias/editoriales-fau-dialogos-sobre-seguridad-y-cuidado-entre-activistas/>

- Cabnal, Lorena. (2019). *Red de sanadoras ancestrales del feminismo comunitario en Guatemala*. YouTube [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=4frGU4qOnpU>
- Pérez-Molina, Isabel. (2005). *Saberes y poderes*. Duoda, Centro de Investigación de Mujeres <http://www.ub.edu/duoda/diferencia/html/es/secundario7.html>
- Pérez, Telma. (20 de noviembre de 2019). *Entrevista de Carla Benito*. “Desde el feminismo comunitario territorial, nuestro cuerpo ha de ser el primer territorio de defensa”. <https://catalunyaplural.cat/es/desde-el-feminismo-comunitario-territorial-nuestro-cuerpo-ha-de-ser-el-primero-territorio-de-defensa/>
- Pyle, Robert. (2003). Nature Matrix: Reconnecting people and nature, *Oryx*, 37(2), pp. 206-214. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0030605303000383>
- Torres, Alfonso. (2002). *Vínculos comunitarios y reconstrucción social*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Valls-Llobet, Carme. (2009). *Mujeres, salud y poder*. Ediciones Cátedra.
- World Health Organization. (1948). *Preamble to the Constitution of the World Health Organization*. In *Official Records of the World Health Organization*. <https://www3.paho.org/gut/dmdocuments/Constituci%C3%B3n%20de%20la%20Organizaci%C3%B3n%20Mundial%20de%20la%20Salud.pdf#:~:text=La%20salud%20es%20un%20estado,o%20condici%C3%B3n%20econ%C3%B3mica%20o%20social.>

**Escuela Tejiendo saberes,
defendiendo autonomías**



Una apuesta desde la educación popular feminista
por la reivindicación de la tierra y el territorio

María Camila Barrera Gutiérrez

*Si preguntan por mí...
Diles que apagué el fuego, dejé la olla limpia y desnuda la cama,
me cansé de esperar la esperanza
y fui a buscarla.
Si pregunta por mí*

Beatriz Zuluaga, 2009

*[...] Y que suenen los cantos como un manto tibio
Curándonos la herida de lo que hemos perdido
Y que un grito cual trueno nos arranque del duelo
Nos han quitado tanto
Nos quitaron el miedo
Que quede la esperanza
Y el azul del cielo
Mirarnos a la cara
Hermana, yo te quiero
Si me matan*

Silvana Estrada, 2022

Introducción^{1, 2, 3}

La lucha por la tierra y el territorio del campesinado, de los pueblos indígenas y afrodescendientes y las(os) sujetas(os) populares del campo se enmarca en escenarios de acumulación por desposesión (Harvey 2003, 2021; Federici, 2020), de apropiación y despojo (Ulloa, 2014). La opresión se materializa a través de “la mercantilización y apropiación de la tierra y los territorios, la expulsión de colectivos de sus lugares de vida, la mercantilización de la fuerza de trabajo, el aniquilamiento de prácticas alternativas de producción y consumo, los procesos neocoloniales e imperiales de producción de activos y recursos naturales, entre otros” (Sañudo y Quiñones, 2022, p. 24). Estos mismos escenarios están marcados por guerras sostenidas, violencia directa contra la población civil, presencia de actores armados legales e ilegales y disputas por poderes económicos, políticos y territoriales.

Estos fenómenos configuran tres redes de conflictos, intrínsecamente relacionados, que tienen impactos diferenciados sobre la vida de las mujeres rurales, campesinas, indígenas y afrodescendientes, además de limitar la garantía de sus derechos. Estas redes están asociadas al “modelo de desarrollo basado en el extractivismo; la criminalización de la participación política y la acción social de defensoras y defensores de la tierra, el territorio y el medio ambiente; y la arremetida conservadora contra las ganancias del movimiento de mujeres” (Medina Bernal y Restrepo Rodríguez, 2022, p. 8) y feminista.

- 1 Este texto es resultado de la relación sostenida a lo largo del tiempo entre el equipo de Movimientos Sociales, Tierra y Territorio del Cinep/PPP con la Red de Mujeres Rurales del Norte de Bolívar; las Superpoderosas de las Organizaciones de Población Desplazada Étnicas y Campesinas (OPDS) de Montes de María, el círculo de la palabra del Grupo por la Defensa de la Tierra y el Territorio en Córdoba (GTRC); la Corporación Desarrollo Solidario (CDS); la Corporación Comunicación Rural Montes de María; y Asociación de Mujeres Campesinas de Colosó (Amucol). Así mismo, el documento se enmarca en el proceso adelantado a través del proyecto *Una participación equitativa en el suelo: construyendo los derechos a la tierra de las mujeres desde cero* (En inglés: *An Equal Stake in the Soil: Building Women's Land Rights from the Ground Up*) coordinado por el Instituto de Desarrollo Rural Landesa.
- 2 Agradecimientos profundos a las compañeras de la **Coalición de Mujeres del Caribe por la Tierra y el Territorio** de la que hacen parte las organizaciones anteriormente mencionadas. Son ellas las coautoras de este proceso y del presente documento. También a mis compañeras Javier Lautaro Medina Bernal, Nyria Ramírez y Juliana Bohórquez con quienes hemos conspirado juntas esta lucha desde la educación popular.
- 3 Este capítulo ha sido financiado con una subvención del Departamento de Estado de los Estados Unidos. Las opiniones, resultados y conclusiones aquí expresados pertenecen a la autora y no reflejan necesariamente los del Departamento de Estado de los Estados Unidos.

Dentro de esta narrativa, la esperanza se torna inasible, pero entre la organización social, el cuidado y la resistencia cotidiana, como señalan Beatriz Zulua-ga (2009) y Silvana Estrada (2022), las mujeres salen a buscarla, se juntan para tejerla, aun cuando parece imposible e insisten en despojarlas⁴ también de ella.

Freire señalaba que “en cuanto necesidad ontológica, la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve espera vana” (Freire, 1996, p. 25). Entonces, la pregunta que sugiere la profesora Ulloa (2016) y que la autora de este documento plantea abordar desde un lugar concreto es: ¿Cuáles son las resistencias y las alternativas que generan las mujeres frente a estos escenarios de apropiación y despojo, justamente, en ese “salir” como búsqueda de la esperanza?

La experiencia de la Escuela *Tejiendo Saberes, Defendiendo Autonomías* de la Coalición de Mujeres del Caribe por la Tierra y el Territorio nos permite aproximarnos a la educación política como lugar de resistencia y alternativa que generan las mujeres. Por ello, este texto tiene por objetivo comprender cómo se gesta colectivamente un proceso de educación feminista —sobre los derechos a la tierra, el territorio y una vida libre de violencias. La escuela implica una constante adaptación de sí misma para responder a los escenarios de despojo y lucha en los que tiene lugar y, al mismo tiempo, representa ese “salir” de las mujeres de la Coalición como búsqueda de la esperanza.

- 4 Como lo señala Rita Segato “son nuestros antagonistas de proyecto histórico quienes nos están indicando la magnitud de la amenaza que la desobediencia al patrón patriarcal de poder representa” (Segato, 2019, p. 42), pues el levantamiento del movimiento de mujeres y feminista a la dueñidad no sólo enfrenta la posesión de nuestros cuerpos, sino también de nuestros territorios, de nuestros sentires, de nuestras formas de ser, pensar y hacer antagonicas al individualismo, al consumo desmedido e inconsciente, al beneficio de unos en detrimento del bienestar, dignidad y autonomía de otras. Este despojo se evidencia en la violencia en contra de las mujeres que no sólo se agrava, sino que cada vez es más letal y cruel. Se puede ver, por ejemplo, la dolorosa cifra con la que cerró Colombia el año 2023 ascendiendo a los 500 feminicidios (Observatorio Colombiano de Feminicidios, 2024) o la naturalización de la pedofilia y explotación sexual de mujeres en ciudades como Cartagena y Medellín; en Argentina el ascenso de Javier Milei representa una afrenta directa contra nuestros cuerpos y derechos, evidente en la decisión de proscribir el lenguaje inclusivo y lo referente a la perspectiva de género, además del cambio del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad a subsecretaría en el Ministerio de Capital Humano; o la expresa misógina de Jair Bolsonaro, la instrumentalización de su esposa para convencer al voto femenino y la burla al movimiento feminista. Además, de los impactos diferenciados que viven las mujeres en escenarios donde se han impuesto lógicas extractivas (Ulloa (ed), 2023; Ulloa, 2016; Carrascal *et al.*, 2022; Medina Rosado, *et al.* 2021).

Coalición de Mujeres del Caribe por la Tierra y el Territorio

La campaña Stand For Her Land (S4HL) es una iniciativa global que busca aportar a la garantía de los derechos de las mujeres rurales⁵. Colombia se sumó a esta iniciativa en 2021 a través de la juntanza de varios procesos mixtos y de mujeres con los que el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep/PPP) y la Coalición Nacional por la Tierra (CNT) en Colombia se relacionaban desde hace varios años.

Ya desde el año 2010 el Cinep/PPP (Cinep, 2010; Osorio y Villegas, 2010; Fuentes, Medina y Coronado, 2011) venía acompañando el posicionamiento de la agenda de las mujeres campesinas, indígenas y afrodescendientes alrededor de la reivindicación de la tierra y el territorio como sustento para la vida; el reconocimiento del rol histórico de las mujeres dentro del movimiento y la lucha por la tierra; además del giro territorial asociado no solo al aspecto productivo de la tierra, sino también a la visibilización del trabajo de cuidado que han desarrollado las mujeres y que demandan sea reconocido y redistribuido; la dimensión emocional de la lucha por el territorio y la permanencia digna en los lugares que habitan.

Así, en ocasión de esta campaña y tras un par de encuentros para construir las expectativas, propósitos y pasos a seguir, se constituye la Coalición de Mujeres del Caribe por la Tierra y el Territorio (en adelante la Coalición) que acoge a siete organizaciones sociales: la Red de Mujeres Rurales del Norte de Bolívar; el Grupo por la Defensa de la Tierra y el Territorio en Córdoba (GTTC); las Organizaciones de Población Desplazada, Étnicas y Campesinas de Montes de María (OPDS); la Asociación de Mujeres Campesinas de Colosó (Amucol); la Corporación Desarrollo Solidario (CDS); la Corporación Comunicación Rural Montes de María; y el Cinep/PPP.

Dados los lugares de trabajo de las organizaciones que componen la Coalición y su carácter territorial, la implementación de la campaña tiene énfasis en las subregiones Montes de María, Canal del Dique y Córdoba, aunque también contempla acciones a nivel nacional.

La campaña tiene por objetivo la exigencia conjunta de los derechos a la tierra, el territorio y una vida libre de violencias de las mujeres, mediante el fortalecimiento de las agendas y capacidades organizativas, la promoción de ejercicios de comunicación que difundan el posicionamiento de puntos estratégicos para el

5 Para más información, se sugiere visitar su sitio web: <https://stand4herland.org>.

movimiento de mujeres campesinas, indígenas, afrodescendientes y afrocampesinas, y el impulso a procesos investigativos y de educación popular que soporten estas demandas y alternativas para la defensa territorial y de la vida de las mujeres.

Figura 1. Logo de la Coalición de Mujeres del Caribe por la Tierra y el Territorio, 2022



Durante el primer año de trabajo, en los encuentros de planificación estratégica de la campaña, cada una de las organizaciones participaba a través de la representación de tres mujeres que conformaron el comité estratégico. Estas mujeres, lideresas y defensoras de derechos humanos, tomaban las decisiones inmediatas y eran el puente entre sus organizaciones y la Coalición. Fue con estas representantes con quienes se construyó lo que sería la teoría de cambio o el horizonte político de este proceso. La Coalición ubicó dentro de esta teoría su sueño colectivo: “Soñamos con un mundo libre de violencias contra las mujeres, siendo reconocidas en nuestra labor en el territorio y gozando de autonomía y autodeterminación en nuestra tierra con garantías para la permanencia digna” (Coalición de mujeres del Caribe por la Tierra y el Territorio, 2024, p. 5).

Un elemento recurrente en la discusión de la Coalición es que, pese a que insistían en la necesidad de continuar con espacios exclusivos de mujeres para formación, reflexión y sanación psicosocial, señalaban que la responsabilidad del cambio sobre sus condiciones de vida no podía recaer de nuevo en ellas. De allí que las representantes del comité estratégico argumentaran que debían existir acciones diferenciadas que las reunieran a ellas con mujeres de sus comunidades, y otras que demandaran responsabilidad y compromiso por parte de los

hombres que hacen parte de sus organizaciones en el proceso de cambio; además de acciones dirigidas al personal del sector público de tierras que desconocía los derechos de las mujeres y que, en distintos escenarios, generaba daño o las revictimizaban.

Así, para analizar y reivindicar el derecho a la tierra de las mujeres es preciso comprender la “integralidad de derechos y la interrelación de las violencias” (Meertens, 2010, p. 34), entendiendo que la vulneración de este derecho compromete la garantía de otros fundamentales como la vida, el trabajo, el alimento, la vivienda y evidencia el *continuum* de violencias al que se enfrentan las mujeres campesinas, indígenas, afrodescendientes y afrocampesinas.

Para las acciones en el marco de la campaña, tanto de orden local como regional y dirigidas a los tres grupos de interés de las lideresas-mujeres de las comunidades, hombres de sus organizaciones y funcionariado del sector tierras— se diseñó conjuntamente un piloto a desarrollar durante 2023-2024 compuesto por una escuela de formación para mujeres (sobre la cual profundizará esta disertación); una serie de diálogos comunitarios para reflexionar alrededor de masculinidades no violentas que tiene como insumo central la serie sonora *Ajá ¿y por qué no? Hombres comprometidos con la equidad de género*; y, finalmente, el seminario para funcionariado del sector público de tierras respecto al abordaje del derecho a la tierra, el territorio y una vida libre de violencias.

Ahora bien, una pregunta que surge en este punto es: ¿De qué manera se relaciona la reivindicación de la tierra y del territorio con el cuestionamiento de las normas y los comportamientos sociales?

Ya Paulo Freire señalaba que:

Si bien la transformación de la estructura latifundista —que incluye el cambio en la posesión de la tierra, y la aplicación de la nueva tecnología—, es un factor indiscutible de cambio *para el campesinado*⁶, según su percepción del mundo, no quiere decir que se prescindiera de la acción sobre el cuadro cultural. (Freire, 1975, p. 65)

Así, se entiende que la lucha por la tierra y los territorios no solo está inscrita en la estructura de lo material, pues la desigualdad también es sostenida por un marco cultural que requiere cuestionamientos y cambios.

6 Cambio añadido intencionalmente por la autora a propósito de concebir a las mujeres como sujeto político que hace parte del campesinado. En el texto original se refería: “para los campesinos”.

De manera que, es imposible hablar de reformas agrarias y ambientales en escenarios donde el marco de pensamiento es el mismo, donde hay cuerpos que siguen siendo propiedad de otros, y donde las mujeres, la tierra, el agua y otros seres sigan al servicio y beneficio de otros sin que predomine la ética del cuidado, la empatía y la reciprocidad.

Entonces, este piloto ha venido enfocando sus esfuerzos en la “cultura popular” (Freire, 1975, p. 71) en la que se encuentran arraigadas actitudes, sentires y pensamientos que impulsan prácticas y comportamientos que niegan el lugar de las mujeres en la autonomía y determinación territorial.

El análisis y la acción para promover el cambio, indudablemente, reivindican la abolición de los sistemas de opresión que explotan, subordinan y violentan a las comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes, a la tierra, a los ecosistemas y a las mujeres. Esto pasa por cuestionar lo que empíricamente sostiene al patriarcado; las prácticas asociadas a subjetividades opresoras.

Escuela Tejiendo Saberes, Defendiendo Autonomías

La autora de este documento —pero antes mujer, feminista y educadora popular, adscrita también a un centro con amplia trayectoria asociada a la educación popular y a un equipo que concibe la tierra y el territorio como un imperativo para la vida—, cree, no desde la ingenuidad, sino desde la esperanza, en la educación política como una estrategia, necesaria pero no la única, para el cambio.

La educación política como “una práctica de libertad” donde, además, surge la

[...] posibilidad de un ejercicio de lucha material y también subjetiva contra la enajenación, contra la mercantilización de nuestras vidas, la privatización de nuestros deseos, la domesticación de nuestros cuerpos, la negación sistemática de nuestros sueños, la mutilación de nuestras rebeldías, la invisibilización de nuestras huellas, el silenciamiento de nuestra palabra, y la desembozada represión de nuestros actos subversivos. (Korol, 2007, pp. 16-17)

Algunas preguntas que iban emergiendo conforme avanzaba el diseño y que se han sostenido a lo largo del proceso son: ¿Por qué una escuela exclusiva para mujeres? ¿qué expectativas se tienen frente a este espacio? Y ¿por qué la exigencia por una vida libre de violencias tiene lugar en un espacio donde la pregunta está dirigida a los derechos territoriales?



Figura 2. Módulo II de la Escuela, San Juan Nepomuceno, junio de 2023

Fotografía de Nyria Ramírez Ortega.

En principio, las conversaciones señalaban que la particularidad era la mirada de género, entendiendo por ello las relaciones desiguales entre hombres y mujeres. Pero, conforme avanzaban los encuentros y el diseño de currículo de la Escuela, la discusión se iba complejizando y las compañeras añadían claves fundamentales para su construcción y su enfoque:

- Las relaciones entre mujeres. Las mujeres señalaban que este espacio debería construirse alrededor del cuidado; respetando la palabra y los tiempos, que por lo general eran desiguales entre hombres y mujeres cuando había espacios mixtos de participación. También, se buscaba erradicar la rivalidad entre las mujeres y abandonar la visión de la otra como enemiga. Mencionaban la necesidad de comunicarnos haciendo énfasis en la construcción, no exenta de tensiones, y analizando lo que expresábamos, siempre teniendo en cuenta la ternura como un acto político. Esta decisión entendiendo que “una de las estrategias del patriarcado para detener la acción colectiva de las mujeres es crear rivalidad entre nosotras y hacer de la otra una potencial enemiga permanente frente a la mirada masculina” (Miranda-Manrique y Fletscher-Fernández, 2023, p. 175).
- Reconocer los malestares que es necesario sanar y que pasan por la condición y situación de las mujeres. Nuestras compañeras argumentaban (y aún lo hacen) que uno de los mecanismos que limitan su participación en los espacios son los malestares que han ocasionado las distintas violencias en su contra. Estos malestares se ven reflejados en las emociones que salen

a la luz cada que buscan intervenir en un espacio organizativo o de toma de decisiones, como el temor, la ira y la tristeza, y que se encausan de manera que no pueden transmitir sus ideas o que generan inseguridad cuando van a intervenir. Esto no desconoce que todavía se sostiene, en muchos espacios organizativos y de participación, la restricción de la palabra a las mujeres o incluso su negación. Las compañeras explicaban que para hablar de estas situaciones de violencia, de las emociones y los malestares que han ocasionado era necesario tejer confianzas, comprensión y empatía genuinas, que necesariamente parten de la experiencia común. Otras, también, solicitaban un espacio donde no estuvieran sus compañeros de organización, pues había ocasiones en que querían hablar de las violencias que ejercían ellos, sus parejas u otros hombres en el territorio, pero que no querían ser señaladas por esto o que fuese información que, en manos de ellos, las pusiera en riesgo. Así como el fortalecimiento de sus capacidades discursivas y de argumentación.

- La emoción como fuerza política y movilizadora. Las emociones, por lo general, se asocian con debilidad, pero para las mujeres de la Coalición la digna rabia por lo vivido en sus comunidades al ser despojadas del territorio o su detrimento para el lucro de empresas, el inmenso dolor que ha dejado la guerra y la alegría del encuentro con otras se han convertido en móviles para organizarse y sostener sus procesos; para movilizarse. Las mujeres dan cuenta del contenido político y las intencionalidades que marca el sentir.
- Los conflictos territoriales que tienen impactos diferenciados en la experiencia de vida de las mujeres, pero sobre los que ellas tienen miradas particulares. Muchas compañeras señalan que se veían excluidas de debates en los que los hombres concentraban la palabra e imponían su visión, aun cuando las mujeres planteaban lecturas y alternativas distintas. Un ejemplo que exponían las mujeres de Montes de María es que, frente a la disponibilidad y el acceso al agua que se afectaba por la presencia de los monocultivos⁷, ellas asumían la labor de trasladar el agua hasta los hogares para poder desarrollar el trabajo de cuidado. Sin embargo, eran los hombres que participaban de la Mesa Agua, quienes tomaban las decisiones e interlocutaban con la

7 Para profundizar en este fenómeno la Coalición de Mujeres del Caribe por la Tierra y el Territorio en alianza con Verdad Abierta, durante el 2023, produjeron dos reportajes periodísticos titulados *Sin agua potable no es posible disfrutar del territorio* y *“Agua potable en estos territorios no hay porque la institucionalidad no quiere”*: mujeres de María La Baja.

institucionalidad y, además, tendían a invisibilizar la experiencia de las mujeres sobre este tema.

- La conexión de las mujeres con el territorio y el lugar de sus cuerpos en las luchas territoriales, ambientales y por los derechos de las mujeres.
- La necesidad de establecer diálogos desde su experiencia campesina, indígena y afrodescendiente, posicionando las luchas de sus comunidades y reconociendo que la violencia contra las mujeres también puede estar entre ellas mismas.

Ahora bien, en este punto es fundamental relatar a partir de cuándo y por qué este proceso de educación popular se enuncia desde el feminismo. Si bien algunas de las mujeres se reconocían como tal, algunas sentían temores, pues escuchaban comentarios alrededor del feminismo como sinónimo de machismo, pero ejercido por las mujeres; otras manifestaban su miedo a que todas estas ideas generaran rupturas en sus organizaciones, comunidades y familias.

El equipo de facilitación también tenía dudas, pues no quería imponer ninguna idea, algún análisis ajeno a la realidad de las lideresas y las organizaciones. Por el contrario, siempre avanzaba desde la conciencia de la otra y la ética del cuidado, y reconociendo que la educación al ser una práctica liberadora “no puede, por lo tanto, manipular” (Freire, 1975, p. 87).

Figura 3. Módulo II de la Escuela, San Juan Nepomuceno, junio de 2023



Fotografía de Nyria Ramírez Ortega

Entonces, en uno de los encuentros llevados a cabo durante el 2022, se dio una discusión sobre feminismos y, particularmente, de esta categoría como posible apellido del proceso de formación que se estaba gestando. Algunas compañeras se reconocían como feministas y enunciaban la importancia de juntarse y respaldarse entre todas para posicionar estas agendas dentro de sus organizaciones. Si bien algunas de las mujeres se reconocían como tal, otras sentían temores, pues escuchaban comentarios alrededor del feminismo como homólogo del machismo, pero ejercido por las mujeres.

Además, algunas de las mujeres de la Coalición pertenecen a iglesias cristianas de distintas vertientes como la pentecostal, de manera que, enunciarse como feministas, decían, podría ponerlas en riesgo porque reconocerse así sería asumir que defienden el aborto. No obstante, también manifestaban que, desde su condición de lideresas y defensoras de los derechos de las mujeres, se cuestionaban muchas prácticas y discursos que promovían sus iglesias y que vulneraban a las mujeres. Esta fue una discusión muy interesante para ellas y para mí, por lo que mi feminismo también se veía cuestionado e interpelado.

Una compañera afrodescendiente y otra indígena zenú enunciaron que se consideraban feministas y que aproximarnos a los análisis que nos planteaba este movimiento no era “casarnos” con él, sino beber de allí y tomar aquello que potencie a sus organizaciones y, al mismo tiempo, busque posicionar los liderazgos de las mujeres y sus derechos.

Después de esto, algunas dijeron que este feminismo no debería tener apellido, dado que, por un lado, eran mujeres campesinas, indígenas y afrodescendientes, y al denominarlo de alguna manera se podría excluir a una o a otras y, por otro, porque ellas no lo consideraban necesario, pues reivindicaban los derechos de ellas mismas y sus territorios, y con ello bastaba.

Sin embargo, ese feminismo insistía en ir en contra de las violencias, en contra de la sexualización de sus cuerpos, del racismo que tanto las afecta, sin olvidar sus raíces, pero reconociendo que hay violencias que vienen de adentro de sus comunidades.

En este sentido, a través de la conversación y el diseño conjunto con el comité estratégico, la propuesta de la pedagogía popular feminista se configura “no como un límite, sino como una apertura. Es una manera de nombrar una posición en la batalla cultural, que cuestiona al conjunto de relaciones de poder” (Korol, 2007, p. 17). El feminismo se comprende como unas gafas moradas, en el que cada una tiene monturas, aumentos, lentes, necesidades y enfoques distintos.

El quehacer de la Coalición y su apuesta por la educación y la comunicación popular se puede enmarcar en lo que Astrid Ulloa (2016) ha denominado *feminismos territoriales* entendidos como:

alternativas al desarrollo que buscan la defensa tanto de actividades cotidianas de subsistencia como de modos de vida, y que llaman a politizar el cuerpo, al activismo de las prácticas cotidianas y la construcción de nuevas feminidades y masculinidades desde categorías locales de género. (Ulloa, 2016, p. 134)

De manera que, se trata de un feminismo que apela a la defensa territorial y a la exigencia de autonomía y autodeterminación de las mujeres campesinas, indígenas y afrodescendientes en América Latina.

Nace así, la *Escuela Tejiendo Saberes, Defendiendo Autonomías* que desde una perspectiva feminista y territorial busca promover un proceso de educación popular centrado en las organizaciones sociales, líderes y lideresas que fortalezca las lecturas y las apuestas territoriales y ambientales, mediante el reconocimiento de sus saberes y experiencias. Es a través de la construcción colectiva del conocimiento que se fortalece la reivindicación de derechos.

Las discusiones se enfocan en el derecho a la tierra y al territorio con perspectiva de género; lecturas feministas del territorio, la identificación, análisis y propuestas frente a las normas sociales discriminatorias; las nuevas masculinidades rurales y metodologías para la investigación y la comunicación participativa local.

Este proceso aparece en medio de un escenario donde las violencias contra las mujeres se agudizan y son invisibilizadas con argumentos cada vez más refinados, pero, también, en una coyuntura marcada por la posibilidad del cambio social nacional⁸, que sin la participación y la garantía de los derechos de las mujeres no será posible.

La Escuela tiene cuatro propósitos:

- 1) Promover un espacio de formación con mujeres campesinas, afrocampesinas, indígenas y afrodescendientes que permita la investigación/reflexión/

8 Teniendo en cuenta la fuerza del estallido social del 2021, el fortalecimiento y la diversidad del movimiento feminista en Colombia, y la elección del primer Gobierno de izquierda en Colombia, que tiene como principales apuestas la reforma agraria y la transición energética, y en el que una de las figuras centrales es la vicepresidenta Francia Márquez Mina, mujer afrodescendiente proveniente de los movimientos sociales.

- acción respecto a los bienes comunes, sus cuerpos-territorios, las relaciones dentro de sus organizaciones y comunidades para reivindicar su autonomía, sueños y vida digna.
- 2) Promover el diálogo sobre herramientas políticas, teóricas, metodológicas y psicosociales con las mujeres campesinas, afrocampesinas, indígenas y afrodescendientes para cuestionar las violencias machistas, racistas y extractivistas, fortaleciendo sus estrategias de resistencia, organización, protección y autoprotección.
 - 3) Viabilizar el intercambio de experiencias de resistencia y exigencia del derecho a la tierra y el territorio en el Caribe con el propósito de que esta juntanza fortalezca a las lideresas y organizaciones sociales de la Coalición.
 - 4) Ampliar los espacios de diálogo y aprendizaje donde las lideresas promuevan nuevos escenarios de análisis y reflexión con otras mujeres de sus comunidades y organizaciones (Coalición de Mujeres del Caribe por la Tierra y el Territorio, 2023).

Estos objetivos están permeados por otra pista desde la pedagogía feminista según la cual, aunque en la juntanza entre mujeres se hace memoria sobre las opresiones, el encuentro toma fuerza y se encausa a través de las resistencias y las alternativas. Es a través de los círculos de la palabra, las actividades orientadas por preguntas, el recorrido de los territorios y el intercambio de experiencias donde se hace lugar una “pedagogía que prefiere el testimonio al silencio de los textos. Testimonio colectivo, hecho de muchas memorias, capaces de afirmar o de cuestionar identidades” (Korol, 2007, p. 19).

En su primer ciclo, la Escuela está compuesta por 30 personas. Se entiende que la educación política es un proceso continuo e inacabado, en donde quienes facilitan hacen parte del proceso de aprendizaje y aprenden, también, saberes y experiencias con quienes colaboran. Así, de esas 30 personas, cuatro son trabajadoras de Cinep/PPP (tres mujeres y un hombre) y 26 mujeres pertenecientes a las organizaciones que conforman la Coalición.

Ahora, quisiera detenerme en ¿quiénes son estas mujeres?⁹ Las 26 mujeres son campesinas; de ellas algunas son indígenas zenú y afrodescendientes o, como algunas señalan, afrocampesinas. Cada una de ellas pertenece a procesos de resistencia y alternativas territoriales por ello se denominan defensoras de derechos.

9 Para conocer más de sus historias desde sus propias voces se sugiere visitar el sitio en Facebook: <https://m.facebook.com/Derecho.tierra.territorio.Colombia>

Son mujeres que cuestionan la palabra lideresa, por los riesgos que ha significado esta condición en el país (Amnistía Internacional, 2020; Global Witness, 2020). Pese a ello con “pechito al sol”, como dicen ellas, representan a sus compañeras y comunidades.

De ellas, seis pertenecen a la Red de Mujeres Rurales del Norte de Bolívar, siete hacen parte de las Superpoderosas de las OPDS Montes de María, cinco del GTTC, seis son de Amucol, una de CDS, y una de la Corporación Comunicación Rural Montes de María. Estas mujeres habitan las subregiones Canal del Dique, Montes de María y Córdoba, en municipios como Arjona, Mahates, San Juan Nepomuceno, María La Baja, El Carmen, Zambrano y San Jacinto de Bolívar; Colosó, Sucre; y Montería, La Apartada, Tierralta, Montelíbano y Puerto Libertador del departamento de Córdoba.

Profesoras, cantaoras, gobernadoras, guardianas de semillas, sembradoras, artesanas, gestoras sociales, abogadas, pescadoras, mamás, abuelas, y todas bailadoras, develan esa diversidad del campesinado y de las mujeres populares del campo. Sobrevivientes de la(s) violencia(s) y constructoras de paz. La mayoría de ellas son mujeres adultas entre los 30 y los 50 años, aunque también hay algunas jóvenes y otras adultas mayores.

Pocas con titularidad de la tierra, algunas habitan territorios colectivos negros e indígenas; otras tantas arriendan “pedacitos” para no dejar de ser con/en la tierra. Muchas, en condiciones precarias y de empobrecimiento, cultivan en microfundios o en tierra de muy mala calidad. Asediadas por la violencia del Clan del Golfo, bandas criminales, por la palma aceitera, la minería y la violencia en aumento contra las mujeres en varios de sus municipios.

Para algunas, su relación con la tierra está mediada por la ancestralidad y la medicina tradicional. Para otras, por la memoria y los procesos de racialización que han sufrido sus territorios y sus cuerpos; por la vida que sostienen a través de sus manos; por el sonido y el acompañamiento de los ríos, Magdalena, Sinú y San Jorge; por la necesidad visceral de ser ellas mismas, en tanto permanecen en su territorio, a pesar de toda la violencia que les ha atravesado (a ellas, a sus comunidades, a sus ecosistemas, a sus cuerpos-territorios); porque es en esos lugares donde han anidado y no solo desde la familia nuclear, también a partir de sus procesos organizativos. Una relación mediada por el mote, el ñame, la yuca, la berenjena, la habichuela, el dulce de tamarindo y el de guandú; por la arenca frita y la pava. Por el bullerengue, el fandango, la champeta y el porro sabanero. Tan diversas ellas como sus experiencias territoriales.

Surge, entonces, la pregunta: ¿cómo poner en conversación estas experiencias tan diversas, campesinas, indígenas y afrodescendientes en una sola Escuela? y ¿qué apuestas feministas han orientado nuestro quehacer, el análisis y la defensa territorial?

En principio, es decir, en los años 2021 y 2022, partimos de un enfoque interseccional, pues permitía ubicar el encuentro entre sistemas de opresión y comprender la manera en que condicionaban las experiencias de vida de las mujeres. Sin embargo, y conforme avanzaba el diseño, e incluso el desarrollo de la misma Escuela, fuimos encontrando algunas limitantes en este enfoque. Esto dado que: 1) Ellas insistían en que, si bien era un proceso de mujeres y había un énfasis en sus derechos humanos, estos se enmarcaban en unas violencias a sus territorios y unas dinámicas de despojo que, en todo caso, tenían impactos diferenciados en su contra; 2) La interseccionalidad les permitía acercarse a las vulneraciones que han vivido y poder reconocerlas entre ellas, pero quedaban en el aire la responsabilidad que exigen y deben asumir sus compañeros de vida y sus compañeros de lucha, el personal de la institucionalidad, particularmente, del sector tierras, las empresas y el Estado, y; 3) Ellas querían posicionar que no solo resistían a las opresiones, sino que, además, generan alternativas de existencia frente a ellas.

Aparece, entonces, aunque no enunciado por ellas hasta ese momento, *el cuerpo-territorio* como categoría analítica y metodológica que permite articular la manera en que fueron tejiendo sus luchas.

Figura 4. Módulo IV de la Escuela, Rincón del Mar, San Onofre, noviembre de 2023



Fotografía de Nyria Ramírez Ortega

¿Por qué la categoría *cuerpo-territorio* nos permite aproximarnos a la experiencia de las mujeres y desde la que se ha movido la educación política de la Escuela?

La noción cuerpo-territorio (Cabnal, 2010; Cabnal 23 de mayo de 2013; Colectivo Miradas Críticas desde del Territorio desde el Feminismo, 2017; Ulloa, 2016), que tiene una trayectoria desde los feminismos comunitarios e indígenas, se sustenta en una ontología relacional en donde la sujeta y el territorio son y se configuran mutuamente. Así, emerge la politización del cuerpo desde la posibilidad de vivir dignamente desde un lugar concreto, en donde el cuerpo efectúa una resistencia histórica, transgresora, transformadora y creadora (Cabnal, 2010).

El cuerpo-territorio, tiene un carácter político, solo puede ser entendido en el contexto de despojos históricos de pueblos racializados y marginalizados que tienen como correlato las resistencias de pueblos indígenas, campesinos, afrodescendientes, afrocampesinos (Ulloa, 2016). En ese sentido, esta noción está tomando fuerza para comprender el ejercicio político-espacial no solo de las mujeres indígenas, sino también de las mujeres negras, campesinas, afrocampesinas que resisten en la ruralidad, “un ejercicio muchas veces sutil, intermitente y difícilmente legible desde ideas e imaginarios hegemónicos sobre el espacio y la resistencia” (Berman-Arévalo, 2023, p. 449).

El cuerpo-territorio es una categoría que trasciende la interseccionalidad, pues va más allá de comprender las subjetividades oprimidas para comprender las subjetividades opresoras y las responsabilidades compartidas por los sistemas de opresión. Además, permite visualizar la manera en que los sistemas de opresión se espacializan y cómo en distintas escalas las mujeres gestan resistencias y alternativas. La categoría cuerpo-territorio no agota el debate de la multidimensionalidad, la multiescalaridad e, incluso, de la multitemporalidad, sino que nos permite aproximarnos a su comprensión. Pero el cuerpo-territorio, no puede ser un comodín. Es necesario analizar la categoría a la luz de los procesos de las mujeres y los pueblos a los que pertenecen (indígenas, campesinos y afrodescendientes). Al ser tan diversas las mujeres de la Escuela había que buscar un acercamiento, un lugar de encuentro inicial y que se pudiera sostener durante el desarrollo de toda la Escuela y, justamente, ese fue el lugar que ocuparon las emociones; las emociones políticas alrededor de la defensa territorial, del arraigo a la tierra.

Por otro lado, la categoría cuerpo-territorio como enclave político y metodológico marca un hilo conductor a lo largo de la Escuela. Para las mujeres, cuando se habla de tierra y territorio esto no se puede separar de la necesidad de una vida libre de violencias.

El cuerpo es entendido como el primer lugar que se habita, como primer territorio despojado y sobre el que se exige autonomía; una extensión que les permite sentir y ser territorio. De modo que, una vulneración contra el territorio es una vulneración contra el cuerpo; y una vulneración contra el cuerpo se verá reflejada en el territorio.

El neoliberalismo y el extractivismo se palpa en la comercialización de los cuerpos de las mujeres y en los bienes comunes necesarios para sostener la vida, y el militarismo ubica como “objeto y objetivo militar a las mujeres” (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017), además de intensificar el trabajo de cuidado que desarrollan las mujeres en estos escenarios de guerra.

En el cuerpo también se leen los daños y los malestares que el modelo de desarrollo ha impuesto y las marcas que deja ser defensora y lideresa en un país donde se ha criminalizado históricamente esta labor. De ahí, otra pista que se sostiene en la ética del cuidado y se materializa en la Escuela a través de los acuerdos de relacionamiento y el acompañamiento psicosocial.

Pero, también, el cuerpo es lugar de resistencia. Las mujeres defienden sus cuerpos como defienden el territorio, la liberación de los cuerpos de las mujeres implica una lectura colectiva, no se libera solo un cuerpo mientras los demás sigan siendo presos y despojados. Una pedagogía que impulsa la “creación de una relación con la naturaleza no de dominación sino de mutua complementariedad” (Korol, 2007, p. 18).

Cuerpo-territorio y enfoque psicosocial han sido las dos perspectivas que han alimentado la Escuela. Porque mientras iban compartiendo experiencias, desde la itinerancia y la conversa, también iban exigiendo alternativas para responsabilizar a otros del cambio necesario en sus condiciones de vida como mujeres, iniciaron juntas la sanación de esos malestares y dolores producto del *continuum de violencias*; y se solidarizaron haciendo una sola la lucha de la coalición con los matices, las trayectorias y las exigencias de cada uno de sus procesos.

Organización y desarrollo de la Escuela

Temática y metodológicamente la Escuela está organizada en cinco módulos: 1) El transversal asociado al cuestionamiento de las normas y los comportamientos sociales, relacionado con la tierra y el territorio como derecho; 2) El segundo módulo sobre la relación entre los derechos a la tierra, el territorio y una vida libre de violencias; 3) El tercero sobre la participación de las mujeres

en su organizaciones y en las estrategias de protección de derechos humanos y territoriales; 4) Otro denominado investigar, sistematizar y documentar como estrategia para la reivindicación de derechos y; 5) Sobre la educación como práctica para la autonomía y la emancipación¹⁰.

Abordar estas temáticas desde una perspectiva feminista y territorial aporta otra pista que, en palabras de las mujeres, ha sido expresada así: “no podemos hablar de una Coalición si no conocemos lo que pasa en cada uno de los lugares de los que venimos. En el mapa de la Coalición nos vemos todas, Montes de María, Canal del Dique y Córdoba, pero no es suficiente con escucharnos, hay que escucharnos y sentirnos desde donde venimos” (Lideresa de la Coalición, Módulo II, San Juan Nepomuceno, 25 de junio de 2023).

Aparece el carácter itinerante de la Escuela, una “pedagogía en movimiento” (Korol, 2007, p. 21) para la defensa territorial, pues cada módulo se desarrolla en un lugar distinto. Dependiendo del tema, una de las organizaciones es la anfitriona y junto al comité pedagógico¹¹ organizan la agenda del módulo, los recorridos por el territorio e, incluso, la comida como elemento fundamental del cuidado y como acercamiento al territorio a través del paladar.

El módulo introductorio fue virtual a través de Google Meet; luego, el primer módulo se desarrolló en Zambrano, Bolívar y la organización anfitriona fue OPDS. Se le dio mucha fuerza a la discusión sobre zonas de reserva campesina, tema en el que tienen mucha experticia.

El segundo módulo tuvo lugar en San Juan Nepomuceno y la Red de Mujeres Rurales del Norte de Bolívar dirigió el encuentro como expertas en la exigencia a una vida libre de violencias. El tercer módulo se desarrolló en la vereda Santanita, del municipio Tierralta, Córdoba, donde la batuta la llevó el GTTC. En este caso el tema se enfocaba en la participación de las mujeres en sus organizaciones y en las estrategias de protección. Tan oportuna fue la visita que las mujeres lograron visitar la Central Hidroeléctrica Urrá I y reconocer los impactos del extractivismo y la imposición de figuras de ordenamiento territorial, como el Parque del Nudo del Paramillo, en la vida del campesinado.

10 A la fecha de entrega de este documento (mayo de 2024) se habían desarrollado cuatro módulos de los cinco contemplados en la Escuela.

11 Para garantizar la participación y la autonomía de las mujeres dentro de la Coalición se han creado tres comités: estratégico, de comunicaciones y pedagógico. Cada comité tiene labores específicas y plantea propuestas en relación con distintas dimensiones de la Campaña. Particularmente, el comité pedagógico tiene un rol protagónico en la Escuela.

El cuarto módulo se desarrolló en Rincón del Mar como cierre de año. Aquí todas fueron protagonistas y tuvieron la oportunidad de compartir las investigaciones que habían desarrollado tanto ellas como sus organizaciones. En cada lugar las mujeres convocaban a otras organizaciones de mujeres para que fueran invitadas y para que se beneficiaran al apoyar con la preparación de alimentos. En algunos lugares el hospedaje se dio en las casas de compañeras y, siempre, las noches fueron espacios de encuentro para ver películas, cantar juntas, compartir dulces y bailar.

Es importante señalar que cada encuentro iniciaba y terminaba con una mística y con un despertar de las emociones; siempre presentes, siempre reconocidas y abrazadas en cada una de las actividades.

Por trayectoria de vida, por la crianza de dos mujeres y por la formación del trabajo social la lectura que aquí se propone comprende que la realidad ha estado mediada por una subordinación de las emociones frente a la razón, por una negación de los sentires que genera habitar en este mundo arrollado por la violencia, y por la invisibilización de la emoción como fuerza transformadora.

Entonces, otro aporte que sugiere la Escuela es el lugar de las emociones en los procesos de educación política. Un lugar que aporte a la sanación; no una sanación funcional para que las mujeres sigan sometidas a la explotación en varios niveles, sino que potencie la creatividad para pensar otros mundos posibles, una sanación encaminada a la dignidad y la autonomía.

Las mujeres campesinas, afrodescendientes, afrocampesinas e indígenas, atravesadas por la guerra y por otras violencias paralelas, incluso anteriores al conflicto armado, han tenido que seguir moviéndose para sobrevivir y para sostener la vida de lo que ellas llaman “la colita que viene detrás”. Sin embargo, por estas razones no ha habido lugar para la tristeza. Desde que inició la junta para hablar de las emociones y buscar espacios de sanación se convirtieron en demandas recurrentes de las lideresas.

De ahí que esta Escuela tenga un alto componente psicosocial, es decir, ubica los malestares y dolores que las mujeres tienen no como responsabilidad de ellas, sino que los reconoce como producto de un sistema en el que se encuentran y que vulnera distintos derechos; son estos malestares los que contribuyen a que las mujeres no puedan participar en distintos escenarios. En este sentido, es preciso comprender que el acompañamiento psicosocial que tiene lugar este proceso es limitado por distintos factores. Tampoco se presume como terapia, sino que siempre sostiene su carácter colectivo.

La educación popular encaminada a la educación política —en términos de exigencia de derechos, de pensamiento estratégico y articulador, de fortalecimiento de la condición de mujeres como sujetas políticas—, no puede ser un ejercicio que se consolida bajo el mandato de la masculinidad. La pedagogía feminista da un espacio a la fragilidad y, pese a que durante muchas décadas la emoción ha sido tildada como la debilidad de las mujeres, es el movimiento feminista el que la ha reivindicado como una fuerza de cambio y apertura a la construcción de territorios y de nuevas narrativas.

Así mismo, el acompañamiento psicosocial, al reconocer el cuerpo y la necesidad del encuentro y el contacto, abre camino a “la caricia y el abrazo que forman parte de una ética feminista del acompañamiento, del caminar codo a codo, de transitar los dolores y hacernos cómplices de nuestros deseos” (Korol, 2007, p. 20). En este sentido, deseos de que sean otros sus espacios y de seguir estando juntas.

Para continuar abriendo el debate sobre educación política feminista, aunque este capítulo esté concluyendo, se señalan, a continuación, tres aprendizajes que se siguen llenando de contenido conforme avanza la Escuela.

Aprendizajes

El primero está referido a potenciar la autonomía y el reconocimiento de las lideresas y las defensoras de derechos humanos, participantes de la Escuela, como educadoras populares. Una primera acción a través de la cual se ha buscado hacerlo son los *encuentros pedagógicos*. Las cinco o seis lideresas de cada organización conforman un equipo de trabajo en el que diseñan y llevan a cabo, desde lo teórico y metodológico hasta lo logístico y presupuestal, sus encuentros pedagógicos como ejercicio práctico de los módulos uno y dos.

El segundo aprendizaje da cuenta del juego como una estrategia para aprender. En Colombia existe un dicho que promulga: “la letra con sangre entra”. El dolor, por supuesto como un momento significativo, hace que ciertos conceptos se graben al asociarse con algún recuerdo en particular. Pero la risa, el suspiro y la dulzura no solo crean otro tipo de momentos significativos para compartir el saber, sino que impulsan la creatividad.

Quando hablamos del juego en la educación popular, lo vivimos como la dimensión lúdica de las acciones que cambian al mundo y a nuestras maneras de estar en él. Es

el juego en el que nos jugamos, intentando quitarnos máscaras, reaprender la risa, transformar una lágrima en una fuente de encuentros. (Korol, 2007, p. 20)

Esto es justamente lo que se ha impulsado desde la escuela: los juegos de mesa, los “dramas” (como los llaman las participantes), las cartografías, los cineforos, la literatura y las canciones. Todos ellos son elementos claves para reflexionar sobre la defensa territorial y la exigencia de tierra como sustento para la vida.

Finalmente, hablar de la acción sin daño en el marco de la educación política feminista implica que las mujeres tengan condiciones de seguridad y protección para posicionar sus agendas. No solo se trata de promover que se levanten contra las situaciones de desigualdad, sino asegurar que esto no genere riesgos, adicionales, en su vida y su cotidianidad. Por ello, se debe ser estratégicas en las acciones, en los medios y los mensajes, dados los lugares que habitan las mujeres y los actores con los que conviven. También, se requieren condiciones materiales para que puedan participar de estos espacios de formación y discusión sin tener que decidir entre hacer parte de ellos o ir a trabajar para alimentarse. Estrategias como las becas de cuidado¹² o el apoyo con sus hijos o hijas en las actividades desarrolladas son fundamentales para promover otras lógicas desde la educación política feminista.

A modo de conclusión

Este recorrido por la *Escuela Tejiendo Saberes, Defendiendo Autonomías* nos aproxima a los aportes, los aprendizajes y los retos que supone un proceso de educación política con un enfoque feminista.

Un elemento sustancial para tener en cuenta es garantizar procesos de formación en derechos que promuevan prácticas liberadoras y que no dupliquen

12 Por lo general, las mujeres no pueden participar de espacios de formación, incidencia o toma de decisiones porque sobre ellas recae el trabajo de cuidado no remunerado del hogar. Cuando se dan este tipo de oportunidades o actividades se enfrentan a la disyuntiva entre escoger el bienestar de su familia e ingreso económico en detrimento de su participación política. La beca del cuidado se convierte en un apoyo para que la lideresa pueda garantizar condiciones materiales mínimas en sus hogares cuando participa de acciones organizativas y políticas desplazamiento con sus hijos o hijas para dejarles al cuidado de personas de confianza o en sitios seguros, para la alimentación de sus hijos o hijas durante estos días que no estarán, o para el reconocimiento a la persona que apoyará con este trabajo de cuidado.

las cargas que ya supone la condición y la posición de las mujeres en contextos marcados por la desigualdad, el despojo y la violencia.

Hablar de prácticas liberadoras al interior de la Escuela supone, por ejemplo, contemplar enfoques que no solo permitan a las mujeres reconocer los fenómenos de desigualdad que atraviesan sus vidas, porque la experiencia de ellas da cuenta de su afinado análisis al respecto, o que las ubique como únicas responsables del cambio. Por el contrario, se necesitan procesos pedagógicos que involucren a otros actores, a esas subjetividades opresoras y a esos actores que las mujeres ubican como aliados potenciales.

Otra práctica liberadora, que a la vez supone un reto, es llenar de contenido las discusiones que se quieren abordar, a partir de la experiencia y saberes de las mujeres. Para el caso de los derechos a la tierra, el territorio y una vida libre de violencias se hace necesario promover espacios de conversación, intercambio, de preguntas, de recorridos territoriales y reconocimiento de experiencias, donde las participantes se posicionen como expertas y, al mismo tiempo, puedan fortalecer sus saberes a partir de la experiencia de lo campesino, lo indígena, lo afrocampesino. El proceso de la Escuela controvierte los lugares de aprendizaje y sitúa al río, la parcela, el bosque, las comunidades y los hogares como el aula que las reúne.

Finalmente, uno de los aportes desde la *Escuela Tejiendo Saberes, Defendiendo Autonomías* a la educación política es el reconocimiento de las emociones como entrada metodológica y elemento constitutivo en la formación y en la exigencia de derechos y el fortalecimiento de las mujeres como sujetas políticas. La emoción se ha ubicado como antagónica a la razón y debilidad en lo político, pero las mujeres de la Coalición la conciben como una estrategia transgresora y de articulación. Desde la emoción se aprende y, por ende, debe estar siempre en el radar para identificar los impactos que la formación va teniendo en esa articulación entre el sentir, el saber y el hacer.

Finalmente, los procesos de educación política feminista deben estar basados en una ética del cuidado que contemple el trabajo del cuidado que desarrollan las mujeres y los esfuerzos y los costos en los que incurren las mujeres al participar en procesos de formación. Es necesario, entonces, crear estrategias que garanticen condiciones materiales para reconocer, reducir y redistribuir estas labores con el objetivo de asegurar una participación efectiva y el aprendizaje en condiciones de dignidad. 

Referencias

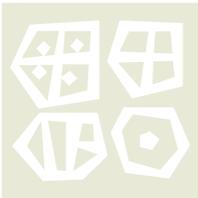
- Amnistía Internacional. (2020). *¿Por qué nos quieren matar?*
<https://www.amnesty.org/es/wp-content/uploads/sites/4/2022/05/AMR2330092020SPANISH.pdf>
- Berman-Arévalo, Eloisa. (2023). Geografías negras del arroz en el Caribe colombiano: Tongueo y cuerpo territorio ‘en las grietas’ de la modernización agrícola. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 18(3), 437-455. <https://doi.org/10.1080/17442222.2021.2009638>
- Cabnal, Lorena. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En *Feminismos diversos: El feminismo comunitario* (pp. 11-25). ACSUR. <https://porunavidavivible.files.wordpress.com/2012/09/feminismos-comunitario-lorena-cabnal.pdf>
- Cabnal, Lorena. (23 de mayo de 2013). *Defender un territorio de la minería sin defender a las mujeres de la violencia sexual es una incoherencia*. Diagonal. <https://www.diagonalperiodico.net/global/defender-territorio-la-mineria-sin-defender-cuerpos-mujeres-la-violencia-sexual-es>
- Carrascal Montero, Consuelo; Loperena, Anairis María; Loperena Plata, Edilma; Mendoza, Diana; Montero, Enoelia; Loperena, Niris; Mendoza, Luz Irene; Guerra, Luz Marina; López, Naidelys; Saga Molina Mojica, Meregilda; Bolívar Montero, Vanessa; Loperena Vega, María Isabel; Montaña, Yureica; Nieves Oñate, Osmaira; Saga Alberto, Josefa; Cáceres, Ana María; Nieves, Katerine; Pulgar, Mari Luz y Perneth Pareja, Leidy Laura. (2022). *Tejidos. Mujeres wiwas, territorio y economía propia. Palabrear. Círculos de mujeres wayuu, wiwas y afrodescendientes*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz (Cinep/PPP).
- Centro de Investigación y Educación Popular. (2010). *Mujer rural: Derechos, desafíos y perspectivas [Memorias]*. Conversatorio internacional, Bogotá D.C., Colombia.
- Coalición de Mujeres del Caribe por la Tierra y el Territorio. (2024). *Agenda política: una apuesta desde Montes de María, Canal del Dique y Córdoba para vivir en paz*.

- Coalición de Mujeres del Caribe por la Tierra y el Territorio. (2023). *Escuela Tejiendo Saberes, Defendiendo Autonomía*. Documento Inédito
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio: Guía Metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. <https://miradascriticadeltorriodesdeelfeminismo.files.wordpress.com/2017/11/mapeando-el-cuerpo-territorio.pdf>
- Estrada, Silvana. (2022). *Si me matan*. En *Abrazos*. YouTube [video] <https://www.youtube.com/watch?v=oeU7rb-dBow>
- Federici, Silvia. (2020). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*. Traficantes de Sueños.
- Fuentes, Adriana; Medina-Bernal, Javier y Coronado, Sergio. (2011). *Mujeres rurales, tierra y producción: propiedad, acceso y control de la tierra para las mujeres. Tomo I*. San José de Costa Rica: Asociación para el Desarrollo de las Mujeres Negras Costarricenses; Centro de Investigación y Educación Popular; Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA).
- Global Witness. (2020). *Defender el Mañana: La crisis climática y amenazas contra defensores de la tierra y el medio ambiente*. Global Witness. <https://es/defending-tomorrow-es/>
- Harvey, David. (2021). *Hacia una teoría del desarrollo geográfico desigual*. Akal.
- Harvey, David. (2003). *El “nuevo” imperialismo: sobre reajustes espacio-temporales y acumulación mediante desposesión*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Korol, Claudia. (2007). *Hacia una pedagogía feminista: géneros y educación popular. Pañuelos en rebeldía*. El Colectivo, América Libre.
- Lideresa de la Coalición. (25 de junio de 2023). Comunicación personal. *Módulo II, derechos de las mujeres a la tierra, el territorio y una vida libre de violencias*. San Juan Nepomuceno, Bolívar.
- Medina-Bernal, Javier y Restrepo-Rodríguez, Ana María. (2022). *Mujeres Rurales en Colombia*. *Revista Controversia*, 219. <https://doi.org/10.54118/controver.vi219.1262>
- Medina-Rosado, Leinis; Pinto Ustate, Greyllis; Ustate Fuentes, Johana y Medina Sarmiento, Yalenis. *Negras Hoscas. Las mujeres frente a las transformaciones de las actividades productivas y económicas de los*

- reasantamientos de Roche, Patilla y Chancleta, La Guajira*. Bogotá: La Guajira.
- Meertens, Donny. (2010). Los derechos de las mujeres a la tierra: reflexiones para la verdad, justicia y reparación. En: *Mujer rural: derechos, desafíos y perspectivas. Memorias conversatorio Internacional 7, 8 y 9 de Julio de 2010*. Cinep/PPP.
- Miranda-Manrique, Verónica., y Fletscher-Fernández, Constanza. (2023). La Pachamama se enoja: Mujeres y agua en Cusco, Perú. En *Mujeres defensoras de la vida y el territorio en América Latina* (Ulloa, Astrid, pp. 157-181). Asociación Ambiente y Sociedad. Universidad Nacional de Colombia.
- Osorio Pérez, Flor Edilma y Villegas Caballero, Holmes. (2010). *Uno en el campo tiene esperanza: Mujeres rurales y recomposición en el acceso, tenencia y uso de la tierra por el conflicto armado en Buga, Colombia*. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular
- Sañudo, María Fernanda y Quiñones, Aida. (2022). Mujeres rurales, organización y lucha por la tierra en Colombia. *Revista Controversia* (219), 19-51.
- Segato, Rita. (2019). *¡Ningún patriarcón hará la revolución! Reflexiones sobre las relaciones entre capitalismo y patriarcado*. En *¿Cómo se sostiene la vida en América Latina? Feminismo y re-existencias en tiempos de oscuridad*. Fundación Rosa Luxemburg y Ediciones Abya- Yala.
- Ulloa, Astrid. (2023). *Mujeres defensoras de la vida y el territorio en América Latina*. Bogotá: Asociación Ambien y Sociedad; Universidad Nacional de Colombia.
- Ulloa, Astrid. (2016). Feminismos territoriales en América Latina: Defensas de la vida frente a los extractivismos. *Nómadas*, 45, 123-139. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n45a8>
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista* 52, 1-17.
- Zuluaga, Beatriz y Ramirez Osorio, José Fernando (ed.). (2009). *Si preguntan por mí: Antología*. Universidad de Caldas



HABITAR MEMORIAS: HISTORIAS, AULAS Y ARCHIVOS



**Los cómics memoriales en la
educación histórico-política**
Cinco principios para el contexto colombiano



Andrea Cagua

Introducción¹

¿Qué podemos aprender de los cómics y de la narrativa gráfica para la historia? Con el presente capítulo me propongo dar respuesta a esta pregunta y compartir algunas de las reflexiones que han surgido no solo como lectora, sino también en aproximaciones a espacios de lectura colectiva, análisis y creación de cómics. Voy a explorar el potencial de los cómics memoriales para habitar la historia con miras a fortalecer la democracia, la empatía y la esperanza en el contexto colombiano, donde las diversas apuestas de construcción de paz intentan romper la continuación de las violencias.

En 2022, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV) presentó al país una serie de hallazgos y recomendaciones que señalan una ruta para la acción política y pedagógica que necesita Colombia. En este sentido, propongo poner a dialogar los cómics con los hallazgos y las recomendaciones del informe de la CEV para reflexionar sobre la manera en que los cómics pueden convertirse en herramientas para la educación histórico-política desde lo que llamo *los cinco principios complementarios*. Estos no son unos principios que nacen exclusivamente de los contenidos o narrativas de las obras revisadas, sino que también recogen los usos sociales que están

¹ Este capítulo hace parte del proceso investigativo Memoria y Cómics que inició en 2018 junto con la investigadora Dr. Mónica Contreras de la Universidad Libre de Berlín. Asimismo, ha recibido valiosos aportes del equipo colombiano de MemoriAL: Red Interdisciplinaria de Estudios sobre la Memoria en América Latina y de los diversos espacios propuestos desde el Instituto CAPAZ.

teniendo en distintos espacios y desde sus procesos de creación, como son la reparación o la formación histórica, para mencionar unos ejemplos.

¿Y por qué los cómics? Porque desde hace varias décadas se han reconocido de forma generalizada las ventajas de medios como el cine o la literatura, entre otros, para hacer memoria, aprender de la historia y fortalecer la democracia. En occidente se ha priorizado al texto por encima de otras expresiones como forma de registro, medio de la historia y la memoria. Martha Nussbaum ha señalado el potencial ético de la fantasía, de la construcción de mundos posibles, la imaginación empática y el acercamiento emocional de vidas distintas (Nussbaum, 1997). Por su parte, Astrid Erll también atribuye a la literatura la posibilidad de la memoria en la construcción de sentidos y mundos pasados, la condensación de fenómenos sociales y eventos pasados a través de la narrativa, y como medio de reflexión y construcción de conocimiento (Erll, 2012). Respecto al cine, este reivindica dichas posibilidades también desde los medios populares y ha ganado terreno como un medio de la memoria y de gran influencia. De ser considerado un corruptor moral de las masas, ahora difícilmente alguien negaría su capacidad para el desarrollo de identidades históricas, la exploración de versiones no hegemónicas de la historia y la confrontación desde las imágenes del presente y el pasado (Ferro, 1995; Kansteiner, 2018). Menos han sido las reflexiones sobre el potencial de los cómics para aprender de historia y tener conversaciones dentro del marco de la educación política o el fortalecimiento de la democracia. No obstante, es un medio que en las últimas décadas se ha ido abriendo espacios para su reconocimiento y profesionalización en el país.

En este punto es importante aclarar que entiendo el concepto de *educación política* como todas las medidas educativas para dotar a jóvenes y adultos de herramientas que les permitan participar en la vida política y social de sus comunidades. Se trata de una enseñanza que tiene el objetivo de formar ciudadanos autónomos y responsables, con la particularidad de que se adapta a las necesidades específicas del contexto democrático y pone en el centro la controversia (Mas-sing, 2022). La controversia también es un factor constitutivo del pensamiento y del aprendizaje históricos. Al respecto explica Holger Thünemann que “la cultura histórica es también un campo social discursivo en el que diferentes agentes proponen identidades históricas relevantes para el presente, negocian planes para el futuro y reconstruyen constantemente la historia como significado” (Thüne-mann, 2023, p. 1). Contemplando una lectura crítica de las distintas posturas con respecto al pasado, la historia también es un campo controvertido sobre el que hay que buscar debates que fortalezcan la democracia. Por ello, en este capítulo me referiré a la *educación histórico-política*.

El contexto colombiano tiene sus propias necesidades para proyectar en la educación histórico-política. La CEV ha llamado la atención sobre el rol que el sistema educativo tuvo en el arraigo de un imaginario excluyente de una nación blanca, castellana y católica; así como sobre el rol que tuvieron los medios para divulgar realidades amañadas para favorecer a particulares y promover una imagen incompleta del país. Esta narrativa instalada en la sociedad mantiene la discriminación y la estigmatización, y legitima la violencia sobre ciertos cuerpos y territorios (Roux *et al.* 2022, pp. 575–577). Frente a este diagnóstico, surge la necesidad de una democracia que reconozca, fortalezca y garantice la incidencia de grupos históricamente marginados en asuntos públicos; el consenso al rechazo a la violencia como medio de una resolución de conflictos; así como el pacto colectivo para promover la diversidad, la pluralidad, el cuidado de la vida y la igualdad de dignidades.

Respondiendo a estas necesidades, presento el potencial y las particularidades que los cómics memoriales tienen para dinamizar la educación histórico-política en Colombia. Inicío con un contexto sobre los cómics y la transmisión del pasado en Colombia, continúo con una definición operativa de *cómics memoriales* y, posteriormente, con los principios complementarios para la educación histórico-política, que son el centro de este capítulo.

Contexto: cómics documentales, históricos y de ficción histórica en Colombia

En varios lugares del mundo, los cómics se han hecho cada vez más populares como medio para abordar temas complejos y sensibles como las experiencias de guerra y violencia. Colombia no ha sido la excepción. La proliferación de cómics sobre el conflicto armado, tanto análogos como digitales, ha sido notoria en las últimas dos décadas. Esto se explica en el marco de tres cambios de distinta naturaleza que influyeron en el mundo de los cómics.

En primer lugar, el reconocimiento de los cómics de no-ficción se destacó con la obtención del premio Pulitzer por *Maus* de Art Spiegelman en 1992, que marcó la valoración de la narrativa gráfica por su potencial documental y literario. Hillary Chute señala que el cómic de no-ficción surge tras eventos impactantes en la sociedad como el Holocausto y guerras del siglo xx, lo que explica la popularización del medio en representaciones de violencia (Chute, 2016). En segundo lugar, aunque en Colombia las violencias se han normalizado luego de más de siete décadas de conflicto armado, algunos cambios legislativos relacionados con

las víctimas² han revitalizado la discusión sobre el pasado violento. Estos cambios enmarcan el auge de los cómics documentales sobre el conflicto armado, especialmente en el ámbito institucional, donde se utilizan para hacer memoria y cumplir misiones institucionales. Como ejemplo, se encuentran los nueve cómics publicados por el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) y los catorce de la CEV. En tercer lugar, la profesionalización de la industria de cómics se impulsó con cambios en la legislación de patrimonio bibliográfico en 2010, cuando se les reconoció como parte del patrimonio nacional.

Es así como el auge de los cómics de no-ficción e, incluso, de ficción histórica se puede vincular con las guerras, las disputas por las memorias y las políticas culturales en un contexto global y, sobre todo, en un contexto de transiciones en Colombia. Pero ¿qué rol está teniendo este medio en la transformación hacia la cultura de paz que se necesita? Al respecto, compartiré algunas de las enseñanzas de los cómics memoriales y el potencial que he identificado en ellos como herramienta en el desaprendizaje de violencias y el conocimiento del pasado.

Cómics memoriales

Para comprender el papel social y cultural de los cómics en esta coyuntura de auge propongo el concepto *cómics memoriales*³. Por cómic memorial se entiende, en términos operativos, un medio secuencial de memoria que organiza y yuxtapone imágenes del pasado y del presente de diversos tipos, incluido el texto, en una secuencia espacial deliberada⁴. En su proceso de creación construye representaciones y significados del pasado, y establece vínculos colectivos de diversos niveles a través de identidades vinculantes o experiencias históricas que se asumen como comunes para las comunidades en el presente. En últimas, el cómic memorial construye diversos sentidos de experiencias históricas desde los cuales pensar el presente e imaginar el futuro. Dentro de la categoría de cómic

- 2 Como el surgimiento de políticas para las víctimas y la memoria histórica (Leyes 975 de 2005, y 1448 de 2011), junto al inicio del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (2017).
- 3 Este concepto empezamos a definirlo junto con la Dr. Mónica Contreras a partir de la exposición *Memoria y Cómic en Colombia*, en el marco del congreso internacional *Memoria, academia y sociedad civil: tejiendo puentes*, organizado por la Universidad de los Andes en Bogotá.
- 4 Esta primera parte de la definición se construye a partir de la propuesta de Scott McCloud (McCloud, 2010).

memorial se incluyen tanto cómics documentales, autobiográficos o históricos como otros de ficción histórica.

Un panorama general de los cómics memoriales en Colombia plantea una pregunta por la misma definición de “representación del pasado violento”. El conflicto armado colombiano es un proceso que se ha transformado a lo largo de varias décadas y que ha sabido adaptarse a dinámicas locales. Las expresiones de violencia que reúne el conflicto armado son muy diversas y en algunos casos han profundizado violencias estructurales que vienen desde la colonia o la fundación de la nación, como el racismo y la misoginia. Asimismo, el conflicto ha dejado un número aterrador de víctimas, con un registro de cerca de 9 millones (CEV, 2024), lo cual da cuenta del universo tan complejo y de la magnitud de las violencias practicadas y vivenciadas en el país. Pero, así como hubo violencias, también hubo resistencias, luchas y resiliencias que hicieron parte del proceso histórico.

Es por esto que la representación del conflicto armado y las violencias no se trata simplemente de imaginar actores armados disparando, aunque estos sean protagonistas visibles de los relatos. Representar el pasado violento también pasa por mostrar historias de reivindicación y resistencia, historias cotidianas autobiográficas, historias de violencias estructurales y simbólicas. Incluso la desaparición y la ausencia son parte del repertorio de la representación. Cuando la violencia permea el día a día en tantos niveles, es de esperarse que las representaciones de la violencia también atraviesen diversos relatos gráficos.

Hasta el año 2023, en el proyecto @memoriaycomics hemos identificado más de 110 cómics memoriales sobre Colombia de distinto formato y tema⁵. Las violencias sobre las cuales dan cuenta incluyen la desaparición, el desplazamiento y el exilio, las masacres, las estigmatizaciones y la persecución a sectores sociales y políticos, el despojo de tierras y las afectaciones al territorio, los crímenes de Estado, la inoperancia de las instituciones y las violencias basadas en género, para mencionar algunas⁶. Asimismo, se encuentran relatos sobre luchas por las tierras, liderazgos políticos no-violentos, la reconciliación y el perdón, y la sanación colectiva, entre otras más⁷. Si bien no son la mayoría, algunos de

5 De los cuales 100 se han publicado en los últimos 14 años.

6 Algunos títulos son: *Ciervos de Bronce*, *Muerte en el bosque*, *Labio de liebre*, *El Hatillo*, o *Los 12 de Punta del Este*.

7 Algunos títulos son: *María Cano: Roja muy Roja*; *Yo no corrí frente al miedo*, *La Palizúa: ustedes no saben cómo ha sido esta lucha*, *El difícil oficio de perdonar*, la serie de cómics multimedia *¡Todo bien!* O Juana Julia Guzmán.

estos cómics contienen relatos alineados con historias hegemónicas y algunos reproducen diversos estereotipos, silencios y violencias, lo que muestra que no por tratarse de un medio alternativo dentro de los cánones literarios e históricos, sea también un medio alternativo dentro de la memoria cultural. Por eso es necesario ver en cada medio las particularidades de la representación y de su uso, y en lo posible verla comparativamente para tener una perspectiva crítica de los relatos.

Si pensamos la memoria como una práctica constante, debemos concebir los cómics memoriales también desde sus usos sociales. En Colombia, los cómics memoriales han sido medio de entretenimiento, herramienta de reparación, modo de divulgación científica, vehículo de la memoria y herramienta pedagógica. Como veremos, aprender del pasado a través de los cómics permite construir memoria y desarrollar una comprensión histórica desde lo que he llamado *principios complementarios para una educación histórico-política* proyectada para el contexto colombiano: 1) acercar lo lejano, 2) dar contexto es dar comprensión, 3) salir de los binarismos, 4) dejarse afectar por el pasado colectivo, y 5) redistribuir el dolor y el valor de la vida.

Acercar lo lejano

Los dibujos acercan. Los dibujos acercan personajes, creadores y lectores en torno a representaciones del pasado. En un viaje de Francia a Colombia, los historietistas Troubs y Baudoin intercambiaron dibujos por historias de las personas que viven en Caquetá. Estos dibujos se encuentran en *El sabor de la tierra* (Baudoin y Troubs, 2013). Las viñetas muestran los paisajes, las memorias y los testimonios a través de los cuales estos dos historietistas se acercan a la historia colombiana de violencia y resistencia.

Se puede concebir esta lejanía como la distancia temporal interpuesta entre el presente y el pasado, aunque cabe aclarar que esta distancia no es un mero fenómeno del transcurrir del tiempo. Como lo ha señalado Michel- Rolph Trouillot, todos los días una sociedad construye la relevancia de su pasado y aquello que se silencia desde un ejercicio de poder (Trouillot 1995, pp. 1–30). Igualmente, la lejanía puede aludir tanto a personas como a lugares y situaciones; es decir, a la construcción de un *otro* que cada sociedad decide alejar de una identidad nacional o política hegemónica y homogeneizante. Es la construcción de la diferencia sobre una jerarquía y el desconocimiento del valor de su vida y dignidad. Es así como acercar lo lejano se refiere a un ejercicio de aproximarse a aquello que es

desconocido porque no lo vivimos directamente, o a quienes son desconocidos porque están atravesados por la estigmatización o por simple ignorancia.

bell hooks señala que la sociedad norteamericana ha aprendido a diferenciarse por las marcas que se han impuesto a los cuerpos, marcas racializadas y sexualizadas. Estas marcas convierten a estos cuerpos en el *otro*. En sus palabras, “[e]l odio encarna un complejo conjunto de temores sobre la diferencia y la otredad. Revela lo que algunas personas temen en sí mismas, sus propias ‘diferencias’. El odio se forma en torno a lo desconocido, la diferencia de los ‘otros’ [...]” (hooks 2004, p. 9 [traducción propia]). De ahí que el miedo a la diferencia sea importante para la siembra de odios en la historia, y la representación de los cuerpos sea un tema clave en la perpetuación o en el desaprendizaje del odio.

El contexto colombiano no solo ha generado unas marcas racializadas, sexualizadas y generizadas sobre algunas personas, sino que, además, imprime unas marcas sociopolíticas y económicas de otro orden. Desde mitad del siglo xx, después de los peores años de la época de La Violencia, desde los relatos hegemónicos se estigmatizó al campesinado como un grupo fanático y sin verdadera agencia política; la vida social se llenó de antagonismos (Cagua-Martínez, 2023; Uribe, 2018). Asimismo, el anticomunismo, reforzado en la Doctrina de Seguridad Nacional desde 1978, estigmatizó a movimientos sociales y corrientes políticas de izquierda con el rótulo de “enemigo interno”. De manera que, a lo largo de varias décadas, el adversario se convirtió en un enemigo para eliminar (Roux *et al.* 2022, pp. 31–85).

Un elemento que parece obvio en los cómics es la clave en la puesta en escena de estos cuerpos marcados: los personajes. Los cómics memoriales narran las historias a través de la representación gráfica de personajes, de cuerpos con características particulares y marcados por su historia. Lo que puede ser abstracto y distante en un texto se hace muy concreto a través del dibujo. Por ejemplo, las viñetas de los cómics documentales mencionados anteriormente muestran el encuentro de dos o más cuerpos con caminos de vida distintos; dos cuerpos puestos por las circunstancias en distintos lugares de la violencia, de la historia o del espectro político. Si los estereotipos son expresión y alimento de una cultura de diferenciación y odio, la representación documentada, cercana y responsable sirve para desarmar esos odios, para vincular memorias y encontrar aspectos comunes desde la narrativa visual. En *What Remains*, Camilo Aguirre retoma una historia de antagonismos y violencia desde comienzos del siglo xx en Colombia mientras el relato se intercala con sus memorias familiares de infancia. Después de mostrar un macrorelato de enemistades partidistas irreconciliables, en la siguiente página, una viñeta muestra a miembros de su familia,

posando para una foto. A través del texto nos cuenta que todos tenían afinidades políticas distintas y, no por eso, dejaban de ser una familia cercana que convivía en sus diferencias (Aguirre, 2022, p. 21).

Dar contexto es dar comprensión

El contexto es más que un par de datos que ubican temporal y espacialmente al lector. El contexto son indicios de una realidad y, como tal, contextualizar debe llevar a complejizar un relato, así se haga desde historias sencillas y muy concretas.

Voy a otro cómic. En una doble página se ven seis viñetas dispuestas como un álbum de fotos. Las fotografías son las dos hijas pequeñas de Lucía, campesina, madre y ama de casa en Montes de María. Las seis viñetas/fotos muestran distintas escenas de la vida cotidiana: pesca, caminos, puentes transitados, la fachada de la casa, un perro y una imagen de una de las niñas posando con la profe que está de visita. Están en una hamaca junto a la casa, y de fondo hay un monocultivo de palma que rodea todo el terreno (Guerra y Ojeda, 2016, pp. 45-46). Se trata de *Caminos Condenados*, un cómic sobre el fenómeno del despojo. No se representan actores armados, pero sí la estrategia sistemática de despojar a las comunidades de los recursos naturales y sus condiciones básicas para sostener la vida.

Uno de los ilustradores de esta historia fue Henry Díaz. En una conversación sobre el proceso creativo de este cómic, él contaba que:

Primero nos acercamos a Montes de María desde la documentación de los investigadores. Digamos que los investigadores toman fotos de lo que a ellos les interesa, no de lo que, a nosotros, los dibujantes, nos interesa ver y entender. Yo por lo menos no entendía el espacio de la palma porque, aunque se decía que la palma estaba en todos lados, en los videos y las fotografías salían los talleres de ellos, las casitas de ellos, pero la palma realmente no salía. (Henry Díaz, comunicación personal, 15 de febrero de 2019)

Henry fue a Montes de María, conoció la palma, fotografió el espacio y se sentó a dibujar. Mientras dibujaba, personas que vivían ahí se le acercaron para contarle aspectos de sus vidas y del paisaje que antes no le habían contado al equipo investigador (Diana Ojeda, comunicación personal, 2 de agosto de 2019). Con el dibujo se abrieron puertas que antes no había sido posible abrir, hubo un trabajo de observación y registro distinto, de una forma particular se trató de contextualizar a través del paisaje.

Me detengo para plantear la pregunta ¿Qué significa contextualizar? Contextualizar va más allá de identificar el nombre del presidente de turno, la noticia en primera página o una serie de datos. Contextualizar, desde las creaciones y los relatos de cómics memoriales como *Caminos Condenados*, implica también un trabajo de sensibilización. El contexto es parte esencial del trabajo del historiador porque permite claves de lectura del proceso histórico que se está reconstruyendo; dentro de los cómics memoriales se trata de una comprensión de los entornos, de la naturaleza, de los paisajes y, de forma particular, de la cotidianidad.

Varios de los y las creadoras han reconocido que para construir estos relatos de la guerra lo primero es sensibilizarse ante la realidad que intentan representar y aprender sobre la historia del conflicto. Se trata de una sensibilización documental y experiencial. Por una parte, el trabajo de las organizaciones y los emprendedores de la memoria ha sido clave. Muy pocos historietistas son protagonistas de sus relatos, por lo cual acuden a investigaciones —sean propias o de otras personas—, a organizaciones sociales y, con mucha frecuencia, al material creado por instituciones como el CNMH y la CEV. Por otra, Elder Manuel Tobar, creador de formatos digitales, comentaba en una entrevista que cuando estaba pensando su cómic sobre la masacre de El Naya⁸ no solo acudía a bibliografía, sino que, además: “[empecé a] andar mucho por los campos y las selvas, Caquetá, Cauca, Nariño, Amazonas y además soy de Popayán [...] he estado muy cerca de los acontecimientos de violencia del país” (Elder Manuel Tobar, comunicación personal, 1º de agosto de 2019). De manera que, estar, sentir y observar el lugar se vuelve una tarea necesaria para construir los relatos gráficos.

Del mismo modo, en un taller de dibujo y lectura de cómics relacionados con el conflicto armado que codirigí, una de las participantes, María Inés, notó desde el dibujo una distancia entre los escenarios donde la guerra había tenido lugar y los escenarios donde ella se imaginaba la guerra. Para poder dibujar, necesitaba, primero, sensibilizarse *en* esos contextos donde se habían vivido las violencias.

Mi experiencia laboral con proyectos y trabajos de grado sobre diferentes componentes del conflicto no me habían convertido en una persona más sensible o más informada, tal vez me había convertido en eso que Sócrates tanto temía de sus

8 Se trata de una masacre que ocurrió entre el 10 y el 13 de abril de 2001 cerca al Río Naya, ubicado en los límites de los departamentos de Cauca y Valle del Cauca. Las víctimas fueron comunidades campesinas, indígenas y afro, y los perpetradores fueron el Bloque Calima de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC).

estudiantes, el que creyeran saber algo que no sabían [...] No sabía qué vegetación rodeaba a los sobrevivientes, no sabía cómo eran sus casas o qué tenían dentro de ellas. No sabía cómo se vestían ni qué comían. Ante esta situación solo pude guardar silencio y pensar que, en algún momento, quisiera ir a esos lugares, observarlos, olerlos, tocarlos. Así, en algún momento podría dibujar el panorama completo. Quizá en eso consiste la justicia [...] en ver de cerca el panorama completo. (Rodríguez en Cagua Martínez *et al.*, 2023, p. 24)

La contextualización en la representación gráfica implica la comprensión más profunda. Asimismo, desmiente prejuicios y permite relatos más complejos del pasado. Esto nos lleva al siguiente principio: salir de los binarismos.

Salir de los binarismos

A través de la historia de reclutamiento forzado y desplazamiento de Susana, la protagonista de *No soy de aquí* (Marín, 2012), Franco Lora crea un cómic memorial que sirve como ruta informativa sobre las normas legales que protegen los derechos de las víctimas de desplazamiento forzado. La vida de Susana se parece a varias historias dentro del conflicto armado; una cadena de personas que son forzadas a participar en la guerra en contra de su voluntad y otras que huyen para no hacerlo. Este cómic está caracterizado por una perspectiva que no juzga y cataloga las experiencias entre buenos y malos. En este sentido, bell hooks afirma que estar del lado de la justicia es, precisamente, rechazar los binarios simples y aceptar la “lógica de ambos/y” (hooks, 2004, p. 10).

Probablemente cuando se hable de cómics muchos piensen en los súper héroes y súper villanos al estilo de los cómics norteamericanos que aparecieron en los periodos de guerra. Sin embargo, cuando hay un acercamiento a las memorias de la guerra y se intenta captar su complejidad, incluso en relatos cortos y sencillos, suelen cuestionarse las versiones binarias que legitiman la violencia contra quien recibe el rótulo moral del “malo”. Así, se complejizan los personajes, la trama y la aproximación al pasado.

Si bien no se puede generalizar en todos los casos, algunos cómics memoriales en su encuentro con la investigación histórica y el trabajo de memoria dejan los tropos tradicionales del héroe y asumen una perspectiva histórica más compleja. La perspectiva histórica es un intento por ver a través de los ojos que vivieron tiempos y circunstancias lejanas de nuestras vidas presentes. Se trata de considerar objetos, cotidianidad, tecnología, ropa, paisajes, comunidades, orden político y económico, ideas y sistemas de pensamiento. Este ejercicio de

imaginación se debe apoyar en distintas evidencias para que no sea un ejercicio de adivinanza. Asumir una perspectiva histórica permite, a partir de la evidencia, hacer inferencias sobre pensamientos y sentimientos de los personajes de una historia. Parte de la comprensión histórica está en contrastar distintas perspectivas para comprender eventos del pasado (Seixas y Morton, 2013, p. 138). Como hemos visto, la construcción de personajes, escenarios y tramas exige de los cómics memoriales asumir una perspectiva situada.

Este contraste de perspectivas y la complejización de un fenómeno social también puede apreciarse en *Transparentes* (de Isusi, 2020), un cómic memorial que entrecruza diversas experiencias del exilio colombiano. Su creador, Javier de Isusi, usó los testimonios de personas de distintos perfiles étnicos, sociales y económicos que compartían la experiencia del exilio para crear un relato del dolor del desarraigo y de la incertidumbre. En las ocho historias se representan las luchas cotidianas por reconstruir sus vidas, también sus dudas respecto a sus vínculos con el país de origen y el de acogida. Los ocho relatos y sus respectivos protagonistas ponen al lector frente a distintas dimensiones del exilio, distintas perspectivas de un mismo fenómeno. Ninguna historia es igual a la otra y, sin embargo, están unidas. Varios personajes, como Camilo, Iris u Orlando están en una búsqueda permanente por comprender de dónde vienen y quiénes son, por entender cómo participan de una historia más allá de sí mismos.

Dejarse afectar por el pasado colectivo

El miedo es un sentimiento que paraliza y es un escenario perfecto para que las diferencias creen abismos entre personas y que se desconozca el dolor de ese *otro*. Al respecto, la CEV explica que:

[m]uchas familias y comunidades han vivido durante décadas en medio del miedo [...]. El negacionismo de la violencia ejercida ha hecho que esta se mantenga. Colombia ha construido memorias defensivas en las que las personas tienden a valorar o reconocer las violaciones de derechos humanos del grupo con el que se identifican y no de los que consideran contrarios, del otro lado, opositores. (Roux *et al.*, 2022, p. 33)

El trabajo de memoria para conocer la verdad ha sido solo una parte de la tarea. Ahora, para quienes ejercen distintas formas de violencia, quienes perpetúan un orden social excluyente, o quienes se han mantenido indiferentes, es necesario

dejarse afectar por ese dolor de las comunidades, personas y seres con los que no se identifican. Dejarse afectar es darle un lugar al afecto en la transmisión del pasado. Más allá de un conocimiento inerte que lleve a la reflexión, es la interacción, son las relaciones sociales las que producen el afecto. Los recuerdos también generan afecto. La memoria afectiva, además de la reminiscencia que invoca un sentimiento en el cuerpo, es, como explica Trezise, un signo de un acontecimiento vivido que, dislocado de su fuente original, aparece como algo que debe ser sentido nuevamente, un proceso cultural de circulación de una sensación como una especie de potencialidad en curso (Trezise, 2014, pp. 9–13). Así, cuando nos dejamos afectar, conectamos con el pasado, la vida y el dolor de otros.

Los cómics memoriales incorporan la transmisión de afectos, permiten la circulación de percepciones, saberes y sentires en lo que Moraña llama el *espacio compartido de la subjetividad socializada* (Moraña, 2012, p. 317). Clara Inés Valdés, junto con Nathalia Villegas, Jazmín García y el Colectivo de Mujeres de Turbo crearon *La hora de las lavanderas*, uno de los cómics memoriales más divulgados de la CEV (García *et al.*, 2020) y que fungió como una forma de afro-reparación. En él, las mujeres víctimas de violencia sexual en el marco del conflicto armado se reúnen para lavar sus penas y sanarse a sí mismas. El saber ancestral del lavado se convirtió, sin proponérselo, en una estrategia de acompañamiento psicosocial (Altais Cómics, 2023).

En una conversación que sostuve con Clara Inés, ella recuerda el origen de este cómic memorial como un deseo de contar la historia de violencia y resistencia de las lavanderas desde un formato que afectara a los potenciales lectores, así como esa historia y la juntanza las había afectado a ellas:

Digamos que, aparte de reconocer cuál es la situación, me encanta plasmarla de otra manera. Así, para que la gente la escuche distinto, la sienta distinta y le atraviesa el cuerpo porque siento que esa es una de las cosas más importantes: que le atraviesa el cuerpo al otro, y esta historia misma atraviesa el cuerpo; entonces sentía que era tan vital que lo contáramos de una manera muy cercana a ellas porque era su historia y era importante que ellas se vieran en esa historia. (Clara Valdés, comunicación personal, 28 de agosto de 2023)

A diferencia del conocimiento “neutral” y desafectado, desde la pedagogía de la historia se ha reconocido el valor del compromiso o implicación emocional para la comprensión histórica y el desarrollo de agencia cívica (Facing History and Ourselves, 2024). Lo importante en la transmisión del afecto para comprender el

pasado es que, más allá de la sola conmoción, haya una conexión con el otro o la otra para accionar transformaciones sociales no-violentas, para replantear identidades políticas y cuestionar relaciones de poder.

Redistribuir el dolor y el valor de la vida

El informe final de la CEV afirma que los niveles de sevicia y crueldad de las prácticas de la guerra en Colombia fueron posibles por la deshumanización del contrario político y el desprecio general hacia las víctimas. Las violencias estructurales son una herencia de la colonia, mientras que las violencias políticas ya se presentaban desde los años de La Violencia (Roux *et al.*, 2022; Uribe, 1996). Ambas se agudizaron a lo largo de las décadas del conflicto armado. El objetivo de estas prácticas fue doble: eliminar al otro y paralizar los movimientos colectivos. Además, añade el informe, otro objetivo fue “la desconexión moral respecto a las víctimas que se consideran y se perciben como ajenas; la falta de empatía con ese dolor es parte de lo que Colombia necesita transformar” (Roux *et al.*, 2022, p. 33). En otras palabras, hemos normalizado en nuestros marcos morales que unas vidas valen y otras no, por lo que resulta indiferente su aniquilamiento.

Como mencionaba anteriormente, las personas marcadas por la raza, el género o la clase son a quienes normalmente se les arrebató el valor de su vida. En el contexto colombiano, además, la deshumanización por motivos políticos y económicos juega un papel crucial en la perpetuación de la guerra. Judith Butler explica este fenómeno dadas las profundas desigualdades (Butler, 2022, pp. 35–68). El poder produce normas que determinan cuáles son las vidas que no son aprehendidas como vividas ni perdidas, cuáles no son reconocidas como vidas. Son sociedades opuestas a lo radicalmente democrático (Butler, 2010, pp. 19–21). La guerra se normaliza y legitima si las vidas perdidas en ella son vidas no dignas de duelo.

Sin embargo, estos marcos morales contienen sus propias fisuras. Frente a medios que normalizan esta desigualdad y la imagen de la guerra, algunos pueden perturbar ese sentido de realidad. Imágenes y textos pueden generar conciencia de la vida humana y no humana, de su valor y la interdependencia que nos une. Así continúa explicando Butler:

[...] aunque ni la imagen ni la poesía puedan liberar a nadie de la cárcel, detener una bomba ni, por supuesto, invertir el curso de una guerra, si ofrecen las condiciones necesarias para evadirse de la aceptación cotidiana de la guerra y para un horror

y un escándalo más generalizados que apoyen y fomenten llamamientos a la justicia y al fin de la violencia. (Butler, 2010, pp. 26–27)

Aquí vuelvo a los cómics memoriales como un medio que, si bien de una naturaleza diferente a la fotografía, puede participar en las fisuras de los marcos visuales y revertir el proceso de deshumanización. El dibujo permite entrar, ya sea con una base documental o testimonial, a los lugares donde ocurren los hechos y darles un marco visual.

Las imágenes construidas en los cómics son transitivas, en tanto que representan y transmiten afecto a través de la narrativa. Esta transmisión llega a ser muy directa, puesto que muchas veces para contar historias de la guerra el dibujo lleva a eliminar la tercera persona, como alguna vez me explicó la ilustradora Angie Pik. En el *webcómic* memorial *Los 12 de Punta del Este* (Baudó AB, 2021), se narra la historia de 12 jóvenes desaparecidos y hallados muertos en el estero San Antonio en Buenaventura. La historia tiene en su esencia las desigualdades y la desidia del beneficio económico en el puerto frente a las vidas de las personas de Buenaventura. Pobreza, enfermedad y, por encima de todo, vulnerabilidad son las condiciones de vida en torno a una de las puertas que trae más riqueza al país. El caso no se resuelve en la historia. Frente a la inacción de las autoridades, solo se dan indicios de que la muerte está vinculada con el mar, el mar al puerto y el puerto a la desigualdad y la acumulación de riqueza. Los negocios que se hacen con la tierra están por encima de las vidas no dignas de duelo.

El lector, al ver, se convierte en interlocutor de las madres que buscan a sus hijos y que intentan comprender qué sucedió. Por medio de hipervínculos, se articulan otros recursos como testimonios y fotografías, y se genera una mayor cercanía, haciéndonos partícipes del dolor. El relato recoge una forma de duelo que encontró el barrio Punta del Este para sanarse: una tradición de Semana Santa llamada los matachines, en la cual hacen uno el dolor del sacrificio del hijo de Dios y el martirio de los 12 jóvenes sacrificados en la guerra. El dolor de ellas es el mismo dolor conocido por toda una comunidad religiosa.

Cómics memoriales y educación histórico-política

La educación histórico-política en Colombia debe asumir los retos que un trabajo como el de la CEV ha identificado, al tiempo que debe seguir actualizándose de acuerdo con las necesidades de la democracia en Colombia. En un contexto de

fuertes polarizaciones y reciclaje de violencias, la apuesta debe dirigirse al afecto, la empatía y al cuidado de la vida.

Los cinco principios complementarios para la educación histórico-política a través de los cómics memoriales son las lecciones que este medio me ha dejado en distintos escenarios donde he trabajado con ellos. No obstante, no se puede dejar de reconocer el riesgo de los relatos de cómics que reproducen historias hegemónicas que deshumanizan y marginan a ciertos grupos ni el riesgo del refuerzo de estereotipos violentos o la simplificación extrema de situaciones o procesos. Hay muchas variables que, incluso, pasan por el talento de quienes crean las historias. En esta línea, si bien los formatos como fanzines tienen un gran potencial democrático por sus materiales y estéticas, los cómics que circulan en el país no siempre tienen en cuenta el trabajo con las comunidades o personas afectadas. En algunos casos porque los cómics se hacen por encargo y con intermediaciones que evitan el contacto directo entre comunidades y el equipo creador y, en otras ocasiones, porque no hacen parte de los intereses o fuentes de quienes crean. De ahí que sea necesaria, en muchas ocasiones, una mediación de parte de quien quiera hacer uso de este medio para la educación histórico-política. De modo que, enseñar para la democracia implica buscar maneras de enseñar y compartir conocimiento de una forma que no refuerce formas de dominación.

Tanto la imagen como su narrativa construyen marcos visuales que condicionan la lectura, pero el ejercicio de lectura en el cómic ineludiblemente juega con los espacios entre viñetas y las relaciones secuenciales con sus acciones, momentos y personajes. Se necesita de la imaginación del lector para conectar viñetas y siempre su participación en la creación de sentido. Sin embargo, retomo las palabras de bell hooks para decir que el pensamiento crítico, la conciencia histórica y el afecto no se pueden imponer ni se enseñan a través del adoctrinamiento. Se necesita esperanza para que la imaginación e interpretación de quienes se aproximan a los cómics memoriales y, en general, a la historia y la memoria, se vean traducidas en un mayor compromiso cívico y una acción transformadora. De esta manera, podemos entrar y salir de los universos del pasado creados por cómics para habitar la historia de otra manera, con otras preguntas hacia el presente, otras imágenes de futuro y construyendo nuevos vínculos con esos personajes y paisajes que viven en sus páginas y que, con algo de imaginación y empatía, pueden ser un poco de nosotros mismos. 

Referencias

- Aguirre, Camilo. (2022). *What remains. Personal and political histories of Colombia*. (1st ed.). Uncivilized Books.
- Altas Cómics. [AltasComics]. (20 de junio de 2023). *Historieta La Hora de las Lavanderas*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=x9u-XLqyhpps>
- Baudó AP.(2021). *Los 12 de la Punta del Este*. <https://baudoap.com/cobertura/los12depuntadeleste/>
- Baudoin, Edmond y Troubs (2013). *El sabor de la tierra*. Astiberri.
- Butler, Judith. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. (1ª ed). Ediciones Paidós.
- Butler, Judith. (2022). *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia de hoy*. Taurus.
- Cagua-Martínez, Andrea. (2023). *Vestigios del olvido. Mediaciones de la memoria y silencios sobre La Violencia en publicaciones académicas, prensa y cine en Colombia (1957-1978)*. Tesis de doctorado. Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt. Geschichts- und Gessellschaftswissenschaftliche Fakultät.
- Cagua-Martínez, Andrea; Suárez Ortiz, Giovana; Sarasti Realpe, Diana (eds.). (2023). *El arte de recordar juntxs. Publicación resultado del trabajo colectivo ético-creativo para la reflexión en torno al legado sobre género de la Comisión de la Verdad*. Idartes e Instituto CAPAZ.
- Chute, Hillary. (2016). *Disaster drawn. Visual witness, comics, and documentary form*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- CEV [Comisión de la Verdad]. (2024). *El Informe final en cifras*. Comisión de la Verdad. <https://www.comisiondelaverdad.co/el-informe-final-en-cifras>
- De Isusi, Javier. (2020). *Transparentes: historias del exilio colombiano*. Astiberri.
- Erll, Astrid. (2012). *Memoria colectiva y culturas del recuerdo*. Estudio introductorio (1ª ed.). Universidad de los Andes.

- Facing History y Ourselves. (2024). *Our Pedagogy*. <https://www.facinghistory.org/how-it-works/our-unique-approach/our-pedagogy>
- Ferro, Marc. (1995). *Historia contemporánea y cine*. (1ª ed.). Ariel.
- García, Jazmín; Valdés Rivera, Clara Inés; Villegas Ruiz, Nathalia. (2020). *La hora de las lavanderas*. CEV.
- Guerra, Pablo; Ojeda, Diana. (2016). *Caminos condenados*. En colaboración con Camilo Aguirre y Henry Díaz. (1ª ed.). Pontificia Universidad Javeriana y Cohete Cómics.
- hooks, bell. (2004). *Teaching community: a pedagogy of hope*. Routledge.
- Kansteiner, Wulf. (2018). History, memory, and film: A love/hate triangle. *Memory Studies* 11(2), pp. 131–136. DOI: 10.1177/1750698017754167.
- Marín Lora, Franciso José „Franco Lora“. (2012). *No soy de aquí*. S.d.
- Massing, Peter. (2022). Politische Bildung. En: *Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202092/politische-bildung/>
- McCloud, Scott. (2010). *Understanding comics: The invisible art*. Harper Perennial.
- Moraña, Mabel. (2012). Postcríptum. El afecto en la caja de herramientas. En Mabel Moraña e Ignacio M. Sánchez (eds.): *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina* (pp. 313–338). Iberoamericana Vervuert.
- Nussbaum, Martha. (1997). *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Roux, Francisco José de; Castillejo, Alejandro; Franco, Saúl. (2022). *Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia*. En *Comisión de la Verdad, Hay futuro si hay verdad. Informe final*. Comisión de la Verdad.
- Seixas, Peter; Morton, Tom. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Thünemann, Holger. (2023). *¿Abordar controversias? El Consenso de Beutelsbach desde una perspectiva histórico-cultural*. Instituto Colombo-Alemán para la Paz, CAPAZ (Policy Brief, 1-2024).

- Treize, Bryoni. (2014). *Performing feeling in cultures of memory. Media memory and Holocaust commemoration*. Palgrave Macmillan Memory Studies.
- Trouillot, Michel-Rolph. (1995). *Silencing the past. Power and the Production of History*. Beacon Press.
- Uribe, María-Victoria. (1996). *Matar, rematar y contramatar. Las masacres de la violencia en el Tolima 1948-1964*. (2ª ed.). Cinep.
- Uribe, María Victoria. (2018). *Antropología de la inhumanidad. Un ensayo interpretativo sobre el terror en Colombia*. (2ª ed.). Universidad de los Andes.

Entrevistas

Clara Inés Valdés Rivera, 28 de agosto de 2023, Bogotá.

Diana Ojeda, 2 de agosto de 2019, entrevista virtual.

Elder Manuel Tobar, 1 de agosto de 2019, Bogotá.

Henry Díaz, 15 de febrero de 2019, entrevista virtual.

**Archivos para la paz, las memorias
y la educación política**



César Osorio Sánchez

Cuando buscamos, dudamos, preguntamos, vamos en busca de la verdad, pero cuando encontramos, cuando tenemos una respuesta, nos damos cuenta que este es solo un paso, que la verdad no es certeza absoluta ni dogma, que no hay nada en la ciencia que pueda ser irrefutable o inmodificable y que, en el curso de la vida y de generación en generación, necesitamos seguir preguntando por qué, por qué, por qué.

Fabiola Lalinde Lalinde
17 de abril de 2018, Medellín, Colombia

Archivos, historias y memorias en las búsquedas de la verdad

El 17 de abril de 2018, en un encuentro emotivo y solemne convocado en la ciudad de Medellín (Colombia), rodeada de estudiantes y maestros, Fabiola Lalinde Lalinde hizo entrega a la Universidad Nacional de Colombia de un archivo conformado en su trasegar de 34 años en la búsqueda de su hijo Luis Fernando Lalinde, quien fue detenido, torturado y asesinado en 1984, en uno de los primeros casos de desaparición forzada en Colombia denunciados ante la justicia internacional. Por más de tres décadas, estos papeles fueron cuidadosamente organizados y conservados por doña Fabiola para que no se negara lo ocurrido. Así, luchó contra la incredulidad y resguardó rigurosamente cada señal que le permitiera entender qué había pasado y cuál había sido la suerte de su hijo. Se trata de papeles que con el paso de los años han sido reconocidos como un testimonio, no solo de la herida causada por la desaparición forzada en el país, sino también de la persistente labor que desarrollan las mujeres buscadoras en la exigencia de los derechos, del esfuerzo educativo que implica acompañar a otras personas —especialmente mujeres— y comunidades golpeadas

por crímenes atroces y, además, de la creatividad con que las víctimas enfrentan incontables obstáculos para acceder a la información y archivos públicos.

En esta ceremonia, Fabiola Lalinde recordaba algunas de las historias contenidas en el archivo; por ejemplo, cómo ella misma fue judicializada y encarcelada, pues se le acusó de pertenecer a grupos ilegales en razón de su búsqueda; de qué manera fue tejiendo alianzas con organizaciones de derechos humanos para llevar su caso ante la justicia, la forma en que vivió el hallazgo de los primeros restos y prendas de vestir de su hijo en un paraje rural del departamento de Antioquia en el año 1992 y, también, la importancia que había tenido toda esta documentación y su formación posterior en temas forenses en el apoyo a más mujeres embarcadas en la tarea de encontrar a sus familiares y seres queridos desaparecidos. En esta ocasión, la invitación, especialmente a los jóvenes, era contundente: “[...] duden, opinen, hagan hablar al archivo, no dejen que guarde silencio. El archivo de un cirirí tiene que seguir siendo incómodo en un país injusto y violento como el nuestro, se los dejo como oportunidad de comunión, de solidaridad y de creación, no como un objeto muerto del pasado” (Lalinde, 2018, párr. 21). A diferencia de quienes asumen que los archivos hacen parte del mundo de los objetos descartados de tiempos pretéritos, estas palabras recordaban que, para entender las búsquedas de paz y de justicia del presente, es preciso indagar en una historia más larga, conflictiva, de acciones contra la impunidad, contra el olvido y de afirmación de la vida. En esta historia, los archivos son al mismo tiempo huella del pasado y herramienta en el presente, testimonio y llave para las memorias.

Estas reflexiones nacidas desde la experiencia colombiana son demostrativas de uno de los aspectos que ha cobrado relevancia —progresivamente— para las sociedades que han sufrido las violencias coloniales, de regímenes represivos o de los conflictos armados: la activación, el conocimiento público y el uso social del legado documental y testimonial de los pueblos para construir una memoria pública democrática, así como comprensiones de la historia que contribuyan a transformar los impactos del poder bélico y la represión (Viebach, 2020, p. 3). Con múltiples propósitos como esclarecer qué pasó, determinar quiénes han sido los beneficiarios de las violencias, para exigir justicia, dejar constancia de la barbarie o darle rostro a quienes han sufrido los vejámenes de la guerra, las organizaciones de víctimas, las asociaciones de familiares y medios de comunicación han explorado en los archivos de las entidades públicas y en los documentos personales, han documentado la experiencia de personas y comunidades —testigos y víctimas—, han producido y recopilado textos, fotografías, documentos

oficiales, cartas personales, dibujos, literatura, entre otros materiales, en la tarea de ensamblar el complejo rompecabezas de la historia de las sociedades golpeadas por las violaciones a los derechos humanos y para buscar en estas imágenes algunas pistas para imaginar nuevos tiempos de paz y democracia.

Potencial pedagógico de los archivos y las memorias

Bajo el concepto de archivos de derechos humanos se ha agrupado el legado documental y testimonial de los pueblos que han vivido violencias masivas y sistemáticas. Dicho legado ha sido producido y recopilado por instituciones como las comisiones de la verdad, los tribunales especiales encargados de enjuiciar a los responsables de las graves violaciones a los derechos humanos, las entidades de búsqueda de personas desaparecidas o de reparaciones a las víctimas y, también, por asociaciones de familiares, de derechos humanos que investigan qué pasó, centros de pensamiento comprometidos con clarificar cómo ha impactado la violencia en la sociedad, periodistas y medios de comunicación que han indagado en las honduras e historias de vida en medio de las confrontaciones armadas y, también, por colectivos y asociaciones que acompañan cercanamente a las víctimas para gestionar los impactos emocionales de la guerra y la represión (Caswell, 2014, p. 207). Por su diversidad, no podría hacerse un listado cerrado o excluyente de los archivos relevantes para la reconstrucción de las memorias, pues lo crucial en este caso es su activación: pueden ser considerados archivos de memoria o de derechos humanos los materiales documentales y testimoniales que se movilizan, usan, resignifican para recordar, explicar, comprender lo ocurrido y en la exigencia de los derechos humanos. Entre estos archivos, también se destacan los documentos oficiales que registran las acciones de los Estados —acción u omisión frente a los hechos violentos— y que, tras acciones de lucha contra la impunidad, han sido conocidos y usados por colectivos de defensa de los derechos, las víctimas o sus representantes en la búsqueda de respuestas institucionales ante tales expresiones de violencia.

Aunque, a menudo, se ha resaltado que estas huellas de la historia portan un enorme potencial como pruebas; es decir, como evidencias de crímenes atroces que pueden ser analizadas, indagadas por los organismos oficiales —con el mandato de esclarecer la verdad o de hacer justicia—, la relevancia pública de estos rastros históricos sobrepasa su dimensión judicial y probatoria. En un sentido más amplio, estos archivos y testimonios pueden ser considerados; por ejemplo, llaves para el conocimiento de la historia, símbolos de identidad colectiva

—especialmente para las víctimas— y herramientas pedagógicas para la reflexión pública sobre las historias personales y colectivas allí consignadas y, también, valiosas herramientas para el desarrollo de proyectos comunicativos, artísticos, literarios para generar una nueva sensibilidad alrededor de lo vivido (Da Silva, 2002, p. 213). En otras palabras, estos archivos cuentan con el potencial de enriquecer y complejizar las imágenes alrededor de las violencias y de las relaciones entre el pasado y el presente. Se trata de rastros, producidos y recopilados, unas veces de forma intencional y otras, de forma espontánea, como parte de la vida cotidiana —personal, comunitaria o institucional— que pueden animar debates sobre la historia de violencias en espacios educativos formales y comunitarios.

Así, acudiendo a la experiencia del archivo de Fabiola Lalinde, puede destacarse que el conjunto de textos, imágenes, testimonios y relatos que lo conforman han sido inspiración y fuente de obras de teatro como *El insepulto o yo veré que hago con mis muertos* dirigida por José Félix Londoño. Además, han sido integrados a la exposición *Relicarios* de la artista Erika Diettes, quien desde el arte conmueve e incita la evocación/reflexión alrededor de los ausentes, en concreto, le confiere presencia física a Luis Fernando Lalinde con la creación de *Relicarios* con documentos aportados por sus familiares (Giraldo, 2022, p. 112). De igual forma, este acervo ha sido materia de investigación y recurso pedagógico para el conocimiento de asuntos como la impunidad que prevalece frente a los crímenes de Estado, las estrategias de exigencia de los derechos humanos surgidas en el conflicto armado y, además, para reconocer, justamente, el valor afectivo y emocional que encarnan los archivos como forma de darle presencia y perpetuar a quienes no están físicamente. Frente a expresiones como “vivimos en un país sin memoria” o “no hicimos nada para evitarlo”, este legado documental y testimonial es huella, no solo del dolor, sino también de las acciones colectivas que se oponen a la violencia; además de la reconstrucción de los proyectos de vida —individuales y colectivos—. Todo ello merece ser traído al presente para comprender la historia, no solo desde la devastación, sino también desde las vivencias de búsqueda de democracia y paz que han surgido en las diversas regiones a pesar del impacto de la confrontación armada.

Esta tarea de investigar, documentar y dejar huella acerca de lo ocurrido también se puede constatar en el enorme esfuerzo de las organizaciones de la sociedad civil, de los pueblos étnicos por aportar información, testimonios e informes a la labor desarrollada por la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV) en Colombia entre los años 2018 a 2022, con la motivación de que sus relatos y versiones respecto a los conflictos armados internos sean visibilizadas y conocidas. Durante estos años, la

CEV (23 de julio de 2022, p. 17) recibió cerca de 1 648 informes y casos, y recaudó 14 230 entrevistas, aportadas, por ejemplo, por líderes sociales, comunitarios, organizaciones de la sociedad civil, asociaciones de familiares y centros de pensamiento en aras de contribuir a la reconstrucción de la verdad histórica y, especialmente, para darle resonancia y eco a experiencias y vivencias que a menudo no son conocidas por la mayor parte de la población. En estos esfuerzos documentales y testimoniales subyace la idea de que el conocimiento público de esta historia es necesario para reconocer la guerra y sus violencias, no como un relato lejano y distante, en la periferia, sino como realidad vivida que compromete y debe conmover al conjunto de la sociedad para que no se repita.

A nivel internacional, podrían destacarse múltiples experiencias, pero por su significado para América Latina, vale la pena recordar la labor del Centro de Memoria Juan Gerardi, en Guatemala, institución que conserva más de 5 100 testimonios recuperados por líderes sociales y comunitarios —llamados *animadores de la reconciliación*— y que sirvieron de base para el informe *Guatemala ¡Nunca Más!*, el cual es emblemático en los ejercicios de memoria histórica por su rigurosa reconstrucción del conflicto armado vivido en este país centroamericano entre 1960 y 1996. Por medio de los testimonios, de la consulta de archivos oficiales y de la exploración de rastros históricos en las comunidades, este proyecto aportó al desvelamiento de los mecanismos de horror e impactos en la población, así como en la identificación de las víctimas. Además de su aporte a la posterior Comisión de Esclarecimiento Histórico, el legado documental y testimonial producido y recuperado en el proyecto inspiró la creación de materiales pedagógicos que invitan a conocer realidades como la destrucción del tejido comunitario de los pueblos indígenas, los daños causados a la naturaleza por las quemaduras de los cultivos, las masacres y desplazamientos; los daños socio-culturales producto del asesinato de los ancianos y mayores portadores de los saberes ancestrales y la militarización de la vida comunitaria. En este caso, los archivos y testimonios no solo son pruebas de las violaciones a los derechos humanos en su sentido jurídico o formal, sino que, además, pueden valorarse como instrumentos para re-conocer el entorno ambiental, cultural, espiritual y afectivo afectado y producido por las múltiples formas de violencia (Centro de la Memoria Monseñor Juan Gerardi, s. f., párr. 1).

Así, los archivos de las memorias, los testimonios y la información, que han sido recuperados en los esfuerzos sociales e institucionales por esclarecer lo vivido, pueden ser valorados como dispositivos pedagógicos y didácticos para los procesos de educación política, ciudadana y para la paz. Por una parte, ahí están consignados caminos, metodologías y hallazgos de investigación que constatan

que, junto con las academias y los organismos especializados, las comunidades, sus organizaciones, los colectivos de víctimas, entre otros actores, son espacios de producción de un conocimiento necesario para comprender los conflictos sociales alrededor de las ciudadanías y la democracia. Así mismo, la indagación en estos rastros históricos abre la posibilidad de analizar y entender las violaciones a los derechos humanos o las infracciones al derecho internacional humanitario (DIH), no como categorías jurídicas abstractas, sino como experiencias —personales, familiares, comunitarias—, que deben ser superadas en nuevas relaciones de convivencia. Para ello es crucial la reflexión pública con sentido pedagógico. Finalmente, la experiencia nacional e internacional pone de presente que el potencial pedagógico de estos archivos se observa en las múltiples actividades con las que es posible incitar transformaciones en la cultura: literatura, canto, gestión de lugares de memoria, teatro, iniciativas comunicativas; todas ellas pueden amplificar y resignificar los mensajes e imágenes inscritos en estas huellas de las memorias.

Educación, memorias y fuentes de la historia

Estas reflexiones acerca del potencial pedagógico de los archivos y testimonios son pertinentes en la experiencia colombiana de implementación de políticas de paz, justicia transicional y memoria histórica porque la incorporación de los mecanismos transicionales en Colombia ha significado la configuración de un campo de prácticas de resignificación y movilización de versiones de la historia en las que la búsqueda de nuevas fuentes de conocimiento histórico adquiere centralidad para comprender la confrontación armada, sus impactos, actores, las respuestas del Estado, la sociedad y las comunidades. Todo eso con el fin de construir nuevas versiones acerca del pasado/presente y, además, para pensar políticas educativas que aporten a la superación del ambiente cultural de la violencia.

En otras palabras, la ampliación del conocimiento social acerca de la guerra y la paz —por medio de nuevos programas y proyectos de investigación, la consolidación de centros de memoria que hagan visibles las experiencias de las comunidades, víctimas y diversos actores de la guerra, la identificación de lugares y paisajes golpeados por eventos violentos, para su reapropiación comunitaria—, exige la recuperación del legado documental y testimonial sobre la memoria del conflicto en tanto testimonios de una historia que, en muchas ocasiones, sigue caminando en los relatos, en las narraciones orales, entre comunidades y víctimas,

pero que aún es necesario difundir y promover para su apropiación social y como fuentes para la educación ciudadana.

Aunque a menudo se ha dado una centralidad especial a las labores de investigación histórica y a la gestación de lugares de memoria —como museos y escenarios públicos conmemorativos— lo cierto es que existe un estrecho vínculo entre el legado documental y testimonial y las diversas expresiones de los ejercicios de memoria histórica como investigaciones, proyectos culturales, educativos, museos y lugares de memoria, entre otros. De hecho, si se observa, llama la atención que la Ley de Víctimas y de Restitución de Tierras —Ley 1448 de 2011— define como tareas estratégicas del Programa Nacional de Derechos Humanos y Memoria Histórica la recuperación de archivos y testimonios sobre la confrontación armada —por medio de la integración de un archivo de derechos humanos en cabeza del Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH)—, la investigación histórica, las acciones de pedagogía que tomen como sustento y base estas fuentes de memoria colectiva y, además, la creación de lugares de memoria, acciones que deben encausarse hacia ampliar el conocimiento ciudadano sobre la historia reciente del país (Ley 1448 de 2011, arts. 143-145).

Desde la perspectiva de dicha ley, la integración de estas líneas de acción implica que una de las tareas del Estado colombiano debe ser la acción coordinada entre instituciones como el Centro Nacional de Memoria Histórica, el Archivo General de la Nación, el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura para “crear y cimentar una cultura de conocimiento y comprensión de la historia política y social de Colombia en el marco del conflicto armado interno” (Decreto 1084 de 2015, art. 2.2.7.6.20. componentes del Programa de Derechos Humanos y Memoria Histórica). Pasada más de una década de implementación de la Ley de Víctimas y de Restitución de Tierras, uno de los retos actuales es precisamente hacer un balance sobre este mandato de acción coordinada de las entidades estatales en torno al propósito común de promover en la ciudadanía una mayor comprensión de la historia reciente y una mayor sensibilidad sobre las graves violaciones a los derechos humanos e infracciones al derecho internacional humanitario (DIH). Se trata de un balance necesario, especialmente si se recuerda que dentro de las recomendaciones de la CEV se insiste en la articulación necesaria entre las entidades estatales y su diálogo con la sociedad civil y las víctimas para generar espacios seguros, pedagógicos, de intercambios de saberes, de reflexión sobre el pasado reciente como parte de las tareas para fomentar transformaciones que acerquen al país a una cultura de paz (CEV, 23 de julio de 2022, p. 725).

Así las cosas, pensar en procesos de educación política ciudadana en Colombia y, especialmente, proyectar la construcción de políticas educativas y culturales que contribuyan a la construcción de la paz, significa reconocer que, en los años de implementación de los mecanismos transicionales se han generado experiencias y saberes sociales e institucionales que deben ponerse en diálogo para potenciarse en el futuro. Desde el punto de vista institucional, entidades como el Centro Nacional de Memoria Histórica y la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad han desarrollado procesos de investigación y de recaudo de archivos, documentos y testimonios, frente a los cuales persiste el reto de ampliar su conocimiento y apropiación social por parte de la ciudadanía y, especialmente, en ejercicios de educación formal y comunitaria. En tal sentido, es crucial que el Archivo de Derechos Humanos en cabeza del Centro Nacional de Memoria Histórica, así como el Archivo de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, salvaguardado por el Archivo General de la Nación y cuya titularidad está a cargo de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP), sean tratados no solo como contenedores de información, sino también como lugares y espacios de memoria que podrían ser consultados y activados para que la sociedad colombiana conozca con cercanía de dónde provienen los relatos desde los cuales se le ha contado la guerra al país.

Para ello, se requiere compromiso institucional y, en particular, un diálogo intenso, participativo entre entidades públicas, organizaciones sociales, de víctimas, personal docente, así como de personas interesadas y partícipes en proyectos de investigación para imaginar, no solo cuáles son los mejores caminos para que las personas lleguen a los archivos, sino de qué manera estos archivos pueden acercarse, por medio de la pedagogía y de estrategias creativas de comunicación, a las diversas comunidades que aún están comprometidas con la búsqueda de la verdad y las memorias en Colombia. Se trata, en este caso, de abordar colectivamente preguntas como: ¿Cuál es el sentido y la importancia de conservar los documentos, los testimonios y la información que se refiere a la memoria de la guerra y a las experiencias de construcción de paz en Colombia?, ¿qué estrategias pueden ser pertinentes para que se conozcan realidades que no están contempladas en libros, cartillas y materiales con los que habitualmente se abordan las ciencias sociales y humanas?, ¿de qué manera pueden aportar estas instituciones al cumplimiento del deber de memoria del Estado y, concretamente, en las búsquedas vigentes de información sobre hechos dolorosos que siguen afectando a las diversas regiones?

Pensar las políticas desde las necesidades y las experiencias

Frente a estas preguntas, vale la pena traer a colación que, precisamente, entre 2013 y 2018 el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017, pp. 129-132) animó la construcción de una política pública sobre los archivos de derechos humanos, memoria histórica y conflicto armado en el país; uno de los hallazgos más sensibles en este campo fue la carencia de procesos formativos orientados concretamente a fortalecer las capacidades de las comunidades para emprender iniciativas de memoria histórica desde la recuperación y activación pedagógica de su legado documental y testimonial. Gestores de memoria, víctimas, comunidades organizadas, educadoras y educadores integran los archivos y testimonios a sus experiencias de reflexión sobre lo ocurrido —a nivel personal, regional y nacional—. No obstante, sigue siendo necesario, por un lado, consolidar espacios formativos estables, duraderos, en los que los debates sobre las huellas documentales y testimoniales se ocupen, no solo de las normas y herramientas tecnológicas para garantizar su conservación y custodia, sino que, en contraste, se orienten a la concreción de propuestas sobre cómo democratizar este saber, especialmente, frente a la importancia de los procesos de memoria histórica en la construcción de la paz, el conocimiento y la apropiación de la vivencia colectiva frente a la guerra. Adicionalmente, en particular, la construcción de políticas educativas y culturales que estimulen la deliberación sobre el pasado, presente y futuro de los derechos humanos en Colombia desde la curiosidad histórica, la escucha, la consulta e indagación en voces y fuentes plurales.

Además de los retos institucionales, este ejercicio de diálogo social ampliado es necesario para hacer visibles las prácticas pedagógicas que vienen desarrollando educadoras y educadores, líderes sociales y víctimas en escuelas y comunidades, y que vinculan activamente archivos, documentos y testimonios. Así, en diversas regiones es posible encontrar experiencias educativas por medio de las cuales, educadores y educadoras promueven la investigación y la escritura en torno a de experiencias biográficas y autobiográficas; con diversos propósitos como el reconocimiento de liderazgos locales, de sus trayectorias, de reconstruir los cambios en los modos de vida de las comunidades o con el ánimo de transformar, por medio de la narración, aquellas vivencias dolorosas que han afectado la vida de víctimas, niños, niñas, jóvenes. De manera que, la escritura de literatura —ficcional o de no ficción— hace parte de los repertorios educativos por medio de los cuales se estimula la curiosidad histórica, y al mismo tiempo, se construyen puentes entre historia y biografía. En este caso, las historias de vida, las narrativas testimoniales, la fusión de la narración y la investigación cuentan

con el potencial de abrir puertas a la historia como vivencia personal o colectiva y, también, de recrear, resignificar y transformar en las letras experiencias traumáticas que hablan de la guerra como proceso vital (Andrade, 2019, pp. 13-15).

En el mismo sentido, otro de los caminos por medio de los cuales se activan los archivos —comunitarios, familiares o personales— y los testimonios en prácticas educativas es la exploración en la historia propia que protagonizan los pueblos étnicos, afrodescendientes, indígenas y comunidades campesinas en sus procesos de etnoeducación y de educación rural. Por diversas estrategias como la conformación de archivos orales, la recuperación de los testimonios y saberes de los mayores y mayoras, de la búsqueda de fotografías, textos, de material gráfico o de objetos significativos en la historia local, se conectan la larga historia de estas comunidades, las memorias de los conflictos armados internos, la recuperación de los saberes ancestrales o locales, así como el reconocimiento de los cambios en las relaciones entre comunidades y sus entornos ecológicos y ambientales. Desde estas perspectivas, la búsqueda de rastros y huellas de la historia, escritas, narradas, plasmadas en objetos, está anclada a la identidad colectiva de estos pueblos que reivindican sus derechos a la identidad, autonomía y al territorio y, además, a que sean visibles las diversas formas de narrar lo vivido de acuerdo con los significados que cobran los eventos de la guerra en su vida colectiva (CRIC, 2022, pp. 19-27).

Con la misma inspiración para profundizar en la reflexión —personal o colectiva— alrededor de la historia, especialmente, de los conflictos armados internos, una de las alternativas que debe resaltarse es el fomento de la investigación, y de la producción escrita, gráfica o audiovisual, a partir de los archivos de prensa. Desde este enfoque, la indagación en el material impreso —en periódicos, revistas, en canales de comunicación virtual— puede estar animada por las preguntas acerca de qué pasó, cuáles han sido los actores, víctimas o efectos de eventos asociados a la guerra o a la violencia sociopolítica y, también, sobre cuáles han sido las distintas versiones que se han construido sobre un mismo hecho significativo para la memoria colectiva. Estas experiencias de investigación se plasman en distintos lenguajes expresivos como bitácoras escritas, gráficas, reflexiones libres consignadas en literatura, guiones de obras de teatro o composiciones musicales en los que se conjugan el conocimiento —recuperado en la indagación desde las fuentes— y la reflexión personal provista de sentido histórico, emocionalidad y empatía. En estas experiencias, los archivos de prensa adquieren una nueva dimensión, la de fuentes históricas, más allá de su valor coyuntural, episódico, propio del cubrimiento del acontecer cotidiano (Guzmán, 2022, p. 174).

De igual forma, diversas iniciativas pedagógicas y organizativas se han ocupado de la recuperación y la activación de los archivos para reconocer los impactos diferenciados del conflicto armado, los derechos vulnerados y las necesidades específicas de poblaciones como las mujeres, los niños, niñas, jóvenes y mayores, considerados como víctimas y, también como gestores de propuestas de paz. En estas experiencias, por medio de las narrativas testimoniales que fluyen en espacios de acompañamiento, las tareas de recuperar y escuchar los testimonios cobran relevancia como parte de los ejercicios de gestión personal de los duelos, y en muchas ocasiones como posibilidad de poner en palabras, y en la esfera pública, experiencias a las que se ha impuesto el silencio debido a los entornos de miedo y persecución en virtud de los sentimientos de culpa, vergüenza o por la intimidad de lo vivido. En estas prácticas, la indagación en los impactos diferenciados del conflicto, la búsqueda de lenguajes expresivos de la memoria individual y colectiva, así como la construcción de nuevas lecturas de lo ocurrido animan la indagación y recuperación de nuevas fuentes en el legado documental y testimonial de las comunidades (Afonso y Beristain, 2010, pp. 16-20).

Con estas trayectorias institucionales —y, además, con los saberes que han surgido desde los procesos de educación para la paz, las memorias y los derechos humanos en escuelas, centros académicos y comunidades— emerge en la escena nacional el reto de avanzar de las iniciativas a las políticas y de construir puentes que acerquen a las experiencias a marcos comunes de acción en el campo educativo. En este sentido, la pluralidad de comprensiones sobre la pedagogía, los archivos y las memorias invitan a que la construcción de las políticas de memoria y verdad, y específicamente en materia pedagógica, se conciben como procesos participativos y colaborativos en los que entren en diálogo las diversas formas de conocimiento, metodologías y vivencias que animan estas indagaciones en la historia. La experiencia internacional y nacional en justicia transicional y procesos de paz constata que el avance hacia nuevos marcos políticos —incluidas las políticas educativas, de memoria y verdad— es un tránsito marcado por los conflictos, por confrontaciones acerca de la comprensión del pasado y en el que la negación o la minimización del horror vivido por las sociedades han estado presentes en las agendas y discursos de odio que cobran protagonismo en la escena pública. Frente a esas realidades, la construcción de políticas y programas educativos que valoren a los archivos y testimonios como herramientas para tejer una nueva imaginación histórica puede ser una oportunidad para que los dolores precedentes no se olviden y la dignidad de los demás siga presente en el camino hacia una sociedad más democrática.

Esta integración de los archivos y testimonios en programas y políticas educativas enfrenta múltiples retos que pueden valorarse como oportunidades para el intercambio de saberes. Por una parte, la activación de los rastros documentales y testimoniales en procesos de educación política y ciudadana invita a un diálogo plural entre comunidades académicas, liderazgos sociales, artistas, grupos de investigación, redes de maestras y maestros, víctimas y comunidades de memoria alrededor de los aprendizajes logrados en este camino de indagar, comprender y resignificar la historia a partir de los archivos y testimonios. Junto con el balance de las experiencias internacionales en la materia, es vital valorar la senda trasegada, recuperar los saberes que florecen en las prácticas y, además, reconocer los obstáculos persistentes en la reflexión pública sobre la construcción de la paz y la democracia. Desde el punto de vista institucional es crucial explorar puentes entre las políticas educativas y culturales para vislumbrar y construir estrategias de encuentro entre escuelas, universidades, centros de memoria, museos, archivos, bibliotecas desde sus aportes específicos en procesos de acción cultural y pedagogía. La consolidación de espacios y plataformas públicas y educativas sobre la construcción de la paz y la democracia exige la puesta en común de capacidades para explorar el potencial pedagógico de las memorias y consolidar la integración de estas a los procesos pedagógicos, tanto comunitarios como en el seno del sistema educativo. 

Referencias

- Afonso, Carla y Beristain, Carlos. (2010). *Memoria para la vida. Una comisión de la verdad desde las mujeres para Colombia*. Ruta Pacífica de Mujeres. <https://rutapacifica.org.co/documentos/memoriaparalavida.pdf>
- Andrade, Marta. (2019). Crónicas de víctimas del conflicto armado de Samaniego-Nariño. Tejiendo la memoria de nuestro pueblo para no olvidarla. Semillero de Investigación IPSA-2019. <https://accioneseiniciativas.centrodememoriahistorica.gov.co/s/inicio/item/61>
- Caswell, Michelle. (2014). Defining human rights archives: introduction to the special double issue on archives and human rights. *Archival Science*, 14, pp. 207-213. <https://doi.org/10.1007/s10502-014-9226-0>

- Centro de la Memoria Monseñor Juan Gerardi (s. f.). Página web. <https://sitiosdememoria.org/es/institucion/centro-de-la-memoria-monse-nor-juan-gerardi/>
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *Política pública de archivos de derechos humanos, memoria histórica y conflicto armado*. Bogotá. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/politica-publica-archivo-ddhh.pdf>
- CEV. [Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición]. (23 de julio de 2022). *Experiencia de la Comisión para Acceder a Información Pública*. <https://www.comisiondelaverdad.co/experiencia-de-la-comision-para-acceder-informacion-publica>
- CEV. [Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición]. (2022) *Hallazgos y recomendaciones de la Comisión de la Verdad de Colombia*. <https://www.comisiondelaverdad.co/hallazgos-y-recomendaciones-1>
- CRIC [Consejo Regional Indígena del Cauca]. (2022). “Entonces, ¡hablamos!” *Informe sobre las afectaciones del conflicto político armado a los pueblos indígenas que conforman el Consejo Regional Indígena del Cauca, 1971-2021*. Editorial Universidad del Cauca. <https://nasaacin.org/wp-content/uploads/2023/01/CRIC-Entonces-hablamos.pdf>
- Da Silva Catela, Ludmila. (2002). Territorios de memoria política. En E. Jelin y L. Da Silva Catela (Eds.), *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad* (pp. 195-219). Siglo XXI Editores.
- Giraldo, Marta. (2022). *Archivos vivos: documentar los derechos humanos y las memorias colectivas en Colombia*. Universidad de Antioquia.
- Guzmán, Wencith. (2022). Memoria Histórica del Conflicto Armado. En *Diez propuestas para el estudio de la historia reciente de Colombia con énfasis en el conflicto armado interno* (pp. 162-212). Fundación Memoria y Ciudadanía y Universidad de Bristol. <https://www.comisiondelaverdad.co/diez-propuestas-para-el-estudio-de-la-historia-reciente-de-colombia-con-enfasis-en-el-conflicto>
- Lalinde, Fabiola. (17 de abril de 2018). *Discurso de Fabiola Lalinde en la Universidad Nacional de Colombia*. <https://hacemosmemoria.org/2018/04/17/el-archivo-de-un-ciriri-tiene-que-ser-incomodo-en-un-pais-injusto-y-violento-como-el-nuestro-fabiola-lalinde/>

Viebach, Julia. (2020). Transitional archives: towards a conceptualisation of archives in transitional justice. *The International Journal of Human Rights*, 25(3), 403-439 [preprint version, pp. 1-37]. Taylor & Francis Online. <https://doi.org/10.1080/13642987.2020.1811693>

Normativa y legislación colombiana

Ley 1448 de 2011. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. 10 de junio. Diario Oficial N.º 48 096. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=43043>

Decreto 1084 de 2015 [Sector de Inclusión Social y Reconciliación]. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector de Inclusión Social y Reconciliación. Diario Oficial N.º 49523 del 26 de mayo de 2015. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77715>

Pedagogías de la memoria
(Re) tejiendo los hilos de la memoria en la
Universidad Pedagógica Nacional



Dilan Bocanegra
Grupo de estudios Ruta de la memoria

*El conocimiento del pasado a través de la memoria histórica
es esencial para la construcción de sociedades más justas y democrática:*

José Saramago

*La memoria histórica es la voz de los que ya no pueden hablar,
es nuestro deber escucharla y preservarla:*

Isabel Allende

Introducción

El conflicto armado que ha enfrentado el país a lo largo de estos años, y que ha afectado directamente a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), también ha cobrado a su paso valiosas vidas entre las que se encuentran la de Darío Betancourt Echeverry, desaparecido forzosamente el 30 de abril de 1999 en Bogotá; Miguel Ángel Quiroga Gaona, religioso de la comunidad Marianista y quien fue asesinado por paramilitares en 1998; Goldson Granados, estudiante de la licenciatura de Educación Física asesinado junto a otras ocho personas en los primeros días de febrero de 2001 por guerrilleros de las Farc en el Parque Nacional Puracé; Cristina del Pilar Guarín Cortez, desaparecida en la retoma del Palacio de Justicia el 6 y 7 de noviembre de 1985; Lizaida María Ruiz Borja, licenciada en Lenguas Modernas; Daniel Andrés Garzón Riveros y Oscar Danilo Arcos, estudiantes de la licenciatura de Ciencias Sociales, quienes fallecieron en marzo de 2012 por una explosión mientras veían un partido de Santa Fe; Carlos Pedraza, egresado de la UPN, desaparecido y asesinado en enero del 2015; y Eduardo Löffsner Torres, trabajador de la UPN y miembro del sindicato de trabajadores de la universidad y desaparecido en noviembre de 1986.

Por lo anterior, hemos visto la necesidad de crear un circuito o ruta interna que permita hacer de este claustro universitario un lugar de memoria. Sin embargo, antes de reconocer y empezar a trabajar en dicho proceso, hubo varias tensiones y luchas por parte de los familiares y algunos profesores. Antes del 2014, por distintas razones —entre ellas el espíritu conservador de la institución y algunas disputas internas— en su momento fueron ignoradas y silenciadas en la universidad esas voces y, con ello, se negaba el derecho a la memoria y al reconocimiento de algunas víctimas del conflicto, debido a que a la mayoría de las víctimas se les estigmatizaba de terroristas o guerrilleros. Por esta razón, profesores como Crisanto Gómez Ráquira, Patricia Bryon, el rector Adolfo León Atehortúa y familiares de las víctimas veían la importancia de no dejar en el olvido a aquellas personas que pasaron por la UPN y que merecen ser recordadas en la institución. Esto a través de espacios artísticos y culturales que pudieran hacer que esa memoria se prolongue y que aquellas vidas sean un ejemplo de lucha y resistencia.

En este sentido, este texto tiene como propósito rescatar algunos de los antecedentes de las iniciativas de memoria en la UPN y las diferentes experiencias de su construcción desde la práctica ruta de la memoria de la licenciatura en Educación Comunitaria y la consolidación del grupo de estudios Ruta de la memoria como materialización del compromiso con la memoria, las víctimas y la firme convicción de un *nunca más*.

Figura 1. Memorial a las 9 víctimas de la Universidad Pedagógica Nacional



A modo de historia: el inicio del tejido

Para algunas comunidades indígenas de nuestro país los espirales tienen un valor y un significado muy importante, aunque en las formas de trazarlo puedan notarse diferentes técnicas y formas. Algunas pueblos pintan el espiral de adentro

hacia afuera para representar al indígena que sale hacia el mundo; otros, lo pintan de afuera hacia adentro con el fin de representar al mundo que nace dentro del indígena. Hacemos referencia a este simbolismo de nuestros mayores y mayoras porque, independientemente de su dirección, la memoria es como un espiral, pues nos habita, nos atraviesa, da sentido a los giros y nos orienta hacia dónde continuar el trazo. Es también el caso de nuestra experiencia como grupo de estudios, que ha buscado rescatar la memoria que silenciosamente recorría la UPN.

De manera que, este texto también tiene la intención compartir la experiencia de la construcción de procesos pedagógicos de memoria, a partir del memorial de la UPN, los recorridos, los festivales y la consolidación del grupo de estudios de la *Ruta de la memoria*, procesos que retomaremos más adelante. Este texto, además, fue construido desde las manos, las voces y los corazones de aquellos y aquellas que buscamos replicar las voces y las vidas de nueve compañeros que fueron víctimas de violencia sociopolítica y socioestatal, que se encuentran plasmados en el memorial del *Patio de la memoria* (nombrado también Patio P) de la universidad.

Hablar de memoria histórica en entornos como la UPN y en general en instituciones públicas en Colombia en el contexto actual reviste una importancia crucial. En primer lugar, dado que el país sigue enfrentando desafíos históricos relacionados con la violencia, el conflicto armado y los derechos humanos. De manera que la memoria es una herramienta para recordar y aprender de estas circunstancias, pues contribuye a la comprensión de las causas subyacentes y a la promoción de la justicia y la reconciliación en un momento en que el país busca consolidar la paz.

En segundo lugar, la memoria histórica es esencial para la construcción de una identidad nacional y cultural sólida en una nación caracterizada por su diversidad pluriétnica y cultural. Y, a este respecto, la universidad pública desempeña un papel fundamental para la promoción de la diversidad y el respeto por las diferentes perspectivas y herencias culturales.

En tercer lugar, la memoria en entornos universitarios promueve la investigación interdisciplinaria y el desarrollo académico, como es el caso de la consolidación del grupo de estudios de la Ruta de la memoria. La comprensión crítica del pasado es esencial para abordar los desafíos presentes y futuros, y las universidades son los lugares adecuados para fomentar el análisis y la discusión informada sobre estos temas.

Por último, la memoria histórica también está vinculada a la promoción de los derechos humanos y la construcción de una sociedad más justa. Al recordar y documentar las violaciones a los derechos humanos, las universidades públicas

juegan un papel activo en la lucha contra la impunidad y en la defensa de los derechos fundamentales en Colombia. Hablar sobre la memoria y adelantar procesos de memoria nos permite, entonces, seguir construyendo un país mucho más justo y en vías de construcción de la paz.

¡El muro como un memorial! El centro del tejido

Después de entender lo que implica la consolidación de la memoria y sus diferentes procesos en la UPN, se inicia en 2016 la construcción del memorial a las nueve víctimas de violencia sociopolítica y socioestatal, obra que tomó seis meses en ser finalizada.

La obra estuvo a cargo del artista Daniel Esquivia Zapata, quien posee una comprensión de aquellos sentimientos desgarradores de la guerra. Originario de San Jacinto, Bolívar, en 1989 vivió la dramática experiencia del desplazamiento forzado cuando apenas tenía dos años, momento en el que él y su familia se vieron obligados a abandonar su territorio debido a intimidaciones de un grupo paramilitar. De alguna manera, su creación artística refleja su propia historia. Esquivia estuvo inmerso en la confección y la elaboración de este mural, el cual finalizó a principios de mayo del 2017. Sin embargo, el mural no se realizó en solitario, pues contó con la colaboración de los seres cercanos y compañeros de las personas retratadas. Este grupo cercano participó de la elección de la representación visual que deseaban plasmar de sus seres queridos y en la redacción de los textos que lo acompañan. Estos escritos son un testimonio de los pensamientos y las luchas de estas personas, y resaltan quiénes fueron como seres humanos más allá del acto victimizante que experimentaron.

Compañeros: sus voces en el memorial

Parte del proceso de elaboración suscita cuestionamientos frente a ¿quiénes recordamos? ¿qué es lo memorable?, es por eso que se hace necesario exponer las intenciones del artista al momento de realizar la obra y también exponer lo que se puede encontrar en ella.

Durante su inauguración, Esquivia explicó lo siguiente respecto al mural:

Por un lado, era sacar la imagen de que son víctimas y ya. Esto es una persona, así de grande es, así de compleja es. Miren todos los textos, miren todo lo que pensaron.

Sepan también que vinieron familiares y lo pusieron ahí. Esto no lo escogieron ellos [los retratados], no pudieron, esto lo escogieron los familiares y las amistades. Así de conectados estamos. (Movice, 27 de mayo de 2017)

Y agregó:

[Quería mostrar] realmente qué tan grande es una vida, eso es lo que necesitamos. Porque la idea de víctima a veces los reduce y [con eso] tratan de mandarlo al olvido a uno [...] También nos dicen que no pensamos, pues, esta gente pensó y aquí está. (Movice, 27 de mayo de 2017)

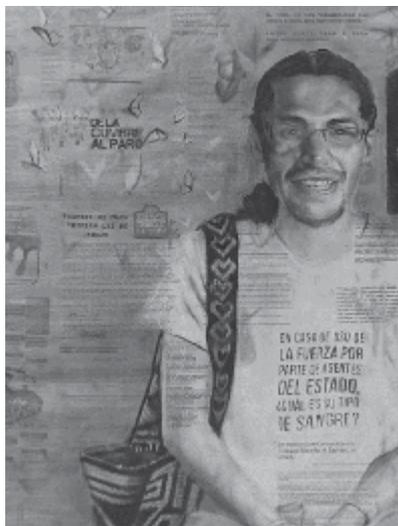


Figura 2. Ilustración de Carlos Pedraza en la que se evidencian algunos de sus escritos e investigaciones sobre memoria, movimientos de víctimas y movimientos campesinos, entre otros.

Darío Betancourt Echeverry, director del Departamento de Ciencias Sociales de la UPN. Al momento de plasmar su imagen se hace fundamental resaltar no solo su capacidad para influir en la producción escritural de sus colegas, sino también en detalles como sus carteles de desaparición que convocaron a cientos de estudiantes a renombrar un lugar en la universidad, así como su manera de caminar, siempre con una mano en el bolsillo.

Asimismo, en el caso de **Miguel Ángel Quiroga Gaona** es inevitable no asociar su imagen al amor eficaz. Su trabajo de grado desarrolla la influencia del pensamiento del sacerdote Camilo Torres y su imagen sería, pero siempre con las manos abiertas y presto a escuchar.

A su lado está **Lizaida Maria Ruiz Borja**, cuyo recuerdo de una cara deslumbrante y amable se encuentra rodeado de figuras emblemáticas como Jaime Bateman Cayón, Víctor Jara y Simón Bolívar.

En la misma línea, la sonrisa de **Carlos Alberto Pedraza Salcedo** y la mochila que siempre le acompañó son inseparables. Su rostro, siempre enmarcado por las gafas que le permitieron leer sobre el movimiento Basta Ya y, posteriormente, contribuir al Proyecto Nunca Más y a la conformación de la Cumbre Nacional Agraria, todo bellamente plasmado por las manos de su madre Gloria y su hermana Marlis.

Cuando hablamos de memorias construidas por las familias, también se encuentra el semblante de vitalidad de **Goldson Granados Delgado** que cuenta, no solo con un precioso poema escrito por su madre Noemi, sino que también tiene la fortuna de tener una carta escrita por su sobrina en el proceso de elaboración del memorial y que, finalmente, quedó dibujada junto con las otras mariposas que se posan sobre sus hombros.

La rebeldía y la juventud casi siempre van de la mano. Esa es una de las razones por las que encontramos a un costado de **Daniel Andrés Garzón Riveros** un letrero alusivo a la reforma a la Ley 30, consigna emblemática del paro del 2011.

Eduardo Loffsner Torres es la única persona del memorial que, además de contar con un poema dedicado por su esposa, está rodeada de fotografías alusivas a diferentes momentos, que nos brindan un panorama más íntimo y amplio de su semblante en diferentes etapas de vida.

Si la técnica del memorial no fuera carboncillo, una de las cosas que más resaltaría sería el toque albirrojo que tiene el escudo del equipo Independiente Santa Fe al lado de **Óscar Danilo Arcos**; sin duda una pasión complementaria a su gusto por el Che Guevara y Álvaro Fayad.

Finalmente, a la Siempreviva, **Cristina del Pilar Guarín Cortés**, se la ve con su emblemática falda a cuadros. En la experiencia del memorial, ella es la única persona que cuenta con una descripción desde la mirada de su padre por medio de casi 100 poemas.

Quienes han recorrido el sendero: los que iniciaron el tejido

Muchas han sido las personas que han podido trasegar este camino de la construcción de la memoria en la UPN; hablamos no solo de personas en singular, sino también de colectividades, juntanzas, semilleros y grupos de estudio. Asimismo, de la Ruta de la memoria como parte de la Fase I de prácticas de la licenciatura

en Educación Comunitaria con énfasis en DD. HH. (de ahora en adelante LECO-DDHH), al igual que la práctica en Memoria y DD. HH. que han tenido diferentes compañeros y compañeras que han podido construir lo que hoy en día son las bases sólidas del grupo de estudios Ruta de la memoria.

La práctica de Memoria, pedagogía y Derechos Humanos surge en el 2017 por iniciativa de 3 profesores; el profesor Cesar Osorio que ha trabajado en todo lo relacionado con Estado y Derechos humanos, las profesoras Johanna Huepa y Clara Castro. Consolidaron el espacio de práctica pensando en unir dos propuestas previas en las que venían trabajando; por un lado, estaba el trabajo de los profesores Johanna y Cesar en el Centro Nacional de Memoria Histórica en torno a archivos de derechos humanos y memoria histórica, ellos construyeron la caja de herramientas e hicieron parte del equipo pedagógico como parte de la dirección de archivos del Centro Nacional de Memoria Histórica. (Herrera *et al.*, 2021)

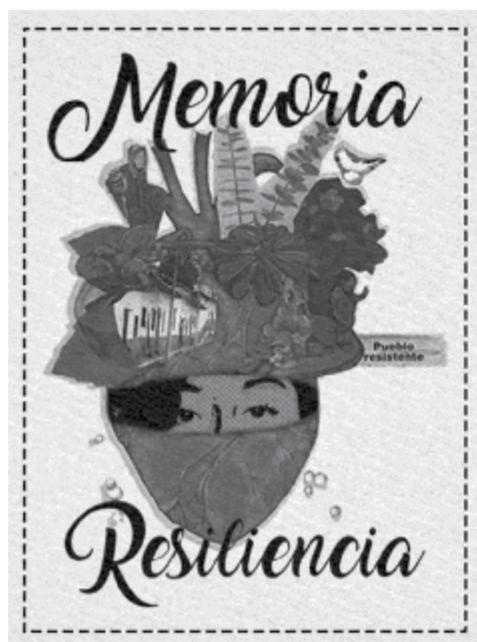


Figura 3. Diseño realizado por compañeros y compañeras de la I fase de la práctica Memoria y DD. HH. como logo de la aplicación propuesta.

De esta primera fase de práctica, y a modo de relato experiencial, contamos con la voz de Sofía Quintero, compañera estudiante de la LECODDHH que propone contarnos desde su ser lo que significó hacer parte de esa primera práctica de Memoria y DD. HH., y sobre alguna actividad que la haya marcado personalmente:

Una de las actividades pedagógicas que más me significó fue tratar de visibilizar aquellas historias de vida de los nueve compañeros de otras maneras. Empezamos la creación de una aplicación llamada *Memoria y resiliencia*. En ella estaban las infografías de los nueve compañeros y los documentos que teníamos hasta el momento, esto en el año 2020. (Quintero, en Herrera *et al.*, 2021).

Y otra fue en el 2021-1, cuando ustedes [haciendo referencia al grupo de estudios de la Ruta de la memoria] tuvieron a cargo una de las sesiones de práctica y en donde los objetos de memoria fueron lo más significativo [...] Además de los rituales que se hicieron en ese espacio, el uso de la rama de caléndula y romero como vehículos de la memoria. (Quintero, en Herrera *et al.*, 2021).

Aquí venimos nosotros: más hilos en este tejido

Es entonces cuando en 2021, junto a otros once compañeros y compañeras, comenzamos el trabajo en la práctica en compañía del profesor Fabio Castro, docente de la licenciatura en Educación Comunitaria y acompañante en el proceso de la práctica de memoria. En esta fase decidimos continuar con el proceso de investigación y escritura de las vidas de los compañeros de memorial, que había comenzado con cuatro compañeros que vivieron gran parte de su práctica durante la cuarentena de la pandemia del COVID-19.

Dicho escrito, creado bajo la figura de relatos biográficos, se enriqueció con entrevistas a familiares y amigos de los compañeros víctimas, además de comenzar un proceso de recolección de material audiovisual y de producción textual para estos, tales como trabajos de grado, artículos, entre otros. Asimismo, se conservó el interés por archivos que tuvieran relación con sus vidas, como es el ejemplo de Eduardo Loffsner y su vinculación con el sindicato de trabajadores de la universidad SINTRAUPN.

En esta parte se contó con las voces de varios compañeros y compañeras, entre ellas las de Vanessa Salazar, estudiante de la LECODHH, quien además de hacer parte de la práctica, también integra el grupo de estudios. Ella nos hablará desde la experiencia de los recorridos de la Ruta de la memoria, dispositivo que retomaremos más adelante.

La Ruta de la memoria desde el inicio se pensó como un espacio alternativo a la constante escucha de los hechos victimizantes de las nueve personas del memorial. Partiendo de esa idea, solo el hecho de pensarse la universidad como un lugar donde

han trasegado estas personas, un espacio donde confluyeron sus sueños y proyecto representa una tarea que involucra una sensibilidad particular. Es así como la experiencia de dar los recorridos de la ruta ha posibilitado, no solo la resignificación de los espacios que constantemente son habitados también posibilita la visión de la universidad como un eje articulador de historias y vivencias, así como la representación de un lugar de memoria que requiere de un compromiso por parte de las personas que la viven para su pervivencia. (Salazar en Herrera *et al.*, 2021).

Repensarse los procesos de memoria con un énfasis especial en el compromiso ético-político, particular y colectivo nos lleva a reconocer en ellos una forma de transformación social desde la vida universitaria; es decir, se toma el compromiso, se apropia y se divulga. Y esto, a su vez, comienza a hacer parte del ejercicio identitario de la universidad y sus diferentes dinámicas. Al respecto, Vanessa agrega:

Lo anterior es, quizás, una de las reflexiones más relevantes en su riqueza propositiva; la ruta no es solo la posibilidad de sentir la memoria y ponerla a caminar, también ha permitido la conexión con las personas que empiezan su vida universitaria al interior de la casa grande de los educadores y educadoras; es la posibilidad de ampliar el horizonte para que la memoria sobreviva el relevo generacional y presentarle a los nuevos ingresos otras formas de aprovechar la vida universitaria: construyendo memoria. (Salazar, en Herrera *et al.*, 2021).

Contamos también con la voz de Laura Orjuela quien, al igual que Vanessa, hace parte de la licenciatura y del grupo de estudios:

El recorrido es y refleja el camino que hemos emprendido de la mano a la memoria. Esta ruta no es un producto ni un fin, sino un nodo articulador, un tejido que se sigue ampliando más y más cada vez desde las experiencias y los sentires [...] Cada recorrido que hacemos hace crecer la semilla que hemos sembrado, cada recorrido es riego, es abono y es cuidado a esa germinación que es la memoria, no solo de nuestra universidad, sino también de nuestro territorio [...] El recorrido permite reconocer cada vez más el camino de nuestros compañeros y compañeras. No solo instauramos nuestros pasos, sino que recorremos los caminos que ya se han transitado. Es este ejercicio el que nos permite, en humildad y apertura, resarcir y potenciar la memoria a través de la territorialización. Por ello agradezco seguir reconociendo el espacio que me ha dado tanto, que me llena de herramientas y motivos para seguir con el camino que elegí, ser maestra para no olvidar. (Orjuela, en Herrera *et al.*, 2021)

Terminada la fase de práctica y asumida la responsabilidad de ciertos espacios de memoria dentro de la universidad es cuando decidimos, junto a otras compañeras, conformar un grupo de estudios que continuara con los procesos tanto investigativos como divulgativos de las memorias de los nueve compañeros de la UPN.

Los dispositivos de la memoria: como el hilo y la aguja para el proceso

Pensando con esta perspectiva clave decidimos hacer uso y reconstruir diferentes activadores o vehículos de la memoria que nos ayudaran en el proceso de difundir las vidas de los nueve compañeros no solo en la sede de la UPN de la calle 72, sino también en otros espacios y colegios. A continuación, se describen tres de estos dispositivos.

Recorridos por la memoria

Estos pueden ser entendidos como un proceso o experiencia en la cual una persona o entidad se sumerge en el pasado para revivir, recordar o explorar eventos, pensamientos, emociones o recuerdos pasados relacionados con las vidas de los nueve compañeros del memorial.



Figura 4. Compañeros de la Universidad Distrital realizando el recorrido en septiembre del 2023.

En este contexto, el recorrido de memoria involucra la recuperación de información almacenada en nosotros, la cual puede ser evocada a través de estímulos, pensamientos o intenciones. Durante este recorrido, la persona puede experimentar una variedad de sensaciones, emociones y reflexiones a medida que explora y se sumerge en las historias y contextos de las nueve personas.

Hasta octubre del 2023 se habían realizado más de quince recorridos con instituciones de educación superior como la Universidad Distrital, la Universidad Santo Tomás, El Externado y colegios como el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), IED Sorrento, IED Fanny Mickey, IED Tibabuyes, entre otros.

Nicolás Montoya, estudiante de la licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN, se refiere de la siguiente manera a su experiencia caminando la Ruta de la memoria:

El recorrido de la ruta fue el primer momento en el que pude tener un acercamiento a la memoria. Ser parte del recorrido como espectador es una experiencia que marca. Cuando se ven a las personas que se tratan en el trayecto, sus pasiones, sus recorridos y vidas creo que se posibilita un momento de reflexión. Esto fue lo que causó la ruta en mí, una reflexión. Cuando se ingresa a la universidad, los pensamientos más comunes son académicos, sociales, pero no tanto sobre los que habitaron antes. El recorrido terminó proporcionando en mí la constante del por qué recordar y el qué tan importante es hacerlo. (Montoya, en Herrera *et al.*, 2021)

Festivales por la memoria



Figura 5. Primera versión del Festival de la memoria en la UPN. Esta edición contó con el apoyo de Biblioteca Central, el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, Bienestar universitario entre otras organizaciones, 2022.

Los festivales nacen como respuesta a la necesidad de sacar el memorial ubicado en el patio P a la plaza pública. Es, entonces, cuando nos ideamos una jornada que buscaba centrarse en la recopilación, el intercambio y la preservación de recuerdos y experiencias en torno a las nueve vidas de los compañeros del memorial. En esta metáfora, el festival actúa como un medio a través del cual las personas pueden acceder y compartir sus recuerdos de una manera colectiva y significativa.

En dichos festivales se realizan actividades pedagógicas como carreras de observación (búsquedas por la memoria) foros y paneles en torno a la memoria, talleres de fanzines, espacios de intercambio o trueques y una buena franja de tiempo para intervenciones artísticas, reconociendo el valor de la música, el arte y el teatro en la construcción de proceso de memoria.



Figura 6. Entrega del Material Memorable I y II por parte del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, 2023.

Este espacio de construcción colectiva ha contado en sus diferentes versiones con la presencia de variados vehículos de la memoria, tales como los objetos de la memoria (Halbwachs¹, 1925) que nos permite el reconocimiento de la importancia de artefactos que nos traen al recuerdo los compañeros del memorial y que se reactivan en la memoria colectiva, al igual que el acto de habitar espacios

1 Socióloga y antropóloga francesa.

que ellos también habitaron como parte del reconocimiento de la universidad como lugar de memoria (Nora², 2009).

Dicho espacio también ha servido como punto de encuentro con diferentes organizaciones como el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación, el Centro Nacional de Memoria Histórica, el Movimiento de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice) y también con familiares y amigos de las víctimas.

Tendederos por la memoria

Figura 7. Tendedero realizado a la memoria de Miguel Ángel Quiroga Gaona en el aniversario 25 de su asesinato. Instalación realizada en la Plaza Darío Betancourt, 2023.



Dicha estrategia busca irrumpir en los espacios de plaza pública de la universidad para hablar de las vidas no solo de las nueve personas del memorial, sino también de otros compañeros y compañeras que han fallecido. Dicho proceso está, también, siempre acompañado por alguna pregunta que se deja abierta a quien desee responderla. La figura está diseñada para sacar a relucir datos biográficos, fotografías y poesía a lo largo de una cuerda. La intención es presumir la información obtenida y crear un espacio para ser caminado y revisado; como quien extiende sus mejores prendas en una mañana soleada.

2 Pierre Nora es un historiador francés, conocido por su obra en la que examina diferentes lugares y objetos que se convierten en símbolos de la memoria colectiva.



Figura 8. Montaje del tendedero.

Es crucial abordar y pedagogizar estos temas de memoria en la universidad pública en Colombia porque contribuyen a la comprensión de la historia y del contexto político del país. Facilitar el diálogo sobre experiencias pasadas promueve la construcción de identidad y ciudadanía crítica, a la vez que fomenta el compromiso cívico y la reflexión sobre los desafíos sociales. Además, la memoria colectiva enriquece la formación de estudiantes al proporcionar una perspectiva integral que fortalece el sentido de pertenencia y la responsabilidad social en la educación política.

Es esencial formar a jóvenes que estudian para ser maestros en temas de memoria porque les permite comprender la complejidad histórica y social de su entorno. Al integrar la memoria en su formación, los futuros maestros adquieren herramientas para enseñar de manera crítica y promover la reflexión y la empatía en sus estudiantes. Además, les brinda la capacidad de abordar eventos pasados relevantes, contribuyendo así a la construcción de una ciudadanía informada y comprometida.

Consolidación del grupo de estudios: una forma de seguir el tejido

Como ya se había mencionado, con algunas compañeras de la práctica se llega a la conclusión de que la memoria no podía terminar con una calificación, sino que era (y es) un compromiso ético y político tanto personal como colectivo. Es por ello por lo que decidimos crear una juntanza en torno a las memorias de los nueve compañeros y compañeras del memorial. Después de largos diálogos decidimos

agruparnos en la figura de un grupo de estudios desde la transversalidad de las memorias y la no jerarquía relacional. Así, decidimos tener dos objetivos: 1) Llevar a cabo procesos investigativos para la continuación escritural de los relatos biográficos de los nueve compañeros del memorial y; 2) Generar espacios divulgativos (recorridos, ferias, festivales, pintas, cine-foros, círculos de palabra, tenderos de memoria, entre otros) que sirvan para la promoción y el reconocimiento de la memoria en la UPN. Esto como respuesta al silencio histórico que ha habitado en los claustros universitarios con respecto a ser víctimas del conflicto armado en el país y de las diferentes violencias, y de ser parte de los esfuerzos hechos para la construcción de memoria.

Desde allí nos planteamos seguir trabajando en pro de la memoria, la investigación y la divulgación de los procesos colectivos y personales, dentro y fuera de la universidad y de las vidas de nuestros compañeros y compañeras.

A modo de conclusiones: qué nos podemos llevar en la mochila

Entre los hilos recogidos, tejidos, cortados y atados se construyen diferentes y preciosos espirales hoy en día en la Universidad Pedagógica Nacional; diferentes procesos de memoria que nos permiten tener una mochila donde seguir recogiendo saberes y experiencias colectivas por un *nunca más*; la mochila como signo de la lucha de los compañeros, de la resistencia contra el olvido de sus familiares y amigos, y como la compañía para un camino aún largo por recorrer.

La memoria en las universidades públicas permite la transmisión del conocimiento acumulado a lo largo del tiempo. Esto incluye no solo los avances académicos y científicos, sino también las tradiciones, los valores y la cultura institucional. A través de la memoria se pueden conservar y compartir lecciones valiosas, experiencias pasadas y prácticas exitosas, lo que contribuye a la formación y el desarrollo de nuevas generaciones de estudiantes, profesores y personal.

La memoria dentro de la Universidad Pedagógica Nacional ha sido un eje de luchas y resistencias que han pervivido a lo largo de los años; desde 1985 con Cristina del Pilar Guarín Cortez hasta el 2015 con Carlos Alberto Pedraza Salcedo; desde gobiernos negacionistas hasta una falta de definición de una política de memoria institucional. A pesar de todo esto las memorias siguen en resistencia desde las luchas populares, los semilleros, los grupos de estudios, cine-foros y demás.

El adoptar la pedagogía como trinchera (refugio) en los temas de memoria nos permite llevar a cabo procesos mucho más comprensivos para las personas

que hacen parte de las diferentes comunidades y sociedades donde se habla de las vidas de esos otros seres que nos han sido arrebatadas por culpa de la guerra. Pedagogizar la memoria desde ejercicios como la creación de fanzines, guías o cartillas pedagógicas, jornadas de *collage* o talleres básicos en temas de memoria nos permitirá familiarizar estos temas con aquellos y aquellas que no habitan la universidad, pues gracias a estos ejercicios se ha logrado evidenciar un mayor compromiso por el cuidado y la preservación del memorial.

El hacerse responsable como sujeto ético y político de la memoria desde la formación para ejercer la docencia y el asumirse como legatario de unas verdades dadas a raíz del conflicto armado en el país debe ser traducido en acciones concretas, ejecutadas y pensadas para la transformación de las realidades, y para el trabajo comunitario por la concepción de una vida digna y en paz.

Conocer las vidas, nombrar a aquellos y aquellas que nos han sido arrebatados por la violencia sociopolítica y socioestatal en el país nos ha de permitir robarle una parte de la ganancia al victimario y, a la vez, seguir siendo voz, cuerpo y corazón para quienes nos acompañan desde otras realidades, asumiendo esta responsabilidad contra el olvido y en pro, desde los claustros universitarios, de la paz, la verdad, la justicia y la no repetición. 

*Las cicatrices, pues, son las costuras
de la memoria,
un remate imperfecto que nos sana
dañándonos. La forma
que el tiempo encuentra
de que nunca olvidemos las heridas.*

Cicatrices, Piedad Bonnett

Referencias

- Halbwachs, Maurice. (1950). *La memoria colectiva*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Herrera, Andrés; Quintero, Sofía; Giraldo, Yonatan y Zetabobo, Paula. (2021). *Memoria en la práctica de Memoria, Pedagogía y Derechos Humanos*. (Ponencia).

López-Ovalle, Edith. (2011). *Ni Olvido, Ni Perdón. Reconstrucción de La Memoria Colectiva*. Editorial Académica Española.

Movece [Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado]. (27 de mayo de 2017). *Mural de la memoria. La Comunidad de la Universidad Pedagógica Nacional no olvida*. Movece. <https://movimientodevictimas.org/mural-de-la-memoria-la-comunidad-de-la-universidad-pedagogica-nacional-no-olvida/>

Nora, Pierre. (2009). *Les lieux de memoire 1*. Gallimard.

**Historia, memoria y educación en los
territorios en medio del conflicto**

El caso del Caquetá



Alejandra Ciro

En la noche del lunes 10 de mayo de 1971 una manifestación estudiantil recorrió las calles de Florencia en Caquetá¹. La manifestación estaba organizada por el Colegio Migani, que pertenece a la comunidad Consolata, y en ella participaba incluso su rector, el padre Ariel Hoyos, así como el capellán del propio Batallón Juanambú. En su telegrama al Gobierno nacional, el intendente denunciaba que la manifestación lanzaba “gritos denigrantes contra Gobierno y fuerzas armadas” (Ministerio de Gobierno, 1965-1971). La manifestación se repitió con mayor concurrencia al día siguiente y el intendente ordenó al Ejército su disolución, siendo detenido un profesor de la Escuela Industrial, un estudiante de la Universidad Nacional y otro del bachillerato nocturno².

La manifestación se inscribe en una ola de movilizaciones sociales que se desarrollaron en Caquetá a principios de la década de los setenta y que fueron lideradas principalmente por maestros y campesinos. Se puede decir que estas movilizaciones fueron “antes de la guerra”. En efecto, en 1978 empezó la llamada *Guerra del Caquetá* con la instauración de un intendente militar. A partir de allí la historia del territorio fue la historia del conflicto armado.

Si bien se responsabilizaba al comunismo de las movilizaciones, estas pueden ser mejor entendidas a partir del entrecruzamiento de procesos globales y locales. Por estos años los jóvenes marchaban también en las calles de París y Berlín en el marco de importantes transformaciones sociales y de los quiebres generacionales dados por la contracultura. En Caquetá las protestas también se explicaban

1 El presente texto se desarrolla en el marco del *proyecto La memoria es como un río: historias de la movilización social y la educación en el Caquetá* realizado con la Corporación Educativa Jean Piaget, con sede en Florencia. Agradezco a las profesoras Lilian Mosquera, Lyda Jaramillo, Claudia Rodríguez y al profesor Walter Ciro Restrepo por las conversaciones sostenidas durante la escritura de este artículo. Por supuesto, la responsabilidad de las ideas planteadas es solo mía.

2 Los detenidos eran el profesor Iván Ramón Rodríguez y los estudiantes Miguel Grisales y José Gabriel Monje (Archivo General de la Nación y Ministerio de Gobierno, 1965-1971).

por las implicaciones que generaba sobre el territorio la masiva oleada de colonización de mediados de siglo cuando el territorio pasó de tener 40 950 a 103 718 habitantes. En doce años la población creció un 73.03 % y con ello llegó la obligada expansión de la institucionalidad expresada en la construcción de escuelas y el inicio de la organización docente. Las familias colonas demandaban educación para sus hijos e hijas y los recursos del Estado eran insuficientes. Muchos de los docentes, además, eran hijos de campesinos y constituían una primera generación en transición hacia las dinámicas de la creciente urbanización.

La movilización social de la primera mitad de los setenta en Caquetá representó el origen y, en alguna medida, quizás, la cúspide de la movilización social en el territorio; sin embargo, de ella prácticamente no se dice nada en la región. En 1975 se produjo la primera toma de un municipio por parte de la guerrilla de las FARC-EP, en la entonces intendencia, y en 1977 el M-19 inició sus operaciones en la región. Caquetá pasó de ser un territorio que a principios de los ochenta tenía una votación significativa por la izquierda a uno que en los primeros años del siglo XXI se caracterizó por su votación mayoritaria hacia el uribismo. En el plebiscito por los acuerdos de paz de La Habana (Cuba), en Caquetá ganó el “No”.

El apogeo de la movilización social se esfumó abruptamente bajo la violencia, producto de la guerra y, pareciera que, al mismo tiempo, se desvaneció de la memoria popular. Hoy no existe explícitamente ninguna referencia pública a las movilizaciones de principios de los setenta y no se ha hecho ningún estudio sobre los alcances de la existencia de esa memoria en círculos privados. Entonces, ¿dónde se encuentra esa memoria? ¿En qué lugar de la memoria de los habitantes del territorio se encuentran estas experiencias colectivas?

Educación y memoria

La educación está marcada por los conflictos sociales y políticos y, en este sentido, la educación es política. La llamada educación política, por su parte, busca fortalecer la democracia (Peters, 2023). La marcha de maestros por las calles de Florencia en mayo de 1971 es expresión de estas dos premisas: los maestros en el territorio no solo eran parte de un aparato institucional, sino que también disputaban los sentidos que tenía la educación en el territorio. Dentro de estos sentidos estaba la educación como un derecho para los hijos de la colonización.

El estudio de la educación política en los territorios puede ser abordado a partir de dos planos estrechamente conectados: Primero, ¿qué se enseña? Y, segundo, ¿en qué condiciones? En Colombia se sabe muy poco de la historia de

la educación en los territorios en su expresión material, como “aparato”, más allá del diagnóstico sobre sus “carencias”. En el marco de la conflictiva relación de los territorios con el Estado, y en un escenario de agudización de la violencia, territorios como los de la Amazonía colombiana han quedado ubicados dentro de la narrativa nacional como espacios vacíos de historia sobre los que se enumera simplemente un listado de carencias (Serge, 2005). Un listado de carencias que se funda sobre el supuesto de la “ausencia del Estado” o de su “presencia insuficiente”. Las problemáticas territoriales se asumen como consecuencia de una falta de presencia estatal con lo cual queda implícita la idea de que el bienestar está dado por la expansión de un poder que viene desde el centro del país.

Un elemento importante para la educación política es la memoria. Un referente en este campo es Alemania. En este país, el desarrollo de la educación política tiene que ver con una forma de enfrentar el pasado nacionalsocialista y construir una sociedad democrática donde estos hechos nunca se repitan. En contraste, en Colombia la educación política no solo se hace en medio de la violencia, sino también en un escenario en el que la investigación histórica ha encontrado un espacio menos prolífico que en Alemania. Primero, porque la historia salió de la enseñanza en las escuelas por décadas, como recuerda una profesora de la Universidad de la Amazonía: “Uno hablaba con los estudiantes y no diferenciaban entre Galán y Gaitán” (Conversación en línea 3, octubre 2023). Segundo, porque como disciplina la investigación histórica sobre los territorios es incipiente. La comprensión de los procesos históricos formadores de las dinámicas territoriales en Colombia es todavía una tarea pendiente. La historia como disciplina tiene un carácter centralizado; si bien existen programas de historia en algunas regiones, amplios territorios colombianos como Chocó, la Amazonía y los Llanos orientales, están poco estudiados. La investigación histórica se sigue haciendo desde las grandes capitales y mediada por la tradicional relación centro-“periferia”³.

De alguna forma, así como “carentes” de Estado, estas regiones se piensan como “sin historia” o, al menos, imposibilitadas para la investigación histórica (desconocimiento sobre la existencia de archivos, por ejemplo). En el marco del conflicto armado y basado en el testimonio de víctimas, en los últimos años el concepto que ha cobrado notoriedad cuando se refiere a las regiones es el de *memoria histórica*. Sin embargo, son elementos diferentes y, como dice Jelin, aún la memoria debe ser historizada (Jelin, 2014, p. 240).

3 Esto mismo aplica para los programas de cooperación.

En este sentido, la relación entre historia y memoria adquiere unas características específicas en los territorios. La historia contribuye a la formación de una conciencia histórica y de una memoria colectiva “no monolítica, plural e inevitablemente conflictiva, que recorre el conjunto del cuerpo social” (Traverso, 2007, p. 78). ¿Puede haber memoria sin historia? ¿Qué características puede tener esta memoria? La historia permite identificar lo que se “olvida” en la memoria. Y ahí cobran importancia otros elementos: ¿Qué significa el olvido? ¿Cómo entender los silencios? Interrogantes que son importantes si queremos pensar en la construcción de una educación para la paz en las regiones.

Hacia una historia de la educación en Caquetá

La historia de la educación en Caquetá está estrechamente ligada a la historia de la movilización social y la construcción del Estado. En el marco del flujo masivo de colonos, que llegaron al territorio a mediados del siglo xx huyendo de La Violencia, creció la demanda por la construcción del Estado a nivel regional. Los colonos, de origen mayoritariamente andino, demandaban las redes de infraestructura propias del modelo de ocupación del cual provenían. Una de las principales demandas fue la creación de escuelas. Contrario a lo que se suele pensar en un contexto rural, todavía significativamente selvático y caracterizado por las largas distancias, las familias colonas se organizaron activamente para que sus hijos e hijas pudieran acceder a la educación. Sin embargo, el aparato estatal todavía era precario. Con la ayuda de la iglesia, las familias construyeron las primeras escuelas, pero encontrar maestros era difícil y los pocos que había eran mal pagos.

En este escenario, y bajo el liderazgo del Obispo Ángel Cuniberti, afín a la Teología de la Liberación, se fundó en 1962 el sindicato de maestros Aica. En este contexto, los dirigentes de Aica trabajaron estrechamente con los dirigentes campesinos de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (Anuc). Tanto maestros como campesinos se apoyaban en sus reivindicaciones y adelantaban actividades en conjunto; después de todo, el origen de los maestros era campesino. La primera generación de maestros eran los hijos de los campesinos que habían estudiado unos años de primaria. En el marco de esta organización

popular se dio el histórico paro de 1972, que reunió durante días a 10 000 campesinos del departamento en una paralizada Florencia⁴.

La persecución contra la movilización no se hizo esperar, pronto el Estado respondió a la movilización como si fuera un problema de orden público. La estigmatización llegó hasta un diario en Bogotá, que en 1975 publicó un artículo titulado *Curas y maestros incitan a la guerrilla*, en el que se acusaba a la iglesia de Caquetá, en particular al Obispo Ángel Cuniberti y al director de educación, el padre Arnulfo Trujillo, de adoctrinar a los estudiantes y de ser simpatizantes de la extrema izquierda (Archivo General de la Nación y Ministerio de Gobierno, s.f.).

La movilización social coincidió con la construcción del aparato educativo. Además de organizar docentes, la iglesia, responsable de la administración educativa oficial en los llamados Territorios Nacionales y de Misión, bajo la orientación de Cuniberti, acompañó a los colonos en la construcción de escuelas. En este escenario de construcción del aparato educativo, instituciones como la Normal Nacional de Florencia fueron importantes para la formación de maestros.

La Normal había sido creada en 1953 por la comunidad de los consolatos con el fin de ayudar a suplir la demanda de profesores. La formación en la Normal era entonces religiosa. En tanto internado de mujeres, la Normal sirvió de sitio de confluencia de jóvenes provenientes de lugares tan diversos como el Huila, Tolima, Buenaventura, Guacamayas o San Vicente del Caguán. Lo que poco se sabe es el papel que cumplieron maestros de origen chocono en la configuración de la educación en el territorio, lo cual no deja de ser interesante considerando los tradicionales estereotipos de Chocó como un territorio también carente de Estado. Así, una comunidad significativa de docentes choconos, formados en la Normal de Quibdó que, como recuerda una maestra, era “famosísima”, empezó a llegar a Caquetá en la década de los setenta para satisfacer las demandas de docentes en la región. Según recuerda esa docente, en esa época todo el que llegaba a Caquetá encontraba trabajo y los choconos tenían la ventaja de ser normalistas, lo cual les daba más formación que la que tenían los maestros en la intendencia, que por lo general apenas tenían la primaria.

Para ese entonces, Caquetá no se asociaba con la violencia. Como recuerda la misma maestra, quien llegó al territorio en 1973: “Cuando llegué al Caquetá se vivía sabroso” (Conversación en línea 1, octubre 2023). Tras graduarse como normalista, ella fue a trabajar al campo, a diferentes veredas a las que se llegaba

4 Sobre este paro véase la publicación de Alejandra Ciro (8 de diciembre de 2022).

solo después de andar varias horas a caballo. “Allá se iba uno, era bueno, no había miedo, salía uno cada ocho días al pueblo” (Conversación en línea 1, octubre 2023). La maestra recuerda esta experiencia como “espectacular, yo no sé uno como hacía con todos esos niños”, era “escuela unitaria”, es decir varios grados en el mismo salón, a cada uno había que enseñarle algo diferente, “dos tablas eran el tablero” y; sin embargo, “era una experiencia maravillosa”.

Sin embargo, la represión del Gobierno contra la movilización social y la consolidación de las operaciones de las FARC y el M-19 en la intendencia hicieron que en la segunda mitad de los setenta la historia del territorio quedara asociada a la de la violencia. El inicio del conflicto armado coincidió con el decaimiento de la movilización social. En 1978, cuando el Gobierno nacional nombró un intendente militar, aduciendo la necesidad de luchar contra la insurgencia, el Obispo Ángel Cuniberti renunció a su cargo. Algunos han interpretado su renuncia como resultado de presiones desde la jerarquía eclesiástica; no obstante, lo cierto es que este hecho se dio en un contexto en el que en la iglesia empezó a actuar una corriente antireformista que quería frenar las tendencias que habían surgido del Concilio Vaticano II (Trujillo, 2013, p. 18).

En la segunda mitad de la década de los setenta se empezó a sentir miedo en el campo⁵. La misma maestra entrevistada que vivía en el campo empezó a sentir miedo cuando poco a poco llegaron noticias sobre maestros asesinados y, gracias a un concurso, pudo volver a trabajar en Florencia. “Duré cuatro años en el campo, eso no lo cree nadie. En ese tiempo la gente duraba veinte años en el campo, todavía tengo compañeras que hicieron toda su vida en el campo” (Conversación en línea 1, octubre 2023).

En este contexto de conflicto se produjo también la expansión del aparato educativo hacia las comunidades indígenas. Como el resto de la cobertura educativa en los Territorios Nacionales, por cuenta del Concordato entre la Iglesia Católica y el Estado, la educación de las comunidades indígenas estaba casi exclusivamente bajo la tutela de la Iglesia. Como cuenta el etnoliguista Carlos Dupont, que llegó en 1975 explorando la posibilidad de iniciar trabajos con las lenguas de la región, ya para ese entonces se percibía un desorden social dentro de las comunidades, derivado de la influencia del credo católico y evangélico, y la pérdida de influencia de los líderes espirituales tradicionales (Dupont, 2021).

Con un equipo de estudiantes de la Universidad Nacional y con el apoyo de profesores de la Universidad de la Amazonía, se empezó a diseñar un currículo

5 Sobre esto véase Alejandra Ciro (2023).

de etnoeducación con la comunidad koreguaje; sin embargo, este proceso, desarrollado a lo largo de la década de los ochenta y noventa, se tuvo que enfrentar frecuentemente con la agudización de la violencia. El trabajo del equipo quedó frecuentemente en medio del conflicto entre el Ejército y la guerrilla del M-19, en el contexto del secuestro del avión de Aeropesca y el acuatizaje de armas de la guerrilla en el río Orteguaza.

Como producto del trabajo de este equipo, a principios de la década de los noventa se diseñó la Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena en la Universidad de la Amazonía, en un escenario en el que los programas de profesionalización de maestros indígenas eran limitados en América Latina. En tanto no se quería desvincular a los maestros de sus comunidades, el programa se hizo semipresencial. Sin embargo, debido al conflicto armado, seis alumnos koreguajes y dos huitotos fueron asesinados cuando se disponían a recibir sus títulos de Licenciados (Dupont, 2021).

Con el interés de crear una educación laica por fuera del control de la iglesia, a principios de los ochenta un grupo de padres y madres de familia con formación profesional se organizó para fundar un colegio laico. En 1984 nació la Corporación Educativa Jean Piaget, institución privada que tras un largo proceso en 1999 tuvo su primera promoción de bachilleres. Algunos de los fundadores de la corporación habían llegado a Caquetá a principios de los ochenta y hacían parte del grupo liderado por el etnólogo Carlos Dupont quien trabajaba con las comunidades indígenas y participaban en el diseño de la Licenciatura en Lingüística y Educación Indígena. Además, estaban vinculados laboralmente a la Universidad de la Amazonía y a la Normal Nacional.

Paralelo a la agudización del conflicto armado se produjo una disminución de la movilización social y del control de la iglesia sobre la educación. Esto coincidió, además, con los esfuerzos de descentralización de la década de los ochenta y el incremento de la intervención política sobre los puestos de los maestros.

Pese a la existencia de la Normal en Florencia, la escasez de maestros continuaba. En la región se recuerda positivamente el compromiso de la comunidad de las monjas consolatas por ofrecer una buena infraestructura educativa. Pronto, familias de la élite de la región enviaron a sus hijos a formarse en la Normal; sin embargo, no había un interés de ejercer como maestros y cuando terminaban sus estudios como normalistas viajaban a universidades en Bogotá. De modo que, la esperanza de que se ocuparan las plazas (cupos) de maestros en el campo quedaba en los estudiantes de origen más humilde para quienes la profesión docente era todavía una oportunidad.

Con el paso de los años, la comunidad de las consolas empezó a disminuir en el número de sus miembros; las misiones estaban en declive y cada vez llegaba menos personal a trabajar en Florencia. Durante la década de los noventa las monjas consolas fueron reemplazadas por las franciscanas, pero estas finalmente también terminaron yéndose y el control completo de la educación quedó en manos de los políticos regionales. Una maestra recuerda que, de un año para otro, el número de personas matriculadas en la Normal se disparó, lo cual se podía pensar como positivo si se trata de un aumento de cobertura; sin embargo, el aumento de los estudiantes tenía más que ver con pagar favores políticos, sin considerar las capacidades reales de la institución.

Respecto al control de los grupos políticos sobre el aparato educativo, este se produjo desde las reformas descentralizadoras de la década de los ochenta. Para conseguir puestos, los maestros ahora necesitaban recomendaciones de los diferentes caciques, de modo que, ahora las instituciones dependían del gamonal para conseguir recursos.

Paralelo a la transformación del aparato educativo en la región, el conflicto armado también tuvo transformaciones a partir de 1978 con la llamada Guerra del Caquetá entre el M-19 y los militares. Así mismo, en la segunda mitad de la década de los ochenta con el crecimiento y agudización del conflicto con las FARC. También, a partir de 1997 con la incursión del paramilitarismo a la región. Entonces, ¿cómo se expresó el conflicto en las aulas de clase? ¿Qué memoria existe de la violencia y cómo se relacionó con la educación?

Memoria y conflicto

Una de las maestras que trabajaba en la Normal Nacional recuerda: “¿Cómo se expresó la guerra en las aulas? Me acuerdo que, cuando el M-19 se tomó Florencia, los guerrilleros llegaron en buses a la ciudad. Uno de los buses paró antes en la Normal, unos guerrilleros querían pasar a saludar a unos primos que eran estudiantes” (Conversación en línea 3, octubre 2023). Sin duda, la vida educativa se enmarcó en medio de la violencia.

Sin embargo, como recuerda otra maestra, refiriéndose a la violencia: “Ese tema no se tocaba en las clases, nada, nada. Éramos parcos, no se mencionaba. ¿Prudencia? ¿miedo? ¿respeto? Como en los noventa las cosas se pusieron más difíciles, uno sufría su dolor, su tristeza” (Conversación en línea 1, octubre 2023). Otra maestra recuerda que, a finales de la década de los ochenta, en el contexto

del genocidio de la Unión Patriótica, cuando se escuchaba que diariamente eran asesinados sus militantes, hizo una cartelera con el nombre de las víctimas para colgarla en el colegio y “la gente lo vio como un problema, como que: ‘esta loca qué está haciendo,’ ¿qué tiene que ver esto?” (Conversación en línea 3, octubre 2023).

La paradoja es que, en un contexto de incremento del conflicto armado, cuando la violencia se expandía y agudizaba en el campo y en la ciudad, en la escuela y colegios no se hablaba de ello. La violencia entró en forma de silencio. En este escenario, cualquier memoria de la organización social quedó absorbida por el conflicto y de alguna forma olvidada.

Pero, en la memoria de los maestros que vivieron esos años aún pervive. “En esa época hacíamos muchísimos paros, éramos fuertes, paros de meses. Nos tomamos la catedral de Florencia; paros inmensos, nos respetaban, ganamos muchas prebendas, fue un tiempo de gloria” (Conversación en línea 1, octubre 2023). Sin embargo, entre la represión, la violencia, las prebendas políticas y las divisiones internas, la organización terminó. “Qué tristeza lo de Aica, era un sindicato importantísimo, muy buenos dirigentes, yo fui de las juntas. Empezó el sectarismo, la división, el irse al sol que más alumbra; ya uno no creía en ellos. Los llamados a los paros empezaron a ser mediocres. Éramos los mismos de siempre, la gente fue desanimándose” (Conversación en línea 1, octubre 2023).

Tal vez el recuerdo material más evidente de lo que fueron los “tiempos de gloria” de la movilización está atado a la figura de Monseñor Ángel Cuniberti. Con su nombre fue bautizado el Auditorio de la Universidad Amazonía en el año 2000; sin embargo, poniendo en evidencia la fragilidad material de la memoria, el auditorio se incendió en febrero de 2023.

Sin un trabajo histórico, la memoria, siempre fluctuante, amenaza con desaparecer, ¿Qué pasa cuando estos maestros que fueron testigos ya no estén? ¿Cuál va a ser la conciencia histórica en los territorios? ¿Podrá haber una educación para la paz sin memoria? 

Referencias

Archivo General de la Nación y Ministerio de Gobierno. (1965-1971). Telegrama de Gustavo Hernández, intendente Nacional del Caquetá dirigido a

- Primitivo Briceño Moreno, director General de Intendencias y Comisarias, Ministerio de Gobierno, Florencia, 12 de mayo de 1971. División de Territorios Nacionales. Correspondencia Intendencia Nacional del Caquetá. Caja 12, carpeta 1. Folio 172.
- Archivo General de la Nación y Ministerio de Gobierno. (s.f.). *Carta de profesionales caqueteños a Jaime Ardila, director del diario El Espacio*. Correspondencia Intendencia Nacional de Caquetá. Caja 57, carpeta 3. Fechas extremas: 1975. Folio 245-247.
- Ciro, Alejandra. (2023). *La presencia del Estado: institucionalidad, movilización social y conflicto en el Caquetá, 1950-1991*. Tesis de Doctorado en Historia, Universidad Libre de Berlín.
- Ciro, Alejandra. (8 de diciembre de 2022). El Caquetá que una vez fue posible: Cincuenta años del paro de 1972. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/politica/el-caqueta-que-una-vez-fue-posible-cincuenta-anos-del-paro-de-1972/>
- Dupont, Carlos. (2021). *Estudios koreguajes*. Cali.
- Jelin, Elizabeth. (2014). Memoria y democracia. Una relación incierta. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Año LIX (221), 225-242.
- Peters, Stefan. (2023). La educación política en Colombia. Reflexiones sobre las posibilidades y los límites de fortalecer la paz, la democracia y la justicia desde las aulas. En Pardo, Marcela y Peters, Stefan (Eds.). *Educación Política: debates de una historia por construir* (pp. 54-70). Instituto Colombo-Alemán para la Paz (Capaz) y Cinep/Programa por la Paz.
- Serge, Margarita. (2005). *El revés de la nación. Territorios salvajes, fronteras y tierras de nadie*. Universidad de los Andes.
- Traverso, Enzo. (2007). Historia y memoria. Notas sobre un debate. En: Franco, Marina y Levín, Florencia, *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción* (pp. 67-96). Paidós.
- Trujillo, Arnulfo. (2013). *Monseñor Ángel Cuniberti. Reseña sobre su vida y obra*. Vicaría del Sur, Florencia.

Entrevistas

Conversación en línea 1. Profesora de colegio, Berlín-Bogotá,
12 de octubre de 2023.

Conversación en línea 2. Profesora II de colegio, Berlín-Bogotá,
13 de octubre de 2023.

Conversación en línea 3. Profesora universitaria, Berlín-Florencia,
16 de octubre de 2023.

Conversación en línea 4. Profesor universitario, Berlín-Florencia,
16 de octubre de 2023.

Construyendo la paz a escala corporal

Pedagogías del cuidado en medio del conflicto
armado en Buenaventura, Colombia



Alanis Bello Ramírez

Las investigadoras feministas han contribuido al reconocimiento del cuidado como un elemento central de las pedagogías para la paz y de las prácticas políticas que permiten la creación de sociedades más justas. Esta perspectiva pone en el centro la vulnerabilidad de los cuerpos y aboga por una política de escucha de las necesidades de los otros, en especial de los grupos oprimidos y explotados. Al insistir en que todos los sujetos somos interdependientes y vulnerables, el cuidado se convierte en el “talón de Aquiles” del capitalismo y del patriarcado (Wlosko y Ros, 2015), pues rompe con la ficción de que los individuos son autosuficientes y que deben competir de forma violenta para garantizar su subsistencia.

Las teorías feministas recalcan que, si adquirimos una conciencia colectiva sobre el cuidado y la vulnerabilidad humana, seremos capaces de poner la vida por encima de las lógicas de explotación, desigualdad y violencia que estructuran el mundo social. Así las cosas, aprender a cuidar de sí y de otros es una tarea fundamental para construir una vida digna, en paz y con bienestar. El cuidado puede impulsar la construcción de paz, pues implica considerar como derrotero el sostenimiento de los vínculos sociales, así como la reparación y la continuación de los mundos comunes que han sido rasgados por la violencia y el conflicto armado (Pettersen, 2021).

En este capítulo quiero situar algunos aportes de las pedagogías feministas al campo de la educación para la paz, particularmente, en lo que tiene que ver con la práctica del cuidado como una forma de agencia política en medio del conflicto armado. Para ello, presentaré algunos resultados de mi investigación doctoral, en la que abordé el trabajo de cuidado que realizan maestras en escuelas afectadas por el conflicto armado en la ciudad de Buenaventura (Valle del Cauca), en el Pacífico colombiano¹.

1 Este capítulo se desprende de la tesis defendida en 2023 titulada “Professoras sob fogo cruzado: bordando cuidados e resistência em meio à violência armada na Colômbia e no Brasil” del Doctorado en Educación de la Universidade de São Paulo, Brasil. Disponible en: <https://doi.org/10.11606/T.48.2023.tde-24012024-152757>

En primer lugar, recogeré algunos aportes de los feminismos para resituar el cuidado como una forma de agencia política y pedagógica. En segundo lugar, presentaré un contexto acerca de cómo el conflicto armado ha afectado a las escuelas y al trabajo docente en la ciudad de Buenaventura. Por último, describiré cómo las profesoras bonaverenses despliegan pedagogías del cuidado para resistir la violencia, defender el territorio, sanar las heridas e imaginar futuros en paz desde un legado ancestral. Mi propósito es reconocer el valioso trabajo en defensa de la vida que realizan las maestras en medio de la muerte y la violencia, y destacar su trabajo como intelectuales situadas² que contribuyen a construir la paz a escala corporal, es decir, desde lo cotidiano, lo visceral y lo comunitario.

El cuidado como agencia política y pedagógica

Las investigaciones feministas sobre el conflicto armado colombiano destacan que las mujeres no han sido agentes pasivos de la violencia y que sus experiencias no pueden ser atrapadas dentro de la categoría totalizante de “víctimas”. Por el contrario, las mujeres y los cuerpos feminizados han agenciado procesos creativos de acción política y han revelado otras dimensiones del conflicto armado que van más allá de los temas estructurales (como, por ejemplo, la distribución de tierras), posicionando la mirada sobre las formas en que se experimenta la violencia en la vida cotidiana, en los cuerpos, en los territorios y en las relaciones íntimas (Quiceno, 2021).

Estas investigaciones nos han permitido comprender que varios colectivos de mujeres negras, campesinas e indígenas han desarrollado formas de agenciamiento político que se dirigen hacia la reconstrucción del tejido social de las comunidades y de los vínculos para afrontar los daños producidos por los actores armados. Estas formas de “politicidad femenina” han sido claves para sostener la vida y

- 2 La socióloga Patricia Hill Collins (1998) argumenta que las mujeres negras históricamente han desafiado el imaginario de que los intelectuales solo están en la academia. Para esta autora, los actos y discursos de las mujeres negras orientados a defender los intereses de sus comunidades engendran formas de intelectualidad que son invisibilizadas por el racismo epistémico. En este sentido, llamar “intelectuales situadas” a las profesoras bonaverenses con las que trabajé tiene esta intención de reivindicar su trabajo intelectual y su lugar como pedagogas dentro de un campo educativo que de manera sistemática ha suprimido, ignorado y subordinado el pensamiento de las mujeres negras.

resistir no solo el conflicto armado, sino también violencias de larga duración como la esclavitud, la colonización y el racismo estructural (Segato, 2018).

Ahora bien, las teóricas feministas han promovido una crítica radical de los discursos hegemónicos en las ciencias sociales que tienden a desconocer el valor del cuidado, por eso han promovido una nueva visión que destaca sus potencialidades analíticas, éticas y políticas. Desde este punto de vista, se ha desafiado la epistemología patriarcal que concibe el cuidado como un conjunto de “tareas femeninas” que carecen de valor productivo, o como una actividad no cualificada que se realiza en el espacio doméstico en nombre del “amor”, lo que niega de facto su consideración como un trabajo.

De esta manera, las teóricas feministas han contribuido a reconceptualizar el cuidado, a emanciparlo de sus interpretaciones patriarcales y, para ello, han propuesto pensarlo como un trabajo, una ética y una forma de acción política. En tanto trabajo, el cuidado es un conjunto de actividades materiales y relacionales que permiten la continuidad de la vida, es decir, son respuestas prácticas ante las necesidades humanas. Este trabajo se encuentra jerarquizado por relaciones de género, raza y clase, y suele ser un eje central de la reproducción de desigualdades sociales. En tanto ética, es una forma de atención a los detalles de la vida cotidiana y una actitud de preocupación ante la vulnerabilidad de los otros. En tanto política, es una forma de visión opositora del mundo que aboga por el derecho al cuidado y el bienestar, en particular de las personas que trabajan alrededor del cuidado. La política del cuidado busca, ante todo, construir una democracia sensible en la que el bienestar de unas personas no puede sostenerse sobre la servidumbre de otras.

A partir de este punto de vista, el cuidado no es una actividad femenina ni una moral de los buenos sentimientos, sino un trabajo contradictorio que es necesario para la reproducción de la vida. Se trata de una perspectiva epistemológica que desafía las políticas de muerte, exclusión y violencia que configuran la sociedad capitalista y patriarcal. Al respecto, las investigadoras feministas han estudiado el cuidado como una forma de agencia política en medio de la tragedia del conflicto armado y, también, como un trabajo que aporta a la construcción de paz tanto en la esfera pública como privada.

Gran parte de los activismos que realizan las mujeres para construir la paz giran alrededor de la lucha por la sostenibilidad de la vida humana y no humana

en medio de situaciones de terror, trauma y despojo³. Por medio del tejido de afectos y de juntanzas, las mujeres han resistido los embates de la violencia sexual en el conflicto armado y se han fortalecido para seguir viviendo y reclamar soberanía sobre sus cuerpos (Peñaranda, 2017). En el Pacífico chocono las mujeres se han organizado para bordar, cantar y sembrar plantas con el propósito de re-habitar sus territorios devastados por la guerra, creando ecologías del duelo para cuidar de los muertos y reafirmar su conexión con los territorios ancestrales afrocolombianos (Quiceno, 2021). En Bogotá, mujeres desplazadas por el conflicto armado se han organizado para construir sus viviendas, proteger a sus hijos e hijas, hacer ollas comunitarias y reconstruir sus vidas a través del cuidado y los afectos (Cortés, 2020).

Esta agencia política de las mujeres desde el cuidado se distancia del discurso liberal de la paz y nos enseña que las paces son múltiples y no solo se hacen desde “arriba”, es decir, desde las élites, las leyes y las instituciones estatales. Estas mujeres reivindican paces posibles que involucran el sostenimiento de la vida, rehabitan territorios devastados por el conflicto, y generan espacios de dignidad para vivir bien y en comunión no solo con los humanos, sino también con el territorio, los muertos, los ríos y los bosques. Uno de los aportes más sobresalientes de los feminismos es pensar la paz como una experiencia situada, cotidiana y encarnada. Parafraseando a Donna Haraway (2019), podemos pensar la paz como prácticas de “recuperación parcial” y de “posibilidades modestas”, que permiten que la vida continúe en medio del sufrimiento y la violencia.

La perspectiva del cuidado nos permite reformular lo que entendemos como agencia política, pues ya no se trata únicamente de aquellas acciones que implican resistencia, oposición y cambio social, sino que también nos referimos a aquellas acciones que permiten sanar el cuerpo y el territorio, así como sostener la vida y lo común. En síntesis, son aquellas prácticas que favorecen la continuidad de la existencia individual y colectiva.

Para bell hooks (2003), el cuidado es un valor central de la educación como práctica de la libertad. De acuerdo con los planteamientos de la pedagoga afroamericana, la educación es un proceso activo que involucra a docentes y

3 Es importante cuestionar los esencialismos que asocian a las mujeres con la paz. No todas las mujeres apoyan la construcción de paz y aquellas que actúan en este sentido no lo hacen guiadas por instintos maternales o por una naturaleza pacifista. Como sostiene bell hooks (2003), debemos comprender que las mujeres que agencian la paz realizan esfuerzos personales y políticos, y negar esto significa refrendar estereotipos sexistas.

estudiantes en la apropiación del mundo. La educación como práctica de la libertad no es un acto de trasmisión de conocimientos, sino un diálogo que permite la creación de un pensamiento crítico y la transgresión de las formas dominantes de ser, pensar y actuar. Para hooks la educación no es neutral y, por tanto, nos invita a asumirla como una opción política en contra de la dominación.

Su propuesta va más allá; nos motiva a desarrollar pedagogías que combinen la teoría con la práctica, así como la voluntad de conocer con la voluntad de devenir. Hablamos de una educación integral que concibe a docentes y estudiantes de manera holística como sujetos con cuerpo, mente y espíritu, que aprenden con el interés de transformar su propia vida y la del mundo a su alrededor. En este sentido, las pedagogías feministas buscan la justicia social, el fortalecimiento de la comunidad, la recuperación de un sentido propio del yo, y el desafío a las normas sexistas, racistas y capitalistas que producen desconexión y violencia.

Las pedagogías feministas reivindican la afectividad y la ternura radical como potencias políticas con las cuales oponerse a las normas sociales que promueven la competencia, el egoísmo, la normalización y la discriminación. No se trata de una pedagogía emocional que tiene como fin inculcar emociones “positivas” o adoptar una actitud sentimental en la enseñanza. Por el contrario, estas pedagogías reivindican los afectos como una forma de acción política para erosionar las prácticas de crueldad que pululan en las instituciones educativas, y buscan infundir poder, lucha y autodeterminación entre los estudiantes. Los docentes cuidadores, nos dice hooks, son aquellos que procuran el bienestar emocional e intelectual de sus estudiantes; aquellos que luchan por desterrar la dominación de las prácticas educativas, y que ofrecen un cuidado ético basado en el compromiso, el conocimiento, la responsabilidad, el respeto y la confianza (hooks, 2003).

Para las pedagogías feministas el cuidado es un concepto ambivalente y poblado de relaciones de poder. Por un lado, puede ser una forma de trabajo que crea opresiones, sobrecargas y malestar, pero, a su vez, puede ser una forma de esperanza política a través de la cual es posible producir ambientes escolares que sanan y transforman situaciones de dominación.

El cuidado no se puede definir a priori sin que primero se analicen los contextos donde se realiza. Por tal motivo, el cuidado no puede idealizarse ni pensarse por fuera de sus lógicas asimétricas. El cuidado reproduce formas de desigualdad en el trabajo docente y, como señala la evidencia empírica, hay una sobrecarga de este trabajo en los hombros de las maestras (Arana, 2011).

No podemos convertir el cuidado en una receta para hacer la paz y hablar de sus bondades sin antes reflexionar sobre los riesgos que asume el cuerpo docente cuando decide cuidar; así como las formas de explotación que son veladas

cuando el cuidado de los estudiantes se vuelve una “obligación” en medio de situaciones de abandono estatal.

Para las pedagogías feministas se hace imperativo reconocer, redistribuir y reducir el trabajo de cuidado en los contextos educativos. Esto significa crear equidad de género en la realización de las tareas y exigir que la escuela, el Estado y las familias se vuelvan corresponsables de estas labores que son indispensables para el sostenimiento de la vida.

El cuidado no es un concepto que hace parte de una visión de mundo bondadosa. Por el contrario, “el cuidado es un lente incómodo para analizar seriamente la naturaleza contingente de las transformaciones y de las persistentes inestabilidades de la vida” (Drotbohm, 2022, p. 13).

Un cuidado de alto riesgo: enseñar en medio del conflicto armado

¿De qué manera se realiza el trabajo docente en medio del conflicto armado que ha afectado a Buenaventura? y ¿cómo se ha inscrito la violencia en la cotidianidad escolar y en el cuerpo de las maestras? Para responder a estas preguntas, entre 2020 y 2022, realicé una etnografía con 12 maestras que trabajan en diferentes colegios públicos de Buenaventura. Ellas se autodefinen como mujeres negras que tienen una trayectoria docente de más de 8 años de experiencia. Una de ellas es rectora y cuatro son docentes de educación básica primaria y secundaria. Siete son docentes orientadoras que desarrollan los proyectos educativos institucionales e inciden en la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

La mayoría de estas educadoras se reconoce como víctima directa del conflicto armado y en sus biografías se reflejan enormes luchas por conquistar espacios de movilidad social dentro de un sistema educativo clasista, racista y sexista que, de manera general, afecta el derecho a la educación de las comunidades negras del Pacífico.

Estas maestras ingresaron al magisterio por medio de concursos públicos en calidad de docentes etnoeducadoras. Esta denominación es producto de las luchas del movimiento afrocolombiano en su proceso de reconocimiento ante el Estado, y en su defensa de los derechos colectivos, la autonomía territorial y la identidad étnico-racial. A partir de la Ley 70 de 1993 y de la Ley 115 o Ley General de Educación, la *etnoeducación* se concibe como una propuesta político-pedagógica que le otorga valor a los legados culturales y territoriales de la ancestralidad afrocolombiana; y es un modelo de educación pertinente que

tensiona el discurso educativo oficial basado en el racismo y la invisibilización de las comunidades negras.

Como señala el maestro Jorge Enrique García (2020), la etnoeducación “casa adentro” ha sido una estrategia vital para mantener las redes comunitarias y afrontar los daños generados por el conflicto armado, el narcotráfico y el extractivismo minero en los territorios del Pacífico.

Si bien se ha avanzado en la institucionalización de la etnoeducación en el sistema escolar de Buenaventura, aún no tiene un arraigo considerable ni en los currículos ni en las prácticas pedagógicas. Por lo tanto, el cuerpo docente experimenta una tensión entre su rol como etnoeducadores y su rol como funcionarios de un modelo educativo oficial que les exige adhesión a lógicas neoliberales de indicadores de gestión, cobertura, eficiencia y calidad. En este sentido, la profesora Nicolasa⁴, quien enseña Ciencias Sociales en un colegio de la Comuna 12 de Buenaventura, afirmó:

Al Ministerio de Educación solo le importan los resultados de las Pruebas Saber. A ellos no les importa que uno esté trabajando con la comunidad, o que uno haya logrado arrebatarle un niño a los grupos armados. Eso no lo revisan, ni lo evalúan ni lo miden. (Nicolasa, comunicación personal, febrero de 2020)

El actual modelo educativo invisibiliza el trabajo comunitario, protector y preservador de la vida que realizan las maestras bonaverenses en medio del conflicto armado. De ahí que, las etnoeducadoras que defienden sus comunidades no obtienen incentivos para promover acciones de paz y de cuidado, sino que, por el contrario, suelen recibir “castigos” simbólicos por no demostrar resultados en las evaluaciones estandarizadas. A pesar de esta injusticia, varias docentes levantan la bandera de la etnoeducación y así construyen otros referentes de calidad educativa según los cuales lo importante es el trabajo comunitario, el cuidado de la vida y la defensa del territorio.

El sistema educativo de Buenaventura se encuentra amenazado por el abandono estatal, la corrupción, la precarización y por el impacto del conflicto armado. La mayoría de las instalaciones escolares están en decadencia y no cuentan con espacios ni materiales para el desarrollo de actividades pedagógicas,

4 Con el fin de garantizar la protección de la identidad y de los datos personales de las maestras, en todos los casos se usaron seudónimos y no se hizo referencia directa a los colegios en los cuales trabajan.

deportivas o recreativas. Ante la precariedad, el cuerpo docente trabaja “con el corazón y con las uñas”, pues se ve obligado a costear los materiales didácticos y los arreglos de las instalaciones escolares. A esto se suman el déficit de cobertura educativa, los salones que están hacinados y la falta de capacidad para ofrecer apoyo psicosocial para un número cuantioso de niños y adolescentes que han sufrido el desplazamiento forzado.

El conflicto armado en Buenaventura se ha constituido por sucesivos ciclos de violencia y terror que han involucrado a agentes del Estado, paramilitares, guerrillas, empresas transnacionales y grupos delincuenciales. En esta ciudad opera el mayor puerto marítimo de Colombia en el océano Pacífico, y en ella se despliegan dispositivos históricos de colonización que generan riqueza para unos pocos empresarios blancos, lo que contrasta con la pobreza y muerte en la mayoría de la población negra e indígena. El conflicto armado ha sido atizado por un modelo de desarrollo militarista y autoritario que ha resquebrajado las prácticas ancestrales afrocolombianas, así como las memorias y los sentidos de lugar.

Buenaventura es una ciudad de “geografías violentadas” donde la guerra ha fragmentado los territorios afrocolombianos por medio de las llamadas “fronteras invisibles”, que han sido impuestas por los grupos armados ilegales y que impiden la construcción de la vida cotidiana y la libre circulación de los cuerpos (Jaramillo, Parrado y Edson, 2019). Además, los grupos armados han violentado a la población por medio de prácticas de terror como las llamadas “casas de pique” y las “acuafosas”, donde los cuerpos de los habitantes han sido desmembrados y desaparecidos con el propósito de romper las formas de vida de las comunidades y despojar sus territorios.

La paz que se firmó entre el Gobierno colombiano y la guerrilla de las Farc-EP en 2016 se sintió de manera leve en la ciudad. En los últimos años se ha reactivado la violencia y ha dejado un saldo desastroso de vidas perdidas, confinamiento, desplazamiento intraurbano, violencia sexual, y reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes. Buenaventura se debate entre una paz violenta, el control territorial por parte de grupos al margen de la ley, la muerte de sus jóvenes, la destrucción ambiental, la contaminación de sus ríos y el despojo. Este proceso está apalancado por la diseminación de una “pedagogía de la crueldad” que insta a los hombres jóvenes a asumir subjetividades bélicas, individualistas, consumistas y voraces, que amenazan la identidad colectivista y ancestral de las comunidades negras del Pacífico (Segato, 2018).

Las escuelas y las profesoras de Buenaventura son testigos de la destrucción de las posibilidades de vida de sus *renacientes*, término utilizado en estas tierras

para llamar a los niños, niñas y adolescentes afrocolombianos. Se trata de niñeces “des-ombligadas” por el conflicto armado, el racismo y la necropolítica (Meneses, 2021). La ombligada es una práctica ancestral por medio de la cual las comunidades negras del Pacífico simbolizan la interdependencia entre el cuerpo, la comunidad, el territorio y los ancestros. Bajo el estruendo de las armas, las docentes intentan hacer escuela en medio de un ecogenocidio, es decir, bajo una situación de desarraigo, muerte y desconexión con el mundo natural, cultural y espiritual (Arboleda, 2021).

Como en otras regiones del país, las maestras deben trabajar bajo condiciones de miedo, desprotección y constantes amenazas derivadas de su resistencia a la violencia sexual, el reclutamiento y la utilización de sus estudiantes. También sienten miedo porque muchos de sus alumnos han sido cooptados por las bandas criminales y el narcotráfico y, tristemente, esta adhesión a los grupos armados trastoca las dinámicas de la escuela e incrementa el riesgo tanto para los docentes como para el resto de la comunidad escolar.

Una maestra que trabaja en la Comuna 8 de Buenaventura me dijo que en el año 2021 su colegio estuvo cerrado durante 45 días como producto de los enfrentamientos entre las bandas criminales. Las escuelas se han visto abandonadas como consecuencia de las disputas por el territorio, por los confinamientos armados, las fronteras invisibles y los desplazamientos intraurbanos. Algunas profesoras han sido violentadas por medio de repertorios de violencia sexual por oponerse al control que ejercen los grupos armados al margen de la ley.

Algo que observé en la etnografía es que muchas escuelas, por temor o por adaptación a la violencia, abdican de su papel protector de las infancias y de la juventud, y se anestesian frente a los dolores y los peligros que cargan los estudiantes y sus familias. Es común que las maestras, en especial las docentes orientadoras, se enfrenten a las directivas escolares para impedir que los estudiantes vinculados con los actores armados ilegales sean expulsados de la escuela. Manuela, una orientadora escolar de un colegio localizado en el barrio Lleras Camargo, me mostró que las maestras no se asumen como agentes neutrales ante la violencia que genera el conflicto. Por el contrario, muchas asumen riesgos y se esfuerzan para evitar el reclutamiento de sus estudiantes y asegurar que se mantengan dentro del sistema escolar:

Aquí no somos neutrales. Si ya escuché el rumor que cogieron a un chico de ‘campañero’ [informante], entonces ya no podemos ser neutrales. No se puede ser neutral

porque ese muchacho se va a perder. Por eso se vela para que el muchacho no sea retirado del colegio. No cabe neutralidad, porque es mejor que esté adentro y no esté afuera. (Manuela, comunicación personal, julio de 2022)

Las maestras con las que conversé no apoyan a ningún actor armado; sin embargo, por el hecho de proteger y salvaguardar a sus alumnos son consideradas “enemigas” de los grupos armados que controlan el territorio, toda vez que se interponen en sus objetivos militares. En esta lucha por preservar la vida, las maestras asumen una no-neutralidad como parte de su ética del cuidado. Este trabajo de cuidado se hace en solitario y bajo un estado de excepción, en el que el derecho internacional humanitario (DIH) que protege la escuela en medio de la guerra parece diluirse.

A las docentes que se oponen a la expulsión de los estudiantes que están bajo riesgo de reclutamiento o utilización las llaman “defensoras del diablo” y es común que encuentren resistencia por parte de colegas y directivas, quienes desacreditan su trabajo de cuidado y protección: “Muchos profesores piensan que su papel es solo enseñar y no consideran que nuestro trabajo sea útil, por eso nos llaman las flojitas, las débiles, las sentimentales, las del amor” (Gabriela, comunicación personal, diciembre de 2020).

Este testimonio evidencia que el trabajo de cuidado es una labor feminizada y subversiva que, a su vez, revela que muchas escuelas en zonas afectadas por el conflicto armado no ofrecen entornos seguros y protectores para los niños, niñas y adolescentes.

Denominé este trabajo que realizan las profesoras en el conflicto armado como *prácticas de cuidado de alto riesgo*, en las cuales ellas asumen posturas de sacrificio para proteger la vida de sus estudiantes, asumiendo costos enormes como sanciones disciplinarias, la destrucción de su reputación profesional, el señalamiento como “enemigas” e incluso la muerte. Estas mujeres no reciben ninguna recompensa por su trabajo de cuidado y su salud mental se encuentra socavada. Muchas desarrollan cansancio, depresión y trauma. Este trabajo de cuidado es invisible y solo sale a la luz cuando falla y cuando algo se ejecuta de manera errada con los estudiantes. Por eso, no se trata de un trabajo heroico ni romántico, sino de un cuidado de supervivencia ante la desprotección estatal y las inclemencias del conflicto armado. Las profesoras se preguntan: “¿Quién cuida de quienes cuidan?, ¿quién cuida de nosotras?” (Rossy, comunicación personal, julio de 2022).

La paz a escala corporal: pedagogías del cuidado en medio del conflicto armado

Una pregunta en el campo de la educación en contextos de conflicto es si es posible construir una educación política en medio del control territorial de los actores armados. A partir de la experiencia de investigación que desarrollé en Buenaventura pude observar que, en estos territorios donde el conflicto se exacerba, las maestras no son agentes pasivos y construyen insurgencias a través del cuidado que conservan, defienden y sostienen los bienes comunes como la escuela, como una forma de mantener la reproducción colectiva de la vida en medio de una situación de dominación y muerte. A través de prácticas de cuidado las maestras impiden que la escuela se deshaga por el conflicto y crean una trinchera de esperanza para la comunidad. Este trabajo no tiene garantías y se realiza en medio de fracasos, riesgos, dolor e invisibilidad.

Debido al terror y al control de los grupos armados ilegales las profesoras sienten miedo de hablar sobre las memorias del conflicto armado y la exigencia de justicia. A pesar de las restricciones que imponen los actores armados, las maestras agencian una forma de educación política por otros medios.

Las maestras bonaverenses me enseñaron que hacer educación política también implica generar procesos de enseñanza para sanar las heridas de la guerra, hacer duelo de las pérdidas, y remendar los vínculos comunitarios y territoriales que producen subjetividades des-ombligadas. Estas acciones micropolíticas crean espacios de cuidado en los que docentes y estudiantes trabajan colectivamente para rehabilitar las escuelas vaciadas por la violencia, y para sostener las formas de vida ancestrales de las comunidades negras del Pacífico. De este modo, hablamos de una educación política desde el cuidado, la cual tiene un enorme potencial para la creación de geografías de paz en los contextos escolares.

Denomino a esta forma de agenciar la política como *prácticas de paz a escala corporal*, con las cuales la paz no se aprende por medio de contenidos estandarizados, currículos y cartillas, sino a través de experiencias vividas y cotidianas en las que se practican formas de cuidado hacia los otros y hacia el territorio. La paz a escala corporal reconoce que los cuerpos dañados por la guerra requieren de un conocimiento sanador que les permita revitalizar sus potencias de ser, decir y actuar. Es una pedagogía que escucha los sufrimientos que cargan los estudiantes que habitan en zonas afectadas por el conflicto y que propone formas colectivas de retejer lo comunal como resistencia a las ideologías de odio, individualismo y crueldad que subyacen a la economía de la guerra. Así, el cuerpo

se convierte en un territorio de significados, historias, palabras, dolores y esperanzas, y es desde esa escucha entre cuerpos y ese cuidado escolar que se potencian vínculos, y que se pueden crear espacios de vida, así sean frágiles, en medio de las políticas de muerte.

Tres experiencias pedagógicas de las profesoras bonaverenses permiten entender con más detalle las prácticas de paz a escala corporal. Las profesoras realizan *pedagogías para remendar las geografías fracturadas por el conflicto armado*. Tal es el caso de la profesora Violeta, quien trabaja en una escuela localizada en una frontera invisible disputada por las bandas criminales de los Shottas y los Espartanos. Desde hace cuatro años la maestra desarrolla una estrategia de cuidado colectivo en la que organiza, junto a la comunidad, ollas comunitarias para juntar a los vecinos de los barrios divididos por las fronteras. Alrededor de la comida, las profesoras invitan a las familias y a los actores armados a negociar estrategias para prevenir el reclutamiento y las violencias hacia niños, niñas y adolescentes en su camino hacia la escuela. Las maestras aprovechan su lugar de autoridad en la comunidad para conversar con los actores armados ilegales, pues muchos de ellos no son ajenos al territorio; fueron sus alumnos e incluso sus hijos también estudian allí. Por medio de esta agencia a través del cuidado, las maestras permiten que la labor educativa se mantenga, así como el espíritu de autonomía sobre el territorio. Al respecto, Violeta recordó lo siguiente:

[...] hasta el ‘para’ que vigila la frontera traía la olla de la casa y comía con nosotras. Y ahí se sentaba y comía frijoles con arroz. Mientras dejó de vigilar, le íbamos echando el cuento de que: “—Venga, ¿por qué no dejan a los pelaos llegar tranquilos al colegio?”. Eso hacíamos. (Violeta, comunicación personal, diciembre de 2020)

La profesora Rossy, que trabaja en un colegio de la Comuna 2, con estudiantes que han sufrido la pérdida de sus familiares en el marco de diferentes masacres, ingenió una estrategia didáctica para trabajar el duelo y mitigar la reproducción de la venganza y el trauma intergeneracional. Esta *pedagogía del duelo* consiste en la elaboración de un mural colectivo en el patio del colegio, en el que la profesora convoca a sus estudiantes a compartir su luto y a expresar formas de solidaridad, creando así una comunidad de duelo que da soporte afectivo y que contribuye a la paz. El mural no es coyuntural, sino que se reelabora cada mes y esto es relevante porque no se trata de una didáctica para superar el pasado, sino para habitar el presente desde esa memoria y compartir el dolor para construir otras formas de estar juntos e impedir la reproducción del conflicto. Dice Rossy:

En el mural de emociones se reflejan textos, dibujos, caricaturas. Cada mes borramos y estucamos la pared y volvemos a pintar y actualizar nuestro mural. Los chicos saben que en el mural no deben escribir expresiones agresivas o violentas, porque es un mural dedicado para el llanto, para comunicar el duelo. (Rossy, comunicación personal, julio de 2022).

Desde 2010 las profesoras de un colegio público de la Comuna 12, que recibe a estudiantes en situación de desplazamiento de las zonas rurales de Buenaventura, implementan un proyecto educativo inspirado en la etnoeducación afrocolombiana denominado *Arte y tertulia: pedagogía ancestral*. Las maestras no solo enseñan las tradiciones culinarias, espirituales, artísticas y económicas, sino que despliegan toda una estrategia de cuidado para hacer de la escuela un lugar acogedor para las infancias des-ombligadas, y esto lo hacen manteniendo la enseñanza de las prácticas ancestrales de las comunidades rurales de las que fueron desplazadas. Se trata de *pedagogías para re-ombligar la vida*, por medio de las cuales las maestras siembran en el colegio los saberes, las memorias y las espiritualidades afrocolombianas de manera simbólica, con el propósito de mantener la lucha por el territorio y ayudar a la sanación de los renacientes que han vivido el desarraigo. Los niños, las niñas y adolescentes aprenden a preservar las prácticas comunitarias ancestrales como la mano cambiada, la tonga, la minga, los rituales funerarios, el comadreo y el cuidado por el territorio y los ríos. De este modo, las maestras contribuyen a desafiar las pedagogías de crueldad y los modelos de subjetividad individualista y bélica impuestos por los actores armados. Por medio de estas acciones, las maestras enseñan a hacer la paz remendando los vínculos comunitarios, recuperando un sentido del *yo colectivo* y la comunión con la ancestralidad. En palabras de la profesora Nicolasa:

Nosotras les decimos que ser de Yurumanguí, el Naya o Sabaletas no es motivo de vergüenza. Nosotras les transmitimos que nuestras comunidades son valiosas. Nuestras comunidades son mucho más que casas de pique y masacres; somos descendientes de una cultura rica y ancestral. Yo les digo: “—Ustedes no son violencia, ustedes no son eso”. (Nicolasa, comunicación personal, febrero de 2020)

A modo de cierre: hacia una paz desde el cuidado

A partir de un posicionamiento feminista, en este capítulo desarrollé el argumento de que la perspectiva del cuidado constituye una forma de agencia política y

pedagógica, con un enorme potencial para construir y sostener experiencias de paz desde lo cotidiano, lo comunitario y lo corporal. En este sentido, asumí el cuidado como una categoría subversiva que no pertenece al reino de lo bondadoso o lo romántico, sino que es una actividad llena de ambivalencias y desigualdades, por medio de la cual podemos comprender las asperezas que configuran el trabajo docente en contextos de conflicto armado.

Las maestras de Buenaventura nos enseñan que el cuidado es una práctica y una visión de mundo imprescindible para construir el posconflicto. Como señala el antropólogo Arturo Escobar (2018), no podemos construir una sociedad fuera del conflicto si seguimos utilizando las mismas categorías que lo azuzaron. Por esto, considero que el cuidado puede ser otra forma de visión política que nos permita sembrar la paz en medio de la guerra y, a su vez, una manera de educar que nos permita comprometer a las nuevas generaciones con el remiendo de vínculos comunitarios, con la defensa de los territorios, y con la construcción de un buen vivir en interdependencia con la naturaleza, lo humano y lo espiritual.

En el campo de la investigación educativa se ha dicho mucho acerca de los beneficios del cuidado sobre el aprendizaje y el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes. Sin embargo, poco se ha dicho sobre los sufrimientos del cuerpo docente que se encarga de cuidar, especialmente, de quienes trabajan en escuelas heridas por el conflicto armado. De este modo, las maestras bonavenses nos muestran que el cuidado es importante para construir una mejor calidad educativa, pero que dicho cuidado no puede ser una responsabilidad única de las maestras ni permanecer como una labor marginal carente de reconocimiento y recompensación. Por lo tanto, se hace necesario que el Estado implemente políticas de cuidado en las escuelas y que estas se construyan de manera corresponsable con todos los actores educativos. A nivel pedagógico, es urgente dar un debate para reconocer el cuidado como un elemento central de todo proceso educativo y dejar de verlo como una labor superflua o sentimental.

Una educación para la paz debe contribuir a reparar a docentes cuidadores que permanecen en la sombra y cuyos esfuerzos han permitido que las vidas de muchos estudiantes no hayan sido devoradas por la guerra. La educación para la paz no puede construirse a costa del sacrificio de quienes ejercen la docencia.

Finalmente, las maestras de Buenaventura nos muestran una enorme creatividad para imaginar futuros en paz desde la escuela, al trabajar pedagogías del cuidado afro-pacíficas que sostienen la vida allí donde todo parece desmoronarse. Su saber pedagógico nos invita a seguir explorando metodologías para construir la paz a escala corporal, lo que significa pensar la paz desde la ternura radical, el tejido vincular, el duelo colectivo, la defensa del territorio, la lucha antirracista y

la sanación espiritual. La paz adquiere sentido cuando se experimenta en la vida cotidiana y se siente y se piensa en el cuerpo, entre cuerpos y con el territorio.

Construir la paz a escala corporal nos abre camino para que docentes e investigadores diseñemos estrategias de educación política en contextos donde el conflicto armado no ha cesado. Es una forma de hacer educación política desde la vulnerabilidad que tiene como prioridad atender necesidades, sufrimientos y dolores, ensayando pedagogías que remiendan comunidades escolares heridas en medio de la incertidumbre y la muerte. La paz a escala corporal no es un proyecto; por el contrario, ya viene siendo y, además, ha permitido que las escuelas y las comunidades alrededor de ellas no se deshagan en medio del conflicto armado. 

Referencias

- Arana, Imelda. (2011). Género, pedagogía y enfoques feministas en la educación formal básica y media. En Arango, Luz, y Viveros, Mara (Eds.), *El género: una categoría útil para las ciencias sociales* (pp. 285-314). Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Arboleda, Santiago. (2021). Ecogenoetnocidio: posibles implicaciones para una verdad que reconecte la vida. En Beltrán, Yilson (Ed.). *Una verdad negra desde el ecogenoetnocidio en Buenaventura* (pp. 42-61). Ediciones Universidad Central.
- Collins, Patricia. (1998). La política del pensamiento feminista negro. En Navarro, Marysa; STIMPSON, Catherine. (Comp.), *¿Qué son los estudios de mujeres?* (pp. 253-309). Fondo de Cultura Económica.
- Cortés, Catalina. (2020). Resituando lo político desde el cuidado: acciones y coaliciones de las mujeres del barrio San Martín de Porres (Bogotá-Colombia). *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 3(1), 131-147.
- Drotbohm, Heike. (2022). O cuidado além do reparo. *Mana*, 28(1), 1-23. <http://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n1a206>
- Escobar, Arturo. (2018). *Otro posible es posible: caminando hacia las transiciones desde Abya-Yala/Afro/Latino-América*. Desde Abajo.
- García, Jorge. (2020). De estero en estero: construcciones educativas de las comunidades negras del Pacífico Sur colombiano en medio del conflicto

- armado. *Interritórios*, 6(12), 244-271. <https://doi.org/10.33052/inter.v6i12.248999>
- Haraway, Donna. (2019). *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- hooks, bell. (2003). *Teaching Community. A Pedagogy of hope*. Routledge.
- Jaramillo, Jefferson; Parrado, Érika y Edson, Wooldy. (2019). Geografías violentadas y experiencias de reexistencia. El caso de Buenaventura, Colombia, 2005-2015. *Íconos*, 64, 111-136. <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.64.2019.3707>
- Meneses, Yeison. (2021). Niñeces prisioneras de un círculo infernal. El impacto del conflicto armado en el departamento del Chocó, Colombia. *Hispanismes*, 17, 1-17. <https://doi.org/10.4000/hispanismes.13508>
- Peñaranda, Bibiana. (2017). Las Mariposas de Buenaventura, Colombia: sostienen la vida, construyen la paz. *Middle Atlantic Review of Latin American Studies*, 1(2), 36-42. <https://doi.org/10.23870/151>
- Pettersen, Tove. (2021). Feminist care ethics: contributions to peace theory. In: Väyrynen, Tarja; Parashar, Swati; Féron Élise y Confortini, Catia (Eds.), *Routledge Handbook of Feminist Peace Research* (pp. 28-39). Routledge.
- Quiceno, Natalia. (2021). *Bordar, cantar y cultivar espacios de dignidad: ecologías del duelo y mujeres atrateñas*. Calas.
- Segato, Rita. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Wlosko, Miriam y Ros, Cecilia. (2015). El trabajo del cuidado en el sector salud desde la psicodinámica del trabajo y la perspectiva del care: Entrevista a Pascale Molinier. *Salud colectiva*, 11(3), 445-454. <https://dx.doi.org/10.18294/sc.2015.728>

Entrevistas

- Gabriela. Docente, diciembre de 2020. Buenaventura, Valle del Cauca.
- Manuela. Docente, julio de 2022. Buenaventura, Valle del Cauca.
- Nicolasa. Docente, febrero de 2020. Buenaventura, Valle del Cauca.
- Rossy. Docente, julio de 2022. Buenaventura, Valle del Cauca.
- Violeta. Docente, diciembre de 2020. Buenaventura, Valle del Cauca.



**RETAR LA COYUNTURA:
SOSTENIBILIDAD Y
LENGUAJES DE PAZ**



La transformación energética global

Un desafío de la educación para
el desarrollo sostenible



Stefan Peters
Eva Marie Schmidt

Introducción

La educación política pretende abordar los retos políticos, sociales, económicos y culturales actuales¹ y utilizar estos temas contemporáneos para abrir espacios de aprendizaje en los que se puedan desarrollar competencias globales de análisis, evaluación y acción. De manera explícita, esto incluye plantearse y representar las controversias presentes en las sociedades con el fin de promover las capacidades analíticas, así como las capacidades de evaluación y de acción. A su vez, esto requiere cada vez más la adopción de perspectivas globales, por ejemplo, en relación con las guerras, los conflictos violentos y los procesos de paz, las migraciones, las crisis económicas o los diversos problemas medioambientales y la promoción del desarrollo sostenible. Con respecto a estos dos últimos temas, cabe señalar que la crisis climática es un ámbito temático de especial relevancia para la educación política, que influye cada vez más en la vida cotidiana de niños y jóvenes, despierta un interés creciente, pero también puede desencadenar temores sobre el futuro y, además, ofrece amplios puntos de referencia para estudiar contextos globales y una enseñanza interdisciplinar (Overwien, 2022).

Abordar el cambio climático desde la educación política no se limita a describir el problema y analizar las causas del cambio climático antropogénico, sino que también implica centrarse en fomentar las capacidades de evaluación y acción de los estudiantes. No obstante, la amplitud y la complejidad de los posibles temas relacionados con el cambio climático requieren un aprendizaje basado en ejemplos categóricos (Klafki, 1972), que permitan un entendimiento estructural más allá del ejemplo y una comprensión básica de los conceptos fundamentales.

1 Esto se refiere a la inclusión de temas que los destinatarios de la educación política consideren especialmente relevantes.

Partiendo de la transición energética global de los combustibles fósiles a las fuentes de energía renovables, este capítulo pretende destacar la pertinencia, el potencial y los retos de la educación política en el ámbito del cambio climático, y establecer vínculos con los debates actuales sobre la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial. Con esto, abogamos por una educación política transformadora, inclusiva y orientada al futuro. A partir del punto de vista de la educación política formal, también se destacarán las oportunidades y las posibilidades de los espacios de formación política comunitaria y alternativa.

La lucha contra el cambio climático y los desafíos de una transición justa a nivel global

El desarrollo sostenible hace tiempo que entró en el *mainstream* de la política, la sociedad y la ciencia. El término fue canonizado por la Comisión Brundtland de las Naciones Unidas y es omnipresente desde la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU. La afirmación amplia del objetivo de fortalecer el desarrollo sostenible se basa, entre otras cosas, en las múltiples formas de definir el concepto de sostenibilidad y en las correspondientes posiciones divergentes sobre los cambios necesarios para un futuro sostenible. Con Laclau y Mouffe (1985), el concepto de sostenibilidad puede entenderse, por tanto, como un “significante vacío” que puede utilizarse para ilustrar la controversia social centrada en las diferentes formas e intensidades de afrontar los retos del cambio climático.

Al mismo tiempo, en las últimas décadas, la ciencia ha discutido el cambio climático provocado por los humanos con una creciente sofisticación metodológica y validación empírica bajo el epígrafe del Antropoceno (IPCC, 2023).² Uno

- 2 En los últimos años el concepto del *Antropoceno* ha sido cada vez más criticado, ya que se abstrae de las desigualdades globales reales que existen entre las personas y también ignora los orígenes del cambio climático en el capitalismo basado en el crecimiento. En este contexto, se introdujo el concepto de *Capitaloceno* (Moore, 2017; ver también Pedersen *et al.*, 2024). Esta crítica destaca los vacíos de los debates del Antropoceno que silencia la relación entre el cambio climático y el sistema económico incluyendo las desigualdades sociales que este produce. Sin embargo, al mismo tiempo tiene el problema de que ignora los impulsores del cambio climático en sociedades no capitalistas como la URSS o en las lógicas de relaciones sociales en “sociedades rentistas” (sobre el término ver Peters, 2019), por ejemplo, en los estados árabes del Golfo.

de los principales motores del cambio climático son los combustibles fósiles (petróleo, gas natural y carbón), cuya combustión contribuye significativamente al efecto invernadero. Como consecuencia, la declaración final de la Conferencia sobre el Clima de París (COP 21) de 2015 abogó por el comienzo del fin de la era de los combustibles fósiles (crítica: Spash, 2016) y situó el tema de la Transición Energética Justa en el centro de los debates internacionales sobre el clima (Alarcón *et al.*, 2022). En concreto, se trata de gestionar una transición mundial que abandone los combustibles fósiles y se oriente hacia fuentes de energía renovables. Además de reducir las emisiones de gases de efecto invernadero, la transición energética también pretende mitigar las consecuencias sociales negativas del abandono progresivo de los combustibles fósiles, sobre todo en las regiones donde se extraen las fuentes de energía fósiles.

El lema central de la transición justa es: *No dejar a nadie atrás* (*Leave no one behind*).³ Frente a la legítima exigencia política de una transición energética mundial justa, parece tener más sentido analítico preguntarse por los ganadores y los perdedores de la transición energética que se necesita con urgencia a nivel local, nacional y mundial, en consonancia con los principios básicos de la economía política. Esto pone de relieve varias cuestiones de justicia. Especialmente en lo que respecta a la transición energética mundial, las sociedades del Sur Global basadas en los combustibles fósiles se enfrentan a una serie de retos y dilemas. Por un lado, se trata de la cuestión de las fuentes de ingresos alternativas para las sociedades extractivas, que se han centrado durante décadas en la explotación y la exportación de materias primas. Ante la falta de alternativas al extractivismo, apartarse de la explotación de materias primas significa, como mínimo, el riesgo de una profunda crisis económica, social y política en las regiones y países productores (Peters, 2020). Por otra parte, la transición energética mundial y la descarbonización de las economías y la movilidad no conducen necesariamente a un abandono del modelo de desarrollo extractivista. Al contrario: en vista de la combinación de la transición energética con una política de crecimiento verde, la transición energética global significa también un aumento de la demanda de los metales críticos para la transición energética (como el litio, el cobre y el níquel) y, a largo plazo, de hidrógeno verde procedente de energías renovables. Estas consecuencias de los esfuerzos por descarbonizar la economía mundial se han debatido recientemente bajo los epígrafes de “extractivismo

3 El concepto de *transición justa* y el lema *No dejar a nadie atrás* se remonta al movimiento obrero de las regiones mineras del carbón de Estados Unidos (Galgóczi, 2020; Wang y Lo, 2021).

recargado” (Alarcón *et al.*, 2022) y “extractivismo verde” (Bruna, 2022; Dorn *et al.*, 2022; Andreucci *et al.*, 2023; Bruna, 2023). Esto va de la mano con las críticas a las soluciones tecnológicas a los problemas (Harvey, 2001, p. 24) y la adhesión a modelos de desarrollo euromodernos y orientados al crecimiento, las actuales asimetrías Norte-Sur y las desigualdades globales en el contexto de la hegemonía del “modo de vida imperial” (Brand y Wissen, 2021) y la discusión de diferentes variedades de modelos de desarrollo alternativos (Demaria *et al.*, 2013; Peters, 2014; Cubillo-Guevara *et al.*, 2016). En la práctica política, sin embargo, las correspondientes críticas radicales a la doxa del paradigma de desarrollo orientado al crecimiento no han logrado hasta ahora aceptación, sobre todo por falta de un amplio apoyo entre la población (Peters, 2014). Al contrario, a pesar de la amplia concienciación sobre el problema, los avances políticos en la lucha contra el cambio climático son, en el mejor de los casos, modestos, y desde luego insuficientes para frenar eficazmente el cambio climático. En este contexto, el anuncio del actual Gobierno colombiano del presidente Gustavo Petro de abandonar progresivamente el extractivismo fósil parece especialmente destacable. En la COP 28 de Dubái, Petro repitió el anuncio de que Colombia tiene la intención de eliminar progresivamente la extracción de combustibles fósiles en una retórica muy publicitada y significativa (Presidencia de la República–Colombia, 2023; Fossil Fuel Non-Proliferation Treaty Initiative, 2023).

En este contexto, se presenta, en primer lugar, el concepto de *educación para el desarrollo sostenible*. A continuación, se analiza la posibilidad de abordar la transición energética mundial en el contexto de la educación para el desarrollo sostenible⁴ y, sobre esta base, se emprende una redefinición de la educación para el desarrollo sostenible en términos de una educación transformadora, inclusiva y orientada al futuro.

4 La noción del desarrollo en sí mismo ha recibido fuertes críticas tanto desde la academia como desde algunas comunidades y movimientos sociales (ver Ziai, 2024). Sin embargo, a veces estas críticas tienden al dilema de ignorar necesidades materiales. En este sentido, cabe señalar la vigencia de un dilema que señaló Sylvester (1999, véase también Peters, 2014) hace casi 25 años, cuando señaló que mientras los estudios de desarrollo suelen ignorar las voces de las personas subalternas, los estudios poscoloniales parecen no preocuparse por las necesidades materiales de ellas.

Educación para el desarrollo sostenible

En vista de los retos mundiales antes expuestos, se plantea la cuestión de qué papel puede desempeñar la educación cívica en el debate y la configuración del desarrollo sostenible (Brosi, 2021; Vare y Scott, 2007). Un concepto central que aborda esta cuestión es la educación para el desarrollo sostenible.

El concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) tiene su origen en la Agenda 21, adoptada por 178 países en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en Río de Janeiro en 1992, que proclama el desarrollo sostenible como principio rector del siglo XXI. La Agenda 21 no solamente identifica los retos de la política de desarrollo y medio ambiente, sino que también incluye recomendaciones para la acción, entre las que destaca el refuerzo de la educación. Al centrar la educación en el desarrollo sostenible se pretende, en primer lugar, contribuir al fomento de la concienciación pública y el nivel de educación y formación en el sentido de mejorar las cualificaciones profesionales para hacer frente a estos retos (ONU, 1992). Por lo tanto, forma parte de los antecedentes de los ODS, que postulan la promoción del desarrollo sostenible, no solo en el Sur Global, sino también en el Norte Global (Wieczorek-Zeul, 2017; Brand, 2023).

En este contexto, la educación tiene una doble función. En primer lugar, la educación está anclada en los ODS por el ODS 4. El objetivo es “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (ONU, 2015, p. 15). La educación de calidad se define como un objetivo de desarrollo sostenible. Además, se subraya la importancia de la educación para alcanzar los otros 16 ODS. Así, la educación se convierte en la categoría central del desarrollo sostenible. En consecuencia, se dice que la EDS:

Capacita a las personas para que contribuyan al desarrollo sostenible, promoviendo el cambio social, económico y político y modificando su propio comportamiento. La EDS puede [...] capacitar a las personas para hacer frente a los retos específicos de cada ODS y apoyar así su aplicación. (Rieckmann, 2018a, p. 6)

Así pues, la educación para el desarrollo sostenible tiene una función transformadora y orientada a la acción, que pretende capacitar a las personas para configurar activamente el cambio necesario para un futuro sostenible (Meyer, 2021; Rieckmann, 2017). Ya se pueden encontrar precursores de la EDS en la educación ambiental, que pretende promover el desarrollo de estilos de vida compatibles

con la naturaleza, el medio ambiente y la sociedad, al tiempo que también critica el paradigma del desarrollo, así como en la educación para la ciudadanía mundial (ECM) (véase Davies *et al.*, 2018; Aguilar-Forero *et al.*, 2019), que se centra en las relaciones internacionales de poder y dependencia y pretende posibilitar cambios globales de perspectiva y la asunción de una responsabilidad global. De este modo, la EDS puede contribuir a una conciencia de sistema que permita reconocer las conexiones entre la economía, la ecología y las cuestiones sociales (Overwien, 2022).

Por lo tanto, la EDS puede entenderse menos como un método o contenido didáctico específico y más como un objetivo educativo interdisciplinario. Sin embargo, a diferencia de la educación medioambiental, el enfoque de la EDS no se centra en enfrentarse a escenarios de amenaza, sino en lidiar con los sentimientos y las contradicciones resultantes, así como en adquirir la capacidad de actuar (Ojala *et al.*, 2021), lo que convierte al estudiante de la educación formal en un sujeto activo, autodeterminado y responsable al hacer posible la participación política (Overwien, 2019).

Una redefinición de la Educación para el Desarrollo Sostenible

El enfoque de la EDS se ha consolidado a escala internacional y, al mismo tiempo, ha sido criticado por diversos motivos. Partiendo de estos puntos críticos, nos gustaría presentar tres principios centrales para una redefinición de la educación para el desarrollo sostenible que hacen el concepto de utilidad para abordar la transición energética mundial con el telón de fondo del avance del cambio climático. En concreto, estos tres principios significan que la educación para el desarrollo sostenible debe ser transformadora, inclusiva y orientada al futuro.

Educación para el Desarrollo Sostenible: una educación transformadora

Pues ellos no hacen lo que saben (Enzian, 2016). Con esta frase, Anett Enzian aborda el dilema de una comprensión de la EDS basada exclusivamente en el conocimiento. Se refiere a la brecha mente-comportamiento (*Mind-Behaviour-Gap*) que problematiza la discrepancia entre el conocimiento y la conciencia, por un lado, y la acción real, por el otro (Christ y Sommer, 2023; Meyer, 2021). En consecuencia, una EDS basada exclusivamente en el conocimiento, y que se limite a proporcionar información sobre las crisis no puede estimular los

procesos de transformación reales. Una EDS que se limite a la adquisición de conocimientos inertes sobre el sistema y los objetivos y, en consecuencia, al puro análisis del estado actual y de las alternativas dadas y supuestamente sostenibles, como la electromovilidad y el comercio de derechos de emisión, carece sobre todo de los conocimientos de transformación necesarios para un cambio fundamental. Esto permite a los alumnos comprender los procesos de transformación y su propio papel en ella (Wals, 2015; Singer-Brodowski y Schneidewind, 2014). En el contexto de la transición energética, una EDS debe, por lo tanto, ir más allá del mero análisis y consideración de problemas globales y soluciones predeterminadas.

Sin embargo, siguiendo los principios rectores del Consenso de Beutelsbach, el objetivo no es lograr un comportamiento predeterminado, supuestamente conforme con la sostenibilidad, sobre todo porque a menudo ni siquiera se sabe con certeza cuál es exactamente ese comportamiento. Por el contrario, el objetivo debe ser proporcionar a los alumnos oportunidades y herramientas para cambiar sus propias prácticas y las colectivas, tomar sus propias decisiones en materia de sostenibilidad y plantearse sus propias preguntas sobre la materia (De Haan *et al.*, 2008).

Además, un cambio individual de conciencia y de comportamiento no es por sí solo la base de una transformación fundamental. Más allá del nivel individual, que reduce a los estudiantes principalmente a consumidores privados, la consideración y el cuestionamiento del nivel estructural de la sostenibilidad es de importancia central para una EDS, que en el contexto de la transición energética y la ECM también implica explícitamente la consideración de las dependencias globales como resultado de relaciones de poder y dominación (coloniales) históricamente crecidas, y el cuestionamiento de los modelos de desarrollo orientados al crecimiento (Brand y Preiser, 2023; De Poorter y Aguilar-Forero, 2020; Grob-bauer, 2016). Por otra parte, centrarse en la dimensión puramente individual del desarrollo sostenible no solo corre el riesgo de trasladar la responsabilidad de la transformación energética y el desarrollo sostenible al sector privado, marginando así la influencia y la responsabilidad de las estructuras e instituciones políticas y económicas, sino que también sugiere que los consumidores privados tienen un supuesto poder soberano de decisión. Esto subestima la integración cultural del individuo en las estructuras sociales y, en última instancia, conduce a una despolitización del discurso de la sostenibilidad (Budde y Blasse, 2023). Además, se sobrecarga al individuo y a la educación con la tarea de resolver problemas políticos (Butterer *et al.* 2024, p. 118).

En consecuencia, más allá del nivel individual y colectivo, existe una necesidad generalizada de reflexionar y transformar el nivel estructural e institucional, así como la autoimagen, las creencias y los valores fundamentales de una sociedad (Freire, 1970), lo que Muraca (2015) denomina el imaginario social (Christ y Sommer, 2023). Aunque no puede ser tarea exclusiva de la EDS propiciar estos procesos de transformación, no pueden entenderse desvinculados de la EDS (Eis y Salomon, 2014). Sin embargo, de acuerdo con el Consenso de Beutelsbach⁵, el objetivo no puede ser imponer determinados valores y creencias a los alumnos. Más bien, al abordar los conflictos en el contexto del desarrollo sostenible — como también se reflejan de forma latente y manifiesta en el contexto de la transición energética— deben reflejarse las cosmovisiones y convicciones individuales y colectivas en relación con la justicia intergeneracional e intrageneracional, la preservación de las bases naturales de la vida y la dignidad humana. Además, el análisis de las relaciones de poder y dependencia debe permitir también un análisis estructural de la crisis, que no solo permita reconocer la propia implicación en ella, sino que también cuestione las estructuras existentes (Rieckmann, 2017; Butterer *et al.*, 2024; Blasche y Wohnig, 2023).

Educación para el Desarrollo Sostenible: una educación inclusiva

La educación inclusiva para el desarrollo sostenible se orienta hacia la participación, la implicación y la autodeterminación de todos en la educación para el desarrollo sostenible y, por lo tanto, se refiere a un concepto amplio de inclusión que no solamente reconoce la diversidad y la heterogeneidad en un entendimiento global, sino que también las considera un recurso valioso (Boger y Plietker, 2024; Vierbuchen y Rieckmann, 2020).

En el contexto de la EDS, esto no solamente exige un examen sustantivo de las diferentes formas en que la crisis climática afecta a las personas, sino también la creación de oportunidades de participación, en especial para los grupos anteriormente marginados y los grupos afectados por la violencia epistémica (Macintyre *et al.*, 2023; Bremer, 2024; Frieters-Reermann *et al.*, 2022; Peters, 2023). Lo anterior implica no solo la creación y la ampliación de oportunidades de participación de bajo umbral. La educación y el propio proceso de aprendizaje

5 Sobre el Consenso de Beutelsbach veáse la discusión entre Overwien (2019), Peters (2023) y Santos (2023).

también deben diseñarse de forma participativa, reconociendo a los alumnos como sujetos de su propio proceso de aprendizaje y de la reflexión sobre un futuro sostenible. En relación con la transición energética, esto no solo permite la generación de visiones alternativas del futuro para hacer frente a la crisis climática, sino también la experiencia de autoeficacia por parte de los alumnos. De este modo, los alumnos se perciben a sí mismos como sujetos de una sociedad global y de su desarrollo, que así también se reconoce como políticamente moldeable (Diersen y Paschold, 2020; Singer-Brodowski y Mader, 2018, Pita-Morales 2016).

Educación para el Desarrollo Sostenible: una educación orientada al futuro

Una educación orientada hacia el futuro se entiende como una educación que permite visiones alternativas del futuro, tanto individuales como sociales, y que demuestra posibilidades reales de acción dentro de estas visiones del futuro inicialmente utópicas. Una educación orientada al futuro que permita el desarrollo democrático de utopías compartidas por todos los ciudadanos contribuye así a la “eliminación de la oposición entre expertos y profanos, gobernantes y gobernados, entendidos e ignorantes, planificadores y planificados, activos y pasivos” (Weinbrenner, 1997, p. 144). En el contexto de la transformación energética, se puede utilizar el método del taller del futuro (Jungk y Müllert, 1987), con el que se puede experimentar a pequeña escala la capacidad de actuar y la autoeficacia asociada a ella a partir de conflictos concretos en un proceso de tres pasos: crítica, utopía y aplicación⁶.

La orientación hacia el futuro deja claro que este siempre está asociado a incertidumbres, contingencias y también a diferentes objetivos, valores e intereses.

6 En la fase de crítica, primero se enumeran todos los puntos de crítica relacionados con el conflicto. Se crea así una red dinámica que pone de manifiesto las conexiones estructurales y globales del conflicto. En la fase de utopía, los puntos críticos seleccionados se contrarrestan en un borrador optimista y creativo. La visión de futuro así creada es una expresión de deseos y esperanzas en la que las limitaciones reales no desempeñan inicialmente ningún papel. En una tercera fase, de realización, se retoman los contenidos individuales de la utopía y se buscan estrategias específicas y concretas para acercarse a esta utopía a pequeña escala y hacer visibles las posibilidades de acción que luego se ponen en práctica, por ejemplo, en proyectos. De este modo, se pueden diseñar visiones de futuro alternativas, generadas conjuntamente, que pueden crecer a pequeña escala.

Las oportunidades y los riesgos del futuro no deben analizarse únicamente desde la perspectiva del presente, sino que requieren siempre la inclusión del contexto histórico, en el sentido de la educación histórico-política. Sin embargo, abordar un futuro necesariamente incierto no debería (re)producir sentimientos de impotencia, sino más bien dejar claro que el futuro se puede moldear, y no solo por la “gran política” u otros actores poderosos. Por el contrario, se trata de mostrar que las visiones alternativas y solidarias del futuro que van más allá de las líneas definidas institucionalmente no son solo concebibles, sino también realizables, y que todo el mundo puede desempeñar un papel activo en la configuración del futuro. De este modo, la orientación hacia el futuro puede entenderse como un impulso de emancipación (*Mündigkeit*) (Adorno, 1998), en el que la emancipación puede especificarse aquí con Klafki como la capacidad de autodeterminación, codeterminación y solidaridad y, por tanto, como una emancipación que surge a través del examen y análisis críticos, autodeterminados y orientados a la acción de las condiciones existentes y que va más allá de las condiciones del presente (Klafki, 2007). En este sentido, la orientación hacia el futuro contribuye al desarrollo de sujetos responsables que piensan globalmente sobre el futuro y lo entienden como algo que se puede moldear y transformar (Orgakreis der Konferenz ‘Bildung Macht Zukunft’, 2020).

La transición energética justa como tema de la EDS

La transición energética global es, sin duda, un tema de futuro que implica una amplia gama de procesos de cambio económico, social y político, que conecta la vida cotidiana de las personas con cuestiones políticas locales, nacionales y mundiales. Por lo tanto, constituye un vínculo entre la acción individual (por ejemplo, en el ámbito del consumo personal de energía, la movilidad individual, entre otras) y las prácticas colectivas, incluida la reflexión crítica sobre la autoimagen de la sociedad y los valores asociados relativos a una vida exitosa (Burchardt y Ickler, 2021), así como la configuración de directrices políticas a diversos niveles. De este modo, es posible contrarrestar una insistencia —a menudo argumentativa desde el punto de vista moral y tendencialmente despolitizadora (Eis, 2015)— en pensar en el margen de acción individual y destacar la importancia de las decisiones políticas y sociales. Además, las cuestiones del futuro planetario, como la transición energética y el cambio climático requieren la adopción de perspectivas globales, que durante mucho tiempo han sido desatendidas por la educación política (Overwien, 2016) y actualmente se debaten

cada vez más bajo el epígrafe de *educación para la ciudadanía global* (Grobbauer, 2017; Lang-Wojtasik, 2019; Welpy, 2019).

Así pues, la transición energética mundial parece ser un tema especialmente adecuado para retomar diversos desiderata de la educación para el desarrollo sostenible y transferirlos a conceptos didácticos de la formación política. Para abordar la transición energética mundial es preciso distinguir entre distintos niveles. En concreto, diferenciamos entre el nivel individual, el nivel organizacional, el nivel de la sociedad en su conjunto y el nivel global. Las prácticas educativas concretas se enfrentan al reto de vincular los distintos niveles en el tratamiento político-didáctico de los contextos globales de la transición energética mundial. Estas consideraciones se basan en enfoques de ECM que, desde una comprensión crítica, encierran un gran potencial para una reorientación de la educación política que trascienda el enfoque de la educación política centrada en el Estado-nación en el sentido de abordar las conexiones globales y reflexionar sobre las interdependencias asimétricas entre los niveles individual, organizativo, social y global, al tiempo que ofrecen oportunidades para cuestionar críticamente las formas eurocéntricas de pensar y entender la dinámica global como política y, por tanto, también manejable (Overwien, 2017).

El nivel individual

La EDS se vincula inicialmente con los alumnos a nivel individual, permitiéndoles comprometerse de forma crítica con las cuestiones del desarrollo sostenible, enseñándoles competencias y conocimientos clave⁷ sobre la política energética y los retos de una transición energética mundial. Esto incluye también abordar las incertidumbres y las contradicciones relacionadas con el futuro, algunas de las cuales hacen que los jóvenes miren al futuro con preocupación⁸. El objetivo es permitir que los alumnos tomen sus propias decisiones para configurar el desarrollo sostenible y desarrollen sus propias ideas para un futuro sostenible, más allá de la instrucción moral (Rieckmann, 2017). La transición energética, con sus múltiples objetivos contrapuestos, es especialmente

7 Las competencias clave que son particularmente relevantes en este contexto incluyen habilidades de pensamiento sistémico, habilidades anticipatorias y habilidades sociales que pueden promover procesos de negociación participativa constructiva (Singer-Brodowski y Mader, 2018).

8 En relación con Colombia se sugiere consultar Universidad del Rosario (2020; 2023).

adecuada para esto. Abordar las interrelaciones globales utilizando el ejemplo de la transición energética puede promover las habilidades de multiperspectividad y hacer concebible la posibilidad de una transformación social y política. Por ejemplo, los peligros del “extractivismo verde” pueden tematizarse utilizando el ejemplo de la electromovilidad o la generación a gran escala de hidrógeno verde, que pueden vincularse a cuestiones de justicia global y su relación con la vida cotidiana de los estudiantes.

El nivel organizacional

A este nivel puede abordarse, por ejemplo, el papel de las instituciones educativas en la transformación hacia un futuro sostenible. Aquí se pone de manifiesto el papel ambivalente de la educación. Por un lado, es parte de la solución a los desafíos globales en el sentido de la ECM y la EDS, pero, por otro, en su forma institucionalizada, está ella misma implicada en la reproducción de estilos de vida insostenibles a través de su integración en estructuras de poder y dominación y sus prácticas (Butterer *et al.*, 2024). Esto significa que la reflexión crítica y la transformación de las propias instituciones educativas en el sentido de un enfoque de toda la institución (Rieckmann, 2018b) también deben entenderse como un requisito previo para el desarrollo sostenible. Por lo tanto, los enfoques críticos de la EDS deben crear una reflexión sobre el hecho de que las propias instituciones educativas están involucradas en prácticas insostenibles y, a menudo, las reproducen. (Blasche y Wohnig, 2023; Wals y Mathie, 2022).

Sobre esta base pueden elaborarse recomendaciones de actuación para cambiar las prácticas pertinentes, que pueden utilizarse junto con aspectos de la promoción de la democracia para abrir espacios participativos de codeterminación a nivel escolar o comunitario en los que se negocien prácticas colectivas de desarrollo sostenible. Los procesos de negociación sobre medidas concretas, como el cambio del suministro eléctrico a energías renovables a partir de paneles solares en el tejado de la escuela, pueden utilizarse no solo para practicar formas concretas de participación y promover las habilidades sociales (Torsdottir *et al.*, 2023), sino también para abordar conflictos de intereses específicos asociados a estas medidas. Al vincular prácticas sostenibles como la instalación de paneles solares, por un lado, y las condiciones de trabajo insostenibles y los daños medioambientales que conlleva la extracción de materias primas, por otro, se pueden ilustrar los conflictos de objetivos mediante ejemplos concretos que sean relevantes para los alumnos.

El nivel de la sociedad

A nivel de la sociedad en su conjunto, la EDS puede analizar la pluralidad social y el conflicto, elaborando las posiciones de los diferentes actores y sus preferencias a la hora de configurar (o impedir) una transformación hacia el desarrollo sostenible, reflexionando sobre su propia implicación y explorando las posibilidades de configuración política conjunta de la transformación. Esto incluye, por ejemplo, analizar las cuestiones de ganadores y perdedores a través del diseño político de la transición energética, así como las posibilidades de amortiguar las dificultades sociales de la transformación, en el sentido de una transición justa y los conflictos de objetivos asociados entre la justicia intrageneracional e intergeneracional. Los procesos de negociación interdisciplinarios también pueden debatirse bajo el concepto de *governance*, que hace hincapié en los procesos de negociación cooperativa más allá de la conducción unilateral del Estado, en los que participan tanto agentes estatales como no estatales.

El nivel global

Cada una de las diversas facetas del desarrollo sostenible requiere la adopción de perspectivas globales y permite establecer un vínculo con los enfoques de la educación para la ciudadanía global, que hacen hincapié en un concepto educativo que va más allá del marco nacional y refuerza tanto una dimensión política de la ECM como una dimensión global de la educación política (Grobbaauer, 2017; Wulf, 2021). En el caso de la transición energética global, esto debería abordar explícitamente las asimetrías Norte-Sur y la externalización asociada de los costes socio-ecológicos de la transición energética global, por ejemplo, a través del extractivismo verde y los dilemas de las políticas ortodoxas de enfrentar el cambio climático (Dorn, 2022; Schwab y Combariza-Díaz, 2023) y, al mismo tiempo, abordar no solo las desigualdades sociales globales, sino también las desigualdades dentro de la sociedad desde una perspectiva interseccional a lo largo de las líneas de clase, raza, género, edad, salud y desigualdades socio-territoriales.

La transición energética global como tema de sostenibilidad, justicia y futuro de la educación política

La transición energética mundial requiere cambios de gran alcance a nivel global. Para que los ciudadanos puedan configurarla democráticamente se necesitan las

competencias adecuadas. La educación política puede contribuir de forma importante a esto, pero debe superar el enfoque centrado en el ámbito nacional y, al mismo tiempo, proporcionar competencias para transformaciones orientadas al futuro. Una combinación entre EDS crítica y ECM proporciona la base para ello. Los principios básicos de la educación cívica —en particular el Consenso de Beutelsbach— pueden servir de orientación. La prohibición de abrumar, el principio de controversia y la orientación al alumno parecen ser necesarios y un instrumento importante para agudizar el pensamiento crítico, sobre todo teniendo en cuenta las incertidumbres y ambivalencias de los distintos planteamientos de resolución de problemas.

La transición energética es adecuada para tratar el tema abstracto del cambio climático con referencia a la realidad de la vida en la formación política, abordando las cuestiones de la sostenibilidad en sus dimensiones económica, social y ecológica y elaborando los objetivos conflictivos entre las dimensiones. Esto incluye diversas cuestiones de justicia intra e intergeneracional, entre diferentes grupos sociales a lo largo de categorías interseccionales de desigualdad y la inclusión de grupos sociales históricamente marginados, así como cuestiones de justicia en las relaciones asimétricas Norte-Sur. Estos debates sobre la justicia van de la mano con cuestiones de teoría democrática (Wolff, 2017). Por último, la transición energética mundial es una cuestión de futuro que requiere competencias para configurar un cambio transformador.

La aplicación de las estrategias correspondientes en la educación formal solo puede tener éxito si se dan las condiciones de trabajo y los prerrequisitos institucionales. También, requiere una formación y un perfeccionamiento adecuados en el ámbito de la formación del profesorado (Betschy *et al.*, 2013). Se trata de grandes exigencias que surgen simultáneamente de la relevancia económica, social y ecológica del tema, y de la importancia futura de la transición energética mundial como factor clave para mitigar el cambio climático. 

Referencias

- Adorno, Theodor Wiesengrund. (1998). *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Helmut Becker (1959-1969)*. Ediciones Morata.
- Aguilar-Forero, Nicolás; Mendoza Torres, Diego; Velásquez, Ana María; Espitia, Daniel; Ducón-Partei, Jennifer y De Poorter, Jana. (2019).

- Educación para la ciudadanía mundial: Una innovación curricular en ciencias sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 89-111.
- Alarcón, Pedro; Combariza-Díaz, Nadia; Schwab, Julia y Peters, Stefan. (2022). *Repensando las Transiciones Justas: Reflexiones críticas para el Sur Global*. [Policy Brief N.º 01-2022]. Equipo editorial TRAJECTS.
- Andreucci, Diego; García-López, Gustavo; Radhuber, Isabella; Conde, Marta; Voskoboynik, Daniel; Farrugia, J. D. y Zografos, Christos. (2023). The coloniality of green extractivism: Unearthing decarbonisation by dispossession through the case of nickel. *Political Geography*, 107.
- Betschy, Franziska; Künzli, Christine y Lehman, Meret. (2013). Teachers' competencies for the implementation of educational offers in the field of education for sustainable development. *Sustainability*, 5, 5067-5080.
- Blasche, Ralph y Wohnig, Alexander. (2023). Politische Bildung gegen die imperiale Lebensweise – Politische Bildung als imperiale Lebensweise. En Kierot, Lara; Brand, Ulrich y Lange, Dirk (Eds.). *Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Imperiale Lebensweise und politische Bildung* (pp. 239-256). Springer vs.
- Boger, Main-Anh y Plietker, Alena. (2024). Inklusiv politische Bildung. En Chehata, Yasmine; Eis, Andreas; Lösch, Bettina; Schäfer, Stefan; Schmitt, Sophie; Thimmel, Andreas; Trumann, Jana y Wohnig, Alexander (Eds.). *Handbuch kritische politische Bildung* (pp. 231-239). Wochenschau.
- Brand, Ulrich y Wissen, Markus. (2021). *The imperial mode of living: everyday life and the ecological crisis of capitalism*. Verso London.
- Brand, Ulrich. (2023). Nachhaltigkeit. Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit. *Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis*, 2, 81-84.
- Brand, Ulrich y Preiser, Anna. (2023). Umkämpfte Zukunft in Anbetracht der Klimakrise. Politische Bildung über und gegen die imperiale Lebensweise. En Kierot, Lara; Brand, Ulrich y Lang, Dirk (Eds.). *Solidarität in Zeiten multipler Krisen: Imperiale Lebensweise und Politische Bildung* (pp. 63-84). Springer vs.
- Bremer, Helmut. (2024): Soziale und politische Ungleichheit. En Chehata, Yasmine; Eis, Andreas; Lösch, Bettina; Schäfer, Stefan; Schmitt, Sophie;

- Thimmel, Andreas; Trumann, Jana y Wohnig, Alexander (Eds.). *Handbuch kritische politische Bildung* (pp. 159-167). Wochenschau.
- Brosi, Annabell. (2021). *Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Stand der Beziehungen. Transfer für Bildung.* https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Fotos/Transfermaterial/Brosi_2021_Polbil-und-BNE-Stand-der-Beziehung.pdf
- Bruna, Natacha. (2022). A climate-smart world and the rise of Green Extractivism. *The Journal of Peasant Studies*, 49(4), 1-26.
- Bruna, Natacha. (2023). *The Rise of Green Extractivism: Extractivism, Rural Livelihoods and Accumulation in a Climate-Smart World*. Routledge.
- Budde, Jürgen y Blasse, Nina. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis. *ZEP*, 46(2), 4-9.
- Burchardt, Hans-Jürgen y Ickler, Jan. (2021). Time to live well: well-being and time affluence for sustainable development. *Third World Quarterly*, 42(12), 2939-2955.
- Butterer, Hanna; Lingenfelder, Julia y Pelzel, Steffen. (2024). Kritische politische Bildung in sozial-ökologischen Krisen. En Chehata, Yasmine; Eis, Andreas; Lösch, Bettina; Schäfer, Stefan; Schmitt, Sophie; Thimmel, Andreas; Trumann, Janna y Wohnig, Alexander (Eds.). *Handbuch kritische politische Bildung* (pp. 115-123). Wochenschau.
- Christ, Michaela y Sommer, Bernd. (2023). Weltrettungskompetenz? Überlegungen zu BNE aus der Perspektive der sozial-ökologischen Transformationsforschung. *ZEP*, 46(2), 25-30.
- Cubillo-Guevara, Ana; Hidalgo-Capitán, Antonio y García-Álvarez, Santiago. (2016). El Buen Vivir como alternativa al desarrollo para América Latina. *Revista iberoamericana de estudios de Desarrollo*, 5(2), 30-57.
- Davies, Iain; Sant, Edda; Shultz, Lynette y Pashby, Karen. (2018). *Global Citizenship Education. A Critical Introduction to Key Concepts and Debate*. Bloomsbury.
- De Haan, Gerhard; Kamp, Georg; Lerch, Achim; Martignon, Laura; Müller-Christ, George; Wütscher, Friederike y Nutzinger, Hans Gottfried (Eds.) (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Springer.

- Demaria, Federico; Schneider, François; Sekulova, Filka y Martinez-Alier, Joan. (2013). What is Degrowth? From an Activist Slogan to a Social Movement. *Environmental Values*, 22(2), 191–215.
- De Poorter, Jana y Aguilar-Forero, Nicolás. (2020). The emergence of global citizenship education in Colombia: lessons learned from existing education policy. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(6), 865-883.
- Diersen, Gabriele y Paschold, Lara. (2020). Außerschulisches Lernen—ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion. *ZEP*, 43(1), 11-19.
- Dorn, Felix Malte. (2022). Green colonialism in Latin America? Towards a new research agenda for the global energy transition. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 114, 137-146.
- Dorn, Felix Mate; Hafner, Robert y Plank, Christina. (2022). Towards a climate change consensus: How mining and agriculture legitimize green extractivism in Argentina. *The Extractive Industries and Society*, 11, 101-130.
- Eis, Andreas. (2015). Soziale Praxis und politisches Lernen in der entpolitisierten Aktivgesellschaft. En Götz, Michael; Widmaier, Benedikt y Wohnig, Alexander (Eds.). *Soziales Engagement politisch denken. Chancen für die Politische Bildung* (pp. 117-138). Wochenschau.
- Eis, Andreas y Salomon, David (Eds.). (2014). *Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Transformation in der politischen Bildung*. Wochenschau.
- Enzian, Annet. (2016). *Denn sie tun nicht, was sie wissen*. Oekom.
- Fossil Fuel Non-Proliferation Treaty Initiative. [@FossilFuelTreaty]. (1 de diciembre). *COP28 High Level Party Event: Colombian President Gustavo Petro's Statement* (English Audio). [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xqZFydYONSw>
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Frieters-Reermann, Norbert; Harter, Laura Maren y Hieronymus, Martin. (2022). Umweltgerechtigkeit als Bildungsthema und Lebensrealität – milieuspezifische Gelingensbedingungen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. *ZEP*, 45(4), 10-15.

- Galgóczi, Béla. (2020). Just transition on the ground: Challenges and opportunities for social dialogue. *European Journal of Industrial Relations*. 26(4), 367-382.
- Grobbauer, Heidi. (2016). Global Citizenship Education als transformative Bildung. *ZEB*, 39(1), 18-22.
- Grobbauer, Heidi. (2017). Global Citizenship Education. Politische Bildung in der Weltgesellschaft. En Emde, Oliver; Jakubczyk, Uwe; Kappes, Bernd y Overwien, Bernd (Eds.). *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung* (pp. 66-77.) Verlag Barbara Budrich.
- Harvey, David. (2001). Globalization and the 'spatial fix'. *Geographische Revue*, 3(2), 23-30.
- IPCC [Intergovernmental Panel on Climate Change]. (2023). *Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. IPCC.
- Jungk, Robert y Müllert, Norbert. (1987). *Future workshops: How to Create Desirable Futures*. Institute for Social Inventions.
- Klafki, Wolfgang. (1972). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Beltz.
- Klafki, Wolfgang. (2007). Zweite Studie. Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. En Klafki, Wolfgang (Ed.): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. (pp. 43-82). Beltz Verlag.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Verso.
- Lang-Wojtasik, Gregor. (Ed.). (2019). *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Verlag Barbara Budrich.
- Macintyre, Thomas; de Souza, Daniele Tubino y Wals, Arjen E.J. (2023). *A regenerative decolonization perspective on ESD from Latin America*. Compare.

- Meyer, Christiane. (2021). Klimaschutz in der Bildungsarbeit im Kontext einer 'Transformation unserer Welt'. En Schling, Udo (Ed.). Klimaschutz und Energiewende in Deutschland (pp. 833-859). Springer Spektrum.
- Moore, Jason. (2017). The Capitalocene, Part I: On the nature and origins of our ecological crisis. *Journal of Peasant Studies*, 44(3), 594-630.
- Muraca, Barbara. (2015). Wider den Wachstumswahn: Degrowth als konkrete Utopie. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 2, 101-109.
- Ojala, María; Cunsolo, Ashlee; Ogunbode, Charles y Middleton, Jacqueline. (2021). Anxiety, Worry, and Grief in a Time of Environmental and Climate Crisis: A Narrative Review. *Annual Review of Environment and Resources*, 46, 35-58.
- ONU [Organización de las Naciones Unidas]. (1992). *United Nations Conference on Environment & Development*. Agenda 21.
- ONU [Organización de las Naciones Unidas]. (2015). *Resolution adopted by the general assembly on 25 September 2015: Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.
- Orgakreis der Konferenz 'Bildung Macht Zukunft'. (2020). Bildung Macht Zukunft. Positionen zu einer zukunftsorientierten kritisch-emanzipatorischen Bildung. En Eicker, Jannis; Eis, Andreas; Holfelder, Anne-Katrin; Jacobs, Sebastian; Yume, Sophie y Konzeptwerk Neue Ökonomie (Eds.). *Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozialökologische Transformation?* (pp. 16-21). Wochenschau.
- Overwien, Bernd. (2016). Globales Lernen und politische Bildung – eine schwierige Beziehung? *ZEP*, 39(2), 7-11.
- Overwien, Bernd. (2017). Politische Bildung und Globales Lernen: Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis? En Emde, Oliver; Jakubczyk, Uwe; Kappes, Bernd y Overwien, Bernd (Eds.). *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung* (pp. 121-132). Verlag Barbara Budrich.
- Overwien, Bernd. (2019). *Educación cívica en Alemania: desarrollo y aspectos de la discusión actual*. Instituto Capaz.
- Overwien, Bernd. (2019b). Politische Bildung ist nicht neutral. *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit*, 1(4), 26–38. Wochenschau Verlag.

- Overwien, Bernd. (2019). Umwelt, Klimawandel, Globalisierung–Angst in der politischen Bildung? En Besand, Anja; Overwien, Bernd y Zorn, Peter (Eds.). *Politische Bildung mit Gefühl* (pp. 304-318). Bonn: bpb.
- Overwien, Bernd. (2022). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Umweltbildung und globales Lernen. En Sander, Wolfgang y Pohl, Kerstin (Eds.). *Handbuch politische Bildung* (pp. 382-390). Wochenschau.
- Pedersen, Helena; Windsor, Sally; Knutsson, Benjamin; Sanders, Dawn; Wals, Arjen y Franck, Olof. (2024). *Education for sustainable development in the 'Capitalocene'*. Routledge.
- Peters, Stefan. (2014). Poscrecimiento y Buen Vivir: ¿Discursos políticos alternativos o alternativas políticas? En Endara, Gustavo (Ed.). *Post-Crecimiento y Buen Vivir. Propuestas globales para la construcción de sociedades equitativas y sustentables* (pp. 123-161). FES-Ildis.
- Peters, Stefan. (2019). *Rentengesellschaften: Der lateinamerikanische (Neo-) Extraktivismus im transregionalen Vergleich*. Nomos.
- Peters, Stefan. (2020). I can't live with or without you: Los desafíos de la transformación ambiental para las sociedades dependientes del petróleo. *Identidades*, 10(19), 41-58.
- Peters, Stefan. (2023). La educación política en Colombia: Reflexiones sobre las posibilidades y los límites de fortalecer la paz, la democracia y la justicia desde las aulas. En Pardo, Marcela y Peters, Stefan (Eds.). *Educación Política: Debates de una historia por construir* (pp. 53-70). Instituto Capaz y Cinep/PPP.
- Presidencia de la República – Colombia [@infopresidencia] (1 de diciembre de 2023). *Presidente Gustavo Petro en el segmento de Alto Nivel para Jefes de Estado de la COP28 en Dubái*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=SDPxpZLKqHM>
- Pita-Morales, Luz Adriana. (2016). Línea de tiempo: Educación Ambiental en Colombia. *Praxis*, 12, 118-126.
- Rieckmann, Marco. (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Großen Transformation- Neue Perspektiven aus den Buen-Vivir und Postwachstumsdiskursen. En Emde, Oliver; Jakubczyk, Uwe; Kappes, Bernd y Overwien, Bernd (Eds.). *Mit Bildung die Welt verändern?*

- Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung* (pp. 147-159). Verlag Barbara Budrich.
- Rieckmann, Marco. (2018a). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). *ZEP*, 41(2), 4-10.
- Rieckmann, Marco. (2018b). Learning to transform the world: key competencies in ESD. En Leicht, Alexander; Heiss Julia y Byun, Jung (Eds.). *Issues and trends in Education for Sustainable Development* (pp. 39-60). Unesco.
- Santos, Doris (2023). El Consenso de Beutelsbach: Perspectivas críticas desde Colombia. En Pardo, Marcela y Peters, Stefan (Eds.). *Educación Política: Debates de una historia por construir* (pp. 37-52). Instituto CAPAZ y Cinep/PPP.
- Schwab, Julia y Combariza-Diaz, Nadia Catalina. (2023). The discursive blinkers of climate change: Energy transition as a wicked problem. *The Extractive Industries and Society*, 15.
- Singer-Brodowski, Mandy y Schneidewind, Uwe. (2014). Transformative Literacy. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten. En Umweltdachverband (Ed.). *Krisen- und Transformationsszenarios. Frühkindpädagogik, Resilienz & Weltaktionsprogramm* (pp. 131-140). Forum Umweltbildung.
- Singer-Brodowski, Mandy y Mader, Clemens. (2018). Die Energiewende braucht die Bildungswende. En Holstenkamp, Lars y Radtke, Jörg (Eds.). *Handbuch Energiewende und Partizipation* (pp. 463-473). Springer Fachmedien.
- Spash, Clive Laurence. (2016). This Changes Nothing: The Paris Agreement to Ignore Reality. *Globalization*, 13(6), 928-933.
- Sylvester, Christine. (1999). Development Studies and Postcolonial Studies: Disparate Tales of the "Third World". *Third World Quarterly*, 20 (4), 703-721.
- Torsdottir, Anne Eir; Sinnes, Astrid Tonette; Olsson, Daniel y Wals, Arjen. (2023). *Do students have anything to say? Student participation in a whole school approach to sustainability*. Environmental Education Research.

- Universidad del Rosario. (2020). *¿Qué piensan, sienten y quieren los jóvenes?* Universidad del Rosario.
- Universidad del Rosario. (2023). *¿Qué piensan, sienten y quieren los jóvenes?*. Séptimo estudio de percepciones de jóvenes. Universidad del Rosario.
- Vare, Paule y Scott, William. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198.
- Vierbuchen, Marie-Christine y Rieckmann, Marco. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung. Grundlagen, Konzepte und Potenzial. *ZEP*. 43(1), 4-10.
- Wals, Arjen. (2015). *Beyond Unreasonable Doubt. Education and Learning for Social-ecological Sustainability in the Anthropocene*. Wageningen University.
- Wals, Arjen y Mathie, Rosalie G. (2022). It Takes a Whole School: Reforming education to promote sustainable communities. *American Scientist*, 110(4), 244-247.
- Wang, Xinxin y Lo, Kevin. (2021). Just transition: A conceptual review. *Energy Research and Social Science*, 82.
- Welpy, Oakleigh. (2019). Global imaginaries: re-thinking possibilities for GCE. *ZEP*, 42(4), 27-33.
- Weinbrenner, Peter. (1997). Welche Bedeutung kommt in der schulischen Politischen Bildung den politischen Leitbildern und Konzepten zur Bewältigung der ökologischen und sozialen Herausforderungen zu? En Engelland, Reinhard (Ed.). *Utopien, Realpolitik und Politische Bildung. Über die Aufgaben Politischer Bildung angesichts der politischen Herausforderungen des Jahrhunderts* (pp. 135-168). Leske+Budrich.
- Wieczorek-Zeul, Heidemarie. (2017). Entwicklungspolitik im 21. Jahrhundert: Die Sustainable Development Goals. En Burchardt, Hans-Jürgen; Peters, Stefan y Weinmann, Nico (Eds.). *Entwicklungstheorie von heute–Entwicklungspolitik von morgen* (pp. 49-58). Nomos.
- Wolff, Jonas. (2017). Contesting Extractivism: Conceptual, Theoretical, and Normative Reflections. En Engels, Bettina y Dietz, Kristina

(Eds.). *Contested Extractivism, Society and the State: Struggles over Mining and Land* (pp. 243-255). Palgrave Macmillan.

Wulf, Christoph. (2021). Bildung zu einer planetarischen Weltgemeinschaft im Anthropozän. *Vierteljahrszeitschrift für Wissenschaftliche Pädagogik*, 97(2021), 463-480.

Ziai, Aram. (2024). Beyond the Sustainable Development Goals: Post-development Alternatives. En Melber, Henning; Kothari, Uma; Camfield, Laura y Biekart, Kees (Eds.). *Challenging Global Development: Towards Decoloniality and Justice* (pp. 35-54). Palgrave.

**El giro comunicativo que aporta
la oralidad a la educación política:
*Peace Slam***



Claudia Maya Zapata
Rocío Adriana Corredor Contento

Presentación

El Instituto Colombo-Alemán para la Paz (CAPAZ)¹, el *Slam* Poético Festival Colombia² y la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá realizaron, en junio de 2023, las actividades del evento *Peace Slam* (*Slam* de Paz en español)³ sobre Justicia Escolar Restaurativa. Santiago Arenas, un participante de diez años afirmó sobre su experiencia: “El *Slam* es para todo el mundo⁴”. A partir de las observaciones a los eventos *Peace Slam*, este capítulo nace de la inquietud sobre las formas como nos comunicamos desde la academia y la agencia social, y cómo recursos de la oralidad y de una producción horizontal del conocimiento pueden aportar a procesos de educación y formación política y para la paz desde un giro comunicativo.

Pensar la educación política y para la paz plantea la posibilidad de proponer e implementar prácticas que aporten *otras formas (recientes)* de narrar, reflexionar, tramitar y comunicar temáticas y dinámicas de forma individual y colectiva, en un espacio horizontal compartido y mediante recursos comunicativos atractivos, cercanos y vinculantes.

- 1 Como plataforma de cooperación entre Colombia y Alemania, el Instituto CAPAZ promueve “el intercambio de conocimientos y experiencias en temas de construcción de paz, mediante la conformación de redes entre universidades, centros de investigación, organizaciones de la sociedad civil y entidades gubernamentales” (Instituto CAPAZ, s.f.).
- 2 Es una apuesta ciudadana creada en 2019 por Adriana Corredor Contento y cuyo proceso de continuidad se realiza a través de alianzas interinstitucionales con los sectores público y privado, así como de manera autogestionada.
- 3 En el texto serán usadas las acepciones *Slam* en inglés. Las versiones en español son de traducción libre.
- 4 En el *Peace Slam: aguapanelita con paz, construyendo redes de paz desde mi colegio y comunidad* se reunieron estudiantes, docentes y familias de catorce colegios oficiales bogotanos (Instituto CAPAZ, 31 de julio de 2023a).

La primera sección del texto define el *Slam* y sus características, haciendo énfasis en la oralidad como eje transversal de esta práctica; concretamente, describe los *Slams* poético y científico, que sirven de referentes del *Peace Slam* desarrollado por el Instituto CAPAZ con instituciones asociadas. La segunda sección describe particularidades metodológicas y contextuales del *Peace Slam*, en perspectiva de una propuesta de producción horizontal de conocimiento, que destacan logros y posibilidades de esta práctica en Colombia⁵. En la tercera y última sección, el texto plantea aportes del *Peace Slam* a escenarios de educación y formación política y para la paz con el objetivo de ampliar la discusión académica, pedagógica y social en torno a esta apuesta. Aunque en el texto se mencionan experiencias recogidas en algunos eventos *Peace Slam*, no es la intención analizar en esta contribución las creaciones producidas y presentadas en dichos eventos ni hacer una sistematización basada en las percepciones o la recepción de los públicos asistentes a los eventos hasta ahora realizados.

Introducción

Entre 2021 y 2022 el Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania financió un proyecto del Instituto CAPAZ en diplomacia científica, del cual se destacó su concepto comunicativo innovador⁶. Con el propósito de comunicar de forma no convencional hallazgos y resultados de la investigación académica sobre el conflicto armado y la paz en Colombia y, con ello, ampliar sus públicos, el proyecto incluyó diversas actividades, entre ellas los eventos llamados *Peace Slam* en Colombia y Alemania⁷. Finalizado el proyecto, desde 2023 el Instituto CAPAZ ha continuado con la organización de estos eventos en

- 5 En 2016, el Gobierno colombiano y la guerrilla de las FARC-EP firmaron el Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera (2016).
- 6 El proyecto se basó en los tres pilares de la diplomacia científica, según es definida desde la política exterior educativa-científica alemana: conectar, informar y habilitar/facilitar procesos educativos y científicos. En la página web del ministerio financiador del proyecto implementado por el Instituto CAPAZ puede consultarse la descripción de los tres pilares (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 18 de octubre de 2022).
- 7 En Colombia, los eventos *Peace Slam* tuvieron lugar en las ciudades Cali, Medellín y Quibdó; mientras que, en Alemania se realizó un *Peace Slam* en la ciudad Stuttgart-Hohenheim. El componente comunicativo del proyecto incluyó la producción y difusión de contenidos digitales audiovisuales (tres series, para un total de 21 videos), una miniserie pódcast, doce columnas de opinión publicadas en prensa de circulación nacional en Colombia y trece

asocio con universidades, instituciones y la Colaboratoria Indefinida, asociación que impulsa el *Slam Poético Festival Colombia*⁸.

El festival es un proyecto que nace de la necesidad de generar espacios más híbridos para la literatura y la poesía, que permitan resaltar procesos sociales locales, barriales y comunitarios. Además, combina la práctica de creación narrativa y poética llamada *Poetry Slam* (*Slam Poético* en español) que posibilita la expresión de cualquier persona (llamada *slammer*) en torno a temáticas y reflexiones, entre otras, sobre la paz, la memoria, la colonialidad y las hegemonías. La apuesta del festival es también servir como plataforma de visibilización de poetas, narradores, *slammers* y demás artistas de la palabra. El festival ha llevado el *Poetry Slam* a distintos territorios y sectores, convirtiéndose en un ejercicio de escucha necesaria, más que una competición⁹. Esta práctica retoma y explora la esencia de las historias narradas a través de la poesía; en ella se unen texto, voz y cuerpo en escena, y cada poeta presenta su poema con expresión, fuerza vocal y corporal. El *Poetry Slam* está en el origen de lo que más adelante serían otras corrientes del *Slam*, que toma elementos del teatro y los transforma

documentos *One/TwoPager*. También se derivaron del proyecto otras actividades académicas y publicaciones.

- 8 Entre 2021 y 2023, los eventos *Peace Slam* fueron organizados y convocados en asocio con la Secretaría de Paz y Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Santiago de Cali, el Museo Casa de la Memoria de la Alcaldía de Medellín, la Universidad de Medellín, la Universidad Claretiana Chocó, Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart, el Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt, la Universidad de la Amazonia, la Fundación Friedrich-Ebert-Stiftung en Colombia (Fescol), el Centro de Pensamiento Polen Transiciones Justas, la Universidad Popular del Cesar y la Secretaría de Educación Distrital de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. En 2023, la sinergia entre el Instituto CAPAZ y el *Slam Poético Festival Colombia* fortaleció el ejercicio iniciado en los años anteriores.
- 9 La primera versión del festival tuvo lugar en Bogotá en 2019. El festival ha sido continuo pese a la pandemia por COVID-19, durante la que se realizaron, de manera virtual y autogestionada, la segunda y tercera versión. La cuarta, fue en modalidad presencial en Cartagena y contó con la participación de catorce poetas de todas las regiones de Colombia. Las versiones del festival han ido incluyendo cada año más territorios y, con ello, han promovido la creación de nuevas propuestas regionales que trabajan de manera autónoma. Estos son los procesos regionales en orden cronológico de creación y sus respectivos fundadores: *Slam Bogotá* (Adriana Corredor); *Poetry Slam Cali* (Pedro Montes); *Slam Poético Boyacá y Villavicencio* (Diana Orduz); *Spoken word disidente* y *eSlam Caribe* (Catalina Sierra); *Slam Poético Barranquermeja* (Diego Castro); *Palabra Viva Cali* (Lady la profeta); *Aurora Colectivo Santander* (Natalia Rodríguez) y *Slam Poético Medellín*. Cada festival ha incluido también una categoría para jóvenes entre los 13 y 17 años.

para generar una práctica nueva basada en una experiencia natural y genuina del poeta (*slammer*).

Slam y oralidad

El referente base del *Poetry Slam* está en el *Slam*, con la oralidad como eje transversal. Tomada del inglés, la palabra *Slam* proviene en su definición más literal de “torneo” o “competición”. Sin embargo, a lo largo de su trayectoria se ha ido reconociendo como una práctica de la palabra oral o palabra performativa. En el libro *Performing poetry: body, place and rhythms in the poetry performance* (Gräbner y Casas, 2011), el *Slam* es presentado como una “democratización”¹⁰ de la poesía y de las prácticas performativas orales. No obstante, desde su carácter de competición se sostiene que, en contraste, desde una ideología neoliberal¹¹ abraza el individualismo.

Ambas cuestiones son ciertas, pero en el contexto latinoamericano su desarrollo se convierte en un ejercicio social que brinda oportunidades de encuentro y debate entre poetas y público, creando un espacio novedoso para la escucha activa. En el contexto colombiano, el *Slam* como práctica cultural y artística privilegia el ejercicio poético oral sobre el escrito y potencia relaciones vivas alrededor de la palabra. Así, hacer *Slam* es contar o narrar cualquier historia o situación, haciendo de la palabra misma la protagonista.

En el capítulo titulado *Sufrir la guerra, rehacer la vida* del Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV, 2022) se establecen tres líneas que definen las prácticas artísticas y culturales: 1) Generan un vínculo con el territorio; 2) Promueven la colectividad y convivencia, y; 3) Son determinantes en las dinámicas cotidianas territoriales. En este sentido, en Colombia el *Slam* se suma a la abundante diversidad de prácticas artísticas y culturales que han servido como medio para entender la relación de continuidad de elementos, procesos y acciones que estrechan vínculos intergeneracionales

10 La palabra democratización es entendida en este libro como una oportunidad para que la palabra poética se expanda hacia públicos que normalmente no la escuchaban o les era indiferente, así como para que más personas encuentren espacios donde compartir sus poemas y narrativas.

11 Por su carácter competitivo, existen posiciones en contra que consideran innecesaria la competencia. Sin embargo, lo cierto es que este es uno de los elementos que más le ha valido al *Slam* para expandirse a nivel mundial.

(comunitarios) y dan vigencia a raíces idiosincrásicas de transmisión del legado de los antepasados.

De modo que, visto como una práctica artística y cultural que se nutre y comparte herramientas de otra práctica que es la oralidad, el *Slam* promueve un encuentro con la palabra oral como una forma de comunicación dinámica y como aporte a la sostenibilidad de los legados. Pero ¿qué tiene la oralidad en contraste con la escritura para lograr esta transmisión? En su libro *Vestigios de la oralidad*, Isabel Contreras (2009) alude a la importancia de comprender cómo los procesos culturales actuales se han preocupado por evidenciar la cercanía de la oralidad a la experiencia viva humana y han seguido fomentando el patrimonio cultural¹²:

Esta preocupación o necesidad por describir e indagar lo que la palabra escrita oculta con respecto al acto oral, con respecto a esa oralidad pronunciada frente a los escuchas, frente a los otros, es, con seguridad, lo que ha impulsado a nuevas generaciones de artistas a inventar formas novedosas de expresión artística como la *performance*, la narración oral escénica o el teatro comunitario o grupal, entre otras; las que, a través de su facultad performativa, puedan devolver a la palabra aquella fuerza vital comunicadora de antaño, que ha estado silenciada por mucho tiempo bajo el atractivo de la representación gráfica de las palabras. (Contreras, 2009, como se citó en Gutiérrez, 2014)

Algunas características de la oralidad tienen, a su vez, una relación directa con la vitalidad de la que habla la autora. Para Mirta Yolima Gutiérrez (2014) de la Universidad Distrital de Colombia, quien retoma a Contreras, son tres las características que hacen de la oralidad un medio invaluable a la hora de comunicar y transmitir experiencias:

- 1) Se otorga sentido a la capacidad de sensación en el contacto que genera la interacción oral; la fascinación de estar cara a cara, de reconocer cierto sabor, olor y fluidez de la palabra, hacen que la oralidad despierte mayor

12 Desde el Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes de Colombia se han generado muchas reflexiones alrededor de la definición de patrimonio cultural inmaterial (PCI). Para este artículo resaltamos que la oralidad y las prácticas asociadas a esta como el *Slam* se incluyen en el PCI, pues está conformado principalmente por prácticas, conocimientos, expresiones y tradiciones que comunidades e individuos crean con el fin de generar vínculos entre sí y promover el respeto por distintos modos de vida.

actividad sensorial comparada con la escritura. Resulta interesante resaltar que el *Slam Poético Festival Colombia* inicia en 2019, un año antes de la pandemia por COVID-19, pero se mantiene de manera virtual (2020-2021) y el *Peace Slam* se consolida justo un año después de la pandemia (2021), lo que muestra la eficacia de la oralidad a la hora de flexibilizarse sin perder la vitalidad de la interacción humana.

- 2) El carácter performativo de la oralidad da paso a un segundo elemento emergente: el alcance semántico de los gestos, las posturas y actitudes como signos culturales de valor simbólico. Por esto, la oralidad no puede entenderse como simple enunciación, sino como acción de enunciar, lo que supone un discurso permeado por elementos, entre otros, sociohistóricos, culturales, políticos, semióticos.
- 3) El tercer aspecto es inferido del planteamiento de Contreras, quien considera que el sujeto contemporáneo no puede sustraerse solo a pensar la palabra escrita, sino que ha de convertirla en acciones acabadas; es decir, dejarse atrapar por la acción que expresa la oralidad (Gutiérrez, 2014).

Estas tres características de la oralidad interactúan y dialogan con el *Slam*. La relación *Slam* y oralidad es recíproca, ya que ambas prácticas se articulan en un ejercicio comunicativo y participativo que permite lecturas igualitarias y antieitistas del mundo, y en el que todas las personas pueden actuar o leer en cualquier lengua.

Desde la perspectiva de educación política de la que parte este texto, la convergencia de características entre *Slam* y oralidad propende por la creación de espacios, en cualquier contexto, en los que prima la confianza y una experiencia de comunicabilidad que incluya, en vez de excluir o relegar. A partir de los planteamientos de Contreras (2020, como se citó en Gutiérrez, 2014) y Gutiérrez (2014), se observan experiencias particulares en el territorio colombiano de espacios facilitados como los mencionados, concretamente desde la práctica poética.

El *Slam Poético*

A inicios de la década del 2000, en Barrancabermeja, ciudad a orillas del río Magdalena, el teatro —cuyo recurso principal es la palabra oral vital, la palabra en escena, con las tres características de la oralidad mencionadas— se convirtió en una forma de desocultar o bien, desde los planteamientos de Contreras (2009),

en una necesaria apuesta comunicativa para abordar la violencia vivida en la década de los noventa en el Magdalena Medio¹³.

En sus semilleros de teatro en el Colegio El Castillo de Barrancabermeja, el docente de literatura Darwin Olivero encontró en la práctica naciente en Colombia denominada *Poetry Slam* un medio innovador para sus clases. El *Poetry Slam* (*Slam* Poético) es una práctica muy conocida que ocupa lugares privilegiados en otros escenarios internacionales como Estados Unidos. Durante la toma de posesión de Joe Biden como presidente de ese país en 2021, la poeta Amanda Gorman presentó un poema al estilo *Slam* que dejó a la audiencia bastante conmovida y dispuesta a la escucha¹⁴ (PBS NewsHour, 29 de enero de 2021).

El *Poetry Slam* articula la oralidad y el *Spoken Word*¹⁵ con la poesía, potencia los rasgos distintivos de la voz, el cuerpo y un contenido temático en el texto; sensibiliza la empatía y facilita a cualquier persona comunicar sin la rigurosidad de ser considerado poeta. Ahora bien, un texto poético que se crea para el papel no será igual que un texto creado para la oralidad. En este último los silencios cuentan, así como las repeticiones, las preguntas y las onomatopeyas; en general, cuenta el viaje que hace el poema por las emociones del poeta *slammer*¹⁶. Con esto, se identifican en el *Poetry Slam* la vitalidad y la efectividad comunicativas de las que habla Isabel Contreras (2009).

Como una apuesta de emancipación, pero también de liberación desde una perspectiva pedagógica y filosófica contemporánea llamaría Nietzsche (2000) a la pedagogía que imparte el docente Olivero, pues atraviesa los límites de las estructuras curriculares para hallar, a través de la poesía oral y la creatividad, el genuino sentido originario del ser y, con ello, lo que el filósofo alemán dice sobre la experiencia que atraviesa el cuerpo y confirma la voluntad de ser individuos

- 13 El Magdalena Medio es la subregión colombiana en la cual está ubicada Barrancabermeja. Comprende los departamentos Antioquia, Boyacá, Cundinamarca, Bolívar, Cesar, Santander, Caldas y Tolima, que comparten geográficamente no solo el río Magdalena, sino también las historias de violencia, especialmente en los años noventa, en el contexto del conflicto armado colombiano.
- 14 La presentación de Gorman de su poema *The hill we climb* fue transmitida ampliamente por los medios de comunicación y la grabación de su presentación ha tenido millones de reproducciones en redes sociales como YouTube (PBS NewsHour, 29 de enero de 2021).
- 15 Por sus orígenes, el *Slam* hace parte de una corriente más amplia denominada *Spoken Word* (palabra hablada), cuya base es la oralidad.
- 16 En Colombia, el *Poetry Slam* convoca, entre otros, a poetas costumbristas, narradores de la Amazonía, cantautores de vallenato, juglares, decimeros cimarrones, estudiantes de literatura, poetas LGTBIQ+ y jóvenes escritores.

(Nietzsche, 2000). En particular, en sectores rurales de Colombia, el trabajo de los docentes es invaluable para acercar a los estudiantes a lo que les puede motivar en sus vidas, apropiarse de las vivencias en su entorno y expresarse de forma libre y contundente sobre sí y su territorio, en espacios alternativos para el encuentro con personas con motivaciones similares y con quienes puedan crear comunidades. Las historias del río ahora están en los versos de los jóvenes y perviven, a través de ellos, en todo el territorio nacional.

En la dinámica de un torneo con un sistema de puntos, la práctica *Poetry Slam* es un ejercicio competitivo: cada poeta recita su poema en tres minutos y el público determina la persona ganadora¹⁷. El poeta *slammer* Allan Wolf acuñó en 1994 durante un campeonato de *Poetry Slam* en Asheville, Estados Unidos la frase “los puntos no son el punto, el punto es poesía”; a su vez, el rapero y *slammer* mexicano Comikk MG agrega que no solo es la poesía, sino también la comuna y la capacidad de unir a las personas, dándole el sentido a esta frase en el contexto latinoamericano, invitando a pensar sobre la esencia de esta práctica desde una perspectiva participativa más allá de una competencia. Precisamente en México y en otros países se insiste en lo que genera esta práctica al acto de escuchar, no como una acción pasiva, sino activa y transformadora, denominada también la *escucha radical*¹⁸, la cual es una atención a los otros y que hace énfasis, justamente, en la disposición necesaria de escucha de la diversidad de perspectivas y múltiples representaciones discursivas.

La versatilidad en la creación —que genera una suerte de juego con la palabra, además del ritmo y los sonidos— resulta innovadora y necesaria para espacios relacionados con la educación política y para la paz, pues hace de la comunicación un acto libre y un proceso activo que, inicia con la escucha, continúa con el proceso de creación y vuelve a terminar en la escucha. Retomando a Acosta (2020), el acto de escucha radical hace visible, real y casi tangible toda vida humana; promueve la continua conformación de comunidades empáticas, de las que florece la capacidad de pensar en colectivo y construir una forma de ciudadanía capaz de dialogar en medio de luchas divergentes y de expresarse políticamente,

17 Existen otros formatos *Slam* que no son torneo, como el *Open Mic* o micrófono abierto.

18 Este concepto se atribuye a María del Rosario Acosta en su libro *Gramáticas de la escucha como gramáticas descoloniales* (2020), retomado por ella en un *Policy Brief* del Instituto CAPAZ, en el marco de Los Encuentros por la Verdad de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad de Colombia. Allí expresa que es necesario articular unas gramáticas de escucha que no solo puedan crear la posibilidad de oír al otro, sino que, al hacerlo, subviertan, reorganicen e imaginen otra historia o la memoria de otra realidad.

más allá de una institucionalidad hegemónica. Así, un ejercicio de comunicación no hegemónica invita a que ninguna persona se quede sin escuchar y a que participe, con ello, en los espacios de expresión.

A propósito de la participación en Colombia, los eventos estilo torneo de *Poetry Slam* han generado una secuencia muy dinámica con el público, permeándolo y manteniéndolo expectante a través de un ritmo que conecta todos los sentidos. No hay estructuras rígidas; cada poeta pasa a recitar al azar con nada más que su voz y su cuerpo. Más que dar un ganador, el espacio pretende dejar una atmósfera amena y de conexión con el público: las personas se van comentando los poemas y las puestas en escena, siendo este uno de los mayores logros de esta práctica, justamente porque el público escucha.

Retomando la idea de las prácticas artísticas y culturales, a veces resultan pocos los escenarios en Colombia para destacar su gran riqueza narrativa y oral. La esencia del trabajo alrededor de la práctica *Poetry Slam* en el país se plantea como red denominada Red Slamera Colombiana, a través de la cual colectivos, organizaciones o personas que deseen hacerlo, pueden iniciar un proceso de *Poetry Slam* en su región y potenciar, con ello, sus metodologías y apuestas creativas comunitarias, con la participación de cualquier grupo etario y en torno a cualquier temática.

El alcance y las posibilidades que propicia el *Slam* desde la poesía y la oralidad han llamado la atención de diversos sectores sociales sobre esta práctica, entre ellos la academia, especialmente en su propósito de comunicar sus trabajos.

De la poesía a la academia: el *Slam Científico*

Tomando como referente el ejercicio poético, el *Science Slam* (*Slam Científico* en español) es un evento, en la mayoría de los casos tipo torneo, que reúne a académicos e investigadores de diferentes disciplinas y áreas del conocimiento. Durante el evento, los *slammers* científicos explican sus investigaciones de forma corta, entendible y entretenida a públicos especializados y no especializados¹⁹. El *Science Slam* es considerado una forma de presentación con alto nivel de entretenimiento (Aßfalg, 2020) y con ciertas características que lo hacen exitoso: la atmósfera descomplicada que propicia, el lugar no convencional a los espacios de la academia en el que se realiza (espacios culturales o de esparcimiento), la participación del

19 En los *Science Slams* es frecuente el uso de recursos, entre otros, como el humor, las fotografías, los videos, memes, GIF e incluso otro vestuario en las presentaciones.

público como receptor no pasivo, que puede escuchar sobre un objeto de investigación directamente de quien lo investiga y elegir la mejor presentación que considere; y también, justamente, las destrezas comunicativas, narrativas, persuasivas y de presentación del *slammer*²⁰ (Winkels y Schrögel, 2020; Kramer Niemann *et al.*, 2020).

Estos eventos se pueden reconocer como “innovadores lugares de encuentro social” (Hill, 2020, p. 149) pues en ellos se activan, de forma entretenida, la curiosidad, la escucha y la comprensión sobre temas científicos, a la vez que fungen como facilitadores de una mayor apertura y cercanía de la ciencia-academia a la sociedad (Winkels y Schrögel, 2020). La comunicación científica se ha valido, de tiempo atrás, de diversos formatos para interpelar amplios sectores sociales, que sirvan a la vez como revitalizadores de la ciencia-academia y de sus formas de comunicación²¹ (Winkels y Schrögel, 2020). No obstante, apuestas como el *Science Slam* y otras acciones comunicativas —hoy en auge— son cuestionadas en el mismo ámbito en el que se desarrollan, en tanto se les considera simple entretenimiento o formas banales de presentación y diseminación del conocimiento²² (Schrögel, 2020). Para el CAPAZ sería la primera vez que se realizarían eventos con la metodología *Slam* y, según la agenda institucional, algunos esfuerzos se dirigen, en últimas, a otros énfasis temáticos y metodológicos. Se advierte, en todo caso, no

20 Beatrice Luggen, directora del Instituto Nacional de Comunicación Científica en Alemania (NaWik) afirma que los *Science Slams* están establecidos desde hace tiempo en ese país y gozan de gran reconocimiento y acogida. Para Markus Weißkopf, quien hasta 2022 fuera gerente de Ciencia en Diálogo (Wissenschaft im Dialog WiD), el éxito de estos eventos radica, también, en su carácter competitivo y en la sensación entre los públicos de llevarse, de primera mano, “un poco de conocimiento a casa” (Winkels y Schrögel (2020).

21 Entre otros, gracias a la comunicación digital, al uso de redes sociales y a la urgencia de contrarrestar escenarios como el de la desinformación o de las llamadas noticias falsas (*fake news*).

22 El físico Reinhard Remfort ganó, en 2013, el *Science Slam* nacional en Alemania con su presentación titulada *Dienliche Defekte* (Defectos útiles) sobre la estructura de los diamantes. Remfort es uno de los *slammers* científicos más reconocidos en su país y se define también como *podcaster* y autor. Al momento de la consulta con fines de este texto, su presentación *Slam* publicada a través del canal YouTube @ScienceSlamMuenster (Musu, 10 de diciembre de 2013) contaba con 391K vistas. Según Remfort, estos y otros formatos comunicativos muestran el interés de la ciencia-academia de volver a la sociedad y hablarle de forma cercana, simple y auténtica a través de historias, más que de datos y hechos. El *slammer* no simpatiza con presentaciones sobreactuadas y reconoce que el formato se ha popularizado, también en otros contextos. Frente a las divergencias, Remfort va más allá en el debate y argumenta que tal vez haya, incluso, resistencia a que el público amplio conozca y entienda la información científica.

caer en la trivialización o alejarse, justamente, del rigor científico-académico (Kramer en Niemann *et al.*, 2020). El debate al respecto es amplio y complejo.

Desde el contexto científico-académico, los ejercicios *Slam* posibilitan una ciencia comprensible, que pueda servir para ser democrática y entablar un diálogo con la ciudadanía (Dreppec, 2020). En este sentido, la reflexión y la socialización en colectivo de hallazgos o resultados científicos-investigativos que facilita un *Science Slam* son claves para la educación política desde diferentes perspectivas, puesto que: 1) acercan los temas y procesos de la ciencia-academia a la sociedad, a través de una puesta en común de aproximaciones interdisciplinarias y multidimensionales a objetos de investigación, de forma cercana y creativa a las personas (no académicas), gracias a los recursos de la oralidad y de otras narrativas; 2) despiertan la curiosidad y el interés de los públicos no especializados en la agenda de la ciencia-academia, que en últimas abarca las problemáticas que como sociedad nos aquejan y convocan; 3) dan un lugar a la ciencia-academia como actor social, relevante para la vida en sociedad y la búsqueda de soluciones a problemáticas comunes; 4) facilitan la escucha, empatía y confianza entre el actor científico-académico especializado y los públicos más amplios; 5) pueden contribuir a la comprensión y al reconocimiento del actor científico-académico y de sus trabajos; y 7), facilitan informaciones y metodologías para el fortalecimiento de procesos formativos-educativos basados en la evidencia y los argumentos.

Las experiencias sumadas y compartidas en los ejercicios *Slam* desde la poesía y la ciencia-academia han servido de base para proponer el *Peace Slam*, una práctica que propone un escenario con rasgos metodológicos y aspectos contextuales particulares como aporte a la investigación, la reflexión y el diálogo en torno a las formas y dinámicas de conflicto y de iniciativas de paz en el país.

***Peace Slam*, una apuesta metodológica en el contexto transicional colombiano**

El *Peace Slam* (*Slam* de Paz en español) no dista mucho, metodológicamente, de sus referentes poético y científico. En primer lugar, consiste en un ejercicio formativo-creativo que parte de conocimientos, saberes y experiencias de quienes participan en torno a un tema que les convoca, y se sirve de recursos narrativos y performativos de la poesía y la oralidad para encaminarlo. El segundo momento es el evento abierto a los públicos, en el que el grupo de participantes (*slammers*)

presenta sus piezas creadas en el primer ejercicio, con una moderación que les anima y en intercambio con quienes les ven y escuchan.

El *Peace Slam* ha sido desarrollado a partir de algunas premisas. La primera, es que no es un torneo o una competición. La segunda, abre la posibilidad de la participación voluntaria en las actividades ya mencionadas, sin estar condicionada a un conocimiento o dominio de la práctica. De hecho, participantes de *Peace Slams* han manifestado desconocimiento, y a la vez curiosidad, preguntándose: “¿Qué es lo que vamos a hacer? ¿Es un *show*, un concurso?” (Morales y Villegas, 12 de julio de 2023). Finalmente, otra premisa importante es que en el *Peace Slam* no hay error en la creación y presentación al público de las piezas que resultan del ejercicio formativo-creativo²³.

Más allá de los aspectos metodológicos, el distintivo del *Peace Slam* en Colombia es el contexto transicional en el que tiene lugar y sus aportes a tematizar e intentar comprender las dinámicas de dicho contexto²⁴. En el *Peace Slam* tiene lugar una revitalización creativa de memorias, trayectorias e intereses que potencia voces diferenciadas y puede ser considerada, en sentido de la educación política, como constructiva de un escenario democrático y de convivencia pacífica, en el cual se accede a un espacio de diálogo y debate (Overwien, 2019). En ese sentido, las actividades formativa-creativa y de presentación pública del *Peace Slam* han permitido conocer historias de personas, comunidades y organizaciones participantes provenientes de diversos ámbitos (educativo, académico, político, social, comunitario, empresarial, artístico y ambiental; firmantes de paz, líderes y lideresas) sobre cómo han vivido los conflictos, las violencias y el conflicto armado colombiano, así como sus persistencias y resistencias. Estas historias y agencias están vinculadas al lugar y al contexto en los que se desarrolla el *Peace Slam*, principalmente aquellos impactados por los conflictos y la violencia y, a la vez, procesos de construcción de paz. En cada lugar al que el

23 A partir de estas premisas, algunos *slammers* en los *Peace Slams* han potenciado sus presentaciones recurriendo a la interpretación musical, al video, la fotografía, la multimedia, al *performance* y las marionetas; también se han visto presentaciones convencionales académicas mediante el uso de presentaciones de Power Point.

24 Las temáticas de los *Peace Slams* hasta ahora realizados en Colombia han sido: medio ambiente, territorio y paz (Florencia); Justicia Escolar Restaurativa (Bogotá); memorias, convivencia y construcción de paz en El Pacífico (Cali); música, arte y memoria para la convivencia y la paz (Medellín); educación y liderazgos sociales en Chocó, territorio de paz (Quibdó); educación política para la paz desde experiencias de América Latina y Europa (Stuttgart-Hohenheim); transiciones —energéticas— justas (Valledupar).

Peace Slam ha llegado, el tema que ha abordado ha sido de interés y relevancia para el contexto y sus actores. En Quibdó, por ejemplo, los participantes fueron maestros en formación posgradual, quienes abordaron la educación como asunto que les preocupa dadas las dinámicas excluyentes que persisten y afectan a niñas, niños y jóvenes de la ciudad y del departamento Chocó. En Medellín, las creaciones y presentaciones mostraron respuestas resilientes, desde la música y la memoria, a los conflictos y la violencia en los contextos urbanos y en el conflicto armado colombiano, que impactan a los jóvenes. El evento público en esa ciudad no pudo tener mejor escenario que un centro cultural local al que acude, precisamente y en su mayoría, gente joven. En uno de los *Peace Slams* en Bogotá, estudiantes *slammers* de colegios oficiales tematizaron y pusieron en escena las ejecuciones extrajudiciales (en Colombia, también conocidas como “falsos positivos”). Justamente, algunas comunidades educativas convocadas a las actividades están ubicadas en localidades de la ciudad donde se han reportado estos hechos atroces.

En todas estas trayectorias se observa un alcance amplio del *Peace Slam* y se reconoce que no hay un conocimiento privilegiado en tanto práctica compartida. A través de la articulación con la oralidad, la escucha, el diálogo y la creación, el *Peace Slam* facilita, activa y potencia *otras formas de acción narrativa* de temáticas, aproximaciones, emprendimientos y procesos de transición en el complejo escenario colombiano actual, en el que se busca la consolidación de la paz. El conocimiento con el que se llega al *Peace Slam* confluye con formas de comprensión y narración del mundo que aportan otros participantes (institucionales, sociales, comunitarios, individuales); así, deviene en *otro* saber o conocimiento. Vale la pena revisar esta perspectiva desde la propuesta que plantea una horizontalidad en la producción del conocimiento.

Ejercicio desde la horizontalidad

Las observaciones a la práctica *Peace Slam* permiten vincularla con algunos planteamientos sobre la horizontalidad en la producción del conocimiento. Sarah Corona (como se cita en Cornejo, 2022) propone afrontar o explicar problemas y fenómenos actuales, no desde métodos tradicionales, sino más bien aboga por una investigación en la que, sobre la base del diálogo, diversas disciplinas científicas y no científicas busquen respuestas conjuntas a una problemática: “existen posibilidades de elaborar el conocimiento desde una perspectiva horizontal si se transforman las relaciones entre personas a partir de una *praxis* conjunta dispuesta a modificarse” (Cornejo, 2022, p. 60).

Reunidos en torno a temáticas o problemáticas de interés, impacto o afectación comunes, y desde su diversidad, en el *Peace Slam* los participantes dinamizan el encuentro y transforman, de modo creativo y cercano a su cotidianidad, las maneras como en él se desarrollan esas temáticas o problemáticas. Las metodologías convencionales trascienden en el *Peace Slam* espacios y lenguajes institucionalizados (como la escuela, la institución académica o la organización social), y dejan a un lado la rigidez de estructuras predominantes o excluyentes. En este sentido, Mónica García, docente y participante en uno de los eventos *Peace Slam* en Bogotá considera que:

Es una estrategia innovadora para trabajar con los estudiantes, ya que nos permite trabajarlo fuera de lo académico y nos permite llevarlos a otros escenarios que tienden a ser mucho más llamativos para ellos, como lo es expresar toda la corporalidad; a través del arte y a través de otros escenarios, llevarlos a pensarse en escenarios como tal de construcción de paz. (Instituto CAPAZ, 31 de julio de 2023a, 00:02:15)

La horizontalidad, así entendida, también propone abrir la posibilidad de examinar metodologías inacabadas, no definitivas (Cornejo, 2022). Con relación a lo anterior, si bien las actividades programadas de un *Peace Slam* (ejercicio formativo-creativo y evento público) son concebidas y gestionadas desde una institucionalidad (por ejemplo, una institución científica-académica como el Instituto CAPAZ), en su desarrollo afloran otras temáticas y dinámicas de valor, así como significación en y para la vida de las personas participantes. En Florencia, siendo el tema convocante la relación entre territorio, ambiente y paz, algunas estudiantes crearon y presentaron un acto performativo sobre conflictividades asociadas al género. En el mismo escenario, desde la Asociación Indígena Ko Revaju ASINKODE, la joven lideresa indígena Shellany Valencia interpeló al grupo de participantes sobre el rol de actores de la cooperación internacional en su relacionamiento con comunidades indígenas²⁵.

25 “Uno debe saber cómo es el relacionamiento con los pueblos indígenas. En Sorano, ONG internacionales trabajan más de la mano con los pueblos indígenas que las [organizaciones] estatales. Las comunidades tienen autonomía, ellas ponen los límites a las ONG y [la] cooperación internacional. Igual, las cooperaciones internacionales aportan presupuesto, fortalecimiento de capacidades de las comunidades. Están aprendiendo a ser un poquito más técnicos e instalando capacidades en las nuevas generaciones: rutas, protocolos, cómo nos reconocen. No nos sentimos invadidos porque también estamos nosotros liderando esos procesos” (Valencia, comunicación personal, 2 de junio de 2023).

Así mismo, el *Peace Slam* propone a quienes en él participan la reflexión sobre metodologías y lenguajes no convencionales que sirvan al propósito de expresión, discusión y socialización entre públicos estratégicos. Sebastián Muñoz, del colectivo grafitero Caldera Gráfica Crew en Florencia manifestó que su motivación a participar como *slammer* fue “explorar lenguajes y [de] poder traducir los mensajes de la mejor manera a los públicos que se están apuntando”. Por su parte, Gisele Didier, directora de conocimiento del Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt y también *slammer* en Florencia, destacó la importancia de que institutos como el que representa cuestionen sus formas habituales de comunicar el conocimiento que generan, recurriendo a un lenguaje ameno para impactar la toma de decisión en política pública y en contextos comunitarios o locales²⁶.

Posibles aportes de la metodología *Slam* a escenarios de educación política y para la paz en el contexto transicional colombiano

Siguiendo a Didier (Instituto CAPAZ, 31 de julio de 2023b), el *Peace Slam* pone en perspectiva social los temas relevantes para la ciencia y la investigación académica, así como las formas de comunicarlos y a quienes los comunica, no solo entre voces expertas. En esa línea, en escenarios como los actuales de desinformación, noticias falsas y “emocionalización de la política”²⁷ (Hill en Niemann *et al.*, 2020, p. 150), un aporte del *Peace Slam* consiste en llamar la atención sobre la discusión pública; informaciones derivadas de los argumentos y las evidencias acerca de las situaciones sociales actuales en las que nos vemos inmersos. Desde el lugar de la ciencia-academia, esta discusión no solo beneficia su credibilidad

26 Las actividades del *Peace Slam* en Florencia se desarrollaron en la Universidad de la Amazonia (miembro de la red interuniversitaria del CAPAZ) y el Centro Cultural Amazónico Araracuara, con la participación de estudiantes, representantes de colectivos artísticos locales, liderazgos comunitarios y personas investigadoras-académicas. Gisele Didier y Sebastián Muñoz fueron entrevistados para el video de reseña del *Peace Slam* en Florencia (Instituto CAPAZ, 31 de julio de 2023b).

27 Hill se refiere a la recurrencia de narrativas, principalmente por parte de actores políticos que destacan en el concierto global y que despiertan más la emocionalidad que la racionalidad, deslegitimando la validez de la información científica-académica. Estas narrativas son particularmente reconocibles en los medios digitales como las redes sociales, los cuales han facilitado y potenciado el uso masivo de estas plataformas y herramientas.

y legitimación como actor social relevante y, por ende, del actor investigador, sino que también propicia la interlocución ciudadana: un diálogo entre diversos que pueda brindar bases sólidas y contrastadas para la participación política.

Ahora bien, por sus características disruptivas de lenguajes y metodologías convencionales, el *Peace Slam* recontextualiza y dinamiza los conocimientos (no solo científicos-académicos), en tanto los pone en horizontalidad. Este aporte es considerablemente clave en un escenario de promoción de la educación política ciudadana y para la paz, pues en el *Peace Slam* se facilita un diálogo fuera de la unidireccionalidad o el dogma, mediante el cual los participantes pueden intercambiar sobre la base de sus conocimientos y desde la cercanía a las realidades contextuales. Y sucede a través de la oralidad y la escucha que apelan, como bien se mencionó, a la sensibilidad y la continuación de legados sobre las dinámicas de los entornos, a través de prácticas socioculturales.

En el contexto transicional colombiano, el ejercicio del *Peace Slam* reúne afinidades, disonancias o contradicciones según el lugar y el contexto de un(a) otro(a) que puede ser controversial. El *Peace Slam* constituye un escenario en el que confluyen actores diversos, quienes hablan, discuten y ponen en perspectiva propia y de los demás participantes involucrados sus experiencias, conocimientos y saberes en torno a las conflictividades y las búsquedas de la paz. El conocimiento deviene objeto de reflexión, discusión, disputa y creación. Así, el *Peace Slam* es un espacio válido y necesario en procesos de educación política y de construcción de paz para contrastar, ampliar o complementar agendas (establecidas) con otras cercanas o relevantes para los actores participantes (Overwien, 2019) a través de intercambios que generen empatía y propicien esa cercanía.

De esta forma, y retomando a Corona (como se cita en Cornejo, 2022) se observa al *Peace Slam* como un ejercicio que “resalta el valor político del diálogo como un método de interpelación del otro” (p. 67). Las actividades formativa-creativa y de presentación pública de creaciones propias del *Peace Slam* se proponen, pues, como un escenario novedoso de complementariedad en torno a una problemática central (común) y un contexto (compartido) que, en el caso concreto, incluyen temáticas, dinámicas y problemáticas sobre conflictividades, violencias y escenarios de una paz posible en Colombia.

Retomando a María del Rosario Acosta (2020) es más visible ahora la importancia de la práctica *Slam* para la *escucha radical*, la cual le otorga al acto de escuchar, en un contexto transicional como el colombiano que camina hacia la paz, la posibilidad misma del acto de perdonar. Esta *escucha* es muy coherente con el ejercicio *Peace Slam*, el cual procura una participación activa por

parte de quien escucha y le invita a reconocerse, vincularse, conmovirse o empatizar con lo expresado por el *slammer*; que consiste, en la mayoría de los casos, en reflexiones muy profundas sobre temas sensibles, entre otros, el vínculo con el territorio, el dolor, la diversidad sexual o las dinámicas hegemónicas de poder como el racismo y el patriarcado. De este modo, la conexión entre *slammer* y público se da a través de eso que Isabel Contreras llama vitalidad de la oralidad.

Actividades como el *Peace Slam* y el *Poetry Slam* han revelado el potencial que la sociedad colombiana tiene frente a sí en la oralidad, el diálogo y la escucha. Estas son, por excelencia, prácticas que facilitan a las ciudadanías participantes una experiencia para fortalecer habilidades comunicativas, creativas, reflexivas y críticas, en sintonía con sus intereses y su vida cotidiana. Luz Adriana Montoya, docente y participante en las actividades del *Peace Slam* con colegios distritales en Bogotá sugiere: “Cuando los niños, jóvenes, participan en estos procesos de formación son capaces de transformar a otros, de dar ese granito de arena para llegar a otros lugares y crecer juntos” (Instituto CAPAZ, 31 de julio de 2023a, 00:01:27). Podría ser prematuro establecer el nivel de movilización que el *Peace Slam* suscita; no obstante, esta práctica abona un terreno para posibles emprendimientos, susceptibles de ser multiplicados.

“La paz no es solo política o de esas cosas”, declaró de forma reveladora la estudiante Daniela Orjuela tras su participación en el *Peace Slam* en Bogotá (Instituto Capaz, 31 de julio de 2023a, 00:00:51). La convencionalidad comunicativa se queda corta y apuestas como el *Peace Slam* pueden dar cuenta de la dimensionalidad de las participaciones, así como de la diversidad de trayectorias y narrativas en Colombia en el pensarse una paz posible. Comunicarlas desde la academia y otras voces es crucial si se quiere llegar a personas o sectores para los cuales la agenda de la paz (aún) no les es propia, familiar, siquiera atrayente o vinculante. 

Referencias

- Acosta, María del Rosario. (2020). *Gramáticas de la escucha como gramáticas descoloniales: apuntes para una descolonización de la memoria*. Eidos, 34, 14-40. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/eidos/article/view/13727>

- Aßfalg, Anika. (2020). Was bleibt hängen bei einem Science-Slam? Ergebnisse einer Fallstudie zum Wissenserwerb bei Science-Slams. En Niemann, Philipp *et al.* (Hrsg.), *Science-Slam: Multidisziplinäre Perspektiven auf eine populäre Form der Wissenschaftskommunikation* (pp. 123-145). Springer vs. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28861-7_8
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (18 de octubre de 2022). *Science Diplomacy: Wissenschaftsdiplomatie*. <https://www.bmbf.de/bmbf/de/europa-und-die-welt/vernetzung-weltweit/bildungs-und-wissenschaftsdiplomatie/bildungs-und-wissenschaftsdiplomatie.html>
- CEV [Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad]. (2022). Informe final. Capítulo Sufrir la Guerra Rehacer la vida. En CEV, *Informe Final*. <https://www.comisiondelaverdad.co/sufrir-la-guerra-y-rehacer-la-vida>
- Contreras, Isabel. (2009). Vestigios de la oralidad. En: I. Contreras y A. D. García (Coord.). *Escritos sobre oralidad* (pp. 41-56). Universidad Iberoamericana.
- Cornejo, Inés. (2022). Paulo Freire: La horizontalidad como desafío de la educación liberadora. Ecuador, CIESPAL. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* (151), 59-72).
- Dreppel, Alex. (2020). Science-Slam als Labor der Verständlichkeit. En Niemann, Philipp *et al.* (Hrsg.), *Science-Slam: Multidisziplinäre Perspektiven auf eine populäre Form der Wissenschaftskommunikation* (pp. 21-38). Springer vs. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28861-7_3
- Gobierno nacional de La República de Colombia y FARC-EP [Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del Pueblo]. (2016). Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz estable y duradera. <https://www.comisiondelaverdad.co/acuerdo-final-para-la-terminacion-del-conflicto-y-la-construccion-de-una-paz-estable-y-duradera>
- Gräbner, Cornelia y Casas, Arturo (Eds.). (2011). *Performing Poetry: body, place, and rhythm in the poetry performance*. Editions Rodopi.
- Gutiérrez, Mirta. (2014) *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. [Tesis de doctorado] Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/concepciones_y_practicas_sobre_la_oralidad_en_la_educacion_media_colombiana.pdf

- Hill, Miira. (2020). Wissenschaft und Öffentlichkeit im Zeichen der Digitalisierung. Die Produktion und Kommunikation des Science-Slams. En P. Niemann *et al.* (Hrsg.), *Science-Slam: Multidisziplinäre Perspektiven auf eine populäre Form der Wissenschaftskommunikation* (pp. 149-180). Springer vs. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28861-7_9
- Instituto CAPAZ [Instituto Colombo-Alemán para la Paz]. (2021). *Escuchar y ser escuchado. Los Encuentros por la Verdad de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición* (CEV). [Policy Brief]. Altavoz Editores. <https://www.instituto-capaz.org/wp-content/uploads/2021/10/Policy-Brief-Azul-6-20218-oct.-con-avenir.pdf>
- Instituto CAPAZ. [Instituto CAPAZ] (31 de julio de 2023a). *Peace Slam CAPAZ– Bogotá 2023* [Video]. <https://youtu.be/YcoKsZxSbOA>
- Instituto CAPAZ. [Instituto CAPAZ] (31 de julio de 2023b). *Peace Slam CAPAZ– Florencia 2023* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=aoXkIy2DsPI>
- Instituto CAPAZ. [Instituto Colombo-Alemán para la Paz]. (s.f.). *Sobre el instituto*. <https://www.instituto-capaz.org/conozcanos-2-2/>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y los Saberes. (2011). *Patrimonio cultural inmaterial en Colombia*. [Cartilla]. Nomos S.A. <https://patrimonio.min-cultura.gov.co/Documents/convencionpolitica%20PCI.pdf>
- Morales, Diana y Villegas, Felipe. (12 de julio de 2023). *Peace Slam: poesía, gestión ambiental y construcción de paz*. <http://www.humboldt.org.co/es/actualidad/item/1898-peace-slam>
- Muso. [ScienceSlamMuenster] (10 de diciembre de 2013). *Deutscher Meister Science Slam 2013: Reinhard Remfort* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/WPKb7WCuiD8?feature=shared>
- Niemann, Philipp; Bitter, Laura ; Hauser, Christiane y Schrögel, Philipp. (2020). Prodesse et delectare: Science-Slams in der Wissenschaftskommunikation. En Niemann, Philipp *et al.* (Hrsg.), *Science-Slam: Multidisziplinäre Perspektiven auf eine populäre Form der Wissenschaftskommunikation* (pp. 1-7). Springer vs. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28861-7_1
- Nietzsche, Friedrich. (2000). *Shopenhauer como educador*. Biblioteca Nueva.

- Overwien, Bernd. (2019). *Educación cívica en Alemania: desarrollo y aspectos de la discusión actual*. Documento de trabajo 2-2019. Instituto Colombo-Alemán para la Paz (CAPAZ).
- PBS NewsHour. [PBSNewsHour] (20 de enero de 2021). *Amanda Gorman reads inauguration poem, The Hill we climb*. [Video] YouTube. <https://youtu.be/LZo5illIN4?si=Xo2il35hkcppgoXT>
- Schrögel, Philipp. (2020). Dienliche Defekte. Der Science-Slam aus der Perspektive des Vortragenden. Interview mit Reinhard Remfort. En Niemann, Philipp *et al.* (Hrsg.), *Science-Slam: Multidisziplinäre Perspektiven auf eine populäre Form der Wissenschaftskommunikation* (pp. 39-52). Springer vs. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28861-7_4
- Valencia, Shellany. 2 de junio de 2023. Comunicación personal. Florencia, Colombia.
- Winkels, Rebeca y Schrögel, Philipp. (2020). Science-Slams in der Welt der Wissenschaftskommunikation: Interview mit Beatrice Lugger (NaWik) und Markus Weißkopf (WiD). En Niemann, Philipp *et al.* (Hrsg.), *Science-Slam: Multidisziplinäre Perspektiven auf eine populäre Form der Wissenschaftskommunikation* (pp. 11-20). Springer vs. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28861-7_2



PROVOCACIONES Y PRESENCIAS CORPORALES



‘Baja y vé’
El apetito político de la voz joven



Laura Oliveros
Cocco Kilele
Wendy Quinchia
Camila Pisco
Marcela Pardo

Articular es significar. Es unir cosas espeluznantes, cosas arriesgadas, cosas contingentes. Quiero vivir en un mundo articulado. Articulamos, luego existimos.

Donna Haraway, 2019

¿Cuál es el acercamiento que tienen las y los jóvenes de este país con aquello que podemos llamar “lo político”? ¿Cómo podemos hacer educación política desde-con-entre los mismos jóvenes? Responder a estas preguntas requiere de una estrategia política particular: crear mundo desde la intersección de nuestras historias y lenguas, pues somos seres enredados en historias y nuestras vidas se entrelazan, a su vez, en historias que narramos y nos narran. Es por esto que responder estas preguntas requiere de una apuesta de empresa colectiva. ¿Cómo se logró este entrecruzamiento?

La lengua es el centro de este texto. Una lengua que describe Donna Haraway, como de impropios y de dulzura inusitada. Así fue evidente en el clan Upuana y de la Fuerza de Mujeres Wayuu. Lengua de mudez y habla desbocada montemariana, lengua de procedencia diversa y heterogénea de los gobiernos escolares de La Ceja; de aquellos que se reúnen en las huertas del barrio Nuevo Chile de Bosa para nutrir; lenguas que entienden de espíritus y ancestras en Calle Quibdó, lenguas que ondulan situaciones furtivas a partir de los cantos de Buenaventura; lenguas frenéticas y desbocadas de Tumaco; y lengua de percepción inaudita de las estudiantes de la Universidad de la Amazonía.

En Colombia, se percibe la política y lo político como si fueran otra lengua, una lengua ajena, rara, lejana y enredada. A veces, como lengua castigadora; una lengua que examina, juzga y ordena; como una lengua dominante, de un solo color, que no es de aquí, pero manda aquí; como una lengua inteligente, que articula lenguajes y usa palabras raras que tenemos que aprender.

A la política en Colombia le hacen falta metáforas y polifonía: “Las metáforas se producen al hacer una yuxtaposición de dos conceptos, y el resultado de la

metáfora es una tierra fronteriza, un tercer espacio que nos dice cosas” (Colectivo Prácticas Narrativas, septiembre de 2023). La metáfora sería esa tierra fronteriza que nos ayuda a transitar entre lenguas para hacer que lo político sea esa gran lengua políglota; una lengua que habla, pero que también escucha; una lengua que escribe, pero que también lee; una lengua que ordena, pero que también siente (aunque parezca contradictorio).

Estas lenguas que nos dejan vislumbrar metáforas con sus tierras fronterizas son de Camila Peláez (Riohacha), Marlon Rodríguez (Montería), Andrea Arcila (La Ceja), María Reyes (Bogotá), Cocco Kilele (Quibdó), Camila Pisco (Buenaventura), Bersy Lemos (Tumaco), Wendy Quinchía (Florencia) quienes se reconocieron como educadoras —una tarea para la esperanza— y llevaron a cabo encuentros sobre educación política ¹. De esta manera aparece: ‘Bajá y vé’ (un nombre de entonación del pacífico colombiano) como una invitación-escucha-liberación. En lo que sigue, escribe Laura Oliveros, Cocco Kilele, Wendy Quinchia, Camila Pisco y Marcela Pardo.

Abrir el apetito de la voz

Laura Oliveros

Es un reto hacer un escrito en primera persona de un proceso que se convirtió en una polifonía que resuena en mí todos los días; pero, también sería ridículo no hacerlo porque es allí donde este encuentro tuvo un efecto en mí, en mi voz. Curiosamente la educación, la academia y hasta el oficio de diseñar para la comunicación me habían dejado sin voz (y no lo sabía). Llevaba diez años hablando con imágenes, con símbolos; pensando en ideas para que otros se expresaran mejor, diseñando libros con palabras de otros que necesitaban ser bien leídas, jugando con las palabras y siendo una traductora silenciosa.

Fue imposible negarse al encanto de vozarrones que fueron aterrizando, uno a uno, entre el Aeropuerto El Dorado y la terminal del Puente Aéreo de Bogotá,

1 Esto se realizó en el marco de lo que se denominó *Laboratorio de comunicación y acción política*, una alianza entre el Instituto Colombo-alemán para la Paz (CAPAZ), la Biblioteca Luis Ángel Arango y *La paz se toma la palabra*. Este Laboratorio inició los días 2, 3 y 4 de julio de 2022 con la formación de las ocho facilitadoras locales en educación política, quienes tienen entre 16 y 24 años, con el fin de fortalecer la labor pedagógica y propiciar un diálogo intercultural entre jóvenes de Colombia. Luego de esto, las jóvenes realizaron talleres con otros jóvenes (en total se contó con la participación de 186 personas).

con pocas horas de diferencia, durante el 2 de julio del 2022. Todas esas voces venían empacadas en cuerpos muy jóvenes, diestros, alegres; algunos también temerosos, pero sin vergüenza de mostrar que temían. Vozarrones en cuerpos honestos.

Los días en Bogotá transcurrieron en largas horas de escucha. En el segundo piso de la silenciosa Biblioteca Luis Ángel Arango retumbaron las voces de los cuerpos honestos, se dejaron escuchar en forma de voz cantada con el grito de Camila Pisco (Buenaventura), entonando “Quítate de mí escalera, no me hagas oscuridad”, desde la voz poética en la gran Cocco Kilele quien desde el primer momento habló por ella y por todas las ancestras que le permitieron llegar hasta ahí. La voz dulce, pero precisa de Andrea. La voz sentipensante de Camila Peláez. La voz rebelde y maternal de Bersy. La voz imaginativa de Marlon. La voz categórica y tierna de Wendy. La voz cuidadosa de María Isabel. La voz de la pedagogía y el cariño de Marcela. La voz paternal de Julio. La voz que quería escuchar a otras voces, de Stefan.

En medio de ese bullicio (porque eran escasos los momentos de silencio), el salón se convirtió en un “mentidero” como lo habría dicho Bersy, quien nos enseñó esa palabra para nombrar el lugar en el mundo en donde habitaba para ella la paz: El mentidero, en la terraza de la casa de su mamá, un lugar para recibir el fresco meciéndose en una hamaca, mientras se conversa. En nuestro mentidero fue posible hacer un abecedario de la lejanía, una plegaría de injusticias y dolores, un diagnóstico y hasta un recetario con los posibles tratamientos.

La polifonía se hizo más fuerte al viajar a Buenaventura, Tumaco y Montería, para ver y —sobre todo— oír, cómo cada una de estas voces (poéticas, dulces, imaginativas, maternas, rebeldes, sentipensantes, pedagógicas y categóricas) lideraban su propio espacio, sus propios mentideros. La voz de voces, que se levantó allí, retumbó y se hizo escuchar en forma de: manifiestos de vida, libertad de amar, de pensar, de soñar, de crear nuevos ideales y formas de habitar los territorios. Esa polifonía incesante en donde lo colectivo no desdibuja al individuo es la mejor metáfora para hablar de “lo político”. Esa polifonía incesante me abrió el apetito de la voz.

Cocco Kilele

El laboratorio de educación política, en aquel julio de 2022, creó una transformación en mí más grande de la que esperaba. Cocco Kilele, una joven lideresa que viene de la capital del departamento chocoano: Quibdó. La política es de las

palabras más desgarradas en mi tierra, se *raja* cada cuatro años, cuando se va a entrar a la universidad, cuando se va a buscar trabajo y a toda hora.

Yo crecí temiéndole a la política. Esa palabra me generaba incomodidad, la identificaba con los afiches de esa gente que nunca vi y que comenzaban a aparecer en las paredes de los lugares abiertos al público; a veces en las paredes de las casas de mi comunidad y hasta en la mía. Y eso era, la política representaba los billetes que en algún momento vi repartir, los discursos repetidos de esos señores y señoras que llegaban sorpresivamente a la comunidad a uniformarse con gorras y camisetas. También eran política las quejas que después de un tiempo había de esa misma gente, que eran ladrones, unos muy buenos políticos. “Que, si este elemento subió de precio”, era la política, “que, se había disparado la inseguridad”, era la política. Nunca me agradó. Nunca quise conversar con ella de cerca. Me opuse; decidí oponerme rotundamente, revelarme a sus prácticas tradicionales que se aprovechaban de la ignorancia del pueblo al que yo pertenecía. Rompí las reglas que la pseudopolítica impuso: cambié mi cabello de color, caminé por la carretera en la frontera con la bacrim. Dije en Caracol que nos estaban matando, y que ellos ya lo sabían, y que no quería gritarlo una vez más; que no quería ser revictimizada. Creé un colectivo que tiempo después fue organización, comencé a dignificar el trabajo comunitario. Llegué a espacios de participación poniendo mi palabra, como mujer rural, orillera hija del Atrato, reclamando la T-622, como mujer negra y mi ley 70. Me presenté como mujer joven, diversa, artista y lideresa. Fui política.

Llegué a esta gran reflexión luego del laboratorio. Abracé la política, la entendí desde otro lugar, desde su verdadero lugar. Ahora soy una mujer política, decolonialmente política.

Lo importante de mi historia: un vivir nuevo

Wendy Quinchía

Saber que me iba a enfrentar a un proceso de formación con jóvenes de mi edad me hizo repensar en muchos aspectos. Y aunque el tiempo no fue mucho, cada uno de estos espacios dejaron marcadas en mí y en más de 20 jóvenes nuevas concepciones que siempre vamos a recordar. Palabras como: manifestación, unión, conciencia del origen y conciencia de nuestra historia. Al ser del Cauca, un departamento tan afectado por la violencia y estigmatizado por muchos sectores en Colombia, hoy vengo a hablar de mí como líder, como formadora y como futura docente.

Tener en un recinto a los 16 municipios de nuestro departamento generó un ambiente de tensión y de ansiedad por conocer esas historias que no habían podido ser contadas, por saber la percepción de los jóvenes y de los que hoy en día se están formando para ser el futuro del país, ese país intrépido que ha vivido por más de sesenta años un proceso de violencia. Es inevitable no mencionar que cada uno de estos jóvenes tiene una memoria escrita o encriptada como lo diría mi docente Dennis Dussan. En el transcurso de nuestras conversaciones, cada uno de ellos mencionó que veían como héroes a sus tíos por irse a la guerrilla (obligados) para salvar la vida de su mamá y de sus abuelos; decían que gracias a eso ellos podían estar ahí contando su historia. También, veían como héroes a sus abuelas y abuelos porque les tocó salir huyendo de los lugares donde habían crecido, donde estaba el corazón de la familia; o que, por ejemplo, otros héroes eran las personas que los han ayudado a conocer su historia. Para ellos, hablar del pasado es importante e indispensable para su buen vivir —aunque han pasado muchos años y parezca ilógico—; sigue siendo muy doloroso para muchas familias caqueteñas, y es vergonzoso para ellos, que las nuevas generaciones lo conozcan. Esto hace remover y repensar el rol del líder en el territorio. Escuchar la voz de todos ellos y poder, por un momento, ponerme en ese lugar de “la voz que no puede salir” (como lo mencionó Kevin Reina), genera una cantidad de manifestaciones que confirman que ahí está la unión de la sociedad que tanto anhelamos en el territorio caqueteño.

Es difícil poder tener algo concluido de tantas voces y de tantas historias, pero si algo me puede quedar muy claro de este proceso es que no somos lo que nosotros pensamos de nosotros mismos, somos también lo que las otras personas piensan de nosotros mismos. Por eso, como joven de este territorio tan olvidado y tan alejado debo estar siempre en busca de generar espacios que refuercen el conocimiento propio y compartido, el crear un “vivir nuevo” como seguramente lo podrían decir los mismos jóvenes.

Camila Pisco

Desde muy pequeña he visto en la política una llave para cambiar y transformar nuestras dinámicas de vida. Entendía un poco que la educación política era comprender nuestro sistema democrático y, gracias a la experiencia de este laboratorio, llegué a unas reflexiones más profundas sobre la educación política y la vida.

Desde mi territorio, el bello puerto del mar mi Buenaventura, considero que hemos tenido muy poca educación política. Es más, somos un territorio que inicia en la política (democrática) como puede, como veía que lo hacían otros y se ha quedado así. Esto se debe a nuestras condiciones históricas. A mi parecer, somos bastante políticos por nuestra cosmovisión cultural y de la vida, pues se rige por subsistemas, decisiones colectivas e individuales.

Para mí la política se resuelve en la toma de decisiones. Algo que me parecía sencillo, pero que realmente es lo más político que tenemos. Es complejo porque la decisión lleva a la acción, cuestión que tampoco me parece tan sencilla.

Y esto de la acción es mi reflexión personal y con lo que me quedo del laboratorio. Esta experiencia me gustó mucho por su contenido, por su metodología y por la invitación a *accionar*.

Porque una puede leer, estudiar, conocer conceptos, pero si no intenta accionar tanto lo personal como lo colectivo, o pensar que puede transformar algo y actuar para ello, pienso que solo continuará el círculo de la decepción o de la rutina en donde nada cambia.

Yo soy muchas cosas: cantaora tradicional, administradora, comunicadora, defensora de los derechos humanos; más que humanos de la vida, representante de una organización que inició como colectivo juvenil y que espera crecer mucho en sus acciones; no obstante, esta experiencia me ha llevado a actuar y a contagiar el actuar en lo que hago.

No sabía nada sobre la paz, aparte de anhelarla. Ahora hablo un poco de los diferentes tipos de paz y de conflictos, y por medio de la música, las estrategias y las comunicaciones estoy haciendo la vida que quiero. Espero que sigan realizando este laboratorio en todo el país, que llegue al último rincón del campo y de la ciudad.

Bajá y vé

Marcela Pardo

Recién comenzaba a ser parte del equipo del Instituto Capaz con la propuesta de hacer una formación a jóvenes en educación política junto con la Biblioteca Luis Ángel Arango y la Subgerencia Cultural del Banco de la República. Despojarnos de las marcaciones institucionales fue un primer logro para las mujeres que conformamos este equipo, pues la noción de educación política es desafiante para la imaginación política-pedagógica. Construir proyectos de pedagogía

es poner sobre la mesa las propias preguntas, pues no existen proyectos en los que la pedagogía no atraviese la vida misma. María Isabel, del equipo de la biblioteca, decía que esto se parecía más a un proyecto de investigación, y sí: fue perderse en la exploración de lo que significa contribuir en la radicalización de subjetividades políticas pertinentes a contextos de desigualdad, odio y necesidad de cambio. Así, acordamos varias acciones:

(i) *Potenciar la agencia-educadora de los mismos jóvenes, que está cargada de esperanza.* Bajo la máxima según la cual todos tenemos algo por enseñar y aprender, escuchar a cada quien como un maestro y una maestra también nos exige reconocer el rol educador de la juventud. Más que entregar conocimientos, estos jóvenes —algunas consideradas “menores de edad”— crearon condiciones para que otros jóvenes los construyan, los reconozcan y los apropien desde el valor que tienen sus experiencias, historias y recorridos de cada una de las personas, para así entretener el diálogo e intercambio entre ellas.

Andrea decidió vincular al gobierno escolar de su colegio (María Auxiliadora), y a los gobiernos de colegios públicos, privados y rurales de La Ceja, para articular los diferentes anhelos y puntos de vista de los jóvenes del municipio. En la Universidad de la Amazonía, Wendy vinculó a otros estudiantes de su carrera: la Licenciatura en educación física, deporte y recreación, para responder a la ayuda que les dio el deporte en medio de los dolores que el conflicto marcó. En Quibdó hicieron un *performance*, Bersy, “mamá Bersy”, organizó su proceso de cierre en torno a un teatro foro, pues como miembro del Colectivo Calipso confía en el poder de la interpretación y la dramaturgia, en el poder de la ficción para abordar la realidad. Marlon decidió explicar el concepto de política con un capítulo de los Minions con los “jóvenes problema” de un colegio público en el barrio Cantaclaro de Montería, confiando en su propia intuición como joven mediador, pensando en crear herramientas pedagógicas que fueran placenteras para el grupo; el aprendizaje no debe ser un lugar sobrio y aburrido, en el humor hay un puente para el conocimiento.

(ii) *Generar principios para la conversación guiados por la cooperación y la confianza.* Aterrizar ideas, casos micro y macro, el entrelazamiento estructural de las opresiones y su manifestación en la forma como nos relacionamos. El fin de nuestras conversaciones no era encontrar la verdad, sino aprender de cada idea. No era necesario ponernos de acuerdo en todo, solo en construir principios para la acción porque decir, nombrar y hablar es también un acto de transformación.

En Buenaventura se encontraron “el mar y la montaña”. Dos zonas y dos tipos de conflictos diferentes: los jóvenes de bajamar viven de cerca la violencia y el conflicto armado por las fronteras invisibles entre Los Shottas y Los Espartanos, y los jóvenes de la montaña (zona rural) que enfrentan luchas personales desde la violencia de género y la defensa de las disidencias sexuales, sus conflictos son desde lo político de sus cuerpos, su raza, su origen. Estos dos grupos intercambiaron no solo miedos, sino también fortalezas y formas de ver la vida, la valentía de los jóvenes de bajamar se mezcló con la libertad de los jóvenes de la montaña.

(iii) *Vincular el cuerpo es pensar la política*. Observar permanentemente la disposición de los cuerpos y rostros, construir conceptos como construir artefactos de cuerpos y afectos colectivos.

Camila Pisco confirmó que los conceptos llegan desde el cuerpo, la interpretación y la destreza del hacer, configuraron en Buenaventura un aprendizaje que se escapaba de la palabra. Mientras tanto Camila Peláez, confirmaba cómo en el Resguardo Indígena Lomamoto, en Hatonuevo, La Guajira, sin poner el cuerpo frente al fuego la palabra no circulaba en el mundo, pues en la cultura wayuu el lenguaje está directamente ligado a la capacidad de nombrarlo al calor del fuego y a la toma de *yajaush*. En Bogotá, Bacatá como la llamaba María “Shelly” es un territorio que está conformado por huertas que también hacen una apuesta de soberanía alimentaria. Los cuerpos de estos jóvenes no solo siembran, sino que también hacen *parkour* y murales para pensar lo político.

(iv) *Articular es intercambiar: inicialmente, entre los jóvenes que habitan el mismo lugar*. Luego, estas jóvenes conversaron sobre sus territorios, como pares, con los estudiantes de la Maestría de Conflicto, Memoria y Paz de la Universidad del Rosario². En el cierre de este proceso, primero en el marco de la Feria del Libro del 2023, y luego en las librerías de Bogotá, una ciudad de ‘blancos’ que recibió a estas jóvenes del pacífico. Para ellas fue incomodar a nuevos oyentes, hablarles entre lenguas, llevarlos a otros lugares desde sus ideas, cantos y poesía.

2 Esto fue gracias a María Juliana Pava (practicante del instituto y estudiante de la maestría) quien propuso este intercambio con las jóvenes facilitadoras. También, proyectamos encuentros con jóvenes de Sudáfrica y Alemania al inicio del proyecto en los que logramos hacer un intercambio de videos entre jóvenes de Alemania y Colombia.

Volvamos al inicio: ¿Cuál es el acercamiento que tienen las(os) jóvenes de este país con aquello que podemos llamar “lo político”? ¿Cómo podemos hacer educación política desde-con-entre los mismos jóvenes?

Como pretexto del proceso, se propusieron los conceptos de *democracia, paz y justicia*, sin que fueran únicos y definitivos. Cada concepto individual entraba en diálogo, teniendo siempre presente que, aunque cada persona tiene derecho a pensar y actuar diferente, no se permitía que nadie violente los derechos ni la integridad de una persona o grupo social. Por esto, en La Guajira estuvo un *Püticipü'üi*, un palabrero, que encarna la justicia: busca recuperar el orden y la armonía. No es un juez, árbitro o abogado, sino un negociador que, necesariamente tiene que ser un pensador.

El proceso de educación política que emprendimos fue diseñado en cuatro momentos: 1) *¿Usted no sabe quién soy yo?* Estuvo orientado a generar condiciones para que las personas participantes se conozcan y reflexionen en torno a las identidades y su relación con el ejercicio de la política; 2) *¿Quiénes somos?* Propició el diálogo y la construcción colectiva en torno al concepto de paz, justicia y al tratamiento no violento de los conflictos a partir del reconocimiento de las diferencias de cada una de las personas participantes; 3) *¡Venga le digo!* Tuvo el propósito de comprender, analizar y proponer alternativas de tratamiento no violento ante la identificación de los conflictos de sus comunidades; 4) *¿Y nosotros qué podemos hacer?* Se dedicó a facilitar la construcción colectiva de posibilidades para la transformación de alguno de los conflictos identificados, siendo los jóvenes sus voceros de las propuestas que pueden surgir en la comunidad.

El proceso de educación política continúa, hay momentos que siguen sucediendo ahora mismo, pero creemos que más importante que aprender a nombrar todo lo que va llegando, existe en este grupo la capacidad de ir articulando lo experimentado con sus diferentes expresiones: en el descubrimiento de nuevas vocaciones, en el ser madres/padres, en diferir con los que aman, en insistir en sus identidades, en vincular a lo político la erótica de la poesía para las luchas en sus territorios.

¿De qué metáfora hablamos cuando se trata del apetito de la voz joven? Queremos proponer que la política requiere de una lengua rasposa. Lengua animal, lengua fuego, lengua de cruces de mar y montañas. Lengua política de movimiento: lengua de la ley 70, de la vida de los pescadores. Lengua herida. Lengua múltiple. Lengua poesía. Apetito de lengua de voz joven. 

Referencias

- Haraway, Donna. (2019). *Las promesas de los monstruos: Ensayos sobre ciencia, naturaleza y otros inadaptables* (C. Fernández Cubas y J. Fernández Gonzalo, Trads.). Holobionte Ediciones.
- Colectivo de Prácticas Narrativas. (2023, septiembre). *Taller de introducción a las prácticas narrativas con Alfonso Díaz*. [Video]. Vimeo.
<https://vimeo.com/855590859/dcof7ffod5>

¿dónde habita el cuerpo?
cuestiones sobre la presencia



Brigitte Potente

introducción o acuerdos para la escucha-lectura-conversación-encuentro entre nosotras, o de la apuesta por con-mover y ablandar el lenguaje que nos domestica y regula nuestra presencia: porque todo acto de (des)aparición de vela o subvierte un paisaje

[

aquí la posibilidad de un paisaje

]

manifiesto #11
 no escribo como usted escribe
 señor
 no escribo como usted
 no uso más las MAYÚSCULAS
 ni
 los ~~puntos finales~~
 :
 :
 :
 buscando propiciar la caída al vacío
 al espacio en “blanco” sin finales determinantes - definitivos - cerrados
 buscando una suspensión y una navegación más profunda
 en la escritura
 en la digestión de *las palabras y las cosas*
 no escribo como usted escribe
 señor
 no escribo como usted
 porque deseo
 deseo encontrar una escritura liza
 deseo hallar una escritura en el desierto
 deseo saborear una escritura en la lengua
 deseo bailar deseo arrastrar deseo untar
 una escritura
 deseo una escritura
 a _____ ras _____ del _____ suelo
 deseo sentir [con]mover una escritura en flujo
 viscosa - continua - difusa - permeable - deseante
 i n d i s c i p l i n a d a

primer movimiento: invocar

quiero poner el cuerpo sobre la mesa, quiero hacer(nos) la discusión con el cuerpo, quiero decir y sonar el cuerpo desde la voz, quiero presentarme; hacer aparecer y estar presente para comprender en, con y desde el cuerpo

nos propongo una base conceptual, material e intencional: sin cuerpo, no hay presencia, no hay presente, no hay escucha, y sin escucha, no hay cuerpo y no nos será posible aparecer

[

a

p

a

r

e

c

e

r

]

manifiesto #2

¿de qué hablo cuándo hablo del cuerpo?
aquí y ahora

t o d o p a s a p o r e l c u e r p o
es el cuerpo donde la vida pasa
y la historia sucede

íntima colectiva práctica trascendente
es el cuerpo donde se aloja la experiencia que da forma a la sabiduría
para crear futuros

así

volver al cuerpo
es la revolución necesaria
es el cuerpo cuando el encuentro sucede

con una misma

(propio)

con las otras

(colectivo)

con todo lo existente

(sistémico)

es en el cuerpo dónde

sentir - pensar - mover - imaginar

son una y la misma cosa

saber

comprender

encuerpar

en el cuerpo

con el cuerpo

desde el cuerpo

entre el cuerpo

es en el cuerpo cuándo

sentir - pensar - mover - imaginar

son una y la misma cosa

y

saber(

es

)imaginar(

es

)mover

mover(

es

)respirar(

es

)pensar

sentir(es)imaginar(es)mover

respirar(es)pensar(es)sentir(es)saber

segundo movimiento: contextualizar

esta atención e insistencia en la presencia es pregunta fundamental de mi práctica, dada por la experiencia del cruce entre la artista y la profesora centrada en el movimiento consciente (antes danza), lugar y tiempo para el encuentro que precisa y ofrenda el cuerpo presente, y compromiso con la danza del futuro

[

f u t u r o
(s)

]

manifiesto # 7
la danza del futuro
l a d a n z a d e l f u t u r o s o y (y o)
múltiple
d
i
s
p
e
r
s
a
fragmentada diva - gada
vaga
re
ga
da
es par ci da
rizomática
NOlineal
las danzas del futuro somos nosotras
las danzas del futuro aparecen aquí y ahora
las danzas de las cuerpos del futuro lesbokuir feministas
NObinarios
trans
siempre en trás(ito)
las danzas del futuro para
deleitar imaginar provocar (con)mover develar
otra(s) realidad(es)

tercer movimiento: involucrar

pregunto a nuestro(s) cuerpo(s), aquí y ahora: ¿estás presente?, ¿completamente presente? ¿qué es la presencia?, ¿escuchas?, ¿qué escuchas?, ¿desde dónde escuchas?, ¿cómo escuchas?, ¿qué es escuchar?, ¿quién escucha o quién debería escuchar?: ¿la artista, la maestra, la estudiante, la escritora, la lectora? ¿uno de estos roles debería estar más dispuesto a la escucha que otro?, ¿por qué preguntarnos por la presencia y la escucha en la reflexión de prácticas docentes y artísticas?

[

vaciar
con
escuchar

]

cuarto movimiento: desplegar

planteado el problema de esta conversación, propongo que abordemos las cuestiones sobre la presencia [con]relación a la escucha en dos pliegues; primero sobre las condiciones y, segundo, sobre las implicaciones.

despleguemos algunas cuestiones condicionantes para la escucha:

1. el cuerpo abierto: habla sobre la insistencia de poner el cuerpo en el presente; dispuesto y disponible al contacto, como decisión que pasa por la autoconciencia, como acuerdo y compromiso inmanente al deseo de ser y estar viva y como estrategia de comprensión de la realidad; porque escuchar es escuchar con todo el cuerpo, porque estar presente, es poner el cuerpo a la escucha. atisbando así una postura política, al insistir en lo que debe hacer el arte, involucrando en nuestra conversación la definición de estética que usa Susan Buck-Morss (2005) al hacer su reconsideración sobre el ensayo de Walter Benjamín:

Aísthētikós es la palabra griega que denota aquello que es “perceptible por medio de la sensación”. *Aísthēsis* es la experiencia sensorial de la percepción. El ámbito original de la estética no es el arte, sino la realidad –la naturaleza material, corporal. (p.58)

- ¿debería el arte “hacer algo”?
- ¿le corresponde una postura política al arte?
- ¿quién debería responder a estas preguntas?
- ¿deseas responder estas preguntas?

yo deseo responder la siguiente: ¿cuál es mi atisbo aquí, entre la política, el cuerpo y la estética?:

la que puede es cuerpo, la que desea es cuerpo, la que está a la escucha es cuerpo, la que [con]mueve es cuerpo, la que se hace sujeta es cuerpo, la que insiste es cuerpo, la que decide es cuerpo, la que se dispone es cuerpo, la que toca es cuerpo, la que dice es cuerpo, la que calla es cuerpo, la que está presente es cuerpo...

porque poner el cuerpo es ponerlo...

y eso es lo político en la estética y en la vida

2. la experiencia del instante: aquí y ahora este momento entre nosotras es único e irrepetible, completamente situado, como lugar y tiempo de tránsito, alquimia y complicidad

el terreno entre nosotras es frágil y vulnerable, blando y poroso, inestable y afectivo, y en los términos de Suely Rolnik (2007) al referirse a la imbricación entre arte y terreno social, es potencia crítica para delimitar, nombrar e inventar otras maneras de relación con el tiempo, las otras y el mundo, pues:

[...] es precisamente la vida social el lugar que muchos artistas han escogido para montar sus dispositivos críticos, impulsados a arrojarse a una deriva hacia fuera del terreno igualmente irrespirable de las instituciones artísticas. En ese éxodo se crean otros medios de producción artística, como así también otros territorios vitales [...] En estos nuevos territorios vuelven a respirar tanto la relación vibrátil con la alteridad viva (es decir, de la experiencia estética), como el ejercicio de la libertad del artista de crear en función de las tensiones indicadas por los afectos del mundo en su cuerpo [...]. (p.5)

¿con relación a qué nos [con]movemos?

¿con relación a quiénes nos [con]movemos?

¿nos [con]movemos?

¿en qué insistimos?

¿en dónde enraizamos nuestros deseos, nuestros impulsos, nuestras preguntas y nuestras búsquedas?

¿tienes deseos, impulsos, preguntas, búsquedas en tu práctica artística/docente?

¿deseas responder estas preguntas?

3. la vivencia relacional y holística: así como mi cuerpo hace presente la polifonía que me habita, al decidir comprometernos en la construcción de este presente, nos hacemos una colectividad; reconociéndonos en la otra y conectándonos con el todo. reconciliando aquello que

separamos entre íntimo y distante, privado y público, propio y ajeno, desnudo y velado, adentro y afuera, diferente y posible, para (re)concernos en diálogo y no en monólogo

4. navegar la incertidumbre: para dejarnos volver a los procesos de larga duración, base blanda, diálogo frágil y futuro abierto, para (re)escribir y comprender constantemente el presente alejándonos de determinismos

para lanzarnos a la experiencia sin acosar respuestas únicas e inmediatas que agoten el sentido, antes de excitar los sentidos y tejer pensamientos

despleguemos ahora algunas implicaciones de hacer presente o sobre ¿para qué hacemos lo que hacemos?, y una vez más, ¿para qué preguntarnos por la escucha y la presencia en conversaciones sobre prácticas artísticas - docentes?

1. entender la presencia como entrenamiento y práctica para integrar el cuerpo en la vida; se hace acto de resistencia al deshacer del cuerpo los impulsos sembrados por el régimen del capital: reconquistar el tiempo y la atención como una apuesta ética del saber-vivir
2. decidir sobre la atención es ejercer un poco de autonomía, por tanto, una sublevación que nos recuerda que allí donde está la atención, está el presente, y este es un recurso vital: ¿al servicio de qué intereses están tus practicas artísticas -docentes?
3. la responsabilidad de hacer de cualquiera de tus versiones una experiencia desde la autorreflexión constante: ¿qué estas siendo como estudiante?, ¿qué estas siendo como maestra?, ¿qué estas siendo como artista?, ¿qué estas siendo como compañera-amiga-amante?
4. afirmar y asumir que preguntarnos sobre el cómo, el para qué y el porqué de la escucha vislumbra el presentarse, el hacerse presente, como una práctica de sí, y solo es posible en la imagen de [re]conocimiento y reflexión que me devuelve la otra en el encuentro: ¿quién soy o qué percibes de mí?, ¿quién digo que soy o qué escuchas que digo ser?, ¿quién finjo ser o qué deseas y necesitas que sea?, ¿cómo hacernos encuentros sin expectativas ni prejuicios?

5. defender que la práctica de escuchar lo que emerge en la incertidumbre nos ofrece marcos de reconocimiento de lo otro en su infinita diversidad; expandiendo, excediendo y quebrando la norma, “lo normal”; posible, viable y estrechamente aceptado por el marco capitalista para hacer visibles solo los cuerpos que importan
6. reconstruir la presencia: entrenar, expandir y volver a escuchar es también una estrategia contra la sobresaturación permanente y frente al estado de shock perceptivo que mantiene anestesiado el sistema nervioso y aliena nuestra potencia de resistir, porque como afirma Susan:

[...] el sistema cognitivo de la sinestesia se ha convertido, pues, en un sistema anestésico. En esta situación de “crisis de la percepción”, la cuestión ya no es educar el oído a escuchar música, sino devolver su capacidad auditiva. La cuestión ya no es entrenar el ojo a admirar la belleza, sino restaurar su perceptibilidad. (Buck-Morss, 2005, p.72)

quinto movimiento: concluir sin cerrar

nos pregunto: ¿hay maneras de estar presente sin poner el cuerpo?, ¿para qué estar presentes? y de nuevo ¿para qué preguntarnos por la presencia y la escucha en conversaciones sobre identidades y prácticas docentes-artísticas?

conversando y compartiendo estas ideas con Deleuze (Los Dependientes, 2 de julio de 2013), propongo nombrar todo encuentro planteado desde la presencia abierta y a la escucha, así como este texto/encuentro, como “actos de creación” y como “contra-información”, y “acto de resistencia”; como un artefacto que nos permite la desterritorialización, el juego y la improvisación con los conceptos, en últimas, con la realidad

porque necesitamos insistir en confiar en la otra y en la existencia de lo común, y porque habitar conscientemente el cuerpo es, también, regalarnos esperanza

pero la confianza y la esperanza necesitan del tiempo de la escucha, un tiempo diferente al del capital

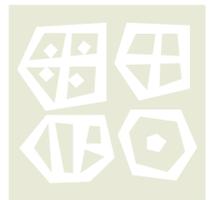
ofrendo este texto abierto, en la medida en que las posibles conclusiones se funden en los planteamientos compartidos y allí donde habita el cuerpo

referencias

- Buck-Morss, Susan. (2005). Estética y anestésica: una reconsideración del ensayo sobre la obra de arte. En Walter Benjamín (Tomás Vera, Comp.). *Estética de la imagen*. La Marca Editora.
- Los Dependientes [losdependientes3866]. (2 de julio de 2013). Gilles Deleuze - ¿Qué es el acto de creación? (completo) - Subtitulado al Español. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/dXOzcexu7Ks>
- Rolnik, Suely. (2007). *La memoria del cuerpo contamina el museo* [Traducción de Damian Kraus revisada por Ana Longoni]. Transversal. <https://transversal.at/transversal/0507/rolnik/es>



SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES



Sandra Milena Babativa Chirivi

Antropóloga e historiadora de la Universidad Nacional de Colombia, maestra en Historia y Etnohistoria de la Escuela Nacional de Antropología e Historia en México, cursando actualmente estudios de Doctorado en la misma universidad. Investigadora desde 2011 en temas de memoria, antropología del arte y oficios textiles como herramientas para narrar la historia. Actualmente, su investigación gira en torno al tema de la memoria textil en escenarios de violencia política en América Latina. Miembro activo de colectivos textiles que hacen memoria en Colombia desde 2015 y en México desde 2018, a través de los cuales se han formulado y ejecutado proyectos culturales con diversos enfoques poblacionales y perspectiva de género.

sandrababativa@gmail.com

María Elvira García Ballesteros

Antropóloga de la Universidad del Rosario y especialista en Estudios Feministas y de Género en la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Estudios de Género de la misma universidad. Sus temas de trabajo están relacionados con el cuidado, la violencia de género, la violencia sexual, la resiliencia, reparación y justicia de género. Bordadora y activista textil. Sus trabajos textiles se enfocan en bordar para sanar y el bordado como forma de resistencia feminista. Docente de Antropología y profesional del Programa de Inclusión y Diversidad de la Pontificia Universidad Javeriana

mgarciabal@unal.edu.co

Edith Johanna Morales Roa

Trabajadora social y magíster en Estudios Políticos por la Universidad Nacional de Colombia, Docente de la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo de la Fundación Universitaria Monserrate. Integrante de la Fuerza Feminista Popular y del semillero-costurero Artesanal Tecnológica, aprendiz de bordado e investigadora en temas relacionados con Derechos Humanos de las Mujeres y de las Diversidades; cuidados; acompañamiento psicosocial, género y conflicto armado; metodologías textiles en la investigación-acción cualitativa, crítica y transformadora; y procesos de educación y comunicación popular feminista.

ejmoralesr@unal.edu.co

Andrea Teresa Castillo Olarte

Feminista, trabajadora social, magíster en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos, docente e investigadora.

acastillo0320@gmail.com

Pájara Hierba

Es un proyecto que ha explorado y trabajado con los conocimientos y usos de las plantas medicinales, a través de la conexión cotidiana, la palabra, y los diversos sentires y rituales que creamos alrededor de la naturaleza y sus propiedades sanadoras. Somos una propuesta de comunidad, un nicho de investigación y aprendizaje constante, abierto y colectivo. Nuestros ejes transversales son el cuidado como una acción política que necesariamente tiene un horizonte comunitario. Y lo ritual, donde nos orientamos en la exploración y conexión desde lo intuitivo y mágico con las plantas y sus propiedades energéticas. Quienes escriben en este documento: Mayra Sánchez, oyente del corazón de los territorios, e Ivon Pérez, caminante del corazón.

María Camila Barrera Gutiérrez

Feminista. Educadora Popular del Centro de Investigación y Educación Popular/ Programa por la Paz (Cinep/PPP). Trabajadora social y especialista en Acción sin Daño y Construcción de Paz de la Universidad Nacional de Colombia. Estudiante de la maestría en Geografía de la misma universidad.

mbarrera@cinpep.org.co

Andrea Cagua Martínez

Doctora en historia de la Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt y colaboradora científica del Instituto CAPAZ en el área de educación histórico-política. Hace parte de *MemoriAL*: Red interdisciplinaria de estudios sobre memoria en América Latina y actualmente coordina el proyecto de investigación-creación @memoriaycomics.

andrea.cagua@instituto-capaz.org

César Osorio Sánchez

Investigador y educador. PhD en Historia comparada, política y social de la Universidad Autónoma de Barcelona. Asesor de instituciones como el Centro Nacional de Memoria Histórica y el Archivo General de la Nación (Colombia) en proyectos de pedagogía de la memoria y de recuperación de archivos comunitarios y de derechos humanos. Docente del curso de especialización: Archivos en

derechos humanos, género y diversidad. Miembro del Centro de Estudios sobre Dictaduras y Democracias de la Universidad Autónoma de Barcelona.

ceosorios@unal.edu.co

Dilan Alexander Bocanegra Avellaneda

Tecnólogo en comunicación comercial, estudiante de la licenciatura en Educación Comunitaria con énfasis en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica Nacional y miembro del grupo de estudios de la Ruta de la Memoria. Fiel creyente de la educación y su poder transformador.

dabocanegraa@upn.edu.co

Alejandra Ciro

Doctora en Historia, Universidad Libre de Berlín. Interesada en el estudio histórico de la memoria y la construcción del Estado en los territorios. alejandra.

ciro@hotmail.es

Alanis Bello Ramírez

Profesora asociada de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación de la Universidade de São Paulo (Brasil). Magíster en Estudios de Género y Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia. Mis áreas de interés son: género y educación; conflicto armado y construcción de paz.

abellor@pedagogica.edu.co

Stefan Peters

Profesor titular de estudio de paz en la Justus-Liebig-Universität Giessen (Alemania) y director académico del Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ. Tiene un M.A. en Ciencias Políticas (Universidad de Marburg) e hizo su doctorado y su habilitación en Ciencias Políticas en la Universidad de Kassel. Es investigador principal en el proyecto NISANSA (Consecuencias sociales del cambio climático e innovaciones de sostenibilidad en el Sur de África Subsahariana y el Norte de América del Sur), del TraCe (Transformations of Political Violence), del SDG NexusNetwork y del Graduate Center for the Study of Culture (GCSC) de la Universidad de Gießen. Enfoques de investigación: Desigualdades Sociales, Educación, Justicia Transicional y Memoria, Recursos Naturales y Desarrollo; Transición Energética Justa, Construcción de Paz.

stefan.peters@institutocapaz.org

Eva Marie Schmidt

Estudia docencia de Biología y Educación Política en la Universidad Justus-Liebig de Giessen, Alemania. Es auxiliar en la didáctica de las ciencias sociales y se centra en la educación política para un futuro sostenible y el papel de la educación en la transformación socioecológica.

eva-marie.schmidt@lehramt.uni-giessen.de

Claudia Maya Zapata

Master of Arts en Medios, Comunicación y Estudios Culturales de Universität Kassel (Alemania) y Université Stendhal Grenoble 3 (Francia). Actualmente es colaboradora científica en el Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ. Sus intereses de investigación son la comunicación, la educación, la cultura y la cooperación académica en el contexto de los estudios de paz, conflictos y memorias.

claudia.maya@instituto-capaz.org

Rocio Adriana Corredor Contento

Magíster en Filosofía y Críticas Contemporáneas de la Cultura de Paris 8 (Francia). Profesional en Estudios Literarios de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Es docente universitaria de filosofía, fundadora del Slam Poético Festival Colombia y de la Escuela colombiana de performance poético Alquimia Performance. Fue investigadora en la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, Colombia, siendo su línea de investigación los impactos a las prácticas artísticas y culturales por el conflicto armado.

adricorpoetry@gmail.com

Camila Pisco Gómez

Cantaora, lideresa juvenil, funcionaria del Consejo Municipal de Buenaventura. Fundadora del Colectivo Enraizados que promueve la etnoeducación y la lectura para el empoderamiento, ganadora de la convocatoria del Ministerio de Cultura para realizar el proyecto Entre leídas.

Cocco Kilele

Yo soy Cocco Kilele, hija de Yiris, parida por Rozana y Paulina, nieta de Rosa Cruz y descendiente de Rosa María. Valentina Córdoba Palacios es mi nombre de registro, reconocida como una mujer Afrochocoana. Soy artista especializada en la poesía, estudiante de lingüística y literatura en la UTCH, coordinadora de una organización étnico-infantil llamada Semillas Negras. Artivista y lideresa

decolonial. Vivo en una hermosa comunidad a orillas del majestuoso río Atrato llamada Calle Quibdó en el municipio de Quibdó dentro del maravilloso Chocó, me gusta ser feliz, vivo en búsqueda de libertad. Tengo espíritu de Cimarrona.

Wendy Quinchia Valencia

Joven de veintitrés años, estudiante de licenciatura en Educación Física, Deporte y Recreación de la Universidad de la Amazonia. Joven Investigadora del Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ (2023), Facilitadora de la fundación Escuelas de Paz con la metodología Memorias para la Vida, Facilitadora del Diplomado Cátedra de Paz: Alfredo Molano Bravo, miembro del grupo de investigación Inty Wayra y del semillero de investigación Mandala de Pensamiento. Soy fiel creyente de los procesos de reconstrucción de memoria. Resalto en mi formación la necesidad de liderar en los territorios, el ser mujer y ser mamá. Actualmente estoy formándome para ser docente.

Laura Oliveros

Diseñadora de Comunicación de la Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia). Interesada en las tensiones entre imagen, palabra, arte, cultura y política. Ha trabajado como mediadora en 'La Paz se toma la palabra' del Banco de la República (2021-2022), coordinadora de proyectos en Cultural Agents, Inc. (2016-2018) y Editorial Manager en ArtLifeLab, LLC (2014-2021). Coordinó publicaciones como 'Cultural Agents Reloaded' (2017), donde también realizó investigación de archivo y entrevistas. Diseñó libros como 'Flor de roca' (2020) y 'Hoja bandera' (2024), nominado a mejor libro en PhotoEspaña 2024. Actualmente, es aspirante a grado en la maestría en Escritura Creativa del Instituto Caro y Cuervo, es docente en LCI Escuela de Moda, y trabaja en proyectos de diseño comunitario.

Brigitte Potente

manifiesto#17

[y o]

encabalgada - voz de muchas voces

brigitte potente - andrés lagos - marikon blanda

- serpiente de tres cabezas -

kuir - suave - potente - brillante - poderosa - porosa - activista del

a m a r

improvisadora - versátil - interdisciplinar
bailo – escribo – corro - hago historia – coreografía - investigación – creación
en – desde - con

d e s b o r d a r

la danza en la vida y la vida en la danza
como ejercicio político de resistencia - práctica del afecto
revolución necesaria en tiempos violentos y tristes - ética vital
en – desde - con

e s c u c h a r

Sobre las editoras

Marcela F. Pardo García

Estudió ciencia política y administración pública; realizó una maestría en Estudios culturales y estudia filosofía. Actualmente es colaboradora científica en educación política del Instituto Colombo-Alemán para la Paz - CAPAZ. Es educadora e investiga sobre educación política, educación para la paz en Colombia, movimientos sociales y sobre experiencias de memoria y construcción de paz territorial desde enfoques interseccionales.

Marcela también hizo parte del grupo colaborativo que escribió el artículo “Bajá y Vé: El apetito político de la voz joven” para esta publicación.

marcela.pardo@instituto-capaz.org

Ana María Restrepo Rodríguez

Historiadora y magíster en Estudios Literarios de la Universidad Nacional de Colombia (sedes Medellín y Bogotá, respectivamente). Maestra en Geografía Humana del Colegio de Michoacán (México). Investigadora de la Línea Movimientos Sociales, Tierra y Territorio del Centro de Investigación y Educación Popular – Cinep/PPP. Actualmente, candidata a doctora en Ciencias Humanas y Sociales con una investigación sobre las colaboraciones entre plantas y mujeres en la reclamación de la relación con la tierra en contextos urbanos, específicamente la ciudad de Medellín, de donde es oriunda.

arestrepo@cinpep.org.co

Este nuevo volumen de *Educación política* se terminó de editar en el mes de julio de dos mil veinticuatro en la ciudad de Bogotá, D. C., Colombia. Para la composición de los textos se utilizaron las tipografías Minion Pro y Work Sans; los íconos pertenecen a la tipografía DF Ancestor ITC TT. La impresión se realizó sobre papel book cream de cincuenta y cinco gramos en los talleres de Multi- Impresos S.A.S.



En la encrucijada entre lo cotidiano y lo político, *Educación política: cuerpos, espacios, memorias y transiciones* desafía las nociones tradicionales de formación política, expandiendo sus fronteras hacia territorios inexplorados. Desde la intimidad de la cocina hasta la vastedad de los movimientos sociales, las autoras y los autores tejen un tapiz de experiencias que revelan cómo lo personal se entrelaza inextricablemente con lo colectivo. A través de narrativas que abarcan desde el arte hasta la pedagogía popular, esta obra invita a repensar los espacios donde se gesta la subjetivación política.

Con una mirada aguda y sensible, el texto explora las estrategias emergentes para enfrentar los desafíos contemporáneos. ¿Cómo respondemos a los estallidos sociales, al auge de narrativas antiderechos, o a crisis globales como el genocidio en Palestina? Las respuestas se buscan no en teorías abstractas, sino en gestos cotidianos, en prácticas de cuidado, en la materialidad de objetos aparentemente mundanos que se revelan como potentes agentes de transformación.

Esta compilación ofrece un análisis encarnado de lo político, cuestionando con quiénes pensamos y, crucialmente, con quiénes sentimos. Propone perspectivas no lineales y un pensamiento entrelazado con las materialidades, desafiando a lectores y académicos a reconsiderar sus propias experiencias de lo político. En un mundo donde las categorías tradicionales parecen insuficientes, este libro continúa el camino iniciado por el volumen anterior y se presenta como una invitación audaz a explorar nuevas formas de entender y practicar la política desde lo más íntimo hasta lo más global.